

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' 14

טבת תשס"ז - ינואר 2007

"מניתוק לשילוב" הוא שנתון היוצא לאור על ידי תחום קידום נוער במשרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 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 פירוט של תוכניות ופעילויות חדשות וייחודיות לנוער מנותק ובסיכון.

השלישי - תיעוד של ימי עיון, ועדות מקצועיות וכדומה.

עריכה לשונית: אמנון ששון

הפקה:

ISSN 0792 6332

תוכן העניינים

פתח דבר – נח שלו, מנהל מינהל חברה ונוער

חלק ראשון: מחשבות

השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער מנותק במגזר היהודי, הערבי והדרוזי בתחילת שנות ה-2000
ד"ר רחל בר-המבורגר

הכנת הנוער לעולם העבודה והתעסוקה העתידי - של מי האחריות?
חיים להב

אובדנות בקרב בני נוער נושרים ומנותקים
ד"ר ארנון אדלשטיין

שינוי תודעה בקרב מורים לתלמידים מוחלשים
מרסלו וקסלר

התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר
מיכל טרומר, ד"ר יעקב בר-זוהר ופרופ' דרורה כפיר

הקשר בין פער תרבותי לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימייה
ד"ר יעל וילצ'יק אביעד

חלק שני: יוזמות

קידום נוער לצמצום האלימות בבתי ספר
ד"ר אילן שמש

בית קפה כסימולציה לחיים - השפעת המיזם העסקי על חיי הנוער
ד"ר מיקי גרניאק

"התבוננות אינטימית" - העצמת מתבגרים בסיכון באמצעות צילום דיגיטלי
ענבר סהר

חלק שלישי: תיעוד

תהליך של פיתוח ארגוני בתחום קידום נוער-היל"ה על פי מודל ה-E.F.Q.M
נח גרינבוים

פתח דבר

כתב העת "מניתוק לשילוב" משקף את החדשנות הבאה לידי ביטוי בפעילות הרצופה של תחום קידום נוער שבמינהל חברה ונוער.

אחד הנושאים החשובים שהתחום פועל בו הוא קידום של בני נוער והכנתם לעולם התעסוקה העתידי. הנושא מקבל ביטוי חדש ומעניין במאמרים: "הכנת הנוער לעולם העבודה והתעסוקה העתידי", ו"בית קפה כסימולציה לחיים – השפעת המיזם העסקי על חיי בני הנוער".

נושא נוסף בו משקיע התחום מאמצים רבים הוא עבודת המניעה בקרב תלמידים בסיכון הנמצאים בנשירה סמויה בבתי ספר. נושא זה מעסיק כיום את מערכת החינוך בכללותה, וחוברת זו מציגה מחקרים ופרקטיקה חדשים בנושא במאמרים: "התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר", "הקשר שבין פער תרבותי לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימייה", ו"קידום נוער לצמצום האלימות בבתי ספר".

לצערנו התחום חייב להוסיף ולהתמודד עם תופעות קשות בקרב בני נוער, כגון שימוש בסמים ואובדנות. הפעם מתפרסמים בחוברת ממצאים מסקר "שימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער מנותק" וגם מאמר המתייחס ל"אובדנות בקרב בני נוער נושרים ומנותקים".

תחום קידום נוער ממשיך להתחדש ולהפעיל שיטות הוראה, חינוך וטיפול חדשניות ומגוונות. בכך עוסקים המאמרים: "התבוננות אינטימית – העצמת מתבגרים בסיכון באמצעות צילום דיגיטאלי", "שינוי תודעה בקרב מורים לתלמידים מוחלשים" והמאמר המתאר את הליך השיפור בתחום קידום נוער.

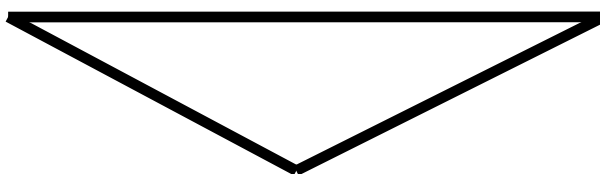
ברכות לעושים במלאכה וברכות לכותבים שמעשירים את עולם הידע לקידום נוער מנותק ונוער בסיכון בישראל.

נח שלו

מנהל מינהל חברה ונוער

חלק ראשון

מחשבות



מאמרים עיוניים המתייחסים

לעבודה עם נוער מנותק

השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב "נוער מנותק"
במגזר היהודי, הערבי והדרוזי בתחילת שנות ה-2000
ד"ר רחל בר-המבורגר *

על האוכלוסייה הנחקרת

לאחרונה הסתיימו שני מחקרים אפידמיולוגיים על שימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב בני 12-18. האחד הוא סקר ארצי (1) בקרב כלל תושבי מדינת ישראל (יהודים ולא יהודים) שכלל שלוש אוכלוסיות עיקריות: מבוגרים בסקר משקי בית גילאי 18-40, תלמידים בבתי ספר גילאי 12-18 ונוער מנותק שאינו מבקר בבתי ספר גילאי 12-18. המחקר השני הוא סקר ארצי שנערך רק בקרב בני נוער באוכלוסייה הלא-יהודית (2,3), וכלל את האוכלוסיות של נושרים (2) ותלמידים (3) שאינם יהודים (ערבים שהם מוסלמים, כולל בדווים ונוצרים וכן את האוכלוסייה הדרוזית).

בדוח שלהלן יובאו נתונים על אוכלוסיית הנוער המנותק גילאי 12-18 בהשוואה לנוער הבית ספרי באותו גיל בקרב כלל אוכלוסיית ישראל ובקרב האוכלוסייה הלא יהודית של הנוער הנושר כפי שנחקרה באופן נפרד מכלל אוכלוסיית ישראל. שאלון המחקר תורגם לערבית עבור האוכלוסייה הלא יהודית והוא דומה לשאלון שנועד לכל האוכלוסיות שנסקרו.

במסגרת הסקר הארצי על כלל אוכלוסיית ישראל נדגמו כאלף בני נוער שאינם מבקרים בבתי ספר ונמצאים במסגרות של "קידום נוער". זו היא אוכלוסיית "הנוער המנותק" כפי שנדגמה בסקר הארצי (חשוב לציין שהמדגם בעייתי ולא הייתה אפשרות לבדוק את מידת הייצוגיות – ראה עמ' 67 בסקר מס' 1), והיא כללה אוכלוסייה של נוער מנותק, בעיקר נוער יהודי וייצוג גם של נוער ערבי ודרוזי. בסך הכל הועברו 954 שאלונים והוחזרו 783 שאלונים מלאים (82%). המדגם כלל 66% בנים ו-34% בנות.

במסגרת הסקרים על הנוער הנושר הערבי והדרוזי בלבד נדגמו 500 בני נוער מהמגזר הערבי וכ-200 בני נוער מהמגזר הדרוזי. רשימת הנושרים הלא יהודיים הושגה ממנהלי מחלקות החינוך והרווחה ברשויות המקומיות ומקציני ביקור סדיר באותן הרשויות.

* מדענית ראשית, הרשות הלאומית למלחמה בסמים.

שיעורי השימוש בסמים פסיכואקטיביים בקרב כלל אוכלוסיית הנוער המנותק בישראל -
השוואה בין נוער מנותק לנוער לומד

שיעורי השימוש בסמים פסיכואקטיביים נאספו בקרב הנוער המנותק ביחידות של קידום נוער באמצעות אותם שאלונים ששימשו את החוקרים עבור כלל אוכלוסיית ישראל (1) והועברו לבני הנוער באמצעות המדריכים מקידום נוער. כל מדריך הונחה לבחור באופן מקרי את המרואיינים מתוך קבוצת הנערים והנערות שבטיפולו. להלן שיעורי השימוש בסמים הפסיכואקטיביים: סיגריות (טבק), שתיית אלכוהול וחומרים נדיפים, והסמים הלא חוקיים שכוללים: "תרופות" שלא לצורך רפואי (מעוררות ומרדימות), קנביס (חשיש ומריחואנה) והסמים הלא חוקיים האחרים (הכוללים ל.ס.ד. מתדון, הרואין, אופיום, קוקאין, קראק, אקסטזי), שיכונן "סמים אחרים".

שיעורי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב הנוער המנותק במדינת ישראל (באחוזים) בארבע נקודות זמן: שימוש "אי פעם", "בשנה האחרונה", "בחודש האחרון" ו"בשבוע האחרון"

| החומר / זמן: | אי פעם שנה אחרונה | חודש אחרון | שבוע אחרון |
|--|-------------------|------------|------------|
| סיגריות (טבק) 65 | 58 | 54 | 51 |
| משקה אלכוהולי כלשהו (כולל: יין, בירה, משקאות חריפים) | 67 | 61 | 55 |
| חומרים נדיפים | 20 | 11 | 5 |
| שימוש לא חוקי כלשהו* | 29 | 20 | 15 |
| תרופות מרדימות וממריצות | 13 | 8 | 6 |
| קנביס | 22 | 17 | 11 |
| סמים אחרים | 11 | 8 | 5 |

* שימוש לא חוקי כלשהו כולל תרופות מרדימות וממריצות שלא לצורך רפואי, קנביס ו"הסמים האחרים".

בלוח מס' 1 רואים כי אצל הנוער המנותק עישון ושתיית אלכוהול נפוצים כמעט באותה מידה, למעלה ממחצית האוכלוסייה מעשנת ושותה. לעומת הנוער המנותק, אצל תלמידים יש הבדל ניכר בין שיעור המעשנים לשיעור השותים, ושיעור השותים גדול יותר (פי שניים) בכל אחת מנקודות הזמן לעומת שיעור המעשנים: שיעור המעשנים אצל תלמידים הוא 28% אי פעם, 20% בשנה האחרונה, 15% בחודש האחרון ו-12.5% בשבוע האחרון. לעומת זאת, שיעור השותים משקה אלכוהולי כלשהו הוא 61%, 49%, 37% ו-24% בהתאמה. כלומר, אצל התלמידים יש ירידה מ-61% אי פעם ל-24% בשבוע האחרון. הירידה אצל הנוער המנותק פחותה בהרבה, היא מ-65% "אי פעם" רק ל-51% בשבוע האחרון, כך גם שיעור צורכי האלכוהול גבוה בכל הזמנים כמו שיעור המעשנים. לגבי הסמים הלא חוקיים: אמנם שיעור צריכת הסמים הלא החוקיים בקרב הנוער המנותק נמוך משיעור צריכת הסמים החוקיים, אך הוא עדיין גבוה כמעט פי שניים מזה של הנוער הלומד.

דווקא שיעור צריכת החומרים הנדיפים בקרב הנוער המנותק מפתיע בהיותו פחות משיעורו בקרב הנוער הלומד (16% בקרב הנוער הלומד בשנה האחרונה לעומת 11% בקרב הנוער המנותק). כ-20% מאוכלוסיית הנוער המנותק מדווחים על שימוש לא חוקי כלשהו בשנה האחרונה (10% בקרב הנוער הלומד). הסם הלא חוקי הנפוץ ביותר בקרב הנוער המנותק הוא הקנביס (17% בשנה האחרונה), ואצל הנוער הלומד רק 6% מדווחים על צריכתו.

השוואת שיעורי הצריכה אי פעם לשנה אחרונה, לחודש או לשבוע אחרון מלמדת שככל שמדובר בזמן קרוב יותר (עכשווי יותר), כך יש פחות מדווחים על שימוש, הן בקרב הנוער המנותק והן בקרב הנוער הלומד. ממצא זה חשוב מאחר שהוא מעיד שלחלק גדול מהנוער, לפי דיווחו, יש שליטה על צריכת הסמים וחלק גדול מהנוער שנהג לצרוך סמים ("אי פעם") אינו ממשיך במנהג זה בהווה ("בשבוע האחרון"). כפי שיתואר להלן, שיעורי צריכת הסמים במגזר הלא יהודי שונים בהתייחס להשוואת זמן עבר לזמן הווה. בקרב הנוער הלא יהודי אין כמעט הבדל בדיווח על שיעורי הצריכה בזמנים השונים.

בהשוואה שבין נוער מנותק לנוער לומד, שיעורי השימוש בסמים אצל הנוער המנותק גבוהים מאלו של הנוער הלומד בכל נקודות הזמן שנבדקו (אי פעם, שנה, חודש ושבוע אחרונים), וההבדל בולט יותר ב"סמים האחרים" (הקרויים "קשים" בציבור הרחב) לגבי זמן עבר יותר מאשר לגבי הזמן הקרוב. "בשבוע האחרון" אין כמעט הבדל בין הנוער המנותק לנוער הלומד.

בלוח מס' 2 מוצגים נתונים לגבי שתי נקודות זמן: "אי פעם" ו"שבוע אחרון" לגבי שתי אוכלוסיות: נוער מנותק ונוער לומד.

לוח מס' 2

השוואת שיעורי צריכת סמים בין נוער מנותק לנוער לומד בזמן עבר ובזמן הווה (באחוזים)

| שימוש "בשבוע האחרון" | | שימוש "אי פעם" | |
|----------------------|------------|----------------|------------|
| (עבר) | | (זמן) | |
| | | (הווה) | |
| נוער לומד | נוער מנותק | נוער לומד | נוער מנותק |
| | 12 | 51 | 28 |
| | 61 | 67 | 65 |
| 24 | 42 | 15 | 29 |
| | 5 | 3 | 9 |
| | 11 | 2 | 8 |
| | 2 | 2 | 7 |
| | | 2 | 2 |

ההבדל בשיעורי צריכת החומרים בין נוער מנותק לנוער לומד הוא במספר המעשנים, רוב הנוער המנותק מעשן סיגריות. הפער הגדול בין הנוער המנותק לנוער הלומד הוא לגבי מספר המעשנים ושותי האלכוהול לסוגיו. פער זה בולט לגבי מספר הצרכנים בזמן הווה ("שבוע אחרון"). "הסמים האחרים" כדוגמת אקסטזי וקראק נצרכו על ידי יותר בני נוער מנותק מנוער לומד "אי פעם", אבל ההבדל בין שתי האוכלוסיות הצטמצם ומספר הצרכנים הצטמצם כאשר הם דיווחו על שימוש "בשבוע האחרון". לא כן לגבי קנביס: כמעט פי שלושה בני נוער מנותקים צורכים סם לא חוקי זה לעומת הנוער הלומד, גם כשמדובר בזמן הקרוב ביותר "בשבוע האחרון". השימוש בקנביס מבליט את ההבדל שבין שתי האוכלוסיות לא רק כשמנתחים את ההבדל בין השימוש "אי פעם" לבין השימוש בהווה "בשבוע האחרון", אלא גם כשבודקים את תכיפות השימוש בחומר. שיעורי השימוש בחומר בקרב הנוער המנותק גבוהים יותר ובאופן תכוף יותר מאשר בקרב הנוער הלומד. בלוח מס' 3 מוצג ההבדל שבתכיפות השימוש במריחואנה בין הנוער המנותק ללומד.

לוח מס' 3
 השוואת שיעורי שימוש מזדמן (חד או דו פעמי) לעומת שימוש רב פעמי במריחואנה בקרב נוער מנותק ונוער לומד "בשנה האחרונה" (באחוזים)

| שיעורי השימוש אצל | | |
|-------------------|------------|----------------|
| נוער לומד | נוער מנותק | תכיפות השימוש |
| | 1.9 | 1-2 פעמים |
| | 1.4 | 3-10 פעמים |
| | 0.8 | 10-30 פעמים |
| 1.0 | 5.3 | 30 פעמים ויותר |

שיעור הנוער המנותק שצורך מריחואנה גבוה יותר משיעור הנוער הלומד כשמדובר באותם בני נוער שנוהגים לצרוך את המריחואנה בתכיפות הגבוהה ביותר (+30). בקרב הנוער המנותק שיעור המשתמשים במריחואנה +30 פעמים גבוה מאלו שמשתמשים 1-2 פעמים. לעומתם שיעור התלמידים הצורך באופן מזדמן 1-2 פעמים, גבוה יותר משיעור אלו שצורכים באופן רב פעמי +30.

נוער מנותק בקרב עולים חדשים – השוואת שיעורי השימוש בין כלל הנוער המנותק לנוער עולה מנותק

על בעייתיות השימוש בסמים בקרב הנוער העולה הלומד דובר במיוחד בהקשר של נתוני השימוש שהוצגו בסקרים הארציים החל משנת 1980. בסקרים אלו נראה בבירור שהחל מאמצע שנות ה-90 (1998) נוצר פער לרעת התלמידים העולים לעומת ילידי הארץ (4). השוואה לגבי הנוער המנותק לאורך זמן לא בוצעה. הסקר הארצי האחרון מספק נתונים להשוואה בין הנוער המנותק בכלל לנוער עולה מנותק. מנתונים אלו מתברר ששיעורי צריכת האלכוהול וסיגריות גבוהים יותר אצל הנוער

העולה (רובו נוער עולה מחבר המדינות). בלוח מס' 4 מובאים שיעורי צריכת הסמים לפי פירוט הסמים למיניהם, עליהם נשאלו הנבדקים.

לוח מס' 4

שיעור צריכת הסמים בקרב נוער מנותק ונוער מנותק עולה "בשנה האחרונה" (באחוזים)

| חומר | נוער מנותק* N = 783 | נוער עולה מנותק N = 110 |
|---------------------|------------------------|----------------------------|
| סיגריות | 58 | 64 |
| משקה אלכוהולי כלשהו | 58 | 61 |
| יין | 48 | 73 |
| בירה | 51 | |
| משקאות חריפים | 48 | 59 |
| חומרים נדיפים | 11 | 9 |
| שימוש לא חוקי כלשהו | 20 | 17 |
| קנביס | 17 | 15 |
| "סמים אחרים" | 8 | 7 |

* נוער מנותק כולל בתוכו את קבוצת העולים.

שיעור השימוש בסמים בקרב הנוער העולה המנותק (רובו ככולו יוצאי חבר המדינות) בהשוואה לכלל הנוער המנותק, גבוה בקרב מעשני סיגריות וצרכני משקאות אלכוהוליים למיניהם – יין, בירה ומשקאות חריפים. שיעור צריכת כל יתר הסמים: חומרים נדיפים וסמים לא חוקיים למיניהם, אפילו נמוך יותר בקרב הנוער העולה המנותק. אצל הנוער הלומד קיים הבדל מובהק בין ילידי הארץ לעולים בצריכת כל אחד מקבוצות הסמים הלא חוקיים: שיעורי השימוש גבוהים יותר אצל התלמידים העולים. אין זאת אומרת שמצבו של הנוער העולה המנותק טוב יותר מזה של הנוער העולה הלומד: מהשוואה בין קבוצת הנוער העולה המנותק לנוער עולה שלומד בבתי ספר עולה כי יותר נוער מנותק מעשן (64% לעומת 30%), שותה (73% לעומת 67%), וגם צריכת הקנביס גבוהה יותר אצל הנוער המנותק העולה כמעט פי שניים (15%) מזו של הנוער העולה הלומד (8%). לגבי יתר החומרים, ההבדלים קטנים. רק צריכת חומרים נדיפים יוצאת דופן – היא נמוכה אצל הנוער המנותק העולה (9%) מזו של הנוער הלומד העולה (15%). בכלל, חומרים נדיפים פחות נפוצים בשימוש אצל נוער מנותק לעומת נוער לומד. שיעורי צריכת אלכוהול בקרב הנוער המנותק

עד כה הוצגה תמונה די ברורה של צריכה מרובה של משקאות אלכוהוליים אצל הנוער המנותק. צריכת האלכוהול נבדקה גם בהתאם לכמויות הלא נורמטיביות של שתייה, והממצאים מחזקים את קיומה של תופעת השתיינות בקרב הנוער המנותק. על מדדי השתייה המרובה, שאינה נורמטיבית, מעידים שני הנתונים שלהלן: כ-40% מאוכלוסיית הנוער המנותק דיווחו על כך ששתו "בחודש האחרון" חמש מנות משקה או יותר בזמן קצר (שעות אחדות), לעומת 19% בקרב הנוער הלומד (מנת משקה היא פחית או כוס בירה, כוס יין, כוסית משקה חריף). 45% בקרב הנוער המנותק דיווחו שהשתכרו "בשנה האחרונה", לעומת 25% בלבד בקרב הנוער הלומד שדיווחו שהשתכרו. קיים קשר בין צריכת אלכוהול לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים אחרים. בלוח מס' 5 מוצג קשר זה אצל הנוער המנותק.

לוח מס' 5

שיעור שתיית משקאות אלכוהוליים ושימוש בחומרים פסיכואקטיביים אחרים בשנה האחרונה (באחוזים)

| =N | שתייה סיגריות טבק | חומרים נדיפים | שימוש לא חוקי כלשהו | רפואי | קנביס | "סמים אחרים" |
|-----|-------------------|---------------|---------------------|-------|-------|--------------|
| 480 | 79 | 15 | 30 | 12 | 25 | 12 |

מי שדיווח שהוא נוהג לשתות משקאות אלכוהוליים, נוטה לדווח גם על שימוש בסוגי הסמים הפסיכואקטיביים למיניהם יותר ממי שאינו צורך משקאות אלכוהוליים. ההבדל משמעותי, וממצא זה נכון גם לאוכלוסיית התלמידים.

לסיכום: בקרב נוער מנותק כ-60% מעשנים וצורכים משקאות אלכוהוליים ("בשנה האחרונה"), כ-20% מדווחים על שימוש לא חוקי כלשהו, כ-17% בקנביס, 11% בחומרים נדיפים וכ-8% בסמים "קשים". ממצאים אלו גבוהים מהנתונים שהתקבלו בקרב הנוער הלומד, למעט חומרים נדיפים.

שיעורי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב "הנוער המנותק" הלא יהודי: ערבים (מוסלמים ונוצרים) ודרוזים

לאחרונה הסתיים סקר שערך ד"ר פייסל עזאייזה ושות' מאונ' חיפה (2) בקרב שתי אוכלוסיות של נוער נושר - בקרב האוכלוסייה הערבית והאוכלוסייה הדרוזית. המדגם של הנושרים הערבים כלל כ-500 בני נוער נושרים ערבים המשתייכים לארבעה אזורי התיישבות: הגליל, המשולש, הנגב והערבים המערביות. אוכלוסיית המדגם של הנושרים הדרוזים כללה כ-200 בני נוער נושרים דרוזים. רשימת הנושרים התקבלה ממנהלי מחלקות החינוך וממנהלי מחלקות הרווחה ברשויות המקומיות ומקציני ביקור סדיר באותן הרשויות. בלוח מס' 6 מוצגים הממצאים העיקריים לגבי היקפי השימוש בקרב שתי אוכלוסיות אלו.

לוח מס' 6

שיעורי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב הנוער המנותק, הערבי והדרוזי (באחוזים) "בשנה האחרונה" לפי הסקר במגזר הערבי והדרוזי בלבד (2)

| האוכלוסייה ערבים דרוזים | |
|-------------------------|--------------|
| החומר N = 200 | N = 500 |
| 33 | 36 (טבק) |
| 25 | 30 |
| 6 | 16 |
| 4 | 11 |
| | 4 |
| | 7 |
| | קנביס |
| | 7 |
| | סמים אחרים** |
| | 1.5 |

* שימוש לא חוקי כלשהו כולל תרופות שלא לצורך רפואי, קנביס וסמים אחרים.
** סמים אחרים כוללים: ל.ס.ד., מתדון, הרואין, אופיום, קוקאין, קראק, אקסטזי.

בסקר האפידמיולוגי הארצי (1) נסקרה גם האוכלוסייה הערבית והדרוזית של הנושרים (דרך יחידות קידום נוער) והממצאים היו די דומים, אם כי גודל המדגם היה קטן יותר. להלן הממצאים מהסקר הארצי:

לוח מס' 7

שיעורי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב הנוער המנותק הערבי והדרוזי (באחוזים) "בשנה האחרונה" לפי הסקר האפידמיולוגי הארצי (1) (שנת 2005)

| האוכלוסייה ערבים דרוזים | |
|-------------------------|---------------------|
| החומר N = 85 | N = 112 |
| 32 | 43 (טבק) |
| 51 | 23 |
| | משקה אלכוהולי כלשהו |

| | | |
|---|---|------------------------|
| 5 | 7 | שימוש לא חוקי כלשהו* |
| 5 | 1 | תרופות שלא לצורך רפואי |
| | 1 | קנביס 6 |
| | 1 | סמים אחרים**2 |

אין זהות מלאה בין שני הסקרים, אולם יש לציין שהאוכלוסייה הערבית והדרוזית בסקר הארצי הייתה אוכלוסיית קידום נוער, כמו לגבי האוכלוסייה הכללית, ויכול להיות שהמאפיינים שלה שונים במעט מאלו של הסקר שנעשה במגזר הערבי והדרוזי בלבד. עם זאת, סדרי הגודל של שיעורי השימוש די דומים (הבדלים נוספים הם שנת איסוף הנתונים: 2004 לאוכלוסייה הלא יהודית בלבד, 2005 בסקר הכלל ארצי, דרך העברת השאלונים על ידי מדריכי קידום נוער בסקר הארצי וסקרים בסקר במגזר הלא יהודי).
בהמשך הצגת הנתונים נשתמש בממצאי הסקר כפי שנעשו באוכלוסייה הערבית והדרוזית בלבד (2), בעיקר מפני שגודל המדגם מאפשר חלוקה לתת אוכלוסיות.
השוואת השימוש במגזר הערבי בין המוסלמים לנוצרים מראה שהפרופיל של המגזר הנוצרי בשיעורי צריכת אלכוהול וטבק קרוב יותר לזה של ממצאי הסקר הארצי (כלל הנושרים בישראל). להלן השוואת שיעורי השימוש בסמים פסיכואקטיביים. החלוקה היא לפי המגזרים באוכלוסייה הערבית – מוסלמים, נוצרים ובדווים.

לוח מס' 8

שיעורי השימוש בסמים בשנה האחרונה: השוואה בין אוכלוסיית מוסלמים לנוצרים ובדווים בקרב הנוער הנושר (באחוזים)
האוכלוסייה מוסלמינוצרי בדווי

| | | | | |
|--|----|------------|------------|------------------------|
| | | N (1) = 50 | N (2) = 25 | N(2) = 440 |
| | | | 50 | 68 |
| | | | 27 | 34 (טבק) |
| | 25 | 88 | | משקה אלכוהולי כלשהו |
| | 4 | 16 | 15 | שימוש לא חוקי כלשהו* |
| | 8 | 4 | 10 | תרופות שלא לצורך רפואי |
| | | | | קנביס 7 |
| | | | 2 | 8 |
| | | | | סמים אחרים**7 |

תוך הסתייגות מהמדגם הקטן של האוכלוסייה הנוצרית (N=25), בולט שאוכלוסייה זו שונה מהמוסלמים בשיעורי צריכת האלכוהול. היא דומה בשיעורי צריכת האלכוהול לאוכלוסיית הנוער המנותק הכלל ארצי, שרובה יהודית ולא חלים עליה המגבלות הדתיות של צריכת אלכוהול. הנתונים על הבדווים בנפרד לקוחים מתוך הסקר הארצי (1), ואפשר לראות שהם דומים יותר לאוכלוסייה המוסלמית, במיוחד בהיבט של שיעורי שתיית האלכוהול.

השוואת אוכלוסיית התלמידים הערבים והדרוזים לאוכלוסיית הנושרים הערבים והדרוזים

אוכלוסיית הנוער הנושר במגזר הערבי והדרוזי בעייתית יותר מאוכלוסיית התלמידים. ראה השוואה בלוח מס' 9 להלן.

לוח מס' 9

שיעורי צריכת חומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער ערבי לומד לעומת נוער ערבי נושר (באחוזים)

| זמן: | תלמידים | | נושרים | | שבוע אחרון | שנה אחרונה | חודש אחרון | שבוע אחרון | שנה אחרונה | חודש אחרון |
|---------------|---------|-----|--------|-----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | שבוע | שנה | שבוע | שנה | | | | | | |
| טבק | 14 | 11 | 10 | 36 | 33 | 31 | | | | |
| אלכוהול | 17 | 14 | 12 | 30 | 24 | 20 | | | | |
| לא חוקי כלשהו | 12 | 11 | 10 | 16 | 12 | 9 | | | | |
| תרופות | 7 | 7 | 7 | 8 | 7 | | | | | |
| קנביס | 6 | 6 | 6 | 7 | 4 | | | | | |
| אחר | 9 | 8 | 8 | 7 | 5 | | | | | |

בשתי האוכלוסיות, גם אצל התלמידים וגם אצל הנושרים, בולט השיעור הגבוה של משתמשים בשבוע האחרון ובחודש האחרון, ואין כמעט ירידה בשימוש עם הזמן. ההבדל בולט לרעת הנושרים כשמדובר בעישון ובצריכת אלכוהול. באוכלוסייה הדרוזית ההשוואה דומה: שיעורי השימוש בשבוע ובחודש האחרון גבוהים כמעט כמו הדיווח בשנה האחרונה.

לוח מס' 10

שיעורי צריכת חומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער דרוזי לומד לעומת נוער דרוזי נושר (באחוזים)

| | תלמידים | | נושרים | | שבוע | חודש | שנה | שבוע | חודש | שנה |
|--------------------|---------|-----|--------|-----|------|------|-----|------|------|-----|
| | שבוע | שנה | שבוע | שנה | | | | | | |
| טבק | 8 | 7 | 6 | 33 | 25 | 21 | | | | |
| אלכוהול | 20 | 15 | 13 | 25 | 16 | 13 | | | | |
| חומר לא חוקי כלשהו | 10 | 8 | 8 | 8 | 6 | 4 | | | | |
| תרופות | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | | | | |
| קנביס | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 0.5 | | | | |
| אחר | 7 | 6 | 6 | 1 | 1 | 1 | | | | |

ההבדל בין התלמידים לנושרים הוא בעיקר בשיעור העישון הרב יותר בקרב הנושרים. לגבי יתר קבוצות החומרים, שיעור הנושרים הדרוזים הצורכים סמים אינו גבוה יותר מזה של התלמידים ואף הפוך לגבי הסמים הלא חוקיים, בעיקר הסמים האחרים – הקשים, שלגביהם שיעורי הצריכה המדווחים אף נמוכים יותר מאלו של התלמידים. ממצא דומה לזה מצאנו בחקר אוכלוסיית הבדווים בנגב (5).

סיכום

אוכלוסיית הנושרים במגזר הערבי והדרוזי צורכת סמים "חוקיים" (אלכוהול וטבק) בשיעור הרבה יותר גבוה מהאוכלוסייה הלומדת. צריכת החומרים הלא חוקיים מתאפיינת בשיעורי צריכה גבוהים בשבוע האחרון ובחודש האחרון כמעט כמו שיעורי הצריכה בשנה האחרונה, ובכך אוכלוסיית הנושרים דומה לאוכלוסיית התלמידים במגזרים אלו. לעומתם, באוכלוסייה הכללית (בעיקר יהודים) יש ירידה בשיעורי הצריכה בשבוע האחרון לעומת החודש האחרון ובחודש האחרון לעומת השנה האחרונה. כמו כן, באוכלוסייה הכללית שיעור צריכת הסמים בקרב הנוער הנושר גבוה גם מזה של אוכלוסיית התלמידים, והדבר בא לידי ביטוי בכל קבוצת החומרים, כולל הסמים "המותרים" (אלכוהול, טבק) והסמים הלא חוקיים, בעוד שבאוכלוסיית הנוער הנושר הערבי והדרוזי ההבדל מתבטא בעיקר בשיעורי השימוש בטבק ואלכוהול ולא בסמים הלא חוקיים.

מקורות

1. בר-המבורגר, ר., אזרחי, י., רוזינר, א., שטיינברג, ד. (2006). "השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל 2005. מחקר אפידמיולוגי" 6. פרסומי הרשות הלאומית למלחמה בסמים.
2. בר-המבורגר, ר. עזאייזה, פ., אבו-עסבה, ד. (2006). "השימוש בחומרים פסיכואקטיביים של בני נוער נושרים בקרב האוכלוסייה הערבית והדרוזית במדינת ישראל 2004. מחקר אפידמיולוגי". פרסומי הרשות הלאומית למלחמה בסמים.
3. בר-המבורגר, ר. עזאייזה, פ., אבו-עסבה, ד. (2006). "השימוש בחומרים פסיכואקטיביים של תלמידים מבת-י-ספר בקרב האוכלוסייה הערבית והדרוזית במדינת ישראל – 2004. מחקר אפידמיולוגי". פרסומי הרשות למלחמה בסמים.
4. בר-המבורגר, ר. (2000). "השימוש בסמים אצל עולים חדשים במדינת ישראל". פרסומי הרשות למלחמה בסמים.
5. דיימונד, ג., פרחאט, א., אל-עמור, מ., בר-המבורגר, ר. (2003). "השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2003". פרסומי הרשות הלאומית למלחמה בסמים.

הכנת הנוער לעולם העבודה והתעסוקה העתידי - של מי האחריות?
חיים להב *

"כל שאינו מלמד את בנו אומנות..."

כאילו מלמדו לסטות"

(רבי יהודה, במסכת קידושין דף כ"ט ע"ב)

רקע

הגמרא אומרת: "האב חייב בבנו: למולו, ולפדותו, וללמדו תורה ולהשיאו אישה, וללמדו אומנות". רבי יהודה מוסיף ואומר: "כל שאינו מלמד את בנו אומנות – כאילו מלמדו לסטות". בעיני חז"ל ערכה של העבודה גדול עד כדי כך שנאמר: "אהב את המלאכה ושנא את הרבנות". משקל רב נתנו חכמים לחינוך לעבודה – לחינוך לאומנות (למקצוע). גם כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (דוח דברת, 2005), מטיל על מערכת החינוך אחריות: "למתן חינוך והשכלה בסיסיים עד לרמה שתאפשר להם היקלטות בעולם התעסוקה והשתלבותם בעולם המבוגרים. אחריות זו כוללת: את פיתוח אישיותם ומיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים דמוקרטיים של איכות ומחויבות אזרחית פעילה". המדיניות הלאומית של הממשל האמריקאי (ה-2003) (AYPF), וגם של ארגון מדינות העולם המפותחות (ה-2006) (OECD), רואה חשיבות עליונה בקידום תוכניות לפיתוח ידע, מיומנויות וכשרים בקרב נוער וצעירים להשתלבות בעולם התעסוקה המשתנה. מדובר במדיניות המגדירה אחריות ברורה של מערכת החינוך להוות "שער וגשר" למיליוני בני נוער שאינם פונים להמשך לימודים אקדמיים ויוצאים בגיל צעיר יחסית אל עולם התעסוקה והעבודה.

בעולם של שינויים כלכליים ותעסוקתיים מתמידים, החברה כיום דורשת, שכל בוגר של מערכת החינוך יהיה מוכן להמשך קריירה אקדמית ולקריירה תעסוקתית. על פי תפיסה זו, לא יכולה להיות הפרדה בין שני המסלולים הללו שאליהם נחשף בוגר מערכת החינוך מיד עם יציאתו ממנה. על פי תפיסה זו, כל בוגר של מערכת החינוך חייב לצד הלימודים האקדמיים לרכוש ידע ומיומנויות בתחום התעסוקה והעבודה שמחכה לו (או לא) "מעבר לדלת".

עולם העבודה תפס תמיד מקום מרכזי בחינוך הבוגרים, ואליו גם מכוונים מרבית מאמצינו בדרך אל עולם המבוגרים. בחברה התעשייתית העבודה הייתה והינה מרכזית בחיי האדם, הן מבחינת הזמן שבו אנשים נמצאים בעבודה, והן מבחינת משך הזמן שהם נשארים ועובדים במקום עבודה קבוע אחד. בחברה הפוסט תעשייתית המצב משתנה, זמן העבודה התקצר ומקומות העבודה מתחלפים במהירות לאורך תקופת חייו של האדם.

* מנהל תחום קידום נוער במשרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

במציאות זו נשאלות השאלות: האם בישראל נעשה משהו להכנתו של הבוגר לעולם העבודה והתעסוקה העתידי? איך ולמה צריך להכין את הבוגר של מערכת החינוך לקראת המעבר לעבודה כמבוגר? מי צריך לקחת את האחריות על הנושא, ואיך ניתן לעשות זאת על רקע הדינמיקה וההשתנות הגבוהה שמאפיינות את עולם התעסוקה? מהן השלכות של המציאות שעולה ממחקרי הביטוח הלאומי (דוח האבטלה של הביטוח הלאומי, 2006) על הקשר בין "נושרי השכלה" (כ-45% מהשנתונים שנשרו ממערכת החינוך או לא סיימו אותה עם תעודה פורמלית משמעותית) לבין פרופיל המובטלים של היום (70% מהמובטלים בדוח 2006 הם חסרי השכלה או "נושרי השכלה"). לחלק משאלות אלו מתייחס המאמר, מאחר שקצרה היריעה מלהקיף את כל הנושאים והשלכותיהם.

נוער בעולם העבודה

מנתוני השנתון הסטטיסטי של המועצה לשלום הילד (בן-אריה ושות', 2005), עולה כי בגילאי 15 עד 17 בין השנים 1990 ל-2004, חלה ירידה בשיעור הנוער העובד (מ- 8.6% ל- 6.2%), ועל פי הניתוח של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (להלן ה"למ"ס, 2005) עיקר הירידה נובעת מירידה בשיעור העובדים במגזר הלא יהודי ובמקביל עלייה של שיעור הלומדים במגזר הזה. בשנת 2005, לעומת זאת, אנו מזהים מגמה הפוכה של עלייה במספר בני הנוער היוצא לעבודה. מדובר ב-6.9% מגילאי 15 – 17, כ-26,600 בני נוער (טבלת שכר ועבודה: נספחים – 1.5).

נוער בעבודה גילאי 15 – 17 (באחוזים)

הבדלים נמצאו גם בין המינים. בקרב הבנים היקף העובדים בשכבת הגיל מגיע ל-7.5% ובקרב בנות רק ל-6.1%. יש לציין ששיעור הנוער שנמצא בכוח העבודה האזרחי בישראל הוא גבוה יותר, שכן תלמידים רבים משלבים עבודה עם לימודים. ביחידות לקידום נוער המטפלות בנוער שנשר ממערכת החינוך ו/או נמצא בסיכון לנשירה ממערכת החינוך, מתוך כ-19,000 בני נוער המטופלים בשנה, למעלה מ-50% נמצאים בעולם העבודה. חלקם הקטן נמצא בעבודה מסודרת וקבועה ורובם הגדול בעבודה מזדמנת ולא קבועה. במגזר הערבי קבוצת העובדים מגיעה ל-78%, ובקבוצת העולים החדשים, בעיקר יוצאי חבר המדינות, היא מתקרבת ל-60% (להב, 2000; המבורגר ושות', 2005).

שילוב לימודים ועבודה – "עבודה כחלק מהתחנכות והתבגרות" מסקר שערך פרופ' דגני במכון לגיאוקרטוגרפיה (2002), עולה שכ-30% מבני הנוער גילאי 12-18 בישראל עובדים (כ-216,000 צעירים). רובם עובדים כדי לספק לעצמם כסף לקניות אישיות ולבילויים. רק 0.4% עובדים ממש לצורך פרנסתם (1300). נערות עובדות יותר מנערים – 34.5% לעומת 23%. בדרום ובירושלים עובדים יותר מאשר במרכז. אין הבדלים בין חילונים לדתיים, אבל יש הבדלים בין ערבים ליהודים – הרבה יותר ערבים יוצאים לעבודה מאשר יהודים.

בארה"ב, על פי נתוני המחלקה לבריאות ושירותי אנוש (2000), 44% מגילאי 16 עד 17 עובדים במהלך הלימודים שלהם. ילדים ובני נוער רבים צעירים יותר עובדים בעסקים שונים שנמצאים בבעלות משפחתם.

על פי תמונת מצב זו, השילוב של לימודים ולצדם עבודה הפך להיות חלק ממודל התנהלות של רבים מבני הנוער בישראל ובעולם. מדובר בנוער שלצד הלמידה הפורמלית יוצא לשוק העבודה הלא מוסדר. שוק זה מהווה מקור לגיוס כספים לאלה שזקוקים לכסף למחיה ולקיום שלהם או של בני משפחותיהם. אך לא פחות מכך הוא מהווה מקור לרכישת ניסיון הכרחי של השתלבות ורכישת מיומנויות בעולם המבוגרים. הבעיה היא שחווית העבודה של הנוער בהתנסות המשמעותית הזו עם עולם העבודה, מתקיימת ללא הכנה או הדרכה של מערכת החינוך או של מערכת ההכשרה המקצועית, כך שבעצם הנוער במקרה זה עומד לנפשו.

בגרמניה, חלק מתהליך ההתחנכות של כל צעיר הוא יציאה לעבודה בפועל, ויציאה זו מוכרת לתלמידים כחלק מתוכנית הלימודים לצורך צבירה של תעודת בוגר בית ספר. רבים מן הצעירים שאינם מתכוונים להמשיך בלימודים מוסדרים במסגרת אקדמית, רוכשים במסלול זה ניסיון ויכולת השתלבות עתידית בעולם התעסוקה. העבודה היא חלק מההתחנכות של כל צעיר, שכן היא משלבת בתוכה רכישת ערכים ומיומנויות לעבודה ולמקצוע תוך כדי התנסות בעבודה בגיל ההתבגרות.

בבריטניה, בשנת 1995 מוזג משרד החינוך עם משרד התעסוקה והוגדר מחדש כמשרד המח"ת (משרד החינוך והתעסוקה). המשרד הגדיר את יעדיו המורחבים והחדשים כך:

"לתמוך בצמיחה הכלכלית ולשפר את רמת התחרותיות ואת איכות החיים של האומה על ידי העלאת הסטנדרטים של ההישגיות והיכולת החינוכית ועל ידי קידום התפתחותו של שוק עבודה יעיל וגמיש". כל זה הוגדר כיעדה העיקרי של הממשלה בתחום החינוך בכל הרמות ובכל צורות הלמידה (וייט, 2001).

בישראל, הכנתו של הנוער לעולם העבודה והתעסוקה העתידי מופקדת לכאורה בידיהם של שני משרדים עיקריים – משרד החינוך ומשרד התמ"ת (התעשייה, המסחר והתעסוקה). בכל זאת מעט מאוד נעשה לטובת חינוך לעבודה כערך משמעותי תוך כדי הקניית הרגלים, מיומנויות ומידע רלוונטי ואקטואלי. אם בעבר הלכו לבית הספר על מנת ללמוד מקצוע ולרכוש עיסוק, היום, אין כמעט קשר בין מה שאתה רוכש בבית הספר ואפילו באוניברסיטה לבין המקצוע שלך בעתיד. בכל מקרה, כל מערך הלימודים וההכשרות לא ממש מכון לעולם העבודה הדורש מיומנויות, יכולות וכשרים ייחודיים כדי להצליח בו.

דגל הבגרות והלימודים לעומת דגל ההשתכרות והעבודה בישראל למעלה ממחצית בוגרי מערכת החינוך אינם מסיימים עם תעודת בגרות, ולכן אינם מתקבלים להמשך לימודים אקדמיים. מרביתם גם אינם מוצאים את עצמם בשוק העבודה העתידי בגלל חוסר ידע, מיומנויות ומקצוע לחיים. מציאות זו מהווה בעיה רצינית לאלפי מתבגרים וצעירים. וולנסקי (2003) מעלה נושא זה לסדר היום הציבורי של מערכת החינוך במסגרת ועדה בין-משרדית שהקים משרד החינוך, בניסיון להתמודד עם המציאות הישראלית שתוארה לעיל, וכדי למנוע מצב שבו כ-50% מתלמידי ישראל של היום הם פוטנציאל המובטלים של מחר. הנחת העבודה של הוועדה הייתה, שכאשר מערכת החינוך מרימה אך ורק את "דגל הבגרות להכנת הבוגר להמשך לימודים אקדמיים", ורק אחוז מסוים משיג את היעד, הרי שמלכתחילה מוותרים על מאות אלפי צעירים שיתקשו להשתלב בחברה ובעולם העבודה והתעסוקה העתידי. על פי דוח שפורסם על ידי המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית באוניברסיטת תל אביב (2003), יש בישראל כיום כ-260,000 מובטלים, ו-70% מהם חסרי תעודת בגרות (ואף פחות מזה).

המציאות שתוארה לעיל היא פועל יוצא של מדיניות לאומית הקשורה להגדרת ה"בוגר" של מערכת החינוך, ולכאורה מי שלא מצליח לעבור את "פס הייצור" של מבחני הבגרות נדרש לשלם מחיר כבד בהמשך. מציאות זו אינה הכרחית. בארצות מערב אירופה, שבהן יעד ההכנה לעבודה ולתעסוקה מקבל חשיבות, הוא גם נהפך לחלק אינטגרלי מתהליך הלמידה והתוצרים שלה. מלכתחילה מערכת החינוך בונה שם מסלולים המשלבים את האופציה להשלים לימודים לבגרות ולצדם מאפשרים התנסות בעבודה כחלק מתהליך הכנת הבוגר לעולם התעסוקה וכחלק מהסילבוס הלימודי.

גם בארה"ב תופס נושא הכנת הבוגר של מערכת החינוך לעולם העבודה והתעסוקה העתידי מקום מרכזי. במסגרת עבודה רב שנתית שנעשתה בשנות ה-90 על ידי מרכז ומדדי הכנה לעולם התעסוקה והם מהווים חלק אינטגרלי ממערכת החינוך ועל פיהם היא גם נמדדת. מדובר בפיתוח מיומנויות בסיסיות, שלהן קשר ישיר עם עולם העבודה והתעסוקה: מיומנויות בסיסיות, כגון קריאה, כתיבה ומחשב; מיומנויות בסיסיות של תקשורת, כגון דיבור, הקשבה וכו'; מיומנויות בתחום פתרון בעיות וחשיבה יצירתית; מיומנויות של פיתוח אישי, כגון דימוי עצמי, בניית מוטיבציה, אוריינטציה עתיד ותכנון קריירה; מיומנויות לתקשורת בין אישית, לעבודת צוות ולניהול משא ומתן; ומיומנויות לשיפור התפיסה וההבנה הארגונית תרבותית (Bailey, 1997). כל זה נעשה במהלך עבודת המורים על סילבוסים שונים הנלמדים בכיתות, תוך עשיית חיבורים ותובנות אל עולם העבודה והתעסוקה העתידי של המתבגרים (Overtoom, 2000).

גם בקנדה (McLaughlin, 1995) פותחה מערכת לימודים אינטראקטיבית, שמכנה את התלמיד לסיטואציות שונות בעולם העבודה ולפיתוח קריירה, ובעיקר היא מפתחת מיומנויות תעסוקה ועבודה שונות הנחוצות לבוגר שיוצא לשוק העבודה (The Employability skills 2000+).

בישראל התקיים לאחרונה (דצמבר, 2003) דיון בכנסת בנושא זה, ובמסגרתו טען פרופ' רבינוביץ, כי המציאות המשתנה של צורכי המשק והמקצוע מחייבות הכנת בוגר של מערכת חינוך בתחומים שעליהם עד היום לא הושם דגש. על פי ניתוחו, מעסיקים יעריכו ויקדמו יותר עובד בעל אחריות, משמעת עצמית, מחויבות אישית ויכולת תקשורתית,

לעומת עובד בעל תואר ראשון או שני שאינו מסוגל להתכנס לצוות, למשמעת וכו'. יכולות וכישורים לא קוגניטיביים יקבלו משקל רב ערך במדידת מערכת החינוך את הבוגר, וחשיבותם נעוצה בכך שאינם קשורים למצב סוציו-אקונומי של תלמיד או חניך, ואינם קשורים למסלול הלימודים שבחר.

מסקנות אלו מקבלות חיזוק מעבודה שנעשתה על ידי המכון לחיזוי טכנולוגי של אוניברסיטת תל אביב (2003). הן גם משליכות על אחת מהמסקנות שגובשו במסגרת דוח דברת (2005), למתן משקל בציון הסופי של בוגר מערכת החינוך למרכיבים חברתיים ותקשורתיים, המבטאים כישורים של דיוק, אמינות, משמעת ותקשורת בין אישית.

שינויים בתהליכי המעבר מעולם הלימודים לעולם העבודה

מחקרים שנעשו לאחרונה גם בארה"ב וגם באירופה (Yates, 2005), מזהים תהליכים חדשים המאפיינים כיום את המעבר של בני נוער וצעירים מעולם הלימודים אל עולם העבודה. אם בעבר הנטייה של בני הנוער הייתה לחפש מקום עבודה ולנסות להיצמד אליו "לכל החיים" (אם ניתן להם), הרי שכיום המאפיין העיקרי של כניסת הצעירים לעולם העבודה בשנים הראשונות היא הזמניות. מדובר בתופעה המוגדרת כ-Job Shopping, שוק עבודות שבו צעירים מתנסים במגוון רחב של עיסוקים ועבודות בדרך להתמקמות בעיסוק ועבודה מקצועית לטווח ארוך. זהו תהליך ארוך ומתמשך של מעבר מלימודים למקום עבודה מוסדר ויציב. תוך כדי כך הצעירים חווים חוויות מגוונות סביב עולם העבודה הכוללות: התנסויות של סביבות עבודה, התנסויות של שכר ותגמול, התנסויות של פיטורים ואבטלה, התנסויות של אחריות ורכישת מקצוע ועוד. אבל יותר מכך בתהליך הזה של "מעברי עבודה" לומדים הצעירים על עצמם, על היכולות, האישיות, המסוגלות, תחומי העניין, הסיפוק ועוד. על פי חוקרים של עולם העבודה, מעברים אלו טובים לצעיר מחפש העבודה, אך לא פחות מכך למעסיק נותן העבודה. על פי תפיסה זו, גם הצעיר מחפש העבודה וגם המעסיק נותן העבודה יכולים בתהליך זה להעריך זה את זה, לבחון התאמה ועניין הדדי, דבר שיפריה משמעותית את הסיכוי לבחירה נכונה של שני הצדדים בהמשך (February 2005, Monthly Labor Review).

מחשבות לקראת העתיד

"הרבה מים זרמו" מאז הקים ג'ון דיואי את בית ספרו הניסויי, שבו לצד הלימודים הכשירו למלאכות בסיסיות כמו חקלאות, בישול, נגרות וכו' (דיואי, 1915). הנטייה כיום, שבאה לידי ביטוי בספרו המפורסם של וייט (2001), "החינוך וקץ העבודה", מנתקת את הקשר בין למידה לעבודה, קשר שנחשב לעתים להכרחי. וייט (שם, עמ' 208) טוען, בניגוד לתפיסתו של דיואי, כי "למידה יכולה להיות קשורה להכנה לעולם העבודה גם כשעבודה אינה קשורה למשלח יד מסוים". בעצם, מועלית כאן תפיסה שמקבלת כיום מקום מרכזי בחברות מערביות מתקדמות, כולל בישראל. תפיסה זו טוענת, שלא צריך ללמד ולחנך למקצוע מסוים אלא ללמד ולחנך לעולם עבודה רחב המשתנה בקצב גובר והולך, עולם שבו מקצועות נעלמים וטכנולוגיות מתחלפות חדשות לבקרים, עולם אשר אינו מאפשר התמקדות במקצוע. בתוך עולם עבודה דינמי כזה, מערכת החינוך צריכה ללמד ולפתח מיומנויות ותכונות שלהן יזדקקו הבוגרים כאזרחי חברה ליברלית, דמוקרטית, טכנולוגית מודרנית. מדובר, על פי וייט (שם, 228), בפיתוח מיומנויות ותכונות כגון: יושר, שיתוף פעולה, נדיבות, הגשמה אישית, אוטונומיה, ביטחון ומחויבות למטרות. מדובר בערכים מוסריים לחיים בחברה משותפת, לצד ערכים להישגיות ומצוינות, למימוש עצמי ותועלתיות אישית.

גם דוח המחקר (מס' 247/8) של המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית, שליד אוניברסיטת תל-אביב, שנערך עבור האגף לתכנון במשרד החינוך, מצביע על ארבעה תחומי ליבה הדורשים מיקוד והעמקה של מערכת החינוך. מיקודים אלו עשויים להגדיל את ההסתברות לקליטה של בוגרי מערכת החינוך (עד 12 שנות לימוד) בשוק העבודה העתידי המצפה להם בבגרותם, ואלו הם: חשיבה כמותית, שפות (שפת אם ומיומנויות לשוניות באנגלית), אוריינות מחשב ומיומנויות לא קוגניטיביות (דייקנות, אמינות, תקשורת בין-אישית לימוד עצמי). בנוסף, מציין הדוח את החובה להגברת שיתוף הפעולה בין מערכת החינוך ומגזרי המשק השונים (תעשייה, שירותים וכו') על מנת להשיג את היעדים הנדרשים הללו.

אחת ההמלצות היא שלכל בוגר תהיה אפשרות לרכוש תעודת בגרות, אשר תזכה להערכה גבוהה בשוק התעסוקה (וולנסקי, 2003). התעודה החדשה תגביר את ההסתברות להשתלבות בשוק העבודה, בשל דגש שיושם על מיומנויות קוגניטיביות לצד אלה שאינן קוגניטיביות, ותהווה חלק משמעותי מהחובות לזכאות מלאה לתעודת הבגרות, המאפשרת בעתיד כניסה למוסד ישראלי להשכלה גבוהה ולשילוב בעולם העבודה. הלימודים המוצעים לא יסתיימו עם הענקת התעודה אלא ייעודם הוא להוסיף נדבכים לידע, לאורך הקריירה המקצועית של העובד, גם בגיל 20+ ו-30+, כחלק מפעילות מערכת החינוך למבוגרים של משרד החינוך ומערכות ציבוריות אחרות. נדבכים נוספים אלה אף יוערכו על ידי המערכת ויוכרו במערכות התעסוקה לצורכי תגמול.

למציאות הזו צריך ואפשר כיום להכין את בוגר מערכת החינוך. מערכת החינוך חייבת לקחת בחשבון את פוטנציאל שילובו של הבוגר בעולם העבודה והתעסוקה העתידית, כיעד שאליו היא מכוונת את תוצריה. פעולה זו יכולה וצריכה להתבצע כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים, תוך תיאום עם משרד התעסוקה והמעסיקים (כולל הצבא כמעסיק מאוד משמעותי). הרעיון הוא להתייחס להתנסויות בעבודה, שממילא מתבצעות כיום על ידי שיעור גבוה מבני הנוער ולהכיר בהן כחלק מתוכנית לימודים מודרכת, מונחית ומאושרת לצבירת מיומנויות וכישורי חיים. זו מציאות שצריך להכיל אותה בצורה פורמלית, כיוון שהיא ממילא קיימת.

ולסיום, החינוך וההכנה לעולם העבודה והתעסוקה חייבים להיות חלק מאחריותו של משרד החינוך. פעולה זו צריכה להיעשות תוך כדי שימוש בתכנים שונים ומשתנים, שממילא נלמדים לקראת בחינות הבגרות, וניתן לכוון אותם תוך אבחנה ותובנה, אל עולם התעסוקה שמצפה לבוגר בחוץ.

מקורות

- בן אריה, א., ציונית, י., קמחי, מ. (עורכים) (2005). "ילדים בישראל – שנתון סטטיסטי". הוצאת המועצה הלאומית לשלום הילד, ירושלים.
- דוח שנתי : הביטוח הלאומי לישראל, 2006. הוצאת הביטוח הלאומי, ירושלים.
- המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית (2003). "כיווני השכלה ולמידה משמעותיים בעידן של מבנה התעסוקה במשק לקידום תעסוקה לכל". דוח (ע/ 247), 003, אוניברסיטת תל אביב.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). תקציר דוח דברת - הוצאת משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.
- המחלקה לבריאות ושירותי אנוש, ארה"ב (2000). בתוך:
www.workplace.samhsa.gov/wpreserach/vol1n08
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2005). דו"ח שנתי בתוך: Www.cbs.gov.il (טבלת שכר ועבודה - סקרי כוח אדם).
- המבוגר, ר., אזרחי, י., רויזנר, א., שטיינברג, ד. (2005). "דוח מחקר מסכם: השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בישראל", הוצאת הרשות למלחמה בסמים, ירושלים.
- וייט, ג. (2001). "החינוך וקץ עידן העבודה", הוצאת מסדה.
- וולנסקי, ע. (2004). "כיווני השכלה למידה ותעסוקה בעידן של השתנות" בתוך: מניתוק לשילוב (12), הוצאת מינהל חברה ונוער, משרד החינוך ירושלים, עמ' 86.
- Bailey, T. (1997). "Changes in the nature of work" in: Workforce Readiness; Competencies & Assessment , by :O'Neil,H.F. & Mahhwah ,jr, N.J. Lawrence . Erlbaum association
- Ottawa, Ontario: Conference "Employability skills toolkit for the self-managing learner" , www2.conferanceboard.ca/nbec/toolkit
- Overtoom, C. (2000). "Employability skills: an update". Eric digest no 220
- Yates, J.A.(2005). "The Transition from School to Work", Monthly Labor Review Online, vol 128 no 2

אובדנות – בקרב בני נוער נושרים ומנותקים ד"ר ארנון אדלשטיין

הקדמה

הספרות התיאורטית והמחקרית בנושא נוער בסיכון מתייחסת, בדרך כלל, לטווח התנהגויות ומצבי סיכון, כגון נשירה מלימודים, אבטלה, הריון לא רצוי, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים סטייה חברתית ועבריינות (Resnick & Burt, 1996). אולם, רק בשנים האחרונות, הספרות העוסקת במצבי סיכון בקרב בני נוער החלה להתייחס גם לאובדנות כאל התנהגות בסיכון, או כמצב סיכון. מטרת המאמר היא להדגיש את הקשר בין נשירה ממערכת החינוך לבין אובדנות, וכפועל יוצא מכך, את הבעייתיות בהתערבות לשם מניעת אובדנות בקרב בני נוער נושרים ומנותקים.

מרבית המחקרים בעולם ובישראל (הראל, מולכו וטילינגר, 2004) עוסקים בבחינת התנהגות אובדנית בקרב נוער לומד, ומנגד, קיימת ספרות ענפה, מחו"ל, העוסקת בנוער בורח וחסר בית בהקשר של התנהגות אובדנית (Galas, 1994 ; Yoder et al. 1998). אולם, הקשר בין בני נוער נושרים ו/או המצויים בין מסגרות לימודיות לבין התנהגות אובדנית זכה לבחינה תיאורטית ומחקרית מעטה בלבד.

התנהגות אובדנית בקרב בני נוער בישראל

גילת ושיף (1995) מציגות תוצאות של מחקרים אפידמיולוגיים שנערכו בישראל: ב-1994 נערך מחקר בקרב תלמידי כיתות י'-ו"א ובו נמצא ש-17% מהתלמידים דיווחו שחשבו ברצינות על ניסיון התאבדות בשנה האחרונה (13.5% בנים ו-20.6% בנות), ו-9% דיווחו על תוכנית לבצע ניסיון אובדני בשנה האחרונה (8% בנים ו-10% בנות). כ-6.4% מהנחקרים דיווחו שבשנה האחרונה ניסו להתאבד לפחות פעם אחת (7% בנים ו-5.8% בנות), וכ-3.4% דיווחו על ניסיון אובדני שהצריך טיפול רפואי (4% בנים ו-2.8% בנות).

במחקר זה לא נמצא קשר מובהק בנטייה לאובדנות בין עולים לוותיקים, וכן לא נמצא קשר בין אובדנות למעמד חברתי-כלכלי (אם כי נתון זה אינו ברור ועומד בסתירה לממצאי מחקר אחרים, למשל: תקוה ומי עמי, 2004). ממצאי מחקר זה שונים ממצאי מחקרים אחרים שנערכו בארץ ובעולם המערבי, ובהם נמצא שניסיונות ההתאבדות של בנות גבוהים מאלה של בנים.

מדיווחי המועצה לשלום הילד עולה שמספר הצעירים עד גיל 17 שהתאבדו עלה מתשעה בני נוער בשנת 1990 ל-15 ב-1997 ונשאר יציב יחסית (תקוה ומי עמי, 2004). הראל, מולכו וטילינגר (2004) מדווחים על ממצאי מחקרם בקרב תלמידי כיתות י', ולפי סקר זה חלה ירידה לעומת הנתונים שהוצגו על ידי גילת ושיף ב-1995: יותר בנות מבנים חשבו להתאבד בשנה החולפת (15% לעומת 11.2% בהתאמה); 8.6% דיווחו על הכנת תוכנית אובדנית, ו-5.5% דיווחו על ניסיונות התאבדות בשנה החולפת (7.1% מהבנות ו-3.9% מהבנים בהתאמה). למרות נתונים אלו, קשה להקיש, לדעתי, מסקר על תלמידי כיתה י' לגבי כלל האוכלוסייה, ובמיוחד לא לגבי נוער נושר ומנותק.

הנתונים "העדכניים" ביותר שדווחו על ידי משרד הבריאות נוגעים לעשור 1990-2000 (ילדים בישראל, 2004). בעשור זה שיעור ההתאבדות בגיל 15-24 היה כשבעה למאה אלף, ושיעור הבנים הנו פי שישה משיעור הבנות. בעוד ששיעור ההתאבדות בקרב גילאים אלו נמוך בהשוואה לארצות השוק האירופי המשותף, הרי ששיעור הבנים האובדניים מקבוצת גיל זו היה דומה לזה שבארצות השוק האירופי (תקוה ומי עמי, 2004).

ככלל, בקרב בני נוער בישראל בגיל 15-24, התאבדות מהווה 5% מכלל האובדנות (התאבדות וניסיונות אובדניים). בקרב גילאים אלו, חלקן של ההתאבדויות מכלל הפטירות מגיע ל-13% וזוהי סיבת המוות השנייה בקרב בנים בגילאים אלו בישראל (לאחר תאונות), ואצל בנות זוהי סיבת המוות השלישית.

נתונים מעודכנים יותר ניתן למצוא במועצה לשלום הילד. בדוח המועצה לשנת 2004 לגבי ניסיונות התאבדות והתאבדות שהסתיימה במוות, ניתן לראות שבשנים 1996-2002 אין דפוס ברור של עלייה או ירידה במספר ניסיונות ההתאבדות שנצרכו לאשפוז. בשנת 2002 נעשו 488 ניסיונות התאבדות בקרב ילדים ומתבגרים עד גיל 17: כ-82% מהם בנות ו-18% בנים.

לגבי התאבדויות בפועל, בעשור 1990-2000 התאבדו בסה"כ 117 ילדים ובני נוער עד גיל 17, אבל לא נמצא, כאמור, דפוס ברור של מגמת עלייה או ירידה במהלך עשור זה (ילדים בישראל, 2004).

גורמים וסיבות מרכזיים באובדנות בני נוער
התנהגות אובדנית בקרב בני נוער: התנהגות אובדנית מתוארת כטווח של התנהגויות הנמצאות על רצף: מחשבות אובדניות-ניסיונות התאבדות-התאבדות המסתיימת במוות. במילים אחרות, התאבדות היא השלמת התהליך של רצף שהחל במחשבות אובדניות, לווה בניסיונות התאבדות והושלם בהתאבדות (Wilburn & Smith, 2005).
King (2004), כמו חוקרים אחרים, טוען שהיות היחיד בעל מחשבות אובדניות בצורה שכיחה הוא המנבא הטוב ביותר לניסיונות התאבדות בעתיד. החוקר מצא כי 35%-45% מהמתבגרים שביצעו התאבדות, היו בעלי היסטוריה של ניסיונות התאבדות. אפטר ופרוידנשטיין (2001) מציגים הבחנות והגדרות לשלוש ההתנהגויות שתוארו על הרצף: 1. מחשבות אובדניות: קוגניציות הנעות ממחשבות חולפות שלא ראוי לחיות, דרך תוכנית קונקרטיה למוות ועד לעיסוק אינטנסיבי ודלוזיוני בהרס עצמי; 2. ניסיון התאבדות/ "פארה אובדנות": מעשה בו היחיד יוזם במתכוון התנהגות המזיקה לעצמו, והמכוונת להשגת שינוי, והאדם מבין את משמעות מעשיו (מינון יתר של תרופות); 3. התאבדות: מתייחסת למעשה מכוון של אדם אשר גרם למוות.
ההנחה היא שעל כל מעשה התאבדות יש כ-20 ניסיונות להתאבדות (בורקוב, 2001), אבל הנחה קיצונית יותר מדברת על יחס של 1:600 (Galas, 1994). מעבר לכך, הנחת החוקרים היא שניסיונות התאבדות רבים אינם מדווחים כלל, ושחלק ממקרי המוות המוגדרים כתאונה או נטילת מנת-יתר של סמים, הם למעשה התאבדויות שאינן מדווחות (1994, Galas).

מגדר: הספרות המחקרית מצאה באופן עקבי שבקרב בני נוער גילאי 19-15 בנות נוטות יותר למחשבות אובדניות ולניסיונות התאבדות מאשר בנים, בשיעור של פי 2-3 (למשל, אפטר ופרוידנשטיין, 2001; King, 2004), ואילו בנים נוטים יותר מבנות לבצע התאבדות מוחלטת בהבדלים עצומים (King טוען לשיעורים של 83% לעומת 17% בהתאמה, Flors, 2004, מדווח על שיעור התאבדות של פי שלושה אצל בנים לעומת בנות).
גם שיטת ההתאבדות נמצאה שונה בין בנים לבנות בהתאם לנגישות נבדלת לאמצעים ולהליך חיברות תלוי מגדר: בעוד שבנות נטו להרעלה עצמית בגלל חוסר נגישות לנשק וגינוי תרבותי של אלימות אצל בנות, הרי שבנים נטו לשיטות מסוכנות ואלימות יותר של פציעה עצמית, כמו תלייה, חנק, ירי (Hawton, 1986).
גיל: החוקרים מצאו שהתאבדות בגיל הילדות (עד 12) היא נדירה מכמה סיבות: חוסר בגרות קוגניטיבית אינו מאפשר תכנון של התאבדות; תחושת דיכאון וייאוש עדיין לא מתגבשת בגיל זה; המשפחה מספקת תמיכה חברתית ורגשית רבה יותר לילדים, ובכך היא מפחיתה תחושה של בידוד חברתי ולחץ. לדוגמה, ממוצע עולמי של 104 מדינות לגבי שיעור התאבדות שנתי של בני 14-5 היה 0.5 לבנות ו-0.9 לבנים למאה אלף, ואילו בגילאי 15-24 שיעורים אלו עלו ל-12 ו-14.2 בהתאמה (Pelkomen & Mattunen, 2003).
באופן כללי ניתן לומר שהפסיכולוגיה רואה באובדנות קונפליקט בסיסי של עמדות כלפי החיים והמוות, על רצף של משיכה ודחייה: משיכה לחיים מעוצבת על ידי הרגשת ביטחון ביחסים הבין-אישיים, סיפוק הצרכים הבסיסיים, קבלה עצמית, הערכה עצמית חיובית ומשוב חיובי מהסביבה. מנגד, דחייה של החיים משקפת מיעוט של חוויות המעודדות חיים, חוויות שליליות של תסכול, כאב, צער וייאוש, המתנקזות לתחושת הרס עצמי (בורקוב, 2001; Hawton, 1986). תחושות אלו מאפיינות יותר מתבגרים מאשר ילדים.

גורמי סיכון להתנהגות אובדנית
הספרות התיאורטית והמחקרית מציעה כיום מגוון של גורמי סיכון להתנהגות אובדנית בקרב בני נוער וצעירים. חלק מהחוקרים הדגישו את ההסבר הפסיכולוגי להתאבדות צעירים, בעוד שאחרים שמו דגש רב יותר על ההסבר החברתי. ניתן להניח שאינטגרציה של שתי הגישות תהיה הפורייה ביותר (Hawton, 1986).

חשוב לציין שמאחר שנמצא קשר מובהק לרצף שבין מחשבות אובדניות, ניסיונות התאבדות והתאבדות "מוצלחת", החוקרים מתייחסים לגורמי סיכון להתאבדות בפועל, ולא למחשבות ו/או לניסיונות אובדניים.

ניתן לציין כמה גורמי סיכון לאובדנות, המקובלים כיום על החוקרים השונים: ניסיונות התאבדות קודמים: כאמור, היסטוריה של התנהגות אובדנית קודמת היא המנבא החזק ביותר להתאבדות בפועל.

הפרעות נפשיות ושימוש לרעה בחומרים פסיכואקטיביים: נמצא ש: 80%-90% מקורבנות ההתאבדות היו בעלי היסטוריה של הפרעות נפשיות. הסוגים השכיחים ביותר היו: הפרעות דיכאוניות (80%-40% מהצעירים המדוכאים דיווחו על מחשבות אובדניות, ו-32% מהם דיווחו על ניסיון התאבדות אחד או יותר), וההנחה היא שמתבגרים נוטים יותר ממבוגרים לדיכאון בגלל תפיסה של בעיות כקריטיות או בלתי פתירות (Galas, 1994; אפטר ופרוידנשטיין, 2001).

בעיות התנהגות, אימפולסיביות, דפוסים של תוקפנות, הפרעת אישיות גבולית והפרעות חרדה, נמצאו קשורים גם הם להתנהגות אובדנית.

מתבגרים אובדניים הסבירו את ניסיונות ההתאבדות שלהם כאמצעי לשיכון או בריחה מדחק בלתי נסבל, כמו גם כניסיון להציג את מצוקתם לאנשים אחרים. ולכן (גילת ושיף, 1995) מסיקים שהתאבדות היא אירוע המכוון לשדר מסר מאדם לזולתו, והתוכן יכול להיות כעס, תסכול בגלל חסימה של שאיפה ועוד.

חשיפה לאירועי חיים מלחיצים, כמו למשל התעללות מינית ופיזית מצד ההורים, יחד עם הפרעות רגשיות, הופכות מתבגרים לנתונים יותר לסיכון להתנהגות אובדנית. ההנחה היא שהפרעות נפשיות מגדילות את הסיכון להתאבדות פי: 3-6, וזהו גורם סיכון גבוה יותר מגורמי סיכון אחרים המוזכרים כאן.

בהקשר זה, אפטר ופרוידנשטיין (2001) רואים בהתנהגות אנטי חברתית (למשל תוקפנות ואימפולסיביות) גורם סיכון משמעותי לאובדנות בגיל ההתבגרות. מעבר לכך, הם קושרים בין גורמי סיכון לאובדנות לבין גורמי סיכון להפרעות התנהגות, כמו התעללות, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים וכ"ו"ב.

לגבי שימוש לרעה בסמים ובאלכוהול נמצא שב-50%-25% מהתאבדויות של צעירים הייתה מעורבת צריכת אלכוהול, ו-70% מהמתאבדים השתמשו בחומרים פסיכואקטיביים כלשהם. ההנחה היא שתחושת דיכאון על רקע בין אישי, התעללות או אובדן, מובילה לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים, והתמכרות לחומרים אלו העצימה תחושות של דיכאון, ייאוש וכאב. ההנחה היא שחומרים אלו מסייעים לצעירים לקבל את ההחלטה למות-הורדת עכבות, ולכן ישנם ניסיונות והצלחות של מקרי התאבדות תוך כדי שימוש בחומרים השונים מתוך אימפולסיביות ולא מתוך שיקול ותכנון מוקדמים (אפטר ועופר, 1998).

הנחה נוספת היא, שחלק מהצעירים האובדניים השתמשו בחומרים פסיכואקטיביים כ"התאבדות איטית".

היסטוריה משפחתית של התנהגות אובדנית/גורמים ביולוגיים: נמצא שהיסטוריה משפחתית של התנהגות אובדנית (30%-2%), בעיות נפשיות של הורים (47%-15%) ושימוש בחומרים פסיכואקטיביים על ידי ההורים (35%-16%), בעיות של ההורים עם החוק-כל אלה מגדילים את הסיכון לניסיונות התאבדות ולהתאבדות בפועל בקרב מתבגרים.

בהיבט הביולוגי, יש הרואים באובדנות ההורה גורם גנטי שיכול לעבור בתורשה, בעוד שאחרים טוענים, שאובדנות של הורה עלולה להפוך למודל לחיקוי ולמידה עבור ילדיו (אפטר ופרוידנשטיין, 2001). מנגד יש הגורסים שבעיות משפחתיות אלו ישפיעו על המתבגרים, כאשר יש להן השלכות על יחסי הורה-ילד, ולא כשלעצמן (Pelkomen & Mattunen, 2003).

גורמים פסיכו-חברתיים ומשפחתיים: חלק מהגורמים המובאים בקטגוריה זו זכו להתייחסות מסוימת בהקשר של הפרעות נפשיות, אך בקטגוריה זו היריעה רחבה יותר וחשובה.

היסטוריה של התעללות פיזית או מינית היא גורם סיכון מובהק להתנהגות אובדנית אצל צעירים. בנוסף, גורמי דחק כמו בעיות משמעת או בעיות עם החוק, אובדן בין-אישי, דחייה והזנחה מצד ההורים, גירושין/ פרידה של הורים, מוות של קרוב, ופרידה רומנטית – כל אלה קשורים לניסיונות התאבדות ולהתאבדות מלאה אצל צעירים.

היות היחיד בעל נטייה מינית להומוסקסואליות, לסביות ודו-מיניות מגדיל את הסיכון להתנהגות אובדנית (42% מאוכלוסיות אלו חוו מחשבות אובדניות, 28% מהם ניסו לבצע ניסיון התאבדות אחד או יותר בשנה האחרונה).

בקבוצה זו של גורמי סיכון, ההנחה המרכזית היא שצעירים חווים מצבי דחק שונים בעיקר בתקופת ההתבגרות. חוסר בתמיכה הורית ואחרת בתקופה זו עלול להגדיל את הדחק הנחוה על ידי היחיד ובכך להעמידו בסיכון גבוה יותר לאובדנות. למשל, בהיבט המשפחתי התפיסה כיום היא שאין זה משנה אם מדובר במבנה משפחתי תקין, אלא חשוב יותר לבחון את טיב היחסים במשפחה, מידת התמיכה או ההזנחה ההורית, חוסר פיקוח או פיקוח עודף וכיו"ב. בנוסף, ובמיוחד בגיל ההתבגרות, קשיים או דחייה ביחסים עם בני הגיל נתפסים כגורם סיכון משמעותי, כמו גם נשירה ממערכת החינוך.

החוקרים מסכימים שתחושת חוסר אונים היא גורם מרכזי המבחין בין מתבגרים דיכאוניים המנסים להתאבד לבין אחרים. יש הקושרים את הדיכאון ותחושת הייאוש של צעירים אובדניים לשלושת ה-H:helpless – חסרי אונים, Hapless – חסרי מזל ו-

Hopeless – חסרי תקווה (Hawton, ; 1994, Galas1986).

בעניין זה קושרים אפטר ופרוידנשטיין (2001) בין כעס, תסכול וחוסר אונים של מתבגרים לבין אובדנות דרך התייחסותם והתייחסות משפחתם לפתרון בעיות. לדעתם, מתבגרים רבים חווים את בעיות החיים כבלתי ניתנות לפתרון, וחשים לחץ במשפחתם לפתור אותן. את החוויה הזו מפרש המתבגר כחוסר יכולת לשלוט בחייו, בעוד שהוריו, כמו מבוגרים אחרים בעלי כוח, מפעילים עליו לחץ לפותרן. חמור מכך הוא המצב בו המשפחה מונעת מהמתבגר לפתור באמת את הבעיות, למרות שהוא מנסה לעשות כן בלחץ המשפחה. הדבר מתואר כצורך של המשפחה בשעיר לעזאזל, ואז המתבגר מרגיש שהשליטה בחייו באה מבחוץ ושהוא איננו מסוגל להבין את הכוחות השולטים בחייו.

תופעות אלו נקשרות, לדעת החוקרים, גם להיבטים קוגניטיביים: המתבגר חש מחשבות שליליות כלפי עצמו, האחרים והעתיד. הוא חווה עצמו כפגום ולכן אינו יכול לפתור את קשייו, הוא רואה את האחרים כבלתי תומכים והעתיד נראה חסר תקווה.

עובדות אלו יכולות להוביל לדיכאון, שבתורו יכול להוביל לתפיסה עצמית של המתבגר כחסר שליטה וחוסר אונים, דבר שמוביל את המתבגר להתמקד דוקא בכישלונותיו. הוא תופס את מצבו כבלתי נסבל וכבלתי ניתן לשינוי, ואז התאבדות הופכת בעיניו לפתרון אפשרי.

בהקשר זה, גילת ושיף (1995) טוענות שבעוד שדיכאון נקשר תמיד לאובדנות, הרי היא שהתוספת של משתנה חוסר התקווה היא מנבא חשוב לקשר שבין דיכאון לאובדנות.

פרשנות חשובה של תופעת ההתאבדות קודמה על ידי (Shneidman 1996), שראה בהתאבדות פעולה המתבצעת כאשר הסף של היחיד לכאב פסיכולוגי הפך לבלתי נסבל. כאב פסיכולוגי זה עולה מהבנת היחיד את חוויות העבר שלו (כישלון, התעללות), הנסיבות העכשוויות של חייו (למשל התמכרות לחומרים פסיכואקטיביים) והעתיד הפוטנציאלי שלו.

גורמים תרבותיים וסוציו-דמוגרפיים: קיימת הנחה לקשר בין בני מהגרים לבין מעמד כלכלי. למשל, אפטר ופרוידנשטיין (2001) מציינים קשר בין התאבדות למעמד נמוך, ואכן שיעורי ההתאבדות במעמד הנמוך היו גבוהים יותר פי 8-12 בארה"ב, אם כי הממצאים אינם עקביים (למשל: אפטר ועופר, 1998, מצאו שניסיונות התאבדות אפיינו דווקא בנות ממעמד כלכלי-חברתי מבוסס).

בנוסף, החוקרים מדווחים על קשר בין נשירה לאובדנות, אך הם בוחנים בפועל ילדי רחוב, ויש הבדל בין נושרים לבין חסרי בית. מעבר לכך, נמצא קשר בין השכלה נמוכה לאובדנות, שיכול לבטא חוסר יכולת להתמודדות עם בעיות, ייאוש וכדומה.

הדבקה (contagion): נמצא שהתאבדויות בהתקבצות/ אשכולות (cluster) נוטות לקרות בקרב מתבגרים וצעירים יותר מאשר בקבוצות גיל אחרות. למשל, (King 2004), מדווח ש-5% מהתאבדויות המתבגרים בארה"ב היו קשורות לאשכול.

החוקרים מייחסים תפקיד חשוב למדיה בהקשר זה. הדיווח שלה על מקרי התאבדות עלול לעודד צעירים אחרים, שיש להם מחשבות אובדניות, לפעול, כי הדיווח מראה להם עד כמה התאבדות היא כביכול התנהגות רצויה. תופעה אחרת היא של צעירים הנוטים להתאבדות קבוצתית המכונה חיקוי (copy cat), גם אם הצעירים אינם מכירים זה את זה

(Galas1994).

נגישות לאמצעים: כלי נשק הפכו לאמצעי הנפוץ ביותר להתאבדות של צעירים בארה"ב. מכיוון שהנגישות לנשק חם בבית היא גבוהה, והצעירים האובדניים נוטים להתנהגות אימפולסיבית, הרי שהנגישות לנשק חם מעלה את רמת הסיכון להתאבדות, והוא הדין בנגישות הקלה לתרופות.

הערה חשובה בקשר להסברים שהוצעו לנושא ההתאבדות מעלה (Galas 1994): "למרות שיש הערכות לגורמי סיכון שונים להתאבדות, הרי שאין הסבר מוחלט להתאבדות של צעירים, או מדוע צעירים עם אותן בעיות, חלקם מתאבדים וחלקם לא". לסיכום, ניתן לראות מגוון של גורמי סיכון באישיותו של המתבגר, אך עם זאת, מלבד גורמים גנטיים (אם יש בכלל), הרי שניתן לדבר על מגוון גורמים פסיכולוגיים ופסיכו- חברתיים בסביבותיו החברתיות של המתבגר: דימוי והערכה עצמית של המתבגר, יחסיו עם המשפחה, יחסיו עם חבריו, ואלה בתורם משפיעים על הגורמים הפסיכולוגיים, ואילו הגורמים הפסיכולוגיים משפיעים על הגורמים החברתיים, עד שניתוק בין השניים הופך למלאכותי ומעוות.

התנהגות אובדנית בקרב בני נוער בורחים וחסרי בית הספרות המחקרית בנושא האובדנות בקרב הנוער שאינו לומד, עוסקת בבני נוער חסרי בית ולא בבני נוער משוטטים ו/או מנותקים. ידוע שגורמי הסיכון בקרב הנוער המשוטט והמנותק חמורים יותר מאשר אצל הנוער הלומד (שימוש בחומרים פסיכואקטיביים, עבריינות ועוד), אך אצל הנוער חסר הבית תופעות אלו חמורות עוד יותר. מעבר לכך, בנושא האובדנות, הספרות המחקרית מראה שבקרב נוער חסר בית, גורמי הסיכון הכלליים לאובדנות שצוינו, מועצמים ורבים יותר מאשר אצל הנוער הלומד והחי בביתו. למשל, (Yates & McKenzie 1998) מצאו שבני נוער שברחו מהבית אופיינו בשימוש גבוה יותר בסמים ובאלכוהול (84%), היו נתונים יותר להתעללות מינית בבית (22%), לאלימות פיזית (16%), סבלו יותר מדיכאון ומהפרעה נפשית, מאשר בני נוער שלא ברחו מבתיהם. התוצאה לדברי החוקרים היא שיעורי אובדנות גבוהים יותר בקרב הנוער הבורח.

(Farrow & Deisher 1992) מצאו ש-24% מצעירים חסרי בית ניסו להתאבד אי-פעם, ויותר ממחציתם עשו כן יותר מפעם אחת, וזאת על רקע של דיכאון (85%), בעיות התנהגות, קורבנות להתעללות מינית ופיזית.

אפטר ופרוידנשטיין (2001), שבדקו מחקרים מהעולם, מדווחים כי 40% מהצעירים שניסו להתאבד בגיל 15-19 היו צעירי רחוב, ושהיחס בין התאבדות של צעירי רחוב לבין התאבדות של צעירים אחרים הוא 3 ל-1 בהתאמה. לעומתם, (Kidd & Kral 2002) מדווחים כי 20%-40% מקרב בני נוער חסרי בית בגיל 18-24 מתאבדים. מדובר בשיעור של 77 למאה אלף, וזהו ייצוג יתר של פי עשרה מחלקם של בני גיל זה באוכלוסייה הכללית! משרד הבריאות האמריקני (1995) מציג נתונים מספריים דומים, אך קושר את ניסיונות ההתאבדות של צעירי רחוב לרקע משפחתי של שימוש בסמים על ידי הוריהם, מאחר שצעירי רחוב שהוריהם השתמשו בסמים נטו להתאבד פי שניים מצעירי רחוב אחרים. הנתון המעניין הוא שניסיונות ההתאבדות של צעירים אלה היו גבוהים יותר בהיותם בבית לפני הגעתם לרחוב, דבר שיכול להצביע על גורמי הסיכון שציינו קודם לכן, כמו יחסי הורה-ילד, הזנחה של הילדים והמסר שהם מעבירים להוריהם דרך ניסיונות ההתאבדות.

מחקר אחר מארה"ב מציג נתונים חמורים עוד יותר: בקרב מדגם של 576 בני נוער בורחים, 37% מהצעירים ניסו להתאבד בעבר, ו-44% ניסו להתאבד בחודש האחרון (Rotheram-Borus 1993).

אחד ההסברים החשובים לשיעורי אובדנות גבוהים יותר בקרב צעירים חסרי בית הוא שאותם צעירים ברחו ממצבים משפחתיים קשים, או שנזרקו על ידי משפחתם, כך שהם מגיעים לרחוב עם רקע של גורמי סיכון משמעותיים לאובדנות: התעללות מינית ופיזית, הזנחה ועוד. אולם יש כאן בריחה "מן הפח אל הפחת", משום שברחוב הם הופכים לקורבנות של אלימות, עיסוק בזנות ושימוש בסמים ובאלכוהול, ובכך הם נמצאים בסיכון גבוה עוד יותר לאובדנות (למשל, Galas 1994).

Yoder ושותפיו (1998), שבדקו את הנושא, מצאו חמישה מנבאים חשובים לאובדנות בקרב נוער חסר בית: התעללות פיזית ומינית על ידי מטפל מבוגר, דיכאון, חבר שניסה

להתאבד (הדבקה) והערכה עצמית נמוכה. בבדיקת רגרסיה, נמצא שהיות המתבגר קורבן להתעללות מינית וחבר שהתאבד, כל אחד מאלה מגדיל את הסיכוי להתנהגות אובדנית פי 2-3. שוב, ניתן לראות שאותם גורמי סיכון שקיימים לגבי התאבדות של בני נוער בכלל, קיימים ואף מועצמים בקרב צעירי הרחוב, ששיעור אובדנותם גבוה פי כמה. שני מחקרים שערך Kidd (2002, 2004), שופכים אור ותורמים לתובנה מעמיקה יותר לגבי ההקשר בו צעירי רחוב נוטים להתאבד בשיעורים גבוהים בהרבה מצעירים אחרים. במחקר שערך Kidd & Kral (2002), הם בדקו את שיעור ההתאבדות והזנות בקרב צעירי רחוב.

העיסוק בזנות מהווה מקור פרנסה מרכזי בקרב צעירי רחוב, ומלווה לא פעם בהתעללויות וצריכה של חומרים פסיכואקטיביים (Hagan & McCarthy 1997). במדגם של 29 נחקרים שרובם עסקו בזנות, נמצא ש-76% מהם דווחו על ניסיון התאבדות אחד לפחות, ו-86% מהם דווחו על יותר מניסיון אובדני אחד. שיעור זה גבוה פי שניים מזה הקיים אצל צעירי רחוב שלא עסקו בזנות.

המעניין במחקר זה הוא העובדה, שמרבית הנחקרים ניסו להתאבד עוד בטרם הגיעם לרחוב על רקע של מספר גורמי סיכון בבית ההורים: התעללות מינית ופיזית, תחושת חוסר שוויון עצמי ותחושת חוסר שליטה בחייהם. אך מנגד, אין ספק שהחיים ברחוב והעיסוק בזנות הגבירו עוד יותר את תחושת חוסר השוויון העצמי ואת הכאב הפסיכולוגי המהווה נקודת שבירה בהחלטה להתאבד. נקודת השבירה תוארה כמצב בו השימוש בסמים אינו פותר את תחושת הכאב והריקנות, הזנות פוגעת עוד יותר בדימוי העצמי הנמוך ממילא, וחוסר בכסף יוצר איום הישרדותי משמעותי. הנחקרים תיארו את התחושות הדומיננטיות בעת ניסיון ההתאבדות כ: בדידות (56%), דיכאון (37%), ריקנות (19%) וכעס (13%). שוב ניתן לראות שגורמי הסיכון שהיו קיימים בבית ההורים, כמו דימוי עצמי נמוך, התעללות, הזנחה וכדומה, החמירו כאשר הצעירים חיו ברחוב ועסקו בזנות.

במחקר נוסף שערך Kidd (2004), נדגמו 80 צעירי רחוב עד גיל 24. המחבר מצא שבקרב בני נוער אלו הרקע המשפחתי והאישי יחד עם גורמי דחק מעצם החיים ברחוב, יוצרים אצלם מגוון של הפרעות נפשיות, והעיקרית שבהן היא הדיכאון. 46% מהנבדקים דווחו על ניסיון התאבדות אחד לפחות, ושני שלישים מהם ניסו להתאבד יותר מפעם אחת. גורמי הסיכון לאובדנות היו: התעללות בילדות, שימוש לרעה בסמים, הערכה עצמית נמוכה ודיכאון.

המחבר מעלה נקודה חשובה שיש לתת עליה את הדעת: מכיוון שחוויותיהם של צעירי הרחוב שונות מאלו של צעירים אחרים בזרם המרכזי של החברה, הרי גם המודל לניבוי התאבדות אצלם עשוי להיות שונה.

התימות המרכזיות שעולות מדברי הנחקרים הן: תחושת היחיד כנתון במלכודת, חוסר ערך עצמי, בדידות ויאווש. הצעירים מנתחים את עברם הקשה בבית ואת חייהם הקשים ברחוב דרך תימות אלו, וכתוצאה מכך עולה הסיכון לאובדנות. תחושת היחיד כלכוד פירושה שאין הוא יכול להפחית רגשות שליליים ואינו יכול לברוח ממצבים בלתי נסבלים, עד שהדרך היחידה לבריחה או ליציאה ממלכודת זו היא המוות. הסיבות שתוארו לתחושת המלכודת היו: התמכרות לסמים, חוסר במשאבים ממשלתיים וחברתיים הנחוצים כדי לעזור לצעירים, דיכוי החברתי וההקשר החברתי של הרחוב הפועל כרשת שאינה מעודדת יציאה.

תחושת המלכודת יוצרת ומשולבת בתחושות של בדידות, חוסר שוויון עצמי ויאווש: "שום דבר לא הולך להיות יותר טוב", "אני לא שווה, מדוע שאחיה", "פשוט מרגיש לגמרי לבד", "לאף אחד לא אכפת ממני", "מדוע שיהיה אכפת לי מעצמי?" המחבר מציין את הנרטיבים המובילים לתימות מרכזיות אלו:

1. חוויות טראומטיות של התעללות, הזנחה, מוות ואלימות בילדות משחקות תפקיד חשוב בהסתכלות רטרוספקטיבית של צעירים על עברם, והן משחקות תפקיד מרכזי גם בהווה – ("ניסיתי להתאבד בגלל הרקע של החיים שלי").

2. מוות או אובדן של אהובים הופך צעירים לאובדניים בעצמם, בעיקר כאשר אין רשת חברתית ו/או משפחתית תומכת.

3. סמים כאמצעי בריחה ומלכודת: התמכרות לסמים אפיינה את מרבית הצעירים האובדניים, והיא נקשרת לתחושת חוסר שוויון עצמי בגלל אימוץ זהות עצמית של מכור,

וההתמכרות יצרה אצל היחיד הבניה של מצבו כנתון במלכודת, חוסר תקווה ויאוש – "מזחלת השלג".

4. תיוג שלילי של צעירי הרחוב מצד הציבור תואר על ידי הנבדקים כתהליך מביש ומתיש – "תשיג עבודה חתיכת חרא חסר ערך".

5. תחושת ייאוש וחוסר תקווה: צעירים אובדניים דיווחו על חוסר אכפתיות מעצמם, חוסר רצון לנסות ולהמשיך להיאבק ותחושה של חוסר יכולת לפתור את בעיותיהם – "באמת שלא אכפת לי יותר".

נשירה, גורמי סיכון ואובדנות

מן המחקרים השונים שנערכו לגבי התנהגויות בסיכון, התברר ששיעור ההתנהגויות בסיכון, כמו שימוש בחומרים פסיכואקטיביים, עבריינות, הריון לא רצוי בגיל מוקדם ועוד, גבוה יותר בקרב הנוער הנושר והמנותק מאשר בקרב הנוער הלומד (הרשות למלחמה בסמים, 2005; כאהן-סטרבצ'ניקי, דולב, שמש, רהב, 1998; Asche, 1993). אולם, כאמור, בחינת התנהגות אובדנית בקרב נוער נושר כמעט לא זכתה להתעניינות, ובמקרים מועטים נערכו בחו"ל מחקרים לגבי נוער חסר בית, שהוא שלב חמור יותר של מנותקות חברתית.

מעניין לציין שבמקורות שונים קיימת התייחסות לגורמי הסיכון שהוזכרו, אך נושא הנשירה לא הוזכר כלל כגורם סיכון נוסף או משמעותי, ולכל היותר יש אזכורים של כישלון בלימודים או לחץ של בחינות כחלק מכלל גורמי הסיכון (תקוה ומי עמי, 2005). במחקרים בחו"ל שבחנו את הקשר שבין נשירה לאובדנות, נמצא שמדד הסיכון לאובדנות גבוה יותר בקרב נוער נושר מאשר בקרב הנוער הלומד (Thompson & Eggert, 1999). הסיכון לאובדנות נמצא קשור ישירות לא רק לנשירה הגלויה, אלא גם לכישלונות חוזרים בבית הספר ולאוריינטציה אקדמית נמוכה, המנבאים, בדרך כלל, את הנשירה. מימוש הנשירה מעלה את הסיכון לאובדנות ומתבטא במעבר ממחשבות אובדניות לניסיונות אובדניים (et al., 2001 Thompson, Eggert, Fann).

מעבר לכך, ההנחה היא שבני נוער הנמצאים בסכנת נשירה, עוברים משלב ההתבגרות לשלב הבגרות המוקדמת עם גורמי סיכון גבוהים ורבים יותר לאובדנות, וחסרים "גורמי הגנה" מפני אובדנות (Walsh 2005; Thompson, Eggert, Herting, 1999). מהנתונים הקיימים בישראל, לא ניתן ללמוד על הנושא משתי סיבות: האחת, הנתונים מתייחסים לגילאים 15-24 ובכך הם כוללים גם התנהגות אובדנית של חיילים; השנייה, גם אם נצליח לפלח את הנתונים לגבי בני נוער עד גיל 17, הרי שניתן לראות שעיקר האובדנות מתרחשת בקבוצת הגיל 15-17 (Kohn, Levav, Chang, Halperin, 1997), אך אין בנתונים אלו הבחנה בין נוער לומד לנוער נושר. הדיווח העדכני ביותר בישראל מובא מהוועדה לטיפול במצבי לחץ במשרד החינוך, ולפיו בישראל מתאבדים 15 נערים מדי שנה, 90% מהם נעדרו קודם לכן מהלימודים (קשת, "מעריב", 17.11.05).

בנוסף, במחקר שערכתי עבור המשרד לקליטת העלייה בחודש דצמבר 2005 (טרם פורסם), נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין התנהגות אובדנית לבין היות בני הנוער מחוץ למסגרת לימודית (נוער נושר ו/או נוער המצוי בין מסגרות לימודיות).

מסקירת גורמי הסיכון להתנהגות אובדנית ניתן להקיש, תיאורטית, כי בני נוער נושרים נמצאים בסיכון גבוה יותר לאובדנות, מכמה סיבות:

1. לנוער הלומד קיימות לפחות שלוש מסגרות חברתיות תומכות – הורים, בית הספר וחברים – אשר מגבירות את המשאבים האישיים של בני הנוער (Walsh, 1999).
2. בקרב הנוער הלומד, עצם ההימצאות בבית הספר מספקת להם תוכנית מובנית, חשיפה לבני הגיל ואינטראקציה עם מבוגרים המספקים להם משוב בנוגע להתנהגותם (Mazza, Eggert, Fan, 2001). שני הגורמים האלה מספקים לנוער הלומד גורמי הגנה משמעותיים כנגד אובדנות. לעומת זאת, עבור הנוער הנושר יתקיימו, במקרה הטוב, שתי מסגרות בלבד.

3. במחקרים שונים נמצא שבקרב הנוער הנושר, היחסים עם ההורים גרועים או קשים יותר מאלו שקיימים בקרב המשפחות של הנוער הלומד (אדלשטיין, 2005). מכאן, שבמקרה הטוב יש לנוער הנושר רק המסגרת החברתית של אלו הנמצאים במצב דומה לשלו: נושרים ומנותקים שאיתם הוא מתחבר בהתחברות נבדלת. ואף הם חסרים

כוחות ומשאבים לסייע לחבריהם הנמצאים בסיכון לאובדנות ולתמוך בהם (Walsh, 1999).

אם נבחן את גורמי הסיכון העיקריים שהוזכרו בספרות המחקרית, הרי שניתן לראות שבקרב בני נוער נושרים מקבלים גורמים אלו משמעות רבה עוד יותר: עצם הנשירה מהווה אירוע חיים מלחיץ. הדימוי העצמי של היחיד יורד וראיית העתיד הופכת לפסימית (גורמי ייאוש העומדים בניגוד לגורמי ההגנה). בנוסף, הנושר חש כעס ותסכול בגלל הנשירה אשר מהווה מחסום לשאיפותיו.

הנשירה מבטאת עבורו תחושה של חוסר אוניס וחוסר שליטה – בעיה בלתי פתירה, ולכן הנושר צפוי להתמקד עוד יותר בכישלונותיו, דבר המשפיע בתורו על ראיית העתיד בצורה פסימית. כפי שנמצא, בני נוער נושרים נמצאים במגע תכוף יותר עם החוק, דבר שכשלעצמו מהווה גורם דחק (אדלשטיין, 2005).

כל אלה עלולים להוביל את הנושר לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים ולהתמכרות, דבר שבתורו מעצים את תחושת הכישלון, חוסר האונים וראיית העתיד בצורה פסימית, ומוביל למפגש תכוף יותר עם החוק.

כך יוצא שמכלול הגורמים המאפיינים את הנוער הנושר, כל אחד כשלעצמו מוכר כגורם סיכון לאובדנות, והאינטראקציה בין גורמים אלו לבין עצמם מעצימה את הסיכון לאובדנות בקרב בני נוער אלו, ובהיבט השלילי השלם גדול מסכום חלקיו.

גורמי הגנה

הספרות המחקרית בנושא אובדנות בני נוער מדגישה בעיקר את גורמי הסיכון לאובדנות. אולם יש לזכור שמול גורמי הסיכון, קיימים גורמי הגנה או "חיסון" כנגד התנהגות אובדנית. הסיבה שהספרות בנושא האובדנות אינה מתייחסת לגורמים אלו היא, שהחוקרים השונים בחנו את המשתנים הבלתי תלויים שיכולים להסביר אובדנות, וייתכן שהם הניחו שאם גורמים אלו לא נמצאו, הרי שבני הנוער מוגנים. אולם חשוב להדגיש את גורמי ההגנה, משום שהדגשה כזו יכולה לשמש כלי התערבותי להעצמת בני נוער, בעיקר הנושרים, ובכך להפחית את גורמי הסיכון לאובדנות.

למעשה, גורמי ההגנה מהווים "תמונת ראי" של גורמי הסיכון: הימצאות במסגרת לימודים פורמלית והצלחה בלימודים, מקובלות חברתית ותחושה של הצלחה בתחום מסוים, כמו לימודים, ספורט או כל פעילות אחרת, כל אלה תורמים לדימוי עצמי חיובי של הצעירים. בנוסף, קשר חיובי עם ההורים ויכולת תקשורת ושיתוף ההורים בבעיות ובקשיים שעמם מתמודדים בני הנוער נותנים לבני הנוער תחושה של תמיכה ותורמים לקיומה של כתובת משמעותית עבורם בעת משבר.

בנוסף, מחשבות עצמיות חיוביות של בני הנוער בנוגע לעתידם, כמו דימוי עצמי חיובי, גיוס לצה"ל, רכישת השכלה גבוהה, הקמת משפחה והצלחה בחיים, מסמנות עבורם עתיד אופטימי המהווה משיכה לחיים. גורמי הגנה אלו נמצאו כקשורים שלילית במובהק להתנהגות אובדנית של בני נוער (אדלשטיין, 2005, טרם פורסם).

המצב בישראל – בעיות הנובעות מחוק חינוך חובה

נוער במעבר בין מסגרות: חלק מבני הנוער הנושרים מאופיינים במעבר בין מסגרות לימודיות, בעיקר בקרב הלומדים בפנימיות. אין מדובר במעבר רציף בין מסגרת אחת לאחרת, ולעתים חולפים חודשים עד שהנושר ממסגרת חינוכית אחת מושם במסגרת חינוכית אחרת. במהלך תקופה זו, בני נוער אלו דומים במאפייניהם לאלו של הנוער הנושר, וחלקם אף אינם נכנסים למסגרת חינוכית אחרת, והופכים לנוער נושר בעקבות התחברות נבדלת לבני נוער אלו.

מהנתונים כיום לא ניתן למפות ולהעריך את מספרם של בני נוער אלו, משום שמשרד החינוך מדווח על נושר כמי שלא ממשיך ללמוד באותו מוסד. מכאן, שייחן שבני נוער אלו עברו בפועל לבית ספר אחר, נשרו מהלימודים, או מחפשים מסגרת לימודית אחרת. נוער נושר ונוער המצוי במעבר בין מסגרות בגילאים 16-18: מרבית ההתנהגות האובדנית מאפיינת את בני הנוער הבוגרים יותר בקבוצה של 16-18. כאשר בני נוער בגילאים אלו נמצאים במערכת החינוך, הרי שהם נמצאים בתוך מסגרת, הכוללת גם גורמי ייעוץ והתערבות, כמו השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י), יעצות בית הספר, צוות ההוראה, קציני ביקור סדיר ועוד.

לעומת זאת, בני נוער נושרים והמצויים בין מסגרות בגילאים אלו, חוק חינוך חובה (החל עד גיל 16 בלבד) כבר אינו חל עליהם, ולכן אין עבורם מערכת פורמלית ומסודרת אשר עוקבת אחריהם ויכולה להתערב במניעת אובדנות. עבור חלק מבני הנוער הנושר הפתרון יכול להימצא באמצעות היחידות לקידום נוער, אך חלק מבני הנוער המנותק אינם מגיעים כלל לידיעת יחידות אלו ולטיפול בהן. מבחינה זו, חמור כאמור מצבם של המצויים בין המסגרות, שאינם מדווחים כנושרים ואינם ידועים ליחידות לקידום הנוער. בני נוער אלו "נופלים בין הכיסאות", ולמעשה אין בנמצא משרד ממשלתי כלשהו האחראי פורמלית לשלומם ולרווחתם.

מסקנות והמלצות
הימצאותם של בני נוער מחוץ למסגרת חינוכית פורמלית, מהווה, כשלעצמה, גורם סיכון למנותקות ולמגוון של התנהגויות סיכון, כולל אובדנות. מעבר לכך, כפי שראינו, הימצאותם של בני נוער בנשירה סמויה וגלויה עד מנותקות, מהווה גורם המעצים את גורמי הסיכון האחרים לאובדנות. מבחינה זו ניתן לדבר על קונסטלציה שבה השלם גדול מסכום חלקיו.

מנגד, דווקא בני נוער בגילאים 16-18, שהם בקבוצת הסיכון הגבוהה להתנהגות אובדנית, הנמצאים במעבר בין מסגרות לימודיות ובקרב הנושרים, אין גוף ממשלתי האחראי למעקב אחריהם ולטיפול בהם, בגלל מגבלות חוק חינוך חובה.

לדעתי, יש למצב זה כמה פתרונות, חלקם ברמה אידיאולוגית וחלקם ברמה הפרקטית:
1. הרחבת תחולת חוק חינוך חובה עד לגיל 18. במקביל, יש להכשיר עובדים (גם בית ספריים וגם קהילתיים) לאבחון ולהתערבויות מתאימות במצבי סיכון לאובדנות.
2. הרחבת תחום סמכותן של היחידות לקידום נוער, לטיפול בבני נוער המצויים במעבר בין מסגרות (נשירה סמויה), והגדלת תקציבי היחידות, כך שיוכלו לפעול לאיתור בני נוער אלו. בנוסף, יש לשלב עובדי נוער קהילתיים בתוכניות מניעה בית ספריות כדי ליצור המשך טיפול בבני נוער בקהילה.

3. הקמת "מנהלת 16-18" שתהווה יחידה משותפת למשרדי החינוך, הרווחה והבריאות, ותפקידה יהיה למלא את החלל הריק הקיים, בעיקר לגבי נוער המצויים במעבר בין מסגרות.

4. הקמת מרכזים ליעוץ פסיכולוגי בשכונות בהן רבים הם בני הנוער הנושרים והמצויים במעבר בין מסגרות, כך שמרכזים אלו ייתנו מענה חלופי למערכים הקיימים במסגרת החינוך הפורמלי, כמו שפ"י.

5. חיזוק המגמה של גורמי הגנה, במטרה לתת לבני נוער אלו תחושות של הצלחה, והדבר יכול להיעשות במגוון תחומים: ספורט, אמנויות, פעילות התנדבותית ועוד.

6. סדנאות להורים לחידוד יכולת האבחון וההתערבות שלהם במקרים שיש חשד להתנהגות העלולה להוביל לאובדנות (דיכאון, חוסר אונים, ייאוש, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים ועוד).

7. עריכת מחקר בעל מדגם מייצג ארצי לגבי היקף התופעה של הקשר בין נשירה סמויה וגלויה, והימצאות בין מסגרות לימודיות לבין אובדנות, ומיפוי הצרכים של בני נוער אלו.

8. פרסום נתונים שנתיים לגבי ניסיונות אובדניים והתאבדות לפי גיל, מין, ארץ מוצא, וכשמדובר בבני נוער, יש להתייחס גם ללימודים ולנשירה. נתונים אלו יכולים להתפרסם בשנתון הסטטיסטי לישראל, ו/או בשנתון "ילדים בישראל" של המועצה לשלום הילד.

לסיום, בשנים האחרונות עוסקים בעולם ובישראל בזכויות הילד. לדעתי, הזכות לחיים צריכה לעמוד בראש סדרי העדיפויות, משום שניתן להעניק זכויות יסוד נוספות רק בתנאי שזכות זו אכן מתקיימת.

מקורות

אדלשטיין, א. (2005). "אובדנות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה - חקר מקרה", מניתוק לשילוב, 13: 79-106, משרד החינוך: מנהל חברה ונוער.

אדלשטיין, א. (2005). (טרם פורסם), אובדנות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה - מחקר גישוש, ירושלים: המשרד לקליטת העלייה.

אזרחי, י., רוזינר, א., שטיינברג, ד., בר-המבורגר, ר. (2005). השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב תושבי מדינת ישראל, ירושלים: הרשות למלחמה בסמים.

אפטר, א. ועופר, נ. (1998). התאבדויות בקרב בני נוער, ירושלים: מכון סאלד.

אפטר, א. ופרויידנשטיין, א. (2001). נוער על סף תהום: התאבדויות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער, תל-אביב: דיונון.

בורקוב, ח. (2001). "צעירים מתאבדים- למה?"; מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 15: 63-81.

גילת, מ., שיף, א. (1995). התאבדויות וניסיונות אובדניים של ילדים ובני נוער בישראל, ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2004). ילדים בישראל 2004, ירושלים.

הראל, י., מולכו, מ., טילינגר, א. (2004). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגות סיכון, אוניברסיטת בר-אילן.

כאהן-סטרבצ'נסקי, פ., דולב, ט., שמש, א., רהב, ג. (1998). "סקר בני נוער בטיפול השירות לקידום נוער - ממצאים עיקריים". מניתוק לשילוב, 9: 6-32.

קשתי, א. (2005). "רוב המתאבדים נעדרו מבית הספר", מעריב, 17.11.05.

תקוה, ר. ומי-עמי, נ. (2005). התאבדות וניסיונות התאבדות בקרב בני נוער, ירושלים: הכנסת.

Asche, J.A. (1993). "Finish for the Future", National Association of Parents in Education.

Farrow, J.A., Deisher, R.W. et al (1992). "Health and Health needs of Homeless and Runaway Youth", Journal of Adolescent, 13: 717-726.

Flors, R. (2004). "Youth Violence Research Bulletin", OJJDP, U.S.A

Galas, J.C. (1994). Teen Suicide, California: Blucent Books

Hagan, J& McCarthy, B. (1998). Mean Streets, Cambridge University Press

Hawton, K. (1986). Suicide and Attempted Suicide Among Children and Adolescents, Sage Publications, U.S.A

Kidd, S.A., Kral, M.J. (2002). "Suicide and Prostitution among Street Youth: A Qualitative Analysis", Adolescence, 37: 146: 411-431

Kidd, S.A. (2004). "The Walls Were Closing in, And We Were Trapped", Youth & Society, 36(1): 30-55

King, C.A. (2004). "Suicide Prevention and Youth: Saving Lives", U.S. Senate Committee on Health, Education, Labor and Pensions, U.S.A

- Kohn, R., Levav, I., Chang, B., Halperin, B. (1997). "Epidemiology of Youth Suicide in Israel", *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36:11: 1537- 1542
- Maris, W.R. (et al.), (eds.), (1992). *Assessment and Prediction of Suicide*, N.Y: The Guilford Press
- Mazza, J.J., Eggert, L.L., Fann, R.N. (2001). "Activity Involvement Among Suicidal and Nonsuicidal High- Risk and Typical Adolescents", *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31(3):265-277
- Pelkomen, M., Mattunen, M. (2003).("Child and Adolescent Suicide", *Pediatr Drugs*, 5(4):243-265
- Resnick, G. & Burt, M.R. (1996). "Youth at risk: Definitions and Implications Service Delivery", *American Journal of Orthopsychiatry*, 66 (2): 172
- Roberts, R.E.& Roberts, C.R. (1997). "Ethno cultural Differences in Prevalence of Adolescent Suicidal Behaviors", *Suicide& Life Threatening Behavior*, 27(2): 208-217
- Rotheram-Borus, M.J. (1993). "Suicidal Behavior and Risk Factors among Runaway Youth", *American Journal of Psychiatry*, 150:103-107
- .Shneidman, E.S. (1996). *The Suicidal Mind*, New York: Oxford University Press
- Thompson, E.A., Eggert, L.L. (1999). "Using the Suicide Risk Screen to Identify Suicidal Adolescents Among Potential High School Dropouts", *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(12): 1506-1514
- Thompson, E.A., Eggert, L.L., Fann, R.N., Randell, B.P., Pike, K.C. (2001). Evaluation of Indicated Suicide Risk Prevention Approaches for Potential High School Dropouts, *American Journal of Public Health*, 9(5): 742-752
- Thompson, E., Eggert, L., Herting, J. (2005). " Long-Term Efficacy of Youth Suicide-Risk Prevention", School of Nursing, University of Washington
- U.S. Department of Health & Human Services (1995). *Youth with Runaway, Throwaway and Homeless experiences: Prevalence of Drug use and other at Risk Behaviors*, U.S.A
- Walsh, E.M. (1999). "Suicide- Risk Behaviors and Drug Involvement Among Potential High School Dropouts", University of Washington
- Wilburn, V.R.& Smith, D.E. (2005). "Stress, Self- Esteem, and Suicidal Ideation in Late Adolescents", *Adolescence*, 40:157: 33-45

Yates, G; McKenzie, R. et al. (1998). "A Risk Profile Comparison of Runaway and Non-Runaway Youth", *American Journal of Public Health*, 78(37): 820-821

Yoder, K.A., Hoyt, D.R., Whitbeck, L.B. (1998). "Suicidal Behavior among Homeless and Runaway Adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, 27(6): 753-771

שינוי תודעה בקרב מורים לתלמידים מוחלשים מרסלו וקסלר*

שינוי תודעה בזרם החינוך הביקורתי פאולו פריירה, מחנך ותיאורטיקן, הנחשב לאבי זרם החינוך הביקורתי, היה מורה לביעור הבערות בקרב כפריים בספר הברזילאי. הוא כתב על תהליך שינוי התודעה של האדם המדוכא והפיכתו מאובייקט פסיבי בהיסטוריה לסובייקט המעורה בהיסטוריה החברתית והפוליטית, מפרש אותה, מבקר אותה, יוצר אותה מחדש ומשנה את המציאות. התנסותו האישית בהוראת קרוא וכתוב, בקרב הכפריים הברזילאים סייעה לו לפתח את ה"פדגוגיה של המדוכאים" (Freire 1985), שמו של ספרו המוכר ביותר. על פי פריירה ותיאורטיקנים שכתבו אחריו, המדוכאים בחברה עוברים כמה שלבים בתודעתם עד להפיכתם לסובייקטים (שם; Gadotti, 1995, Blanc ; 1966): שלב התודעה המאגית, שלב התודעה הנאיבית ושלב התודעה הביקורתית. בשלב התודעה המאגית, המציאות הסובבת את הסובייקט ואת קהילתו, מציאות הדיכוי, מפורשת על בסיס של אמונות לא רציונליות, דטרמיניסטיות. לאדם אין כמעט אפשרות להשפיע על הסובב אותו. בשלב המאגי השינוי נתפס כמעשה של בעלי כוחות חיצוניים, יהיו אלו אלים או בעלי השררה. המציאות נתפסת כסטטית. מה שהיה הוא אשר יהיה. במובנים אלו, פריירה מציין שהאדם הוא אובייקט של היסטוריה ולא סובייקט מודע (Freire, 1985). בשלב התודעה הנאיבית האדם מתחיל לפרש באופן עצמאי את המציאות הסובבת אותו. הוא תופס את עצמו כסובייקט המסוגל לשנות את הסובב אותו, אולם הוא עדיין אינו מאמין שהוא יכול לעשות זאת לבד, אלא עליו להסתמך על כוחות חיצוניים, בעלי הדעה והמאה. תפיסת המציאות היא הקרובה לחייו, לסביבה המיידית. אין הוא יכול לבצע הכללות על המציאות. מבחינתו, הגורמים לדיכוי אינם בהכרח אותם הגורמים לדיכוי של ה"אחר". מכאן חוסר יכולתו לבקר באופן מודע את החברה כולה, את מנגנוני ההגמוניה של האליטות החברתיות (Portaneiros, 1994), ומכאן חוסר היכולת להביע סולידריות עם אחרים מדוכאים. זהו שלב ביניים בין השלב המאגי לשלב הביקורתי.

* מנהל פדגוגי של תוכנית היל"ה, החברה למתנ"סים.

בשלב התודעה הביקורתית, האדם מפרש את המציאות, מבקר אותה ומשנה אותה. ביכולתו ליצור את ההיסטוריה כסובייקט מודע, אשר משתנה ומשנה באופן מתמיד ודיאלקטי. בשלב התודעה הביקורתית האדם מסוגל ליצור הכללות, הן בנוגע למנגנוני ההגמוניה והדיכוי והן בנוגע לצורות השונות של דיכוי. הוא יכול להביע סולידריות עם האחרים. הוא יכול גם לקבל ביקורת מאחרים. האדם מפעיל את יכולתו לשלב בין הסתכלות על המציאות ויכולתו לפרש אותה, לבין יכולתו להוציא לפועל מעשים אשר ישנו את המציאות, גם אם ההצלחה אינה מובטחת (Freire ; 1995Blanco1990, 1993). על פי פריירה ואחרים בזרם החינוך הביקורתי (Freire, ; 1995Blanco,; 1996Gadotti1985), שינוי התודעה לכיוון השלב הביקורתי איננו ליניארי. לצד התקדמות ישנן נסיגות. האדם, בהיותו יצור חברתי-קהילתי, אינו משנה את תודעתו לבד. הוא מושפע מהסובבים אותו ומשפיע עליהם. האדם הינו יצור לומד וסקרן, וככזה, עליו להתמודד באופן קבוע עם דעותיהם, תפיסותיהם, התנהגותם ומעשיהם של אחרים. שלב התודעה הביקורתית אינו נתפס אצל פריירה כשלב של שלוה נפשית, של שחרור מכבלי המציאות הדכאנית. פריירה והוגי דעות אחרים בחינוך הביקורתי רואים את תהליך השחרור של האדם מכבלי הדיכוי כמעשה של פרקסיס תמידי (Freire, 1986a, Gadotti; 1986b). שלב התודעה הביקורתית נתפס, אם כן, יותר ככלי להבנה ביקורתית ולשינוי המציאות ולא כשלב בו האדם מגיע למעין הארה פנימית או לגן עדן עלי אדמות.

שינוי תודעה בקרב מחנכים בחינוך הביקורתי

מבחינתו של פריירה והוגי דעות אחרים בזרם החינוכי הביקורתי (שם; MacLaren, 1989; שור-פריירה, 1990; Apple, 1997; Giroux, 1992), המחנך, ככל אדם, עובר את השלבים הללו. אולם ישנו הבדל מהותי בין כלל המדוכאים לבין המחנכים. האחרונים הינם סוכני הדיכוי במבנה ההגמוני החברתי. התהליך החינוכי, מרמת העקרונות הפדגוגיים המנחים אותו ועד רמת הדידקטיקה, נתפס במחשבתו של פריירה וממשיכו כמנגנון דכאני בעל עוצמות, המביית את המדוכאים ומלמד אותם לקבל את מציאות הדיכוי כמציאות בלתי ניתנת לשינוי. במובן זה, תפקיד המחנכים במבנה ההגמוני הינו להיות סוכני דיכוי, המחזקים את התודעה המאגית. הם משרתים של המובן מאליו החברתי, השכל הישר והקבלה של המבנה החברתי-פוליטי כגורל שמעבר למציאות האדם. פריירה קורא לחינוך המייצג את הדיכוי, חינוך בנקאי (Freire, 1986). המחנך מבצע מעין פעולה בנקאית של הפקדת ידע בראשו הריק של המתחנך, המדוכא. המחנך תופס את המדוכאים כחסרי ידע, השכלה, היסטוריה, מעין פרא אציל אשר יש להופכו לאדם המקבל את הגיונות ההגמוניה (שם). קבלה זו הינה פסיבית. הידע המועבר הינו סטטי, הוא נקבע על ידי הקונוים התרבותיים והפוליטיים של האליטות החברתיות. המחנך אינו מצפה לדיאלוג עם המתחנך המדוכא. מאחר שהמתחנך ריק מכל הון תרבותי משמעותי, עליו לקבל בהכנעה את סמכות המחנך. הידע המועבר על ידי המחנך הינו המייצג הסימבולי של כוח האליטות ההגמוניות. הטענה היא כי המחנך אינו רשע מטבעו. הוא מבצע את עבודתו נאמנה מתוך גישה נאורה שיש לחנך את אותם מדוכאים. ההתנשאות הנאורה של המחנך והזדהותו בדמות כובש (colonization) של מוחות הן אשר מאפשרות לו להזדהות עם עבודתו ולחוש את האחריות שנפלה בחלקו (שם; Fanon 1967).

אולם, על פי פריירה ואינטלקטואלים המזוהים עם זרם החינוך הביקורתי, לצד התמונה הדכאנית המצטיירת של תפקיד המחנך, קיימת גם האפשרות לשינוי. כפי שהמחנך ממלא תפקיד של סוכן דיכוי, כך הוא יכול להפוך גם לסוכן שינוי. במרכולתו היכולות והכלים האינטלקטואליים להשתנות, לשנות את תודעתו, בתהליך החינוכי המתפתח בינו לבין המדוכאים. אין פריירה רואה את השינוי בבניית מערכות חינוכיות אלטרנטיביות, מחוץ למערכות הפורמליות, אלא בכיבוש מבפנים של אותן מערכות על ידי מחנכים ומחנכות מודעים המזוהים עם פדגוגיית השחרור (שור-פריירה, 1990).

מבחינת כל הוגי הדעות בזרם החינוך הביקורתי, שינוי תודעה של מדוכאים אינו יכול להתרחש, אלא מתוך התייחסות חברתית רחבה – החינוך הוא פוליטי, והפוליטי הוא חינוכי. המאבק למען חינוך ביקורתי הוא מאבק פוליטי לכל דבר, באמצעים חינוכיים (Freire, 1997, 1986; Giroux, McLaren, 1990).

גם על המחנך לעבור תהליך של שינוי תודעה מהשלב המאגי לשלב הביקורתי. כמו אצל המדוכאים, כך גם אצלו תהליך שינוי התודעה טומן בחובו עליות ונסיגות תמידיות. שינוי תודעה אצל המחנך הינו תהליך שהוא עובר ביחד עם מתחנכים ומתחנכות; איתם הוא מתלבט, לומד, מבקר את המציאות. אולם, להבדיל מהמדוכאים שאותם הוא מחנך, יש למחנך אחריות מוסרית וערכית כלפי תהליך השינוי (Shor 1990; Freire, 1992). בהיותו מייצג סימבולי של ההגמוניה החברתית, עליו להיות מודע בכל עת ליכולתו לדכא. הסמכות האינטלקטואלית, הגלויה והסמויה, הקיימת ביחסים בין מחנכים ומתחנכים, מהווה אבן נגף בתהליך השחרור. פריירה ואחרים מציינים ששחרור המדוכאים הוא גם שחרור של המחנך מניכורו (שם; Freire, 1985). נאמן למסורת הניאו מרקסיסטית והאקזיסטנציאלית, החינוך הביקורתי רואה בסוכן הדיכוי, במחנך, קורבן נוסף של ההגמוניה והמבנה החברתי המחייבים אותו ללבוש את בגדי התליין.

פריירה (Freire, 1990, 1985, 1975) אינו רואה את החינוך כמנוע יחיד ואקסקלוסיבי של שחרור החברה מכבלי הדיכוי. אדרבה, הוא מצייין פעמים רבות, שהחינוך הינו ממד חשוב, אשר ביכולתו ליצור את התנאים לקיום הגרעין של האדם המשוחרר, בכך שהוא מחנך למודעות ביקורתית. אבל אין החינוך יכול להביא לשינוי החברה עצמה. לשם כך יש צורך בהתארגנויות פוליטיות ואזרחיות. גם כאן, פריירה ביחד עם הוגי דעות אחרים בזרם החינוך הביקורתי, מבדיל את עצמו מזרמים פדגוגיים דוגמאטיים מבית היוצר של זרמים שונים בשמאל, הרואים במסגרות חינוכיות כלי לאינדוקטרינציה פוליטית-מפלגתית (שם; Shor 1992; שור-פריירה, 1990; Giroux, McLaren; 1997, 1989; Freire, 1986).

פריירה ושור (שם) מדגישים את הניגוד בין חינוך ביקורתי ומשחרר לבין גיוס למפלגה פוליטית זו או אחרת. במובן זה, שינוי תודעה של המחנכים והמתחנכים, אין פירושו

התפקדות מפלגתית, אלא רכישת כלים לביקורת המציאות הדכאנית ומאבק נגדה בכלים חינוכיים, במסגרת הכיתה.

החינוך הביקורתי זורע את הזרע הראשון בהבנת הצורך באמון ביכולתם של מחנכים ומחנכות להשתנות. לדעתם, הידע הדרוש לשינוי תודעה אינו קיים בתודעתו הנבדלת של המחנך; רק האינטראקציה עם ידע המתחנכים והמתחנכות יכול לגרום לשינוי תודעה כשותפים לתהליך החינוכי. הדיאלוג – עיקרון מרכזי בפדגוגיה הביקורתית – הוא לא רק כלי דמוקרטי אשר מטרתו לפתח תודעה ביקורתית בקרב המתחנכים, אלא הוא הכרחי לשינוי תודעה של המתחנך (Freire, 1985; שור-פריירה, 1990; 1995; Blanco, 1996, Gadotti).

המתודולוגיה של שינוי התודעה בקרב מחנכים ובניתוחים התיאורטיים ובניתוחים המעשיים של הוגי הדעות בזרם החינוך הביקורתי לא נאמר כלל, ולו בקיצור, מה היא המתודולוגיה הנדרשת להבאת אותו מחנך לפתחי החינוך הביקורתי. אדרבה, קיים באופן גלוי וסמוי רצון שאותו מחנך יבוא מן המוכן, יהיה בעל מטען אידיאולוגי רחב ביותר, ביקורתי ורגיש כלפי כל קבוצות המדוכאים וכל הצורות והסמלים של הדיכוי בכיתה. עליו למעשה ללמוד רק את החלק המעשי של העשייה החינוכית, כלומר את המתודולוגיה של הדיאלוג, על כל מרכיביה והדידקטיקה שלה, עם דגש חזק לפרטי פרטים של תהליך הפרקסיס החינוכי.

פריירה ושור (שם) מדגישים נקודה זאת, שנתפסת כמבחן ליכולת ליצור תנאי דיאלוג שוויוניים בין מחנכים ומתחנכים. מבחינתם, לא בהכרח בעל האידיאולוגיה הנאור הוא זה המסוגל להיות מחנך ביקורתי, אלא זה המסוגל לקיים דיאלוג עם המתחנכים, ללמוד מהווייתם, להשתמש בחומרים של תרבותם ובהוויית הדיכוי שלהם. זאת, ללא ויתור על הצורך במאמץ אינטלקטואלי להתמודד עם פרשנות וביקורת של אותה מציאות. מבחינה דידיקטית, פריירה ושור (שם) מדגישים את הצורך בבניית מערך שיעור בו קיימת רצינות של למידה מצד המתחנכים, והצורך של שמירת כללים של כבוד הדדי בין באי הכיתה. הם מקבלים ומדגישים את מנהיגות המחנך בתהליך החינוכי, בתהליך שינוי תודעתם של המתחנכים, ואת העמידה הלא ניטרלית של החינוך הביקורתי. נושאים אלו ואחרים, חשובים ככל שיהיו לעצם תהליך ההוראה, אין הם עונים על השאלה איך אותו מחנך מגיע לרגע בו הוא רואה את עצמו מחויב לתפיסת העולם ולעקרונות העבודה של הפדגוגיה הביקורתית.

סייזר (Sizer, 1996, 1999), אשר אינו מזוהה עם זרם זה, מצליח לבנות מתודולוגיה מעשית לצורך שינוי התודעה, לפחות בתחום האנונימיות והניכור שבין מחנכים למתחנכים. הוא מציין את הצורך בצמצום מקצועות (או בניית אשכולות ידע) ומיקוד הלמידה, אשר יאפשרו חשיפה אינטנסיבית של מעט מחנכים מול כיתת מתחנכים. להערכתו, עצם הסיטואציה האינטנסיבית של תקשורת בין מספר מועט של מחנכים לבין מתחנכים, יוצרת את התנאים הבסיסיים לדיאלוג, היכרות, תמיכה, אמפתיה והצלחה של מחנכים ומתחנכים. סוגיית ההצלחה כמניע לשינוי התודעה של כל המעורבים בתהליך החינוכי, היא אשר מסבירה את שינוי התודעה.

מערכת החינוך הפורמלי בישראל

הביקורת כלפי מערכת החינוך הפורמלי בישראל ממקדת את חיציה בשני מישורים מקבילים: מבנה המערכת ותוכני הלימוד. בהרבה מובנים, מבנה ותוכן משולבים זה בזה, ומזינים זה את זה. עם זאת, יש צורך בחלוקה ביניהם, כיוון שמוקד הדיון וגם המבקרים מתחלקים בין שני התחומים.

מערכת החינוך הפורמלי בישראל מבטאת בצורה מובהקת את המבנה החברתי. לא רק ההישגים הלימודיים לאורך זמן מראים את הפערים בין מרכז ופריפריה חברתית, אלא מבנה ההסללה, מערכת הציפיות, ארגון ההוראה ותכניה, מובילים לפערים מובהקים, אשר אינם מצטמצמים עם הזמן, אלא לובשים צורות שונות. בישראל פערים אלו באים לידי ביטוי בין אשכנזים ומזרחים, יהודים וערבים, ותיקים ועולים, גברים ונשים (סבירסקי 1981, 1991, 1997; סבירסקי-עמור, 1991; סבירסקי-ברנשטיין, 1993; סמוחה, 1993; Weksler M, 1994; בן-עמוס, 1995; חן-פרשטיין, 1995; 1997; Kashti, קליין, 2000; דהן-כלב, 2000; מרקוביץ', 2002; גורי-רוזנבלט, 2002; דהן-מירוניצ'ב-דביר, 2002).

האינטרסים ההגמוניים של האליטות החברתיות הישראליות אינם יוצאי דופן בהשוואה לעולם. המחקרים הסוציולוגיים הביקורתיים מציינים את עובדת היותה של מערכת החינוך הפורמלי כלי מרכזי לשחזור ושעתוק של המבנה החברתי הקיים, ומייצג מעשי וסימבולי של יחסי הכוחות בין מרכז לפריפריה. עם העצמת מודעות ההסמכה בחברה הישראלית, נוצר יותר ויותר לחץ להשגת תעודת בגרות גם בפריפריה החברתית. מכאן ההסבר לרצון הפוליטי מצד שרי החינוך בעשור האחרון להעלות את אחוזי הזכאות לתעודת בגרות. אולם הסטטיסטיקות מראות, שהפערים לא נסגרים, אלא אף מתרחבים כשמדובר בתארים אקדמיים (סבירסקי, 1991, 1997; סבירסקי-ברנשטיין, 1993; סמוחה, 1993; Weksler, 1994; בן-עמוס, 1995; חן-פרשטיין, 1995; Kashti, 1997).

מנגנונים רבים במבנה המערכת החינוכית הישראלית משמשים לניתוב תלמידים כלפי מטה ומחזקים את האידיאולוגיות המצדיקות את חוסר יכולתם של כלל התלמידים, במיוחד אלו שבפריפריה החברתית, להצליח במרוץ אחרי תעודת בגרות. למשל: הסללת תלמידים בהקבצות שונות כבר מכיתה ג' בבית הספר היסודי; שימוש במבחנים, כולל מבחנים הנחשבים אובייקטיביים, לצורך הסללה של תלמידים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה; הסללה בחטיבה העליונה בבתי הספר המקיפים בפריפריה הבנויים על בסיס של כיתות סגורות אשר להן מסלולים שונים, תכנים שונים והקצבה תקציבית שונה; מדיניות ההנשרה בחטיבות העליונות במערכת החינוך הפורמלי המאפשרת שני מועדים קבועים להנשרת תלמידים, במעבר מכיתה ט' לכיתה י' ובמעבר בין כיתה י' לכיתה י"א עם סיום חוק חינוך חובה (נתוני המחלקה לביקור סדר – משרד החינוך, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, תשס"ב).

בנוסף לזאת, יש במערכת החינוך מרכיבים נוספים למנגנוני ההסללה וההנשרה הפוגעים ביכולתם של התלמידים מהפריפריה להצליח במרוץ אחר תעודת הבגרות, והם: אנונימיות וצפיפות בכיתות, הפרטת מערכת החינוך ואיכות כוח ההוראה. את תודעת המורים במערכת החינוך הפורמלי בישראל יש לראות לאור כל התופעות הללו. מצד האיום לפרנסה, על המורים בפריפריה החברתית להתמודד עם מציאות יום יומית של שחיקה וניכור הנובעים ממבנה המערכת. העדר הצלחה לימודית, צמצום משאבים, צפיפות התלמידים בכיתה, כניסה למערכת של גורמים פרטיים הכופים סדרי עדיפויות, העדר יכולת ליהנות מהיוקרה של בתי הספר במרכז החברתי והצורך בהתמודדות עם כלל אוכלוסיית התלמידים, כל אלה קובעים את מסגרת ההתייחסות של המורים להוויית ההוראה ותפקידם בתוכה.

תוכני הלימוד והשפעתם על הקבוצות המדוכאות בחברה לצד הביקורת על מבנה מערכת החינוך הפורמלי מדגישים הניתוחים הביקורתיים את האחריות הישירה של תוכני הלימוד לכישלון התלמידים בפריפריה החברתית (a1975 Freire, b1975, 1985, a1986b, 1986, 1990, 1993, 1998; 1996, 1992 Giroux, ; Apple, a1986b, 1986, 1997; 1989, Maclaren; Ritchie, 1990; Bauer, 2000; Middlecamp – Subramaniam, 1999; Hooks, 1994; Chacham, 1995; Shenhav, 1997, 1998; גץ, 1997; אליעזר, 1999; ליבוביץ-דר, 1999; שנהב, 1999, א, 1999; קליין, 2000; אלפרט, 2000; דהן-כלב, 2000).

ארבעה מוטיבים מרכזיים מופיעים בהקשר זה בספרות של החינוך הביקורתי: העדר הרלוונטיות של תוכני הלימוד להוויית הלומד המתחנך. התכנים הנלמדים מוכתבים על ידי הקוריקולום ההגמוני, ללא קשר להווייה הגילית והתרבותית של המתחנך ולמציאותו, דבר היוצר ניכור בין המתחנך לתכנים הנלמדים. התעלמות בקוריקולום מהתרבויות ומההיסטוריה של קבוצות לא הגמוניות. התכנים במסגרות הלמידה הפורמליות זרים לתרבות ולהיסטוריה של התלמידים. כתוצאה מכך התלמיד- המתחנך מפתח ניכור כלפי המוסד החינוכי, ואם הוא מצליח להשתלב במוסד החינוכי ולהפנים את התרבות ההגמונית, הוא מתנכר לקאנונים התרבותיים של מוצאו. חשיפת הגזענות, השוביניזם והאלימות כלפי האוכלוסיות המדוכאות. חשיפה זו נעשית מרמת ההנחות האקדמיות, הרואות בתרבויות הלא מערביות תרבויות פרימיטיביות, לא רציונליות, בעלות ערכים אנטי מודרניים ואנטי הומניסטיים, דרך האדרת הקאנונים המיליטריסטיים והגבריים, והאדרת התרבות הלבנה האירופית, ועד רמת המקראות לתלמיד המעבירות מסרים סמויים וגלויים המבטאים את אותן תובנות. ביקורת זאת

נעשית בתחומים רבים: מתהליכים בסיסיים של הבנת הנקרא והבעה, דרך תוכני ההיסטוריה, הספרות, הגיאוגרפיה והאמנות, ועד לקאנונים התרבותיים המועברים בחגים ומועדים לאומיים.

ויכוח על האלטרנטיבות לקוריקולום ההגמוני. כאן מתקיים דיון שבקצהו האחד נמצאים הטוענים שיש צורך לבנות את הקוריקולום מלמטה, על ידי הדיאלוג המתקיים בין המחנך והמתחנכים. כך תוכני הלימוד יובאו לכיתה על ידי התרבויות המדוכאות המיוצגות על ידי המתחנכים. בקצה השני נמצאים אלו הרואים בדיאלוג עם התרבויות והערכים של המתחנכים המדוכאים כלי הכרחי לשחרור ולמאבק נגד הניכור של הקוריקולום ההגמוני, ועם זאת יש לפניו יעד ברור, הצורך של המתחנכים לשלוט בידע הפורמלי ההגמוני לטובתם הם. הם מזהים את היעד ככיבוש הידע הפורמלי לטובת המדוכאים (Shor, 1992; שור-פריירה, 1990).

בישראל, הביקורת על תוכני הלימוד והקוריקולום ההגמוני נכתבה ברובה המכריע על ידי אינטלקטואלים ומחנכים מזרחיים ופמיניסטיות (גור-זאב, 1999; דהן-כלב, 2002; שירן, 2002). המוטיבים החוזרים על עצמם דומים באופן עקרוני למוטיבים המופיעים בספרות החינוך הביקורתית. אינטלקטואלים מזרחיים ניתחו בפירוט את האידיאולוגיות ההגמוניות אשר עיצבו לאורך עשרות שנים מורים בחינוך הפורמלי.

במקביל לביקורת על מנגנוני הדיכוי של מדיניות כור ההיתוך, הופיעו טקסטים ביקורתיים על תוכני לימוד ההיסטוריה והספרות במערכת החינוך הפורמלי (שנהב, 1999א, 1999ב; Shetreet, 1999; Shenhav, 1997, 1998). הטענה המרכזית של האינטלקטואלים המזרחיים התמקדה בהתעלמות והיעלמות של ההיסטוריה והתרבות של יהדות המזרח מהטקסטים הנלמדים בבתי הספר. לביקורת צורפה דרישה לשלב תכנים אלו בספרי הלימוד בכלל ובתוכני הלימוד לקראת בחינות הבגרות בפרט.

לצד החשיפה הכללית של מנגנוני הדיכוי הקוריקולריים, נמתחה ביקורת מצד הזרם הפמיניסטי המזרחי על מאפייני הדיכוי המגדרי המזרחי בתוכנית הלימודים ועל המסרים הגזעניים במערכת החינוך הפורמלי כנגד ילדות מזרחיות (Chacham, 1995; דהן-כלב, 2000; קליין, 2000; מרקוביץ', 2002).

אין כל ספק שעבודתם של אינטלקטואלים מזרחיים סייעה רבות בחשיפת מנגנוני הדיכוי של הקוריקולום ההגמוני. עם זאת, ההשפעה המעשית של אותה ביקורת על הפרקסיס החינוכי היא מזערית ושולית.

בהתאם לכך יש לשאול שאלות עמוקות יותר, המובילות אותנו בחזרה לשאלות עקרוניות בנוגע לשינוי תודעה של המחנכים, שהם סוכני השינוי הפוטנציאליים. האם שינוי תודעתם יכול לנבוע משינוי תוכני הלימוד כשהדבר נעשה מלמעלה, ללא קשר לשינויים אידיאולוגיים ומבניים מלמטה? האם השינוי מותנה במציאת מורים אשר כבר בעצמם שינו תודעה והם באים מן המוכן מבחינה אידיאולוגית? האם קיים דיאלוג אמיתי כלשהו בין האינטלקטואלים המזרחיים לבין המורים והמורות המתמודדים עם כישלון תלמידיהם, שהוא כישלון של עצמם?

מהות שינוי התודעה בקרב מחנכים

רוב המחנכים עוסקים בעשייה אינטואיטיבית כדי לשפר את דרכי ההוראה שלהם מול התלמידים. ההתכוונות והבחירה שלהם הן, הלכה למעשה, אהבת התלמידים, האכפתיות כלפיהם והחיפוש המתמיד אחרי דרכי הוראה אשר יאפשרו להם להצליח עם התלמידים המוחלשים. כמו כן, כחלק מהעשייה האינטואיטיבית מבינים המחנכים את החשיבות של קשרים בלתי אמצעיים עם תלמידים והורים. השימוש בתוכנית המאתגרת תלמידים מוחלשים מחולל אצל המחנכים שינוי תודעה אשר נובע מכמה היבטים מרכזיים: ראשית, עצם הצלחה עם התלמידים מניעה את המחנכים להאמין שקיימים עקרונות, מתודות ודידקטיקה המאפשרים הצלחה עם תלמידים מוחלשים שנית, חלק משמעותי של אותה עשייה אינטואיטיבית מקבל ביטוי מסודר עם התבססות תיאורטית, במסגרת התוכנית. שלישית, ההבנה שלהם שהתוכנית נותנת תמיכה וגם סמכות לצורך שינוי תודעתם של מורים אחרים. ואחרון, שהיעד של התוכנית הוא שינוי תודעה של המורים, על ידי הצלחה הלימודית עם התלמידים המוחלשים. כלומר, ההתכוונות והבחירה בשינוי אינן נובעות מהידע התיאורטי המוקדם, או מתפיסת עולם מגובשת.

בניגוד לתפיסה זו, התיאוריות של החינוך הביקורתית שמות דגש מיוחד על ההתכוונות והבחירה המוקדמת של המחנכים לקבלת תפיסת עולם ביקורתית, כמניע עיקרי לשינוי.

על פי תפיסה זו, המורה מגיע לסיטואציה הדיאלוגית עם המתחנכים מתוך ידיעה תיאורטית. הדיאלוג משמש לו כלי מתודולוגי ביקורתי. הוא גם לומד מהמתחנכים ולא רק מלמד אותם.

אולם, המחנך מגיע לסיטואציה החינוכית מתוך בחירה מודעת לשנות את תודעתם של המתחנכים. התכוונותו הפדגוגית היא אשר יוצרת את התנאים המוקדמים לפתיחת הדיאלוג שיוביל לשינוי התודעה. אם אין בחירה ואין התכוונות מודעת, הלכה למעשה הסיטואציה הדיאלוגית איננה יכולה להתקיים. מכאן שקיימת סתירה פנימית בעקרון הדיאלוג. אם הדיאלוג הוא אשר גורם לשינוי תודעה בקרב מחנכים ומתחנכים, הרי שלכאורה אין צורך בבחירה ובהתכוונות מודעת. אם, לעומת זאת, קיימת בחירה והתכוונות מצד המחנך, עוד לפני שהוא נכנס למציאות הלמידה מול המתחנכים, הרי ששאלת הדיאלוג מקבלת ממד מעורפל, אם לא מניפולטיבי.

זאת לא רק סתירה בטיעון. זו גם התעלמות מהשאלה העקרונית: האם באמת קיימת אמונה ביכולתו של המחנך להשתנות ולהפוך מסוכן דיכוי לסוכן שינוי, והאם הדיאלוג בין מחנכים ומתחנכים הינו עיקרון וכלי מרכזי לכך? איך מגיעים לדיאלוג הזה ללא בחירה והתכוונות מודעת? וההפך, אם אין בחירה והתכוונות מודעת מוקדמת מצד המחנך, איך יוצרים את התנאים לשינוי תודעה בקרב המתחנכים?

אם שינוי תודעה מתאפשר באינטראקציה הדיאלקטית בין מעשה ותיאוריה, כלומר בפרקסיס, הרי שהצעד הראשון לקראת שינוי תודעה נמצא דווקא במעשה הפדגוגי האלטרנטיבי הראשוני, כלומר עם ההצלחה הלימודית עם תלמידים מוחלשים. הזיהוי של אותו מעשה פדגוגי אלטרנטיבי ראשוני הוא אשר יכול לקבוע שינוי תודעה. נקודת המוצא היא שהמחנכים בתוכנית מעוניינים כצעד ראשון להצליח עם תלמידיהם וזאת בגלל העדר הצלחה שלהם עם תלמידים מוחלשים, כמורים שעובדים עם אוכלוסיות מוחלשות, ובגלל אהבת אותם הילדים. ההצלחה הלימודית של התלמידים היא הצעד הראשון לשינוי התודעה. אם אין הצלחה לימודית, לא יוכל להיות אמון בשינוי, וגם לא באמירה ש"כל אחד יכול".

ויגוצקי (Vygotsky, 1925, 1929) טוען, שכדי להצליח עם תלמידים על המורה לזהות את האזור בו התלמיד כבר מצליח לפתור בעיה לימודית, ולקדמו לשלב הבא, על ידי תיווך רבים מהמורים מציינים שאחד מהדברים אשר גרמו להם להתפעלות ולהארה הוא העובדה שהם מצאו את אותה עשייה אינטואיטיבית מנוסחת בצורה של עקרונות פדגוגיים. המסר של התוכנית הוא בעצם: את מה שעשיתם עד עתה, בצורה אינטואיטיבית, אנו מנסחים בצורה של עקרונות פדגוגיים, עם מתודולוגיה ודידקטיקה ברורה. בהשלכה מתיאוריית "האזור הקרוב ביותר", אנו יכולים לומר, שכפי שתפקידו של המחנך הוא לסייע לילד למצוא את האזור הקרוב ביותר בהתפתחותו הקוגניטיבית, כך הדבר גם בנוגע למורים. העשייה האינטואיטיבית המניעה אותם היא האזור הקרוב ביותר של המתחנכים. כדי לסייע להם לעלות שלב נוסף, במקרה זה, שלב תודעתי, יש לקחת את המעשה האינטואיטיבי ולהופכו למשנה סדורה.

השלב הראשוני בשינוי תודעת המורים הם פועל יוצא של שני אלמנטים אשר אינם מראים על תודעה ביקורתית: הראשון, רצון אנושי בסיסי לקחת אחריות, להיות אכפתי ולפעול אינטואיטיבית כלפי התלמידים המוחלשים. השני, להיות חלק ממסגרת, ולא אינדיווידואלים הנאבקים למען שינוי במערכת החינוך הפורמלי. נראה שתחושת הערבות ההדדית, ה"ביחד", שנותנת התוכנית, היא אשר מחזקת כל אינדיווידואל בעשייתו. קבלת המנדט לשנות את תודעת המורים, דרך ההצלחה הלימודית של התלמידים, היא המפתח להבנת תחושת הכוח. שינוי תודעת התלמידים, ככל שיהיה חשוב, אינו יכול לגרום, ברמה האסטרטגית, לשינויים במערכת החינוך הפורמלי. שינוי מערכת החינוך הפורמלי יכול להתקיים בתנאי שהמורים של תלמידים מוחלשים הם אלו אשר ישנו את תודעתם.

פקונדו (Facundo, 1989) טענה כי מה שמעניין את הורי אותם תלמידים מוחלשים ממוצא לטיני בארה"ב, אינו חינוך ביקורתי במובן התוכני, אלא היכולת שלהם להגיע להישגים לימודיים, כדי להגיע לאקדמיה. במובן זה תוכנית היל"ה אינה שונה. לפחות לכאורה היא אינה מערערת על תוכני הלימוד. הקוריקולום נקבע על ידי האליטות ההגמוניות. יעדי התוכנית הם השגת תעודת 12 שנות לימוד ותעודת בגרות אשר תאפשר ניעות חברתית לאותם תלמידים, אשר נשרו ממערכת החינוך. במילים אחרות, באותה מידה שהוגי דעות מהחינוך הביקורתי מתחו ביקורת על פוקנדו (שם), על העדר אמונה ביכולת לשנות את תוכני הלימוד לכיוון האנטי הגמוני, כך ניתן להפנות את הביקורת גם כלפי תוכנית היל"ה.

למרות התחזקות התפיסה של שימוש אינסטרומנטלי בהישגים לימודיים פורמליים לצורך השגת יעד חברתי, הרי על פי החינוך הביקורתי, לא זה היעד. רק שינוי תודעתם של המתחנכים לקראת תודעה ביקורתית כלפי המציאות הדכאנית יכול להביא לשינוי חברתי, ורק על בסיס של תכנים ביקורתיים אפשר להשיג הישגים לימודיים.

מה שפקונדו אומרת לנו הוא שכשמדובר בתלמידים גילאי בית ספר, אין אפשרות אחרת אלא להתמודד, לצורך שינוי התיוג שלהם, עם המחסום הבלתי עביר של ההצלחה הלימודית הפורמלית. המניע של ההצלחה הלימודית הפורמלית הוא שהצלחה זאת יכולה להביא לשינוי תודעה של אותם תלמידים, ואני מוסיף – גם של אותם מורים. חוסר האמון של התלמידים ביכולתם להצליח בלימודים הפורמליים, וחוסר האמון מצד המורים להצליח איתם, הם הביטוי הדכאני ביותר של האידיאולוגיה ההגמונית. ההצלחה הלימודית במובן הפורמלי נשמרת ליחיד סגולה, המצליחים לעמוד במבחני המיון, ולמבינים את השפה של התרבות ההגמונית המתבטאת בקוריקולום. אותם תלמידים אשר נשרו הם אלו המצליחים להשיג הישגים לימודיים. במובן זה, הם שוברים את תבנית הדיכוי שעליה מושתתת מערכת החינוך הפורמלי: מיון תלמידים והנשרה של חלקם על מנת להוכיח את צדקת המבנה המסליל. מכאן גם ששינוי תודעתם של המורים חייב להתמודד עם סוגיית ההישגים הלימודיים הפורמליים, ולא להתעלם מהם. התעלמות מהסוגיה פירושה חוסר יכולת להתחבר עם מהות הבחירה וההתכוונות של תלמידים, הורים וקהילה באוכלוסיות המדוכאות.

שינוי תודעה יכול אפוא לנבוע מניפוץ העיקרון המתייג במערכת החינוך הפורמלי. ההצלחה הלימודית של תלמידים מוחלשים במסגרת תוכנית הלימודים הפורמליים היא היכולה לשנות את תודעת המורים. בעקבות זאת נוצר דיאלוג עם הורים וקהילה, ועם מורים אחרים. ההוכחה ליכולת לשנות תודעה על ידי ביסוס ההוראה על תכנים אנטי-הגמוניים, כמניע עיקרי ללמידה, מוטלת על החינוך הביקורתי. למרות שאין ערעור על התכנים ההגמוניים, שינוי תודעה קיים.

סיכום

בהשוואה של הספרות המקצועית עם הזרם הביקורתי בחינוך, נמצא שאין ביניהם הלימה בנוגע לדרכי שינוי התודעה והתהליכים שעל מחנך לעבור. החינוך הביקורתי מצפה שהמחנך יקרא בצורה ביקורתית את המציאות, עוד לפני כניסתו לתהליך החינוכי, ואילו אנו למדים ששינוי התודעה בא בעקבות ההצלחה הלימודית של התלמידים. שינוי התיוג של המורים כמכשילים ושל התלמידים כמוכשלים הוא הצעד הראשון לקראת שינוי התודעה. ההצלחה הלימודית היא זאת שקובעת את תחילת תהליך שינוי התודעה, ללא העמקה בסוגיות התיאורטיות הגורמות לכישלון בלימודים.

למעשה, החינוך הביקורתי כושל בניסיונו להסביר איך פועל אחד העקרונות הבסיסיים שלו, עקרון הפרקסיס. הפרקסיס בא לידי ביטוי בעשייה שמבטאת שינוי התנהגות: אמונה ביכולת של התלמידים המוחלשים להצליח, על פי פרמטרים פורמליים. בעקבות ההצלחה באה הרפלקסיה: אם ההצלחה אינה חד פעמית, הרי שמדובר במודל עבודה המבוסס על תפיסת עולם שונה מזאת שבה מחזיקה המערכת החינוכית. בעקבות הרפלקסיה על העשייה החינוכית באה הכללה: מערכת החינוך כמשחזרת של ההגמוניה החברתית. כלומר, שינוי תודעה לכיוון הביקורתי. לעומת זאת, החינוך הביקורתי רואה בפרקסיס מעשה תיאורטי, כלומר דיון על סיבות הדיכוי על היבטיו השונים, שבעקבותיו משתנה העשייה החינוכית בכיוון הביקורתי, על בסיס הדיאלוג עם המתחנכים. סוג זה של שינוי איננו פרקסיס, אלא שינוי בעקבות שכנוע תיאורטי.

בעקבות הכשל בפרקסיס, החינוך הביקורתי נקלע לסתירות פנימיות בנוגע לעקרון הדיאלוג. אם עקרון הדיאלוג הוא זה שמשנה את התודעה של מחנכים ומתחנכים גם יחד, הרי שהוא חייב לבוא לידי ביטוי בעקבות עשייה חינוכית ולא בדעבד, לאחר שינוי אידיאולוגי. במובן זה הדיאלוג הופך מעיקרון של שותפות לעיקרון מניפולטיבי. כיוון שהמחנך כבר מודע מראש, הרי שהוא לא משתנה בעקבות הדיאלוג עם המתחנכים. בספרות החינוכית הפמיניסטית אנו מוצאים הגדרה ברורה של תהליך ההתכוונות של המורים, כמעשה ראשוני. זאת הפדגוגיה של האכפתיות והדאגה, אשר שמה דגש ייחודי על הפן הרגשי של התכוונות המורים בתהליך החינוכי. הפדגוגיה של האכפתיות והדאגה טוענת שההתכוונות הראשונית של כל מורה נובעת מתחושת האחריות הרגשית שהוא

חש כלפי התלמידים. בחירת מקצוע ההוראה ובחירת העבודה עם אוכלוסיות מוחלשות מחזקות את תחושת הדאגה והאכפתיות, כמניע ראשוני. בעקבות הסיבות שהוצגו נראה שזרם החינוך הביקורתי כושל, הן בהסבריו והן במודלים לשינוי התודעה. קיימת נימה אליטיסטית בולטת בקרב התיאורטיקנים של החינוך הביקורתי ושל האינטלקטואלים הביקורתיים בישראל, המזוהים עם הפוליטיקה של הזרות, אחת מזרועות הפוסט מודרניזם. נימה אליטיסטית זו באה לידי ביטוי בשתי צורות. האחת, האליטיזם כלפי המתחנכים, הנתבעים ללמוד תכנים ביקורתיים, אבל לא להשיג הישגים לימודיים פורמליים. זאת למרות שאינטלקטואלים אלה הגיעו בעצמם לאקדמיה הודות להצלחתם בלימודים הפורמליים; והשנייה, האליטיזם כלפי המורים. התביעה כלפיהם להיות מחויבים לשנות את התודעה ללא קשר לפרקסיס, מתוך איזו שהיא הארה פנימית, היא תביעה נכונה בנוגע לאינטלקטואלים, ולא בנוגע למורים המחויבים להתמודד, מתוך אכפתיות ודאגה, עם הקשיים היום יומיים של כישלון, נשירה והתנהגות לא נורמטיבית מצד תלמידיהם. הדרישה לשינוי הנרטיבים כביטוי לשינוי תודעה היא אולי דרישה לגיטימית, בתנאי שהמורה יראה במו עיניו שהוא יכול להצליח עם כל נרטיב, יהיה זה הגמוני או ביקורתי.

מקורות

אליעזר מ. (1999). "תעודת בגרות", מצד שני, גיליון מס' 19, ירושלים, המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית, עמ' 18.

אלפרט ב. (2000). "פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים", מיניות ומגדרת בחינוך, עורכת שלסקי ש., תל אביב, רמות, עמ' 29.

בן-עמוס א. (1995). "פלורליזם בלתי אפשרי?", החינוך לקראת המאה העשרים ואחת, תל אביב, רמות, עמ' 267.

גור זאב א. (1999). פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל, תל אביב, זמורה ביתן.

גורי-רוזנבליט ש. עורכת (2002). נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון, ירושלים, מכון ון ליר.

גץ פ. (1997). "חושבים מחדש: סטודנטים מזרחיים נגד קרל פרנקשטיין", מצד שני, גיליון מס' 10, ירושלים, המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית, עמ' 16.

דהן-כלב ה. (2000). "נשים מזרחיות: זהות של עדה ומגדר בחינוך", מיניות ומגדרת בחינוך, עורכת שלסקי ש., תל אביב, רמות, עמ' 193.

דהן מ., מירוניצ'ב נ., דביר א., שיש. (2002). "האם הצטמצמו הפערים בחינוך?", סדרת ניירות עמדה, חוברת 2, ירושלים, מכון ון ליר.

חן מ., פרשטמן מ. (1995). "הסתגרות ופתיחות עדתית בכיתות ממוינות להקבצות", החינוך לקראת המאה העשרים ואחת, תל אביב, רמות, עמ' 461.

ליבוביץ-דר ש. (1999). "אקדמיה בנוסח אשכנז", מוסף הארץ 17.12.99, עמ' 36. משרד האוצר, ממשלת ישראל (2003). "תכנית להבראת כלכלת ישראל", רפורמה במערכת החינוך: ביזור והפניית משאבי המערכת לתלמיד, מדינת ישראל, דוברות והסברה.

מרקוביץ' ד. (2002). "מורות בישראל: מבט פמיניסטי", הכיוון מזרח, כתב עת לתרבות וספרות, עורכת עלון ק., חורף תשס"ג, תל אביב, בימת קדם, עמ' 16.

סבירסקי ש. (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, חיפה, מחברות למחקר ולביקורת.

- סבירסקי ש. (1991). החינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים, תל אביב, ברירות.
- סבירסקי ש., עמור נ. (1991). מדריך להורים בענייני חינוך, תל אביב, ה.ל.ה.
- סבירסקי ש., ברנשטיין ד. (1993). "מי עבד במה, עבור מי ותמורת מה? הפיתוח הכלכלי בישראל והתהוות חלוקת העבודה העדתית", החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, עורך אורי רם, תל אביב, ברירות, עמ' 120.
- סבירסקי ש. (1997). "זרמים-זרמים, מסלולים-מסלולים, כרוניקה של הפליה קבועה מראש", מצד שני, גיליון מס' 10, ירושלים, המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית, עמ' 22.
- סמוחה ס. (1993). "שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל", החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, עורך אורי רם, תל אביב, ברירות, עמ' 172.
- קליין א. (2000). "תהליכים של הבניית מגדר בבית הספר", מיניות ומגדרת בחינוך, עורכת שלסקי ש., תל אביב, רמות, עמ' 113.
- שירן, ו. (2002). "המאבק על תכנית הלימודים", הכיוון מזרח, חורף תשס"ג, תל אביב, בימת קדם, עמ' 8.
- שנהב י. (1999א). "ייצוג המזרחים בספרי ההיסטוריה", מצד שני, גיליון מס' 19, ירושלים, המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית.
- שנהב י. (1999ב). "ספרי ההיסטוריה של עם ישראל", מצד שני, גיליון מס' 18, ירושלים, המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית, עמ' 22.
- שור א., פריירה פ. (1990). פדגוגיה של שחרור, תל אביב, מפרש.
- .Apple, M. (1986a). Ideology and Curriculum, London Routledge
- .Apple, M.(1986b). Teachers and Texts, London, Routledges
- .Apple, M. (1997). Education and Power, London, Routledge
- Bauer, M. (2000). Implementing a Liberatory Feminist Pedagogy: Bell Hooks's Strategies for Transforming the Classroom, http://www.findarticles.com/cf_0/m2278/2000_Fall-Winter/74483369/p1/article.jhtml?term=critical+pedagogy
- .Blanco, R. (1995). La Pedagogia de Paulo Freire, Madrid, Endymion
- Chacham, R. (1995). "Anatomy of Socialization, An Interview with Tikva Levy," News from Within, vol. XI, No. 4, Jerusalem, Alternative Information Center, p.22
- ,Facundo B. (1989). Facundo on Freire <http://www.uow.edu.au/art/sts/bmartim/dissent/documents/facundo>
- .Freire, P. (1975a). Accion Cultural para la Educacion, Buenos Aires, Tierra Nueva
- Freire, P. (1975b). Extension o Comunicacion?, la concientizacion en el Medio Rural, Buenos Aires, Siglo XXI

- .Freire, P. (1985). *Pedagogia del Oprimido*, Mexico, Siglo XXI
- .Freire, P. (1986a). *Hacia una Pedagogia de la Pregunta*, Buenos Aires, Aurora
- .Freire, P. (1986b). *La Educacion como Practica de la Libertad*, Madrid, Siglo XXI
- .Freire, P. (1990). *La Naturaleza Politica de la Educacion*, Barcelona, Paidos
- .Freire, P. (1993). *Pedagogia de la Esperanza*, Mexico D.C., Siglo XXI
- .Freire, P. (1998). *Pedagogia de la Autonomia*, Mexico D.C., Siglo XXI
- .Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of Praxis*, NY, SUNY Press
- Giroux, H. ; McLaren, P. (1986). *Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle*,
.Albany, State University of NY
- Giroux, H. (1989). "Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of
and for Difference", *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Henry
.Giroux and Peter MacLaren editors, New York, SUNY, p.125
- Giroux, H. (1992). *Theory and Resistance in Education, a pedagogy for the
.Opposition*, Massachusets, Bergin and Garvey
- .Giroux, H. (1996). *Fugitive Culturs, Race Violence & Youth*, New York, Routledge
- .Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*, Oxford, Westview Press
- .Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress*, London, Routledge
- Kashti, U. (1997). "The Ethnic Gap", *News from Within*, vol. XIII, No. 8, Jerusalem,
. Alternative Information Center, p.23
- MacLaren, P. (1989). "On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the
Cultural Politics of Resistance", *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*,
.Henry Giroux and Peter MacLaren editors, New York, SUNY
- Middlecamp, C. – Subramaniam, B. (1999). *What is Feminist Pedagogy?*,
[http://proquest.umi.com/pqdweb?Did=000000040125658&Fmt=3&Deli=1&Mtd=1&
.Idx=17&Sid=1&RQT=309](http://proquest.umi.com/pqdweb?Did=000000040125658&Fmt=3&Deli=1&Mtd=1&.Idx=17&Sid=1&RQT=309)
- Portaniero, J. (1994). "Gramsci y la Educacion", *Sociologia de la Educacion*, Buenos
.Aires, Mino y Davila, p. 219
- Ritchie, J. (1990). *Confronting the "Essential" Problem: Reconnecting Feminist
.Theory and Pedagogy*. <http://jac.gsu.edu/jac/10.2/Articles/3.htm>
- Sheetrit, S. (1999). "Shas: A Mizrahi Tragedy", *News from Within*, vol. XV, No. 4,
.Jerusalem, Alternative Information Center, p.14
- Sheetrit, S. (1997). "The Dream and the Nightmare: Some Remarks on the New
Discourse in Mizrahi Politics in Israel", *News from Within*, vol. XIII, No. 1,
.Jerusalem, Alternative Information Center, p. 49

- Sheetrit, S. (1999). "The New Mizrahim: Radical Criticism & Alternative", News from Within, vol. XV, No. 10, Jerusalem, Alternative Information Center, p. 15
- Shenhav, Y. (1997). "The Bond of Silence", News from Within, vol. XIII, No. 8, Jerusalem, Alternative Information Center, p. 18
- Shenhav, Y. (1998). "The Perfect Robbery", News from Within, vol. XIII, No. 8, Jerusalem, Alternative Information Center, p. 19
- .Shor, I. (1992). Empowering Education, Chicago, Chicago Press
- Sizer, T. (1996). Horace Hope, What Works for the American High School, Boston, Houghton Mifflin Company
- .Sizer, T. & Sizer, N. (1999). The Students are Watching, Boston, Beacon Press
- Weksler, M. (1994). "Hidden Ideology and Curriculum in the Israeli Education System", News from Within, vol. X, No. 8, Jerusalem, Alternative Information Center, p.14

התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר
מיכל טרומר, ד"ר יעקב בר- זוהר ופרופ' דרורה כפיר*

מבוא

בישראל, בשנת 2000, חוקק בכנסת "חוק זכויות התלמיד", חוק הנותן תוקף רשמי לזכויותיו השונות של התלמיד, וזאת ברוח כבוד האדם ועקרונות אמנת האומות המאוחדות בדבר זכויות הילד. אי לכך, בהתאם לחוק, המדינה אחראית להבטיח לילד קיומם של תנאים אופטימליים ללימוד נאות, מתוך הכרה בצרכיו ובזכותו ללמוד למידה משמעותית, שתכשיר אותו לחיים עתידיים ותאפשר לו מוביליות תעסוקתית וחברתית בעולם דינמי ומשתנה. את הזכויות האלה מנסה המדינה להבטיח בעזרת מערכת החינוך והשירותים השונים הקיימים עבור ילדים ובני נוער (משרד החינוך התרבות והספורט, 2000).

מערכת החינוך הפורמלי עושה מאמצים להחיל את חוקי החינוך על כל ילדי ישראל. למרות זאת, עדיין קיימות אוכלוסיות שהמערכת המוצעת להם אינה עונה על צורכיהם ואינה מאפשרת להם לממש את עצמם ואת זכותם לחינוך והשכלה. ישנם גורמים רבים שמפיעים על המצב הזה, חלקם גורמים אישיים, משפחתיים, גורמים הקשורים לקהילה או תלויים במערכת החינוך ובית הספר. לחינוך יש תפקיד מכריע להנעת הפרט להשתלבות ולקידום חברתי. הנשירה ממערכת החינוך היא אחד הגורמים המרכזיים המזינים ומשמרים את הפערים החברתיים שבהם אנו נתקלים בכל חברה, וגם בישראל (דוברת, 2005).

הנשירה והניתוק של בני נוער ממערכת הלימודים הפורמליים הם תופעה מוכרת בעולם ובארץ, והיקפה משתנה לאורך השנים. הנשירה היא תהליך דינמי, וכיום מקובל לתאר אותו באמצעות שני מושגים: נשירה גלויה ונשירה סמויה. נשירה גלויה מתארת מצב של ניתוק פיזי של הנער והנערה ממערכת החינוך המיועדת לבני גילם. בין הנושאים ניתן לזהות שלוש תת קבוצות בולטות: בני נוער שהחליטו על ניתוק ממערכת החינוך והם מפסיקים לחפש חלופות חינוכיות; בני נוער שלאחר תקופת זמן קצרה של ניתוק ממערכת החינוך מחפשים דרך להשתלב בחזרה במערכת; ובני נוער שבגלל נסיבות חיים, שאינן תלויות בהחלטתם, הם נשארים מחוץ למערכת החינוך.

נשירה סמויה מתארת אוכלוסייה, שנעדרת בתכיפות ממערכת החינוך או שנוכחת בכיתה בצורה פסיבית ואינה משתתפת אקטיבית בלמידה (דוברת, 2005). תופעה זו תוארה על ידי אדלר (1980), כתופעת "נוכח נפקד". חשוב לציין, שלנשירה הסמויה אין הגדרה

* מתוך "מניעת נשירה סמויה מכיתות לקראת בגרות – אתגר", במסגרת הלימודים לתואר שני ביעוץ חינוכי, במכללה האקדמית בית ברל, בהנחיית ד"ר יעקב בר-זוהר (מנחה ראשי) ופרופ' דרורה כפיר

אחידה ומוסכמת, אולם קיימים סימנים שעשויים לסייע לזיהוייה ולאיתורה. אוכלוסייה בסיכון לנשירה סמויה מאופיינת בריבוי היעדרויות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושת ניכור כלפי בית הספר, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית הספר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). ההתייחסות לבני הנוער המצויים על רצף הנשירה הוא בהקשר של הקיצוניות והמורכבות של המאפיינים שהוצגו לעיל (אדלר, 1980; להב, 1999).

כימות ממדי הנשירה הוא בעיה מורכבת, משום שהתופעה נעה על פני רצף. בישראל נהוגה שיטה המופעלת על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ולפיה נבדק מדגם ארצי של האוכלוסייה בכל הגילים לגבי עיסוקם. הממצאים של השנים האחרונות מלמדים שהנשירה הסמויה מקיפה אחוז דומה לזה של הנשירה הגלויה. מחקרים מלמדים שעל כל נער שידוע כנושר גלוי נמצא נער נוסף שמוגדר כנושר סמוי (להב, 2004).

הנשירה ממערכת החינוך ומניעתה אינו בעיה של מערכת החינוך בלבד. ממדי התופעה והשלכותיה נוגעים לחברה כולה ותוצאותיה ניכרות בכלכלת המדינה, בתעסוקה, באבטלה, בעוני ובהתנהגויות סיכון, כמו עבריינות, שימוש בסמים. תוצאות אלה

משפיעות על עתיד החברה והמדינה. לפיכך, מניעת הנשירה היא משימה שחייבת לקבל מעמד של יעד לאומי מרכזי (כנסת, 2002).

אוכלוסייה בסיכון – הגדרות ומאפיינים
"מצב סיכון" בקרב ילדים ובני נוער עלול לכלול סיכון פיזי, נפשי או רוחני. המונח "מצב סיכון" מנסה להצביע על קשר בין גורמי הסיכון ובין התוצאות בסיטואציות מסוימות (להב, 2000).

ברט ורזניק (Burt & Resnick 1996), הגדירו "סיכון" על פי ארבעה מרכיבים עיקריים: גורמי סיכון (Risk Factors, סימני סיכון, Risk Markers) התנהגויות סיכון (Risk Behaviors) ותוצאות סיכון (Risk Outcomes). גורמי סיכון מתייחסים לסביבתו הקרובה של הילד או הנער, אשר להם השפעה שלילית על התפתחותו, ומזוהים שלושה גורמים בולטים: משפחה לא מתפקדת, עוני וסביבה חברתית עבריינית. סימני סיכון הם אותן התנהגויות של הילד או המתבגר כמו תפקוד לקוי בבית ספר או התנהגות לא נורמטיבית, אשר בשילוב עם גורמי הסיכון שצוינו לעיל מעלות את הסבירות לפגיעות ולהתנהגות שלילית. התנהגויות סיכון הן התנהגויות שעלולות לפגוע בילד או במתבגר באופן ישיר או עקיף. אלו התנהגויות שבדרך כלל מזוהות עם גורמי הסיכון וסימני הסיכון שהוצגו לעיל, והבולטות שבהן: היעדרויות תכופות מבית הספר, עישון, שימוש לרעה באלכוהול ובסמים, קיום יחסי מין בגיל צעיר והתחברויות לקבוצות עבריינות. תוצאות הסיכון הבולטות של כלל הגורמים שתוארו לעיל הן: הורות בגיל צעיר, חסרי בית, מעורבות בזנות, בסמים, בעבריינות, התאבדויות, נשירה וניתוק ממערכות חינוך וחברה בקהילה (להב, 2000).

ההגדרה של אוכלוסייה כ"אוכלוסייה בסיכון" באה על רקע של ניסיון מתמיד לזהות ולאתר אוכלוסיות אלו ולפתח תוכניות מניעה. גלן ונלסון (Glenn & Nelson 1988), טוענים שכל בני הנוער בגיל ההתבגרות נמצאים במצב סיכון זה או אחר. במעבר ההדרגתי מילדות לבגרות, המתבגר חווה תקופה סוערת, רוויה רגשות וריגושים, שמאופיינת בשניוים פיזיולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים. במהלכה של תקופה זו המתבגר מבסס אוטונומיה אישית ויוצר סוג חדש של אחריות ביחסים עם הוריו ועם הסביבה המשמעותית לו (סרוף, קופר וודהארט, 1998). אכן, על פי ממצאי מחקרים, רוב התנהגויות הסיכון מתרחשות בגיל 13-18, כאשר מתבגרים עם גורמי סיכון מפגינים סבירות גבוהה יותר להתנהגויות סיכון מאשר כלל בני הנוער (Gross & Capuzzi, 2004). לעומת גישה זו, יש הגורסים שרק כמחצית מכלל בני הנוער בני 10-17 נמצאים בסיכון ואילו רק כרבע מהם נמצאים בסיכון גבוה (Dryfoos, 1990). בעניין זה, רזניק (Resnick, 2003) טוען, שהסבירות שבני נוער יפגינו התנהגויות סיכון אינה תלויה בקשר סיבתי מובהק להיותם בגיל ההתבגרות אלא קשורה לגורמי סיכון אישיים או לתנאים סביבתיים.

בתהליך ההתבגרות, כחלק מתהליך גיבוש הזהות של המתבגר, מתעצב מושג ה"עצמי". זהו תהליך התפתחותי שבמהלכו המתבגר פונה לדמויות שמהן הוא שואב רעיונות, אידיאלולוגיות, תפיסות חיים וקריטריונים להצלחה. בהתאם לתורת ההזדהות הדיפרנציאלית, אדם דבק בהתנהגויות סוטות במידה שהוא מזדהה עם בני אדם ממשיים או דמיוניים, אשר מנקודת ראותם נראית התנהגותו הפלילית כשרה. במילים אחרות, אדם הממזג בתפיסה העצמית שלו תפקידים סוטים ותדמיות סוטות, ייטה להתנהג באורח סוטה (Glaser, 1956).

גישות נוספות שמו את הדגש על זיהוי "גורמי סיכון" אישיותיים או סביבתיים, גורמים המשפיעים על הסיכויים של המתבגר לסטות מהנורמה החברתית ולסכן את עצמו או את סביבתו. הסטייה, כאמור, מוגדרת כהפרה של נורמות חברתיות, והחברה היא שמגדירה מהי נורמה, מהי סטייה ומי האנשים הנחשבים כסוטים (משוניס, 1999). דירקהיים (Durkheim, 1964), במחקרו על הסטייה, מצא שבדרך כלל החברה מוקיעה את הסטייה והסוטה. כתוצאה מדחיית החברה את הסטייה, יש אישור מחודש לערכים ולנורמות שעליהם מושתתת החברה, וכך הסטייה משרתת את החברה. נקודת מבט נוספת להגדרת הסטייה מוצגת על ידי מרטון (Merton, 1976), לפיה הפרות כללים מעידות על טיבם של ההסדרים החברתיים. החברה מצביה לפרט מטרות, ולאדם נטול אמצעים להשגתן, זהו מצב היוצר קונפליקט ואז תיתכן סטייה. באותו הקשר, מילר (Miller, 1992), גורס, שתת תרבויות סוטות מתפתחות בעיקר בקרב צעירים בני המעמד הנמוך, משום שההזדמנויות הלגיטימיות הפתוחות בפניהם מעטות מאלו של כלל האוכלוסייה. זאת ועוד, בהתאם

לתיאוריית התינוג, הסטייה החברתית היא תולדה של התנהגות סוטה שנוצרת במהלכם של יחסי גומלין חברתיים, שבהם החברה מטילה תגים שליליים על פרטים או קבוצות בחברה. הפרטים המתויגים, או הקבוצה המתויגת, מתנתקים ממסלולי החיים הנורמטיביים של החברה ומחפשים דרכים חלופיות לחברה ולנורמות שהיא מייצגת, ואם הם כשלו, הם מאמצים התנהגויות סוטות (משוניס, 1999).

כיום, אחד המודלים המקובלים ביותר לאפיון וניתוח תופעות סיכון בקרב מתבגרים הוא הגישה האקלקטית-אקולוגית (Gross & Capuzzi, 2004). זוהי גישה רב ממדית לפענוח הבעיות החינוכיות והפסיכולוגיות של הפרט, שנעשית על ידי התייחסות לאינטראקציות המורכבות שבין נתוני האדם לבין נתוני סביבתו. גישה זו משלבת תיאוריות התפתחותיות של מתבגרים ותיאוריות סביבתיות-אקולוגיות בזיקה לקבוצת השווים (Peer Group), למשפחה, לבית הספר ולקהילה הרחבה של הנער, שהמתבגר נמצא עמם בקשרי גומלין. הסביבה המשפחתית (Microsystem) כוללת מערך פעילויות, תפקידים ויחסי גומלין בין-אישיים, הנחווים על ידי הנער במשפחתו. מאפייני הנער והוריו מעצבים סביבה זו. סביבה נוספת היא הסביבה החברתית הקרובה שעמה בא הנער במגע (Mesosystem), והיא כוללת את הפעילויות והיחסים הבין-אישיים הנחווים על ידי הנער מחוץ למשפחתו. הכוונה למסגרות המעניקות שירותים שונים, כגון חינוך, בריאות, רווחה. לעומת זאת, הסביבה הרחוקה יותר (Exosystem) היא סביבה שבה הנער אינו שותף פעיל אך היא משפיעה עליו בעקיפין. משתני סביבה זו מגדירים את הרקע הסוציו-אקונומי כמו מצוקה כלכלית בשכונת המגורים, רמת שירותי הבריאות בקהילה ונגישותם של מקורות תמיכה חברתית להורים (Bronfenbrenner, 1986; Burt & Germain, 1991; Resnick, 1996). בהתבסס על התיאוריות והמחקרים שהוצגו לעיל, מצב סיכון יתואר כמצב שבו הפרט חי בסביבה הפוגעת, או עלולה לפגוע, בהתפתחותו התקינה וביכולתו לממש את כישוריו.

משתנים אישיים ומשפחתיים

גורמי סיכון יכולים לנבוע ממקור פנימי – תוך אישי, קרי מהתפתחות פתולוגית באישיותו של הפרט, או מנכות פיזית. מסקירת מחקרים מקיפה בישראל על ילדים ומתבגרים עם נכויות, עולה כי מאפיינים מסוימים של הנער ומשפחתו, הנחשבים למנבאי מצבי סיכון, מופיעים בשכיחות גבוהה בקרב משפחותיהם של נערים עם נכויות. גם נערים עם לקויות למידה ובעיות של קשב וריכוז נמצאו בסיכון גבוה יותר להתנהגויות סיכון (מרום ועוזיאל, 2001). מקור אישי נוסף, שעלול לנבא פוטנציאל לסטייה או להתנהגות סיכון והרס, הוא הערכה עצמית נמוכה. שיפוט ערכי מתפתח באמצעות התנסויות של הצלחה או כישלון אישיים, אינטראקציות עם אחרים, למידה חברתית, התבגרות ותורשה. ההערכה העצמית באה לידי ביטוי ברגשות של מסוגלות עצמית, יעילות, או באמונות בדבר שליטה אישית בתוצאות. ממחקרים עולה שיש קשר בין דימוי עצמי גבוה לבין צעירים מצליחים לימודית וחברתית, בעוד שבני נוער בעלי דימוי עצמי נמוך נמצאו בסיכון לעבריינות, להתנהגות אובדנית ולנשירה מבית ספר (Megger, 2004).

המשפחה היא סוכן החיברות הראשוני. גורמי סיכון שונים קשורים למשפחה, כמו התנהגויות ההורים כלפי הסביבה, קשיי משפחה, תפקוד משפחתי ותפקוד הורי במשפחה. מאפיינים אלה משפיעים על הילד והמתבגר. נמצא, שלמרות שבגיל ההתבגרות השפעתה של קבוצת השווים גוברת, עדיין יש להשפעת ההורים משקל רב בעיצוב עולמו של המתבגר (סרוף, קופר וודהארט, 1998).

משתני תפקוד בבית הספר

ישנם תיאורטיקנים הטוענים שכל בני הנוער מצויים בפוטנציאל לסיכון. אי לכך, כדי לזהות אוכלוסייה בסיכון יש להתייחס לתפקודו של כל מתבגר במסגרת בית הספר, לתפקודו המנטלי ולתפקודו בבית (Glenn & Nelson, Gross & Capuzzi, 2004; 1988). השוואה בין לאומית מצביעה על כך, ששיעור בני הנוער שלא למדו בישראל דומה לשיעורים שברוב מדינות אירופה ובארצות הברית, ואף נמוך מהשיעור הממוצע במדינות החברות בארגון OECD. בישראל, 15% מבני ה-17 לא למדו לעומת 21% במדינות OECD (הראל, טילנגר ומולכו, 2003).

נתוני משרד החינוך הישראלי מראים ש-15%-10% מכל בני 14-18 הוגדרו כאוכלוסייה בסיכון על רקע נשירה סמויה. דהיינו, מדובר ב-30%-10% מבני הנוער בגיל בית ספר העל יסודי (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

בארץ אין כמעט בסיסי מידע המאפשרים לחקור את מאפייני הנוער הנושר בפועל מבית הספר ולהבחין בינו לבין הנושרים הסמויים. על פי מחקר שנועד ללמוד על ההבדלים בין נושרים לבין מתמידים בקרב אוכלוסיית תלמידים בתוכנית "לקראת בגרות", נמצא שההישגים הלימודיים הנמוכים והנוכחות הדלה הם מאפיינים מרכזיים הקודמים לעזיבת בית הספר. כמו כן, תפיסת מסוגלות נמוכה של התלמיד את עצמו גם היא מאפיין קריטי בניבוי עזיבת המסגרת. לא נמצאה השפעה מובהקת של משתנים סוציו-אקונומיים ותפיסות התלמידים את בית ספרם, אם כי ייתכן, שמשתנים אלה משפיעים על גורמים אחרים שקשורים לנטייה לעזוב את בית הספר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). על פי מחקרים נוספים, נמצא שיש קשר מובהק בין נוער שמאופיין בתחושת ניכור חברתי לבין תפקוד לא מסתגל שלו בבית הספר. יתרה מזו, בני נוער שדיווחו על תחושת ניכור גבוהה נעדרו ונשרו מבית הספר יותר מבני נוער שלא חשו תחושת ניכור גבוהה (Beneka, 1970; Lauterbach, 1967). עוד עולה מהממצאים, שהסתגלות התלמיד למסגרת בית הספר משפיעה על תופעת ההתמדה או הנשירה. ככל שכושר ההסתגלות של הלומד גבוה יותר כך גדלים סיכוייו להתמדה ויציבות במסגרת הבית ספרית (שריד, 1976). גם שמש (1987) טוען שככל שעולה תחושת המסוגלות העצמית של המתבגרים כך עולה רמת ההסתגלות למסגרת בית ספר, שבאה לידי ביטוי בעמדות התלמיד ובהתנהגותו. עמדות שליליות כלפי בית הספר הן בין ההיבטים המאפיינים נשירה סמויה (Karp, 1988). למעשה, נמצא קשר חיובי בין עמדותיו של הנער כלפי בית הספר לבין הישגיו בלימודים. עמדות חיוביות מעלות את הסבירות להתמדה, וחוסר שביעות רצון עלול לגרום להתנהגות פסיבית או מפריעה (פרץ-ששון, 1998). חשוב לציין, שגם בעיות חברתיות קשות ובעיות התנהגות מאפיינות נשירה סמויה. בעיות חברתיות יכולות להתבטא בדחייה חברתית ובהיות התלמיד קורבן לאלימות לעתים קרובות. התנהגות אלימה בבית הספר היא אחד מההיבטים הקיצוניים והיא משקפת בעיות התנהגות. במסגרת מחקר בינלאומי (HBSC) הבודק דפוסי התנהגויות סיכון ורווחה נפשית, בנתונים שנאספו בישראל נמצא ש-5% מהתלמידים חוו דחייה חברתית וכ-17% דיווחו שהם נוטלים חלק פעיל באלימות, נשאו נשק להגנה עצמית פעם בחודש או יותר (הראל, טילנגר ומולכו, 2003). עוד עולה מהממצאים, שבקרב נוער לומד, שיעור המשתמשים שימוש כלשהו בסמים ושתיה מופרזת של אלכוהול הוא 9.9%, לעומת נוער מנותק שבו נמצאו 19.9% משתמשים. בהתאם לממצאים ניתן לומר, שככל שעולה רמת הניכור בקרב בני הנוער, כך גוברת התנהגותם הסוטה (הרשות הלאומית למלחמה בסמים, 2005).

בסקירה שלעיל הוצגו המאפיינים של הנשירה הסמויה: היעדרויות תכופות מבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן ובמספר רב של מקצועות, תחושת ניכור כלפי בית הספר, התנהגות בלתי מסתגלת והתנהגות אלימה. מממד משולב זה, המתייחס לכלל ביטויי הנשירה שצוינו לעיל, עולה כי בקרב כלל התלמידים, 39% אינם מאופיינים אף לא באחד מביטויי הנשירה הסמויה, 31% באחד מהם, 19% בשניים והשאר - 11% בשלושה ויותר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

משתנים הקשורים לבית ספר

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בקרב אנשי חינוך וחוקרים בבדיקת מאפייני בית הספר והשפעתם על הישגים נמוכים של התלמיד, היעדרויות ונשירה. גורמים רבים נמצאו משמעותיים, ביניהם מבנה הארגון, יחסי צוות ותלמידים ומשאבים חוץ ארגוניים. מבחינת מבנה ישנם מספר מאפיינים רלוונטיים: שימוש בהקבצות ובמסלולים השונים, ההרכב החברתי וההשכלתי של מסגרות הלימוד ותוכניות לימוד לא רלוונטיות ללומדים. בקשר של יחסי מורים-תלמידים נמצא שדרכי הוראה והערכה של התלמידים, שידור ציפיות נמוכות לתלמידים על ידי מוריהם, איכות ההוראה ורמת הכישורים של המורים, הם משתנים בעלי חשיבות. בנוסף נמצא, שמשתנים חוץ ארגוניים, כגון מימון, משאבים ושירותים לא מספיקים לבית הספר, משפיעים על הנשירה מהמסגרת (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

משתנים תרבותיים וקהילתיים

בעקבות גלי העלייה לישראל, השתנו במהלך השנים יחסי הכוחות התרבותיים במדינה. בתי הספר הפכו לזירה חברתית שבה ילדים מייצגים סגנונות התנהגות מגוונים, ערכים ונורמות שונים. סוגיית החינוך לרב-תרבותיות הרת גורל לעצם הבטחת קיומה של מדינת ישראל (גור זאב, 2003). חשוב לציין, שיש הבדלים בנורמות ובציפיות של בני הנוער הבאים מרקע שונה ומנורמות הארגון הבית ספרי. נמצא שגורמים תרבותיים משפיעים על הנשירה. לעמדות של סביבת בני הנוער על חשיבות החינוך יש השפעה על רצונם להמשיך ללמוד, או לחלופין – לעזוב את בית הספר. השפעה ניכרת יש גם ליחס של מערכת החינוך אל תלמידים מתרבויות הנתפסות כשוונות, הן מצד התלמידים הקולטים והן מצד צוות בית הספר. בני הנוער העולים נמצאים במצב סיכון גבוה, הם מתחבטים עם מגוון רחב של בעיות וקונפליקטים ייחודיים. היקפי הנשירה בקרב בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר גבוהים מאלו שבקרב בני הנוער הוותיקים. בקרב עולי קווקז מצטיירת תמונה מדאיגה במיוחד, לפיה היקפי הנשירה, הן הגלויה והן הסמויה, גבוהים במיוחד. בקרב בני הנוער יוצאי אתיופיה ממדי הנשירה הגלויה אינם גבוהים במיוחד, אולם ממדי הנשירה הסמויה גבוהים, ורבים מהם עוברים בתדירות מבית ספר אחד לאחר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

מטרות המסגרת הבית ספרית הן אקדמיות וערכיות כאחת. בית הספר מהווה מסגרת חברתית חשובה לנער, שעשויה לשמש בו זמנית הן כגורם סיכון והן כחוסן. כאשר התלמידים חווים את בית הספר כסביבה נעימה ובטוחה, הם מגיעים להישגים אקדמיים טובים יותר ועולה תחושת ההצלחה שלהם (Gross & Capuzzi, 2004). למעשה, יחיד המפתח תחושות של ערך עצמי גבוה, קל לו יותר לבסס זהות אישית (Gross & Capuzzi, 1962; Erickson, 2004). ככלל, בית ספר, קהילה ומדינה שמאמצים גישה פתוחה לאינטראקציה בין התרבויות השונות שבקרבן, מאפשרים יצירת מסגרת התייחסות שיש בה חינוך רב תרבותי ופלורליזם תרבותי, המבטיח את קיומה בעידן משתנה (שמשי, 2005).

התמודדות מערכת החינוך עם צורכיהם של בני נוער בסיכון הלימודים בישראל מעוגנים ב"חוק לימוד חובה התש"ט – 1949" החל על ילדים מגיל 5 עד 15. עוד נקבע בחוק, כי הלימודים בגילאי 17-5 הם חינם (חוזר מנכ"ל ז', 1994). למעשה, צמצום תופעת הנשירה ניצב כאחת המטרות המרכזיות של מערכת החינוך. מימוש המטרה מחייב הגדרה אחידה ומדידה לתופעת הנשירה והפעלת מערכת מידע ומעקב שיטתי אחרי התלמידים. לפיכך, מערכת החינוך פועלת בשלושה מישורים מקבילים ומשלימים: הראשון, חיזוק ההתמדה של הלומדים והגברת הצלחתם במסגרות הנורמטיביות כדי למנוע נשירה של הנמצאים בסיכון. השני, שילוב מחדש של בני נוער שנשרו בבתי ספר רגילים או חלופיים, והשלישי, פיצוי והשלמת השכלה וחינוך ל"מנותקים" שלא השתלבו (דוברת, 2005).

האחריות לביצוע היום יומי של חוק חינוך חובה היא בידי קציני ביקור סדיר שברשויות המקומיות. הפיקוח על ביצועו הוא במינהל הפדגוגי. מתפקידם של קציני הביקור הסדיר לאתר, לעקוב, לטפל ולדווח על התלמידים המתקשים לתפקד במסגרות החינוך הפורמלי. הם גם נדרשים להחזיר תלמידים נושרים למעגל הלימודים ולהגביר את מעורבותם של גורמי החינוך וגורמי טיפול שונים במניעת נשירה ובטיפול בנשירה הסמויה (ד"ח מבקר המדינה, 2005).

באופן רשמי, האחריות למעקב אחר הביקור הסדיר והטיפול בתלמיד בגיל חוק חינוך חובה מוטלים על מנהל בית הספר והמחנך. מתפקידו של המחנך לדווח למנהל על כל תלמיד שנעדר בלא סיבה ידועה שלושה ימים רצופים מבית הספר במהלך חודש אחד ואף לערוך ביקור בית (חוזר מנכ"ל ז', 1994). מחנך הכיתה מוגדר כ"מנהל הטיפול" בנושרים הסמויים שבכיתתו, ולרשותו עומדים גורמים מקצועיים מסייעים בתוך בית הספר, שאמונים על קידום מצבו הלימודי ורווחתו של התלמיד (טלל וכהן-נבות, 2002). היועץ החינוכי אחראי על רווחתם של כלל התלמידים בבית הספר. כמומחה הנמנה עם המערך המסייע, היועץ אמור להיות דמות מפתח ביישום מדיניות בית הספר למניעת נשירה ועידוד ההתמדה. תפקיד היועץ מתורגם, בין השאר, לטיפול בתלמידים באופן פרטני או קבוצתי, התאמת תוכניות מניעה לצורכי התלמידים, הנהגת צוות בית ספרי,

הדרכה ותיווך של צוותים בבית הספר, ייעוץ להורים וקישור בין בית הספר לבין מערך השירותים הניתנים בקהילה (טלל וכהן-נבות, 2002).

שירותי התמיכה הניתנים בקהילה מכוונים בעיקר לנוער מנותק אך גם לתלמידים שנמצאים בסכנת נשירה. השירותים המרכזיים הם היחידות לקידום הנוער, השירותים לנוער וצעירים והשירות הפסיכולוגי החינוכי. השירות הפסיכולוגי החינוכי שבקהילה מספק שירותי אבחון, הערכה והתערבות לתלמידים שהופנו אליו על ידי בית הספר, ואילו הפסיכולוגים מהשירות שעובדים בבתי הספר, מטפלים במצבים שבהם התלמיד נמצא במשבר אישי, חברתי או משפחתי שמעבר לקושי התפתחותי או מצבי (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

עבודה מערכתית המושתתת על שיתוף פעולה בין נושאי התפקידים השונים בתוך המערכת ומחוצה לה, יוצרת תשתית לחשיבה רב ממדית על תופעות ודפוסים מערכתיים. כך גם ניתן ליצור בסיס לתוכניות התערבות, שבנויות על רצף והוכחו כיעילות לקידום בני הנוער (בן-עזרא וזילברמן, 2001).

תוכניות התערבות בבית הספר

בשנים האחרונות הציבה לעצמה מערכת החינוך כיעד מרכזי הבאת אחוז גדול ככל האפשר מהתלמידים לקבלת תעודת בגרות. מגמה זו באה לידי ביטוי, בין השאר, גם בהרחבת האפשרויות לגשת לבחינות הבגרות במגוון רחב של מסלולים במסגרת בית הספר ובמסגרות החלופות. ואכן, מסתמנת עלייה עקבית באחוז הזכאים לבגרות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

בעשר שנים האחרונות נוקט משרד החינוך מדיניות מתקנת, שבה שואפים להעניק שוויון הזדמנויות לכלל תלמידי ישראל. כתוצאה ממדיניות זו, פיתח אגף שח"ר (האגף לשירותי חינוך ורווחה) תוכניות לבתי ספר שמתוות כלים ארגוניים, פדגוגיים, חברתיים ותקציביים מיוחדים כדי לתת מענה לצורכי אוכלוסייה בסיכון. מסלול "ל"ב" ("לקראת בגרות") הוא השכיח במערכת החינוך הפורמלי ומיועד לבני נוער שאותרו כנוער בסיכון לנשירה או מתקשים בלמידה. מסלול זה כולל כיתות "מב"ר": מסלול בגרות רגיל, "אתגר" ו"אמ"ץ": אמונה בעצמי, מוכן להאמין וצופה להישגים. כיתות "מב"ר" הן חלק מהמסלול העיוני ואילו "אתגר" ו"אמ"ץ", שייכות למסלול העיוני טכנולוגי (שירותי חינוך ורווחה, 2004). בנוסף, כל בית ספר שאושרה לו הפעלת כיתות "לקראת בגרות" חייב להפעיל גוף מקצועי, שמטרתו ללוות את הנהלת בית הספר וצוות המורים ולסייע להם בכל הבעיות הנובעות מהסבת תלמידים תת-משיגים ללימודים הישגיים. מנהל בית הספר ממנה רכז לכיתות אלה למעקב ולהערכה של הפרויקט, ומפקחי אגף שח"ר מצויים בקשר מתמיד עם בית הספר ומקבלים דיווח מפורט בכל הקשור להתקדמות התלמידים (שירותי חינוך ורווחה, 2004). במסגרת הבית ספרית קיימות תוכניות התערבות שמופנות לכלל אוכלוסיית התלמידים, וזאת במטרה לשפר הן את הלמידה באופן כללי והן את אקלים בית הספר. מאידך, ישנן תוכניות, שקהל היעד שלהן מובחן והן מתמקדות בתלמידים בסיכון, והמגמה היא לספק תשומות משלימות לתלמידים, כדי שישלימו פערים שצברו במהלך השנים. דוגמה לתוכניות מסוג זה הן תוכניות "לקראת בגרות", שמספקות למידה מוגברת לתלמידים שנכשלו, ובאמצעותן מעצבים מסגרת לימודית מיוחדת בבתי הספר, שתענה על צורכיהם של התלמידים בדרך גמישה ומקיפה (כהן-נבות, 2003).

בחיפוש אחר חלופות חינוכיות במסגרת הנורמטיבית, יש המאמצים את תורת הלמידה המתווכת של פוירשטיין (1998) כבסיס להתערבות. לפי גישה זו, באמצעות הקוגניציה, האדם מסוגל לשנות את עצמו, לכדי ריסון, שליטה ברגשות ומוטיבציה לפעולה. אולם, כדי לחולל שינוי נדרש תהליך מתוכנן של תיווך, שאמור להתרחש בין הנער-המתווך (Mediating Agent) לבין העולם, וזאת באמצעות דמות המתווך (Mediatee), שהיא בעלת ידע, ניסיון וכוונות, המתווכת בינו לבין העולם והופכת אותו למובן יותר ומקנה לו משמעות. כדי שתתאפר "השתנות" ותתרחש למידה, הסביבה חייבת להיות מאפשרת, אמפטיה, מכילה ומכוונת.

ישנם מודלים שבהם הצוות המקצועי נדרש להתערבות אקטיבית עם תלמידים בסיכון ושילובם במסגרת הכוללת. דגם מייצג לתוכניות התערבות מסוג זה הוא מודל המדגיש את ייחודו של החינוך הגופני כהקשר תומך להקניה ולחיזוק של מיומנויות למידה, מיומנויות חברתיות ויכולת רגשית. התומכים בגישה זו טוענים, שהבנת המשתנים הקשורים ברכישת התנהגות רצויה ושימורה והכחדת התנהגות בלתי רצויה, היא הבסיס לכל תוכנית

התערבות חינוכית. שינוי הדרגתי ביחסי הגומלין בין התנהגותו של הפרט לבין בני אדם, חפצים ואירועים שונים המצויים בסביבתו, הוא הבסיס לשינוי ולהתפתחות בכל גיל. יש הגורסים שבאמצעות חינוך גופני התלמידים חווים מצבים שהם "בבואה של החיים", בה מוצגים אירועים מגוונים ומשתנים בפרק זמן קצר עם גבולות וחוקים. למעשה, זוהי מסגרת מובנית שניתן להתאים אותה להשגת יעדים פדגוגיים. במהלך השנים יושמו במדינת ישראל פרויקטים שונים, שהמודל שהוצג לעיל שימש בהם בסיס להתערבות. להלן מספר דוגמאות: "תוכנית לשיפור האקולוגיה הבית ספרית (2001)", "תוכנית להפחתת אלימות באמצעות הפעלת קבוצות קטנות (2000)", "שיקום התנהגות וקידום למידה באמצעות חינוך גופני (1996)", "כיתת שיקום התנהגות בתוך בית הספר (1995)" ועוד (אלדר, 2006).

תפיסה שונה לטיפול דרך למידה בתלמידים בנשירה במסגרת בית הספר מיושמת בתוכנית "מל"א": מרחב למידה אחר. בתוכנית זו מוגדר מרחב למידה פיזי וקבוע בתוך בית הספר, שבו פועל צוות שתפקידו ליצור קשר מחויב וקבוע עם התלמידים וכך לפתוח הזדמנות גם ללמידה. דרך הקשר הלימודי עם הצוות יכול התלמיד לחוות חוויות למידה טובות וחוויות של השתייכות למסגרת. השינוי המרכזי והחדשני בתוכנית זו הוא עצם קיומו של צוות בתוך בית הספר, אשר הכשרתו המקצועית היא בעיסוק אקטיבי עם אוכלוסיות התלמידים הנושרים בפועל או באופן סמוי (ג'וינט ישראל, 2005).

גישה אחרת להשכלה ולמידה משמעותית בעידן של שינוי מדגישה פיתוח של מיומנויות קוגניטיביות ושאינן קוגניטיביות. המשתנים הלא קוגניטיביים משולבים בתהליכי הלמידה הקוגניטיביים. כתוכנית יישומית לגישה זו, מציע וולנסקי (2003) את תוכנית "תב"מ": תעודת בגרות ממוקדת. בתוכנית זו לומדים לקראת תעודת בגרות מודולרית, שבעתיד ניתן להשלימה לקבלת תעודת בגרות מלאה, והאוריינטציה היא תעסוקתית. וולנסקי ורימון (2002) גורסים שראוי שמדיניות בית הספר תשקף גישה אקלקטית-אקולוגית וחזון חינוכי הרואה את הקהילה כולה בתחום אחריותו.

כנגזר מהגישה האקלקטית-אקולוגית, מתחזקת גם המגמה לשלב עבודה מקצועית של יחידות קידום הנוער בתוך בתי הספר. הרעיון הוא, שזירת בית הספר תהווה מוקד חינוכי וחברתי משמעותי עבור הנוער, שנמצא במוקד ההתערבות החינוכית-טיפולית, המשלבת בין בית הספר, משפחת הנוער והקהילה. במספר רשויות שהופעלו והוערכו מודלים להתערבות מסוג זה נמצא שיפור משמעותי בהתנהגות ובהישגיהם של נערים שהשתתפו בתוכנית (שמשי, ב 2005).

דוגמה למודל שמדגיש את חשיבות הקשר בין הקהילה לבית הספר היא תוכנית ממוקדת יישוב בקהילה. התוכנית היא תלת-שנתית וקהל היעד שלה הוא תלמידי "אתגר". ההמלצה העיקרית בתוכנית היא, שבכל בית ספר על יסודי תהיה לתלמידי "אתגר" מסגרת לימודית לאחר שעות הלימודים, שבה יהיו מעורבים צוות בית הספר, גורמים קהילתיים והורים. בית הספר יהיה פתוח לפעילויות שונות, הן לימודיות והן חברתיות. ההנחה היא שהעלאת תחושת ההשתייכות של התלמידים לבית הספר ולקהילה תשפיע על התנהגויות הסיכון של התלמידים ותפחית באופן ניכר את ממדי הנשירה הגלויה והסמויה מבית הספר (בידרמן ונבון, 2003).

תוכנית נוספת, שבה מתחזקת המגמה של שיתוף בין גורמים ועמותות בקהילה לבין משרד החינוך אגף שח"ר, היא "מוזות". זוהי תוכנית דגם לבית ספר על יסודי, שמיועדת רק לבני נוער במצבי סיכון ומצוקה, שהם בעלי מוטיבציה והתעניינות באמנות. ב"מוזות" בית הספר מהווה מרכז לימודי, שבו לכל תלמיד מותאמת תוכנית אישית, הכוללת ליווי אישי תומך על ידי אנשי מקצוע במסגרת פרטנית, קבוצתית והדרכת הורים. המגמה היא, שבני הנוער ישולבו גם בפעילויות התנדבותיות קהילתיות וזאת על פי בחירתם. תוכנית הלימודים ב"מוזות" כוללת לימודים עיוניים לבגרות, מגמת לימודי אמנות ומיומנויות עסקיות, שאותם ילמדו מומחים בתחום מהקהילה. "מוזות" נותן מענה חלופי לתלמידים בסיכון, שאינם משתלבים במסגרת הנורמטיבית, תוך פיתוח החזקות והכישורים שלהם (וסרמן וניצני, 2005).

לסיכום, חשוב לציין, שהתוכניות שהוצגו לעיל הן רק חלק קטן ממגוון התוכניות לקידום בני נוער בסיכון. אי לכך, הנהלות בתי הספר והצוות החינוכי ניצבים לפני אתגר משמעותי בבחירת תוכניות, שמתאימות לצורכיהם של התלמידים ועומדות בהלימה עם המדיניות החינוכית שהם דוגלים בה. כאמור, התוכניות משקפות גישות חינוכיות מגוונות ופותחות

אפשרויות רבות להתמודד באופן יעיל עם תופעת הנשירה (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

המחקר

מטרת המחקר כללו אבחון של המאפיינים הייחודיים של תלמידים בכיתות "אתגר", מיפוי צורכיהם ובניית תשתית אמפירית, ועל פיה הוצעה תוכנית התערבות שהולמת את צורכיהם. במחקר השתתפו 36 תלמידים המוגדרים כמתבגרים בסיכון, מתוכם 18 תלמידי כיתת "אתגר" ו-18 תלמידי כיתת "אמ"ץ", וכולם השיבו על השאלון לתלמיד. המיפוי בוצע באמצעות שאלון מובנה לתלמידים וליועצת הכיתות. בנוסף, נערכו שבעה ראיונות פתוחים לאנשי מקצוע מהתחום. בהמשך פותחה תוכנית התערבות למניעת נשירה סמויה, שנמסרה לשפיטה לשלושה מומחים חיצוניים, שבקיאם בתחום.

ממצאים ודיון

הקשר בין היחס לבית הספר לבין הביקור הסדיר וההתמדה מן הספרות ניתן לגזור את ההשערה שככל שעמדותיהם של הנבדקים תהיינה שליליות כלפי הצוות ובית הספר, כך יעלה מספר ימי ההיעדרות והנשירה הסמויה. ואכן, נמצא במחקר שעמדותיהם השליליות של תלמידי "אתגר" בכל המשתנים שנבדקו מתבטאות בהיעדרויות מרובות יותר מאשר אצל נבדקי "אמ"ץ". השוואת הישגי שתי קבוצות הנחקרים מאששת את ההשערה בעניין הזיקה בין עמדות שליליות, ביקור לא סדיר והישגים לימודיים נמוכים לבין תופעת הנשירה הסמויה. עמדת המרואיינים מסגל החינוך תומכת ואף מוסיפה. לפיהם, עמדות שליליות, ביקור לא סדיר והישגים לימודיים נמוכים הם בין ההיבטים המאפיינים נשירה סמויה. לטענתם, יש קשר בין המאפיינים שהוצגו לעיל. והרי ביקור לא סדיר בבית הספר והישגים לימודיים הם משתנים מדידים ובולטים במציאות הבית ספרית, ולפיכך הם מהווים את "תמרורי האזהרה" הראשונים לנשירה סמויה.

תופעת הנשירה כפי שהיא משתקפת בהווה הבית ספרית המרואיינים תמימי דעים, שישנם סימנים מנבאי נשירה: ביקור לא סדיר בבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים, תחושת השתייכות נמוכה לבית הספר, התנהגות שאינה מסתגלת שמתבטאת בחוסר קונפורמיות ואי קבלה של דרישות בית הספר והתנהגויות סיכון.

לדברי המרואיינים, ככל שעולה תחושת ההשתייכות למסגרת החינוכית, כך עולה רמת ההסתגלות, שמשקפת בעמדות חיוביות של הנער כלפי בית הספר ואף יוצרת מוטיבציה להגברת הישגיו הלימודיים והתנהגות ראויה. כל המרואיינים טענו שככל שעולה רמת הניכור בקרב המתבגרים, כך גוברות התנהגויות סיכון של שימוש בסמים, אלכוהול, התנהגות אלימה, הסתבכות בפלילים והתאבדויות.

משתנים בית ספריים

המרואיינים תמכו בגישה האקולוגית והדגישו שזו מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בבני נוער. לטענתם, משתנים בית ספריים משפיעים על הביקור הסדיר וההתמדה של התלמידים. עבור המתבגרים, בית הספר הוא סביבה שעשויה להוסיף לחוסן או עלולה לחזק סיכון. אי לכך, אקלים מיטבי, שבו בצד העידוד להעלאת הישגים לימודיים יש התייחסות לצרכיו הרגשיים והחברתיים של התלמיד, יוצר תנאים ללמידה אפקטיבית, שעשויים לפצות על תנאיו המגבילים של הנער בסביבתו הטבעית. בין המאפיינים הבולטים ליצירת אקלים ותקשורת מיטביים הוא טיב הקשר בין המתבגרים וצוות המורים. כל המרואיינים גרסו שדיאלוג מתמשך, יחס אישי ותומך, שימוש במגוון דרכי הוראה והערכה המותאמות לתלמידים, שידור ציפיות גבוהות לתלמידים ואמונה ביכולותיהם, הם משתנים בעלי חשיבות המשפיעים על ההתמדה של המתבגרים בלימודים בבית הספר. לדעתם, בעטיו של מצב הסיכון בו מצוי הנער, לצוות בית הספר ובמיוחד למחנך הכיתה נועד תפקיד מכריע בעיצוב התנהלותו של המתבגר.

תוכניות התערבות יעילות
א. יצירת חוויות של הצלחה

בתשובה לשאלת המחקר העוסקת במאפיינים של תוכניות התערבות יעילות, הייתה הסכמה מלאה בין המרואיינים, שלנוכח הכישלונות הלימודיים של התלמידים בבית הספר, יש חשיבות לפיתוח תוכניות שבהן הדגש הוא על הצלחות. אולם, תפיסותיהם לגבי האופן בו ניתן "להפגיש" את הנער עם הצלחות ולחולל שינוי בתפקודו שונות: "אחת התפיסות הרווחות במערכת החינוך היא, שיש לטפל באופן ישיר בתפקוד הלימודי של התלמיד... בפרויקט 'אמ"ץ' הבסיס ללמידה הוא קשר אישי בין הצוות לתלמידים... מתוך אמונה שאז התפקוד הכולל ישתפר הן מבחינת ביקור סדיר, תחושת השתייכות והתנהגות מסתגלת... ככלל, לאור ניסיון העבר, נמצא כי התמקדות בהיבט הלימודי תוך צבירת התנסויות של הצלחה בתחום זה, הינה שיטה יעילה ביותר לקידום נוער בסיכון, במסגרת בית ספר... חשוב להבין, בני נוער שרכשו מיומנויות חברתיות ורגשיות במסגרת של תוכניות התערבות לא העבירו את המיומנויות לתחום הלימודי באופן יעיל... לכן, מדיניות משרד החינוך היא להפעיל תוכניות התערבות שהמוקד הוא לימודי ותוכנית 'אמ"ץ' היא דוגמה לתפיסה זו... תפקיד בית הספר להביא את הנערים הללו לתעודת בגרות... תעודת בגרות היא כרטיס כניסה לחברה הישראלית... וזו גם הסיבה שכל מסלולי הלימוד מכוונים לבגרות..." (מדברי מרואיינת).

בניגוד לגישה זו, יש הגורסים שההצלחה של התלמיד לא צריכה להיות בתחום הלימודי שבו הוא "התנסה ונכווה כה רבות". לטענתם, התנסות מוצלחת בתחום עיסוק שונה, שבו הנער עוד לא חווה כישלון עשויה להעלות תחושת מסוגלות אצל התלמיד ואף לעורר מוטיבציה להתנסות לימודית: "הרי הצלחה גוררת הצלחה...". יתרה מזו: "חשוב להפגיש את התלמידים עם הצלחות מסוגים מגוונים, כדי ליצור מוטיבציה לעשייה וללמידה". לדברי המרואיינים, כל תוכנית התערבות יעילה שמטרתה קידום התלמיד מחייבת בנייה וקיום של מערך תומך, קרי הוראה מותאמת, קשר אישי בין צוות המורים לתלמיד המבוסס על יחסי אמון ודיאלוג מתמשך, אקלים כיתתי המעודד למידה. תנאים אלה יעלו את תחושת ההשתייכות של התלמיד לכיתה ולבית הספר וישפיעו באופן ישיר על ביקורו הסדיר והישגיו הלימודיים. בהקשר זה יש הטוענים: "כדי לעודד את התלמידים להישאר במסגרת חשוב שתתרחש בה למידה משמעותית... התלמיד צריך להרגיש שהוא במקום הנכון ויש צוות שמאמין בו וביכולתו להצליח... מאחר שחמישים אחוז מכלל הנוער לא מסיים עם תעודת בגרות, יש הכרח לנצל באופן גמיש את מסגרת בית הספר ולערוך שדרוג משמעותי של המערך הלימודי... במילים אחרות, שהחלק הלא בגרותי יהיה משמעותי... שיכשירו את הנוער לתעודת בגרות אחרת עם אוריינטציה תעסוקתית. כיום, אין תעודת בגרות מקצועית, יש תעודת מקצוע במקצועות שאבד עליהם הכלח". עוד לעניין זה: "כדי לחולל שינוי בתפקודו הלימודי של תלמיד חשוב להבין את התנהגותו הלימודית, הרגשית והחברתית... להתייחס אל התלמיד באופן הוליסטי... אי אפשר לבדוד את הפן הלימודי... צריך לטפל במקביל בצרכיו האנושיים של התלמיד ולהיענות להם... אני רוצה שירגיש שטוב לו בבית הספר, שהוא חלק משמעותי מבית הספר..." (מדברי מרואיינים). למעשה, המרואיינים טוענים, שבבניית תוכנית התערבות יש לקחת בחשבון משתנים נוספים שמשפיעים על תפקודו הלימודי של המתבגר, כמו: הסביבה הפיזית, יחסי הגומלין בכיתה, סגנון וטיב התקשורת הנהוגה בארגון ורלוונטיות התכנים הלימודיים והפדגוגיים עבור המתבגר. התלמיד הוא חלק ממערכת, הוא מושפע מסביבתו הקרובה והרחוקה ומשפיע עליה.

ב. מי יבצע את התוכנית ומדוע?

בין המרואיינים קיימת תמימות דעים, שראוי כי צוות בית הספר יבצע את תוכנית ההתערבות, וזאת מכמה טעמים: "הצלחותיהם של התלמידים הן גם ההצלחות של הצוות וחשוב להעצים את הצוות לא פחות מאשר את התלמידים... ככלל, תהליך ההכשרה של המורים לוקה בחסר, המורים צריכים להיות מודעים להיקף בעיית הנשירה ולחומרתה כבר בכניסה למערכת...". למעשה, תוכנית התערבות יעילה היא תוכנית שבה המורים הם קהל היעד הראשון, דרכם אפשר להגיע לתלמידים. מורה שמאמין בעשייה שלו, אכפתי ותומך בתלמידו, הוא דמות של מנהיג שעשוי לקדם את תלמידו באופן משמעותי. המרואיינים הוסיפו שחשוב ליצור רצף בין בית ספר והקהילה. לדבריהם, טיפול יעיל משלב אלמנטים של חינוך ושל רווחה, זהו מודל שמשקף גישה מערכתית ונמצא יעיל לקידום נוער בסיכון. ליווי אישי לכל תלמיד, הן בבית הספר והן מחוצה לו בשעות אחר הצהריים, מחייב מודל עבודה אינטגרטיבי בין גורמים חוץ בית ספרים ופנים בית ספריים:

"צריך לתת לזה עוד תנופה... אנחנו מבינים שהילדים שלנו נמצאים חמש שעות או שש שעות בבית ספר וזה לא מספיק... לפעמים אנחנו מחליפים קצת את הבית, לכן הקשר עם קידום נוער נראה לי הכרחי... וכמובן עם גורמים ברווחה ובקהילה" (מדברי תלמידה מרואיינת).

אותה מגמה מסתמנת גם במסגרות חינוכיות בלתי פורמליות: "הכוונה שלנו היא ליצור משהו משולב ביו גורמים בקהילה ובית הספר... בתהליך ההתערבות יש פרמטרים שונים שיש לקחת בחשבון, פרמטרים אישיים, משפחתיים, סביבתיים של הנוער. הפתרונות צריכים להיות בהתאם למאפייניו הייחודיים של כל נער, ולכן הקשר בין הגורמים השונים שמטפלים בנער הוא קריטי... הטיפול ההולם והיעיל בנוער בסיכון משלב בין מרכיבים לימודיים, חינוכיים וחברתיים, ולשם כך צריך לעבוד בשיתוף פעולה, כאשר בית הספר ממפה את הצרכים של התלמידים וביחד עם גורמים מחוץ לבית הספר בונים תוכנית התערבות הולמת" (מדברי תלמיד מרואיין).

אפיוני הסיכון והזיקות ביניהם

המונח "מתבגרים בסיכון" מכוון כלפי תלמידים שעלולים לא ללמוד בצורה סבירה ולא לתפקד באופן מסתגל במסגרת בית ספרית נורמטיבית. תיאורטיקנים מתייחסים לרצף סיכון כאל "שרשרת סיכון" שיש בה הגורמים, הסימנים, ההתנהגויות ותוצאות הסיכון (אדלר, 1980; דוברת, 2005; להב, 1999; להב, 2000; Burt, 1996 & Resnick). במחקר זה, המרואיינים התייחסו לגורמי הסיכון האישיים, המשפחתיים, המעמד הסוציו-אקונומי הנמוך וסביבת הנער כאל נתוני רקע של בני נוער, שבאמצעותם הם סווגו בקטגוריה של תלמידים בסיכון (דוברת, 2005; להב, 2000). ואכן, ממצאי המחקר מראים ששתי קבוצות הנחקרים כוללות תלמידים, שבהתאם להגדרה שהוצגה לעיל, מוגדרים כאוכלוסייה בסיכון. למרות זאת, במשתנים התלויים: ביקור סדיר בבית ספר, עמדות כלפי בית ספר וצוותו, יחסים עם חברים וקשר של המשפחה עם בית הספר, נמצא שבין שתי הקבוצות יש הבדלים מובהקים. המשתנים אשר נמצאו קשורים באופן מהותי ביותר להבדל בין הקבוצות הם ביקור לא סדיר בבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן ותחושת השתייכות נמוכה לבית הספר, שמתבטאת בהתנהגות שאינה מסתגלת. באותו הקשר, ממחקרים עולה שישנם משתנים נוספים, כמו: הרקע התרבותי של קהילת התלמיד, מאפייני בית הספר של המתבגר ומדיניות מערכת החינוך, שלהם השפעה על עמדות התלמידים כלפי בית הספר, התנהגויותיהם ותופעת הנשירה (אדלר, 1980; דוברת, 2005; כהן נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד 2001; להב, Gross & Capuzzi, 2004). דברי המרואיינים מאששים גישה זו. לטענתם, יחס אישי לתלמידים, אמונה ביכולתם תוך שימוש במגוון דרכי הוראה והערכה המותאמות לצורכיהם, הם משתנים בעלי חשיבות המשפיעים על ההתמדה במסגרת הנורמטיבית. כמו כן, בין המרואיינים קיימת תמימות דעים שהתנסויות חיוביות בבית הספר מעלות מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות אצל הלומד, ובה בעת מגבירות את תחושת ההשתייכות לבית הספר.

נתון התפתחותי נוסף שיש להתחשב בו הוא שמתבגרים מצויים בתקופה שבה הם מבטאים רצון לשלוט בחייהם ולהשפיע עליהם (סרוף, קופר וודהארט, 1998). כאשר הם מגיעים לכיתה שבה קיימות אפשרויות מועטות לקבלת החלטות ובחירה, נראה שיש אי התאמה בין הצרכים ההתפתחותיים שלהם לבין ההזדמנויות המוצעות להם בכיתה ובבית הספר, ואי התאמה זו גורמת לירידה במוטיבציה הנוגעת לתחומים שונים בחייהם ומגבירה את תחושת הניכור למערכת.

במציאות זו בולט מצבם הייחודי של תלמידי תוכנית "אמ"ץ". ממחקר ההערכה שכלל עשר כיתות "אמ"ץ" בחטיבות עליונות, היו רק 5% נושרים, והמתמידים המהווים 95% הגיעו להישגים לימודיים מרשימים (טטר, 2002). נראה שאחד ההסברים שעשוי לסייע בהבנת הממצאים נעוץ בתוכנית החינוכית שממנה נהנים תלמידי "אמ"ץ" ובהרכב הכיתות. על פי מחקר ההערכה, 62% מבוגרי כיתות "ב" שלמדו בתוכנית "אמ"ץ" הגיעו לזכאות לבגרות והנשירה בפרויקט זה היא שולית. מטרתו הראשונית מוגדרת כמניעת נשירה, והשגת תעודת בגרות מלאה מהווה אמצעי מרכזי להשגת ההתמדה. ממצאים אלה משקפים את יעילות התוכנית, שהמרכיב המרכזי בה הוא יצירת מטלות לימודיות רצופות, ממוקדות, בהן התלמיד יחוה הצלחה. עיקרון נוסף בתוכנית זו הוא שמירה על קשר אישי ודיאלוג איכותי ומתמשך עם המורים (טטר, 2002).

מקורות

- אדלר, א' (1958). אתה וחיך. תל אביב: המכון על שם אלפרד אדלר.
- אדלר, ח' (1980). דו"ח הועדה לבדיקת אלטרנטיבות חינוכיות-טיפוליות לנוער מחוץ למסגרות לימוד והכשרה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- אדלר, ח' וסבר, ר' (1998). רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- אטלס, י' (1990). והילד הזה הוא אני. ירושלים: כתר.
- אדלר, א' (2006). חינוך דרך ספורט ומשחק, תמיכה במיומנויות למידה, במיומנויות חברתיות ובשליטה עצמית באמצעות פעילות גופנית (גרסה אלקטרונית). נשלף ב- 14 במרס 2006 מתוך: <http://www.eitaneldar.com/projects.htm>
- ארהרד ר' (2001). אקלים חינוכי מיטבי, ערכה לאבחון והתערבות. ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי. היחידה למחקר ופיתוח מהדורת ניסוי.
- באניאי, א' (2006). זום. ירושלים: כתר.
- בידרמן, ד' ונבון, ח' (2004). תכנית ממוקדת יישום-תמ"י, לטיפול מערכתי בנוער בסיכון. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי אגף שח"ר.
- בן-עזרא, ג' וזילברמן, ד' (2001). הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית. תל אביב: מחלקת פרסומים, משרד החינוך.
- בן רב, ד' וכאהן-סטרבצ'ינסקי פ' (2003). תכנון שירותים והתערבויות לילדים ובני נוער בקצה רצף הסיכון. ירושלים: מסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תכנית עבודה תלת-שנתית 2004-2006 מאירס - ג'וינט - מכון ברוקדייל.
- ג'וינט ישראל (2005). מרחב למידה אחר-טיפול דרך למידה בתלמידים בנשירה סמויה וגלויה בחטיבות הביניים, במסגרת בית-הספר. ירושלים: משרד החינוך והתרבות-אגף שח"ר- המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה, אשלים-תחום נוער, ג'וינט ישראל-אגף חינוך ונוער.
- גור זאב, א' (2003). רב תרבותיות וחינוך בישראל. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- גרינברגר, ד' ופדסקי, ק' (2004). להתמודד עם מצבי רוח. תל אביב: גלילה.
- דוברת, ש' (2005). התוכנית הלאומית לחינוך. דו"ח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך ישראל. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- דו"ח מבקר המדינה (2005). דו"ח שנתי 55 לשנת 2004 ולחשבונות שנת הכספים 2003. מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.
- דושניק, י' וצבר בן-יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר איכותי. אור יהודה: דביר (369-343).
- הורביץ, ת' (תשמ"ד). מתמיד נייד ונושר, יחיד ומערכת בבית הספר העל יסודי. דו"ח מחקר-224. ירושלים: מכון סאלד.

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004). הודעה לעיתונות, 7 ביולי 2004, 176/2004.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (תשס"ה). שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים.
- המינהל הפדגוגי-אגף ש"ר (תשס"ה). ל"ב, לקראת בגרות, הנחיות ונהלי הפעלה לשנת הלימודים התשס"ו. תל אביב: בהוצאת משרד החינוך התרבות והספורט.
- הנפורד, ק' (2000). חכמה בתנועה. טבעון: נורד.
- הראל, י', טילנגר, א' ומולכו, מ' (2003). נוער בישראל, סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994-2002. רמת גן: המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול (2005). דו"ח: השימוש בקרב בני נוער מנותק. ירושלים: משרד ראש הממשלה.
- וולנסקי, ע' (2003). תעודת הבגרות הממוקדת (תב"מ) המלצות למשרד החינוך ליישום דו"ח. כיווני השכלה ולמידה משמעותיים בעידן של שינוי מבנה התעסוקה במשק לקידום תעסוקה לכול. תל אביב: משרד החינוך-אגף התכנון.
- וולנסקי ע' ורימון ע' (2002). עקרונות להעלאת שיעורי הלמידה במערכת החינוך. מסמך תכנון מס' 14. תל אביב: משרד החינוך אגף התכנון.
- וסרמן ל' וניצני ו' (2005). מוזות-תיכון לאומנויות לבני נוער במצבי סיכון ומצוקה. מסמך פנימי, ליווי ופיקוח ד"ר חיים נבון – מנהל המחלקה למרכזי חינוך וכיתות אתגר. תל אביב: משרד החינוך התרבות והספורט. אגף ש"ר ועמותת טופז.
- חוזר מנכ"ל (1994). מניעת נשירה – הגברת כוח ההתמדה וההצלחה של תלמידים בבית הספר. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט (חוזר מיוחד ז').
- חסון, מ' (2005). דו"ח העוני: כל ילד שלישי בישראל הוא עני (גרסה אלקטרונית). נשלף ב-3 בינואר 2006 מתוך: www.ynet.co.il/articles/0,7640.K-3124351.00.html.
- טלל, ד' וכהן-נבות, מ' (2002). הועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר. בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי. ירושלים: מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.
- טטר, מ' (2002). מחקר הערכה אודות פרויקט "א"מץ". ירושלים: המכון לחקר טיפוח החינוך, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- טטר, מ' ומילגרם, א' (2001). פנייה לעזרה בקרב. הייעוץ החינוכי, י', 91-115.
- כהן-נבות, מ' (2003). התערבות בית-ספרית לילדים ולבני נוער בסיכון. דו"ח מיוחד, נכתב כמסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תכנית עבודה תלת-שנתית 2004-2006. ירושלים: מאיירס-ג'ונט-מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. ירושלים: הכנסת וג'וינט-מכון ברוקדייל.
- כנסת (2002). דו"ח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר-בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי-מבוססת על עבודת הועדה ודו"ח מחקר בנושא "הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער". ירושלים: כנסת ישראל.

כפיר, ד' (תשמ"ו). המיון בחינוך העל-יסודי – הצבה נכונה או חסימת הזדמנויות?
פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, 102-112.

כץ, י' (2004). הפערים בחינוך. בפרוטוקול ועדת חינוך/8558, מס' 230, מתאריך 17.5.2004,
ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

להב, ח' (1999). נוער בשולי החברה-התופעה ודרכי ההתמודדות. ירושלים: משרד החינוך
התרבות והספורט.

להב, ח' (2000). נוער בסיכון-התופעה בפרספקטיבה. בתוך: שמש א' (עורך). מניתוק
לשילוב, 10, 8-17. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך-הוויכוח על המספרים ומי משלם את
המחיר, בתוך: שמש א' (עורך). מניתוק לשילוב, 12, 11-27. ירושלים: בהוצאת משרד
החינוך, מינהל חברה ונוער.

לוינ' ת', שחר, ח' ושרן ש' (1998). בית הספר החדשני ארגון והוראה. רמת אביב:
אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר' (1995). אוריינטציה תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון:
גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. מגמות, ל"ו (4), 429-450.

מרום, מ' ועוזיאל, ל' (2001). סקירת ספרות בנושא ילדים עם נכויות במצבי סיכון.
ירושלים: אשלים וג'וינט- מכון ברוקדייל.

משרד החינוך התרבות והספורט (2000). חוק זכויות התלמיד, לשכת הסמנכ"ל הבכיר
למנהל למשאבי אנוש, נשלף ב-15 לינואר, 2006, מתוך [www.education.gov.il/kav-
patuach/hok.html](http://www.education.gov.il/kav-patuach/hok.html)

משרד החינוך התרבות והספורט (2006). נתוני בגרויות (גרסה אלקטרונית), לשכת המדען
הראשי, נשלף ב- 20 באוגוסט 2006, נכון ל-5 במרס 2006, מתוך
www.education.gov.il/netue-bchinotq/results.asp

משרד המשפטים (2003). זכויות הילד (גרסה אלקטרונית). הועדה לזכויות הילד, 2003,
האמנה
הבינ"ל בדבר זכויות הילד, נשלף ב-10 בינואר 2006,
מתוך www.justice.gov.il/MOJH/HavaadLehuyot/amana.htm.

משוניס, ג' (1999). סוציולוגיה. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

משרד החינוך (תשס"ו). תכנית לימודים, חינוך גופני, לכיתות ג'-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך
הממלכתי, הממלכתי-דתי הערבי והדרוזי. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

סבירסקי, ש' ושורץ א' (2005). זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2003-2004. תל אביב:
מרכז אדוה.

סנונית, מ' (1984). ציפור הנפש. גבעתיים: מסדה.

סרוף, א' קופר, ר' ודהארט, ג' (1998). התפתחות הילד- טבעה ומהלכה. תל-אביב:
האוניברסיטה הפתוחה.

פּוּרְשֵׁיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת. תל אביב: משרד הביטחון.

פּרָץ-שׁוּן, ו' (1998). בחינת משתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים, אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק 'מפנה'. עבודה לתואר מ.א., רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

רוזמן, מ' פרנקל, ר' וזלצמן, נ' (1997). כישורי-חיים- פיתוח זהות אישית. תל-אביב: רמות.

רוּנָן, ת' (2004). חושב ומתמודד: תכנית להקניית מיומנויות שליטה עצמית למתבגרים. רמת אביב: ביה"ס לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.

שירותי חינוך ורווחה (2004). אבני בוחן לפתיחת כיתות ל"ב (לקראת בגרות). תל אביב: משרד החינוך המינהל הפדגוגי.

שמש, א' (1987). הערכת תכנית התערבות למניעת נשירה על רמת הסתגלותם של התלמידים וסוגי בתי הספר התיכוניים בהם שובצו. עבודה לתואר מ.א., רמת אביב: ביה"ס לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.

שמש, א' (א 2005). אתגר הרב-תרבותיות בקידום הנוער-מחקר בתוך: שמש א' (עורך). מנייתוק לשילוב, 13, 9-49. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

שמש, א' (ב 2005). תכנית מניעה וקידום נוער בסיכון בתוך ביתי ספר-מבוסס על מודל מערכת תומך למידה וחינוך. הצעה למיזם יניב, מסמך פנימי. תל אביב: משרד החינוך התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער תחום קידום הנוער.

שריד, מ' (1976). הסתגלות תלמידים לבית הספר העל יסודי והישגיהם הלימודיים. עבודה לתואר מ.א., רמת אביב: בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

American School Counseling Association, (2003). The ASCA National Model - A Framework for School Counseling Programs. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall

Bemak, F. & Chi-Ying Chung, R. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. Professional School Counseling, 8(3), 196-201

Beneka, Y. S. (1970). The relationship of alienation to selected academic & behavioral variables, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan

Blos, P. (1975). The second individuation process adolescence in the psychology of adolescence. New-York: International Universities Press Inc

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the and family as a context to human (development: Research perspectives. Development Psychology, 22, (723-742

Bryson, K. (Ed.). (1997). America's children at risk, (Electronic Version) Census Brief, U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration,

Bureau of the Census, Retrieved January 5, 2006 from,
www.census.gov/prod/3/97pubs/cb.9702.pdf

- Burt, M .R.& Resnick, G. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service . delivery, *American Journal of Orthopsychiatry* ,66 (2), 172
- Courtland C. L. (2001). Culturally responsive school counselors and programs: Addressing .the needs of all students. *Professional School Counseling*,4(4), 257-261
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New-York: .Oxford University Press
- .Durkheim, E. (1964). *The division of labor in society*. New-York: Free Press
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton
- Germain, C. B. (1991). *Human behavior in the social environment: An ecological .view*. New-York: Columbia Press
- Glaser, D. (1956). *Criminality theories and behavioral images*. *American Journal of .Sociology*, 61, 44-433
- Glenn, H. S.& Nelson, J. (1988). *Raising self-reliant children in a self indulgent Rocklin world: Seven building blocks for developing capable young people*. .California
- Gross, D. & Capuzzi, D. (2004). *Defining youth at risk*. In: Capuzzi, D. & D.R. Gross. (Eds.). *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents*, (93-.115). Alexandria, VA: American Counseling Association
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility in physical education in: Silverman, S. J. & Ennis, C.D. (Eds.). Student learning in physical education, Second Edition, (241-253)*. New York: Human Kinetics
- Karp E. (1988). *The dropout phenomenon in Ontario secondary schools: a report to the Ontario study of education and the issue of dropout, student -retention and .transition series*. INSBN, Department of Education, Toronto, Canada
- Lazarus, R. S. (1964). *Personality and adjustment*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-.Hall
- Lauterbach, W. L. (1967). *Alienation, anomie and dropout*. Ann Arbor, Michigan: .Dissertation abstracts
- Meggert, S. (2004). *Who cares what I think? Problems of low self-esteem*. In:Capuzzi, D & Groos, D. R. (Eds.). *Youth at risk: A resource for counselors,teachers and parents*, (93-115). Alexandria, VA: American Counseling .Association

- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure*. New-York: Free Press
- Merton, R. (1976). *Discrimination and the American creed*. In: *Sociological ambivalence and other essays (189-216)*. New-York: Free Press
- Miller, G. T. Jr. (1992). *Living in the environment: An introduction to environmental science*. Belmont, CA: Wadsworth
- Neukrug, E.S., Barr, C.G., Hoffman, L.R., & Kaplan, L.S. (1993). *Developmental counseling and guidance: A model for use in your school*. *The School Counselor*, 40, 356-361
- Nicoll, W.G. (1994). *Developing effective classroom guidance programs: An integrative framework*. *The School Counselor*, 41, 360-363
- Pamela, O.P. (2001). *Maintaining and enhancing the developmental focus in school counseling programs*. *Professional School Counseling*, 4 (4), 271-277
- Pedersen, P. (2000). *A Handbook for developing multicultural*. Alexandria, VA: American Counseling Association
- Resnick, M. (2003). *Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency*, (Electronic Version), *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10,(33-52)August, Retrieved 17 January, 2006
- Shechtman, Z. (1994). *The effect of group psychotherapy on close same-gender friendships among boys and girls*. Haifa: University Of Haifa
- Tinsley, B.J., Markey, C. N., Eriksen, A.J., Ortiz, R.V., & Kwasman ,A.(2002). *Health promotion for parents*. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*, 5, (311-328). New Jersey: Lea
- U.K. Government (2004). *Every Child Matters*. Retrieved January 15, 2006 from [/Everychildmatters.gov.uk/aims/background](http://Everychildmatters.gov.uk/aims/background)
- U.S. Department of Education, (2001). *No Child Left Behind*, Retrieved January 15, 2006 From <http://www.ed.gov/nclb;/amdomg.jhtml?src=pb>
- U.S. Department of Education (2002). *Promoting Educational Excellence for All Americans*, Retrieved January 15, 2006, from <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>
- Watkins, C (2001). *Comprehensive guidance programs in an international context*. *Professional School Counseling*, 4 (4), 262-270

הקשר בין פער תרבותי לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימייה
ד"ר יעל וילצ'יק אביעד*

תקציר

שיעור הנשירה מהלימודים במדינת ישראל עומד על ממוצע ארצי של כ-5% בקרב תלמידי כיתות ט'-י"ב. שיעור זה משתנה בקרב בני אוכלוסיות שונות; בקרב העולים החדשים למשל, שיעור הנשירה עומד על 8.7% בממוצע בגילאי החטיבה העליונה (מערכת החינוך בראי המספרים, 2003), שיעור שהוא גבוה בהשוואה לשיעור הנשירה של ילדי הארץ (3.9%).

העבודה הנוכחית עוסקת בנושא הנשירה, אולם בניגוד למרבית המחקרים אשר מתמקדים בנושאים, מתמקדת העבודה הנוכחית בתלמידים שאינם נושרים, לאמור, אותם תלמידים אשר משקיעים מאמצים בלימודים ומתמידים בהם. ההבדל בין שתי נקודות מוצא אלו נעוץ בכך שמחקר אשר בוחן תלמידים נושרים הנו בעצם מחקר שלאחר מעשה, כלומר תוצאות המחקר מצביעות בעיקר על הסימפטומים שהתלמידים מציגים (כמו כישלון לימודי, משפחה שאינה תומכת ועוד), ולא על התהליכים העומדים מאחורי הסימפטומים החיצוניים הללו. לעומת זאת, מחקר אשר שם דגש דווקא על האוכלוסייה המתמידה, תוך הצגת תיאוריות המסבירות התמדה בלימודים, מצליח להבין טוב יותר את התהליכים העמוקים העומדים מאחורי שיעורי הנשירה הגבוהים, בלי להיות מושפע מהסימפטומים. השוויון בין כל תלמידי הפנימייה (המתמידים בלימודים ואלו שאינם מתמידים בלימודים) בקרב אוכלוסיית תלמידים עולים חדשים לשעבר (יוצאי חבר המדינות ויוצאי אתיופיה) לבין תלמידים ישראלים ותיקים.

הרציונל שעמד ביסוד הרעיון לדגום דווקא ילדי פנימייה היה העובדה כי במסגרת הפנימייה (בשעות הערב) שוהים תלמידים מתמידים וגם תלמידים שאינם מתמידים (=נושרים סמויים) אשר הפנימייה מהווה עבורם בית. בהתבסס על הרקע התיאורטי ובעיקר על נושא הפער התרבותי, ציפינו למצוא רמת התמדה גבוהה ביותר בקרב תלמידים ישראלים ותיקים, רמת התמדה נמוכה במקצת בקרב עולים יוצאי חבר המדינות ורמת התמדה נמוכה ביותר בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה. בפועל נמצא כי רמת ההתמדה הגבוהה ביותר הייתה בקרב התלמידים יוצאי אתיופיה ויוצאי חבר המדינות, ואילו רמת ההתמדה הנמוכה ביותר הייתה דווקא בקרב התלמידים הישראלים הוותיקים. מאמר זה יידון בסיבה להבדלים אלו ברמת ההתמדה בלימודים.

* המכללה האקדמית יהודה ושומרון. עבודת דוקטורט בהנחייתו של פרופ' משה אדד, המחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

מבוא - מדוע תלמידים נושרים?

התמדה בלימודים ורכישת השכלה נתפסות בחברה הישראלית כערך מרכזי והן משפיעות על ההתפתחות החברתית-ריבודית של האוכלוסייה, על דימויה ועל עתידה (סבר, 2002). החינוך הוא הכוח הדוחף, המניע את הפרט למוביליות ולהשתתפות פעילה ומשמעותית בחיי הקהילה והמדינה. תופעת הנשירה (הסמויה והגלויה) מהווה את המשתנה המרכזי המזין את הפערים החברתיים ואת התופעות החברתיות שבהם אנו נתקלים במסגרת החברה הישראלית (הוועדה לילדים ונוער בסיכון, 2005). הסיבות לנשירה מבית הספר כפי שהן מוסברות בספרות המקצועית הנן רבות מאוד. ניתן למצוא הסברים המתבססים על "תיאוריית החסך", דהיינו ההסבר לנשירה נעוץ בתלמיד

עצמו, עקב רמת משכל נמוכה, חוסר יכולת התמדה בלימודים וכדומה (Garnier & Stein, 1997; Kaplan, 1995). בנוסף, ניתן למצוא הסברים הקושרים את נשירת הנערים למצבם המשפחתי, כגון משפחות הרוסות, משפחות במצוקה, משפחות של מהגרים וכיוצא בזה (Fagan & Pabon, 1990). כמו כן ניתן למצוא במערכת החינוך ובבית הספר ליקויים אשר עלולים לגרום לתלמיד לנשור מהלימודים, כדוגמת האקלים החברתי (הוועדה לילדים ונוער בסיכון, 2005).

בגיל ההתבגרות שיעורי הנשירה הולכים וגדלים, אולם לרוב מדובר בתופעה חולפת הנקראת "משבר לימודי חולף" (זיו, 1984). תופעה זו נובעת בין היתר משינוי במסגרת הלימודית. אין דומה שיטת הלימוד במסגרת בית הספר היסודי ללימוד במסגרת בית הספר העל-יסודי. מקצועות הלימוד מתרבים וכן גדל מספר המורים המקצועיים. חומר הלימוד מחייב לשנות הרגלי למידה ומחייב מאמץ רב יותר. הסבר נוסף ל"משבר הלימודי החולף" מקורו בשינויים הפסיכולוגיים המתחוללים אצל מתבגרים וכן בשינוי ביחסיהם של המתבגרים עם סביבתם. עם זאת, חשוב לזכור כי מרבית המתבגרים חוזרים ללימודים, אם כי לא תמיד מעצמם (זיו, 1984). אולם גם אם וכאשר הם מוכנים לשוב וללמוד, יש מי שאינם מסוגלים להשלים את החומר החסר, ומצב זה עלול להביא לנשירתם הסופית מבית הספר.

הגירה ונשירה

מדינת ישראל מאופיינת באידיאולוגיה פוליטית התומכת בהגירה יהודית אליה (עלייה) (בן יהושע, רסניק, שהם ושפירא, 1997; Mymin, 1995). הגדרת קליטת העלייה כאתגר לאומי וכערך נורמטיבי בחברה הישראלית מציבה את בית הספר כמסגרת המחוייבת, מעצם מהותה, לסייע להצלחתה. ברם, בפועל אנו מוצאים כי שיעור התלמידים הנושרים ממערכת החינוך גבוה מאוד בקרב העולים החדשים: 8.7% בקרב תלמידים יוצאי חבר המדינות ו-6.3% בממוצע בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה, גילאי החטיבה העליונה (מערכת החינוך בראי המספרים, 2003). שיעור זה גבוה בהשוואה לשיעור הנשירה של ילידי הארץ (3.9%). שיעור הנשירה הגבוה בקרב העולים החדשים מדאיג אך אינו מפתיע, שכן הוא מאפיין תהליכי מעבר ממדינה למדינה ובעיקר מתרבות לתרבות.

מעבר בין תרבויות כרוך במשבר. עוצמת המשבר תלויה במספר גורמים, ביניהם: פער תרבותי - פער תרבותי גדול בין ארץ המוצא לארץ הקולטת גורם להלם תרבותי קשה ולעוצמת משבר גדולה (יצחקי 1997; Carlin, 1992).

סיבת ההגירה - בחירה (משיכה) או בריחה (דחיפה). הגירה, גם כאשר היא מתוכננת, מהווה משבר בשל היותה שינוי פתאומי ממצב מוכר למצב חדש (בר יוסף, 1990; סרוק, 1992; Iram, 1992).

מגדר המהגר - לגבי הקשר שבין מגדר המהגר לבין הסתגלותו נמצאו ממצאים סותרים (יצחקי, 1997). יש מחקרים המדווחים על נשים המתקשות להסתגל עד כדי הצגת

סימפטומים פסיכיאטריים (Freidenberg, Imperiale & Skovron, 1988). מנגד ישנו מחקר (Benta, 1995 & Noam) אשר מראה כי הנשים האתיופיות, כמו גם הבנות האתיופיות (גולן-קוק, הורוביץ ושפטיה, 1987; ניר, 1995) משתלבות טוב יותר בחברה הישראלית בהשוואה לגברים האתיופיים. זאת בשל השיפור שחל במעמדה של האישה האתיופית במשפחה המהגרת מצד אחד, מול ירידת קרנם של הבעל ושל הבן, מצד שני. עוצמת המשבר הנה אפוא תולדה של מצבו האישי של המהגר, מוצאו, תנאי ההגירה וחלקו של המהגר באחריות לקבלת ההחלטה להגר (יצחקי, 1997).

נוסף לקשיים המופיעים סמוך לזמן ההגירה, עשויות השפעות ההגירה ללוות את המהגר גם בהמשך (Partida, 1996). השפעות ההגירה ניכרות בבני המשפחה השונים בטווחי הגילאים השונים, והקשיים באים לידי ביטוי בתחומים שונים, כגון בתחום הנפשי - התערעורת הביטחון הפנימי והזהות העצמית, ובתחום יחסי המשפחה - היווצרות קונפליקטים פנים-משפחתיים, ירידת קרנם של ההורים בעיני ילדיהם ועוד (לוי, 1997; Slonim-Nevo & Sheraga, 1995).

במחקר אשר בדק את השפעת ההגירה על ילדים בקהילת מהגרים בארצות הברית נמצא, כי השפעות ההגירה הן משמעותיות וארוכות טווח וניכרות בבית הספר (כישלון בלימודים, נשירה וכדומה) ובדינמיקה המשפחתית (Partida, 1996). עם זאת, במחקר אורך על

מתבגרים מצא ארדונדו (Arredondo, 1984) כי עם הזמן ישנה מידת-מה של הסתגלות ויכולת גיבוש "זהות אני".

כאשר נבדקו קשייהן של משפחות מהגרים בישראל שלהן ילדים וקרובי משפחה מבוגרים המתגוררים באותה דירה (Slonim-Nevo & Sheraga, 1995) נמצא, כי הילדים חוו קשיים לימודיים וחברתיים. דהיינו, הם לא היו מקובלים על חבריהם לכיתה, וקיבלו ציונים נמוכים במקצועות השונים. כך עולה גם ממחקרים נוספים (לוי, 1988; 1997; Freidenberg, ועוד), אשר מצביעים על קשר בין הגירה לבין קשיי הסתגלות. ברם, מרבית החוקרים סבורים כי הקבוצה אשר נפגעת בצורה הקשה ביותר מן ההגירה היא קבוצת המתבגרים והמתבגרות.

גיל ההתבגרות, הגירה ונשירה

גיל ההתבגרות מאופיין כידוע בשינויים המתרחשים בגופו של המתבגר, בחשיבתו, ברגשותיו, בזהותו וביחסיו החברתיים. הגירה בגיל ההתבגרות עלולה לקבל ביטויים דרמטיים עקב שינויים פסיכוסוציאליים אצל המהגר (יצחקי, 1997; סמילנסקי, פלדמן, 1989). בהגירה של מתבגרים נקטע תהליך בניית האישיות ועיצובה, אשר החל בקונטקסט חברתי-תרבותי מסוים, וממשיך בקונטקסט חברתי-תרבותי שונה. במסגרת תהליך ההגירה נאלצים המהגרים לבצע תהליך של דה-סוציאליזציה, מרצון או שלא מרצון, מתרבות המוצא, דהיינו התנתקות ממקצת הערכים, הנורמות ודפוסי ההתנהגות המוכרים והידועים. כמו כן עליהם להתנתק מהמבנה החברתי המוכר והבטוח ומהחברים שאליהם היו קשורים בנימי נפשם במשך שנים ארוכות של ילדות (בר יוסף, 1990; Carlin, 1992), וזאת דווקא בגיל שבו לקבוצת השווים (החברים) עוצמת השפעה רבה (זיו, 1984). זוהי מעמסה כבדה על המתבגר, הנמצא ממילא במצב נפשי בלתי יציב. מעמסה זו עלולה לפגוע בגיבוש זהותו ולגרום לו מצוקה פסיכולוגית (יצחקי, 1997; מירסקי, 1992; Arredondo, 1984 & Patricia, 1984).

הגירה ויחסי הורים-מתבגרים

המשפחה, החברה והתרבות שבהן מתרחש תהליך ההתבגרות מספקים, לרוב, את היציבות החיונית למתבגרים ואת סימני הדרך לחיפוש העצמי (לוינסון, רוזמן, 1993; ניר, 1995). אולם, לאחר הגירתם נקלעים המתבגרים לקשיים ולמצוקות אשר נוגעים בתחומי החיים בבית, במשפחה, בלימודים ובחברת בני גילם, כלומר לתחומים הרלוונטיים לשמירה על יציבותם. כתולדה מכך עלול המהגר המתבגר לחוש ערעור בשיווי משקלו הנפשי, להיות מאוכזב, להאשים את עצמו או את סביבתו במצבו, להידרדר בהישגיו הלימודיים, ולעתים אף לנשור מבית הספר.

קפלן (Kaplan, 1995) רואה בהגירה גורם חיצוני היוצר משבר פנימי, אשר משפיע על אירועים פנימיים ויוצר לחצים רבים בחיי המשפחה. המשפחה היא זו שתפקידה להעניק למתבגר עוגן בעת משבר ההגירה (יצחקי, 1997; מירסקי, פראוור, 1992), ואולם משפחה של מהגרים עוברת שינויים רבים הן במבנה, הן בחלוקת התפקידים ובמעמד חבריה, והן ביחסים ביניהם לבין סביבתם. שינויים אלו יוצרים דיסאוריינטציה, אי-ודאות ובלבול (יצחקי, 1997).

מבחינת ההורים, הגירה כרוכה באובדן מקורות תמיכה חברתיים ובאובדן אוריינטציה לגבי מערכות וציפיות חברתיות. ישנו אובדן גם בדרכי חינוך, ובמצבים קשים ובעיקר במצבים של פער תרבותיות, הוא עלול להוביל לאובדן "זהות הורית" (מירסקי, 1996; ניר, 1995; Prawer, 1992 & Mirsky). יתרה מזו, קוזולין (1993) טוענת כי ישנו כרסום ביכולת המשפחה המהגרת לספק לילדיה תיווך בין-תרבותי במסגרת המשפחה. ההורים נוטים את תפקידם כמתווכים, ונותנים לילדיהם לחקור את התרבות החדשה באופן עצמאי. ישנו אף קשר הדוק בין אופי התקשורת במשפחה לבין דרכי ההתמודדות של בני המשפחה בעת הגירה (יצחקי, 1997). קשיי הסתגלות ניתן למצוא בקרב מתבגרים ממשפחות בעלות דפוס תפקוד נוקשה (מלמד, 1999; Scott, 1989 & Scott), ואילו בקרב משפחות הרמוניות בעלות יחסים חמים ומעט קונפליקטים, מוצאים פחות בעיות בהיקלטות, בבית הספר ובלימודים. יתרה מזו, משפחות אלו מפתחות בילדיהן הערכה עצמית גבוהה. יוצא אפוא כי בעת הגירה ניתן לחדד את הקשר בין קונפליקטים משפחתיים לבין כישלון בבית הספר ובלימודים.

מירסקי (1992) וניר (1995) מציינים כי משפחות שהיו מלוכדות עוד קודם להגירה, עברו את תהליך ההגירה בקלות יחסית. כמו כן נמצא כי משפחות ממוצא רוסי הן בעלות מבנה משפחתי מלוכד היטב ועמידות בפני לחצים. ייתכן שהדבר נובע מהקשר ההדוק בין הדורות בקרב המשפחה היהודית בחבר המדינות, בשל תנאי החיים הקשים (Prawer, 1992) & Mirsky).

ברם, לא נמצאו הבדלים בהסתגלות ילדים שהוריהם עלו ארצה מאתיופיה לעומת אלו שהוריהם נותרו שם (יצחקי, 1977). ייתכן שהסיבה לכך היא שלאחר פרק זמן מסוים מעת ההגירה, מערכת הלכידות המשפחתית את ההתאקלמות ואת ההיקלטות של המהגר. כלומר, לעתים משפחות החוות פער תרבותי יוצרות תלות הדדית בין ההורים לילדיהם, ותלות זו מונעת מהילדים להשתלב בחברה החדשה ולהסתגל אליה. ניר (1995) מצאה כי ברוב מדדי התפקוד המשפחתי הערכת המתבגר הוותיק את משפחתו גבוהה מהערכת המתבגר העולה את משפחתו. כן נמצא כי התפקוד המשפחתי גבוה יותר בקרב מתבגרים ותיקים לעומת מתבגרים עולים. היא מצאה גם קשר בין התפקוד המשפחתי לבין מרכיבי זהות האני. משפחה ברמת תפקוד משפחתי גבוהה ורמת הרמוניות חיובית הנה בעלת רמת לכידות גבוהה, אשר מאפשרת הבעת דעות במינימום של עימותים. משפחה כזאת מאפשרת למתבגריה לגבש זהות אני. ממצא זה נכון הן בקרב משפחות העולים והן בקרב המשפחות הוותיקות. לסיכום: משפחה המהגרת למדינה חדשה עלולה לחוות במערכת המשפחתית ערעור שבא לידי ביטוי, בין השאר, בשינוי סטטוס חברתי-תרבותי, באיבוד רשת חברתית תומכת, ובמקרים קיצוניים הוא עלול לגרום להתפרקות המשפחה. הנפגעים העיקריים מערעור זה הם הנערים המתבגרים או הנערות המתבגרות (יצחקי, 1997; ניר, 1995). ברם, תמיכה רבה מכיוון המשפחה, קשר משפחתי תקין ותמיכת קהילה אתנית עשויים למתן את הקשיים, אך לא למנוע אותם (Arredondo, 1984). לאור הנאמר לעיל, המאמר מניח כי בקרב תלמידים עולים תימצא רמה התמדה נמוכה בלימודים בהשוואה לתלמידים ישראלים ותיקים.

יחסי הורים וילדים בקרב יוצאי אתיופיה ממשלת ישראל העלתה לארץ כ-21,000 יהודים מאתיופיה במסגרת שני מבצעים: "מבצע משה" (בתחילת שנות השמונים) ו"מבצע שלמה" (בתחילת שנות התשעים) (חקלאי, 2000; Iram, 1992).

מצבם הנפשי של עולי אתיופיה, ובעיקר של עולי מבצע משה, כשהגיעו לארץ היה קשה מאוד, זאת בשל פירוק משפחות, אובדן וכול. הם היו מותשים פיזית ונפשית מהמאמץ ומהאסונות, ולכן כשהגיעו לארץ, לחופש ולביטחון, ובנוסף חוו הלם תרבותי, פרצו החוצה תגובות נפשיות קשות מאוד (Short, 1995).

הילדים האתיופים הגיעו ארצה מתרבות וממסורת של עבודה, משמעת וציות למבוגר גם אם אינו משכיל. בארץ היחס לאנשים אנאלפבתיים וחסרי השכלה הנו שלילי ומזלזל. ההתייחסות של הממסד אל ההורים היתה כאל פרימיטיבים אשר אינם יודעים ואינם מסוגלים לחנך את ילדיהם לאורח חיים מודרני ומתקדם (בנאי, 1988). הממסד שידר לעולים מסר, שלפיו האחראי לחינוך ילדיהם הנו הממסד בלבד. מכאן עלה גם "הצורך" לשלב את הילדים בפנימיות של עליית הנוער, על מנת לחנכם לנורמות ולהתנהגות ישראליות. ההערכה הייתה, כי הרווח, דהיינו הסיכוי הרב של הילדים להתקדם ולהשתלב בחברה, גדול מהסיכון - החשש של הרחבת הפער בין ההורים לילדיהם (בנאי, 1988). הוצאת הילדים מהבית העבירה מסר, הן להורים והן לילדים, כי אין להורים מה להעניק לילדיהם. ההורים איבדו אפוא מסמכותם כלפי ילדיהם ונגרם נזק קשה לעדה בשל אובדן הזהות הפנימית וניתוק השורשים (בנאי, 1988; חקלאי, 1999).

תגובת ההורים הייתה התבטלות עצמית. הם חשו כי הינם חסרי השכלה, אינם מתמצאים במנהגים ולכן אין זאת מן הראוי כי יביעו את דעתם בנושאים שונים או בחינוך הילדים. יתרה מזו, הילדים התאקלמו בארץ מהר יותר מהוריהם וקלטו את השפה העברית טוב יותר. כך נוצרה תלות של ההורים בילדיהם (בנאי, 1988).

פערים בין-דוריים אלו גרמו לקשיי הסתגלות של הקהילה האתיופית (לוי, 1997; Dotan, 1985). דותן (1985) מדבר על תחושת תיעוב עצמי מצד קבוצת העולים מאתיופיה, ושבתאי (2001) כוללת בזאת אף את ילדיהם אשר נולדו בארץ. נראה כי בני העדה

האתיופית מפנימים את הסטריאוטיפים השליליים שהחברה הקולטת מייחסת להם (שחורי, 2002), ומכאן דחייתם של הילדים את ההורים ואת תרבותם (שבתאי, 2001) ואי הסכמתם של המתבגרים לקבל את הפיקוח החברתי של הוריהם.

יחסי הורים וילדים יוצאי חבר המדינות בעשור האחרון קלטה החברה הישראלית כמיליון עולים מחבר המדינות (ברית המועצות לשעבר). עלייה זו מתאפיינת בהרכב תרבותי מגוון (שמשי, 2000). המשפחה העולה מחבר המדינות מתאפיינת במיעוט ילדים ובחינוך נוקשה. העולים מחבר המדינות התחנכו במשטר רודני, פטרנליסטי וסמכותי. המדינה שלטה בהיבטים רבים של חיי הפרט והגבילה הזדמנויות להגשמה עצמית. מערכת היחסים בין ההורים לילדים היא מערכת אוטוריטטיבית, שבה ציות וקונפורמיות, ולא טובת הילד ואישיותו, מנחים את ההורים (יצחקי, 1995; ניר, 1995).

במחקרם של סלונים נבו, שרגה ועבדלגני (2000) נמצא כי רוב ההורים מרוסיה עוסקים בעבודה שאינה מקצוע, עובדה הגורמת להם תסכול. עקב קשיי ההורים נאלצים בני הנוער לשאת על גבם את העול המשפחתי (לוינסון ורוזמן, 1993). בשל ידיעת השפה טוב יותר מהוריהם, הם משמשים לעתים כמתווכים בין הוריהם לסביבה, דבר אשר מגביר את מעורבותם של הנערים ואת חשיבותם במשפחה, ומעניק למתבגרים סיכוי טוב לבניית זהות עצמית אישית חיובית. אולם תנאים אלה גורמים לתחושה של התבגרות מהירה מדי. הנערים מבוגרים מבני גילם מבחינת התפקידים החדשים שהם נוטלים על עצמם ומבחינת הציפיות של ההורים מהם. קרלין (Carlin, 1992) מציין, כי קליטה מהירה זו של הילדים ושימוש בילדים כמתווכים יכול להיות בבחינת אליה וקוץ בה, דהיינו, תיווך זה עלול לפגוע במעמד ההורה ובהערכתו.

בני הנוער מציינים, כי הם תופסים את דמויות ההורים באופן שונה מכפי שתפסו אותם בארץ המוצא. ההורים נתפסים כחלשים יותר וכמחוסרי ביטחון עצמי בעיני בניהם ובנותיהם (לוינסון ורוזמן, 1993); חלק מהם מספרים כי הם לא משתפים את הוריהם בבעיותיהם, כדי לחסוך מהוריהם דאגות. חלקם מתביישים בהוריהם ואינם רוצים שיבואו לבית הספר, היות שלטענתם הישראלים לועגים להוריהם, לשפתם ולצורת הדיבור שלהם. הם חשים כי הבית הקבוע והמוכר התערער בעקבות ההגירה, ונעשה שונה וארעי, המשפחה השתנתה, ואין היא מהווה עוד בסיס איתן ומקור של ביטחון ותמיכה. לסיום, יצחקי (1995) מצאה הבדלים מובהקים בהסתגלות האישית בין נערים יוצאי אתיופיה, לבין נערים יוצאי חבר המדינות ובינם לבין נערים ישראלים ותיקים, ורמת ההסתגלות האישית של הנוער העולה מאתיופיה נמוכה יותר משל שתי הקבוצות האחרות.

לפיכך ההשערה במאמר הנוכחי היא כי התלמידים אשר ייפגעו בצורה הקשה ביותר במשתנה "רמת התמדה" יהיו התלמידים המהגרים (=עולים), וזאת עקב תהליך ההגירה. מאחר שמאמר זה עוסק במסגרות פנימייתיות חינוכיות, הפרק הבא יעסוק בקשר בין הגירה לבין חינוך פנימייתי.

חינוך פנימייתי

פנימיות הן מקומות בהם שוהים החניכים רוב זמנם במשך מספר שנות חיים, תוך ניתוק מאורגן, ששיעוריו שונים, הן מקהילתם המקורית והן מהסביבות החברתיות המקיפות אותם. מגמת הפנימייה היא להשפיע בכיוון מסוים או לגרום לשינוי במשתתפים או בחניכים (קשתי ומנור, 1989; דגן, 1997). הפנימייה נתפסת כסביבה עתירת עוצמה, היות והיא מאיצה בחניכיה להפנים נורמות והתנהגויות ברורות ומובנות מראש, ולהסתגל אליהן באמצעות חשיפתם הרצופה להשפעותיה.

במחקר השתתפו פנימיות חינוכיות, דהיינו פנימיות המיועדות לילדים בעלי פוטנציאל תקין, אשר משפחותיהם אינן יכולות לגדלם בשל אילוצים שונים.

אוכלוסיית החוסים בכפרי נוער ובפנימיות חינוכיות כוללת בני נוער המצויים במשבר זהות, עוד בטרם הגיעם לפנימייה (לוי, 2000). בדרך כלל, הם אינם חיים בשלום עם סביבתם. זירת החינוך שלהם משתנה מעת לעת והינה, לסירוגין, ביתם מול בית הספר. משבר זה מחמיר כאשר שגרת חיי הפנימייה, השונה משגרת חיי המשפחה, מחייבת את החניכים לשנות את מנהגיהם, את הרגליהם ואת אורח חשיבתם בקצב מהיר ובעוצמה רבה מדי, עקב הפער התרבותי בין ארץ זרה ובין התרבות הישראלית. מכאן השערת

המחקר כי התלמידים אשר ייפגעו בצורה הקשה ביותר בפנימייה עקב תהליך ההגירה יהיו תלמידים יוצאי אתיופיה. התלמידים יוצאי חבר המדינות ייפגעו אף הם, אם כי במידה מועטה בהשוואה ליוצאי אתיופיה.

מטרת המחקר

מחקר זה נועד לבחון את הקשר שבין פער תרבותי (בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה ותלמידים יוצאי חבר המדינות לעומת תלמידים ישראלים ותיקים) לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימיות.

השערות המחקר

בהתבסס על הרקע התיאורטי בדבר הפער התרבותי הדיפרנציאלי, ציפינו למצוא בקרב התלמידים יוצאי אתיופיה את הרמה הנמוכה ביותר במשתנה התמדה בלימודים. בקרב תלמידים יוצאי חבר המדינות, אשר חווים פער תרבותי קטן יותר, ציפינו למצוא רמה מעט יותר גבוהה במשתנה ההתמדה בלימודים, בהשוואה לתלמידים יוצאי אתיופיה. כנגד זאת, ציפינו למצוא בקרב התלמידים הישראלים הוותיקים את רמת ההתמדה הגבוהה ביותר, מאחר שהם אינם חווים פער תרבותי.

שיטה

משתתפים

מחקר זה כלל 490 משתתפים והשווה בין שלוש קבוצות – ישראלים ותיקים (N=189, 38.6%), עולים שמוצאם מאתיופיה (N=188, 38.3%), ועולים שמוצאם מחבר המדינות (N=113, 23.1%). המשתתפים, תלמידים בכיתות ח' עד י"ב, למדו בעשר פנימיות ברחבי הארץ. כמחצית מן הנחקרים היו בנים (52%) וכמחציתם בנות (48%). המשתתפים יוצאי ישראל היו בממוצע בני 15.85 שנים (SD=1.31), יוצאי חבר המדינות היו בממוצע בני 15.99 שנים (SD=1.42), ואילו המשתתפים יוצאי אתיופיה היו מבוגרים יותר באופן מובהק: M=16.90, (F(2,459)=28.35, p<.001, (SD=1.42)). לכשני שלישים מיוצאי אתיופיה היו הורים נשואים, אך רק לכמחצית מיוצאי ישראל וחבר המדינות (p>.01, c(2)=9.87). משפחותיהם של בני הנוער יוצאי אתיופיה מנו בממוצע 6.73 ילדים (SD=2.61), משפחותיהם של בני הנוער יוצאי ישראל מנו בממוצע 3.98 ילדים (SD=1.60), ומשפחותיהם של יוצאי חבר המדינות מנו בממוצע 2.60 ילדים (SD=1.40). ההבדלים נמצאו גם בהשכלת ההורים לפי מוצא. השכלת ההורים, אבות ואמהות, של בני הנוער יוצאי ישראל וחבר המדינות הייתה בממוצע כ-11 שנים, לעומת פחות מ-8 שנים בקרב הורי המשתתפים יוצאי אתיופיה (אבות: F(2,223)=27.22, p<.001, אמהות: F(2,244)=70.74, p<.001). לסיכום, ההבדלים שנמצאו בין קבוצות המוצא במדגם מייצגים את השוני התרבותי בין הקבוצות באופן כללי, ובהתייחס לנערים ולנערות השוהים בפנימיות. בני הנוער יוצאי אתיופיה במדגם מבוגרים יותר מעמיתיהם יוצאי ישראל וחבר המדינות, והם חיים במשפחות דו-הוריות יותר מאשר חבריהם יוצאי ישראל וחבר המדינות. משפחותיהם של בני הנוער יוצאי אתיופיה הן הגדולות ביותר ואילו של בני הנוער יוצאי חבר המדינות הן הקטנות ביותר. השכלת ההורים של בני הנוער ממוצא אתיופי נמוכה. הבדלים אלו נלקחו בחשבון בבחינת ממצאי המחקר.

כלים

שאלון פרטי רקע - השערות המחקר נבדקו באמצעות שאלון סוציודמוגרפי. השאלון כלל פרטים לגבי מוצא, מיגדר, גיל, כיתה, מצב משפחתי של ההורים, גודל המשפחה, השותפים למגורי הילד והשכלת ההורים.

חוות דעת המדריכים - כמו כן תוחקרו המדריכים הישירים בפנימייה, כדי לדעת אם לדעתם (בהתבסס גם על ידע המגיע מבית הספר) התלמיד מתמיד בלימודים (הולך באופן קבוע לבית ספר, מכין שיעורי בית, ניגש למבחנים, פעיל בבית ספר) או שאינו מתמיד (נושר סמוי).

הליך

נדגמו באופן אקראי 13 פנימיות ברחבי הארץ, אשר בהן מספר רב של עולים יוצאי חבר המדינות ואתיופיה. עשר מפנימיות אלו נתנו את הסכמתן למחקר. שאלוני המחקר מולאו על ידי תלמידי הפנימיות במשך שנת הלימודים, בשעות אחר הצהריים בפנימייה. חשיבות המחקר הוסברה לחניכים והודגש בפניהם כי השאלון אנונימי ותשובותיהם לא יוצגו בפני נציג פורמלי כלשהו. מולאו 490 שאלונים.

ממצאים

הלוח שלהלן מציג את התפלגות ההתמדה בלימודים לפי מוצא.

| סטטוס: | | ישראל (N=189) | | חבר המדינות (N=113) | |
|----------|-------|---------------|-------|---------------------|-------|
| N | % | N | % | N | % |
| התמדה 99 | 52.4 | 77 | 68.1 | 116 | 61.7 |
| נשירה 90 | 47.6 | 36 | 31.9 | 72 | 38.3 |
| סה"כ 189 | 100.0 | 113 | 100.0 | 188 | 100.0 |

הלוח מלמד כי כשני שלישים מיוצאי חבר המדינות ואתיופיה מתמידים בלימודים, לעומת כמחצית מן הישראלים. הבדל זה מובהק: $\chi^2(2)=7.86$, $p<.05$. לצורך ביצוע ניתוח לוג-לינארי של סטטוס בלימודים לפי מוצא הוגדרו שני משתנים קטגוריים למוצא: האחד – של בני הנוער הישראלים לעומת האחרים (להלן "ישראלים"), והשני – של בני הנוער יוצאי חבר המדינות לעומת האחרים (להלן "חבר המדינות"). המודל המתאים שנמצא הוא ישראלים x סטטוס: $L2=1.28$, $df=2$, $p=.53$. כלומר, שיעור ההתמדה בקרב יוצאי חבר המדינות ואתיופיה גבוה משיעור ההתמדה בקרב הישראלים.

התרשים הבא מסכם את ההבדלים בסטטוס בלימודים לפי מוצא.

דיון ומסקנות - הבדלי סטטוס בלימודים

ישנם נערים אשר מתמידים בלימודים, מגיעים לבית הספר, מכינים שיעורי בית וכדומה, ומולם ישנם נערים "נושרים סמויים", אשר מגיעים לבית הספר, אך אינם נכנסים לכיתות הלימוד, אלא משוטטים בחצר ומפריעים ללימוד התקין. לשוני ביניהם אנו מתייחסים כהבדלי סטטוס.

על פי השערות המחקר ובהתבסס על הפער התרבותי, ציפינו למצוא כי התלמידים האתיופים יהיו בעלי רמת ההתמדה הנמוכה ביותר, תלמידים יוצאי חבר המדינות יהיו בעלי שיעורי התמדה בינוניים וקבוצת ההשוואה של הישראלים תהא ברמת ההתמדה הגבוהה ביותר. אבל נתקבלו תוצאות שונות מהמצופה. נמצא כי הן האתיופים והן יוצאי חבר המדינות מתמידים יותר בלימודים בהשוואה לישראלים הוותיקים. המפתח להשתלבות בחברה הישראלית נעוץ ביכולת להשיג השכלה (סבר, 2002). בני העדה האתיופית, אשר מעוניינים להשתלב בחברה הישראלית ואף מקבלים תמיכה ודחיפה מהבית (וייל, 1997; שמש, 2000), מכירים בחשיבות הלימודים ולכן מתמידים בלימודים. בני נוער יוצאי חבר המדינות באים מתרבות אשר מעריכה לימודים ומעריכה את המשכילים, לכן אף הם מתמידים בלימודים. לעומת זאת, הנוער הישראלי אשר מגיע לפנימיות הינו ברובו נוער במצוקה (קשתי ומנור, 1988). תת תרבות של נוער במצוקה בארץ אינה מכירה בחשיבות הלימודים כמפתח

להצלחה בחברה הישראלית, ולכן לבני נוער אלו יש רמת מוטיבציה נמוכה להצליח בלימודים (ברנדס, 1996). יתרה מזו, הנורמות של תת תרבות זו רואות את השקדן כמתחנף וכבעל התנהגות שלילית. מכאן רמת ההתמדה הנמוכה של התלמידים הישראלים הוותיקים.

יוצא אפוא כי בעוד שהמחקר הנוכחי, שהתבסס על הרקע התיאורטי, סבר כי פער תרבותי יהווה כוח בולם בפני התקדמות והשתלבות בחברה, נמצא כי ייתכן שדווקא פער זה מהווה כוח מדרבן אשר דוחף את הנערים להתקדם ולנסות לעלות בסולם החברתי. ממצא זה תואם היטב את דבריו של אדלר (1930, אצל Ansbacher, Ansbacher, 1964), אבי התיאוריה האינדוידואלית, אשר סבור כי רגש נחיתות - תחושה שלילית של חוסר, של חסך - מהווה תמריץ להתקדם ולחוש רגש חיובי של כוח ושליטה, בבחינת "היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה" (פרקי אבות).

לסיום, ניתן לראות כי מחקר, אשר בוחן את תופעת הנשירה באמצעות התלמידים המתמידים בלימודים, מניב תוצאות שונות לחלוטין ממחקר אשר מתמקד בנושאים עצמם. הדבר דומה להתבוננות בחצי המלא של הכוס או בחצי הריק שלה. כאשר מסתכלים על החצי הריק, דהיינו על הנושאים עצמם, מקבלים תוצאות קודרות - שיעורי נשירה גבוהים בקרב ילדי העולים. ברם, אם מתבוננים בחצי המלא מקבלים תמונה אופטימית יותר (במסגרת פנימייתית), המציגה את ילדי העולים החדשים כתלמידים חדורי מוטיבציה, אשר מבינים את חשיבות המסגרת הלימודית לצורך התקדמות בחברה הישראלית. מחקר זה תרם אפוא ליכולת התבוננות חיובית יותר של החברה הישראלית על העולים החדשים (בעיקר ממדינות נחשלות) כבעלי רמת מוטיבציה גבוהה להשתלב בחברה, וזאת אף יותר מאשר התלמידים המקומיים שנמצאים באותה רמה סוציו-אקונומית. על מנת לאמת רעיון זה כדאי יהיה להשוות בין נערים ונערות הלומדים בתיכון וגרים בבית לבין נערים ונערות הגרים בפנימייה.

מקורות

בן יהושע, נ., רסניק, ג., שהם, ע. ושפירא, ר. (1997). מפגש בין עולים לוותיקים: האומנם כך? לקחים ממציאאות בית הספר. בטחון סוציאלי, 50, 85-104.

בנאי, נ. (1988). קליטת האתיופים: האתגר הנסתר. ירושלים: הסוכנות היהודית.

בר יוסף, ר. (1990). דה סוציאליזציה ורה סוציאליזציה: תהליך ההסתגלות של עולים. בתוך: א' בר חיים (עורך), משפחה, קליטה עבודה. עמ' 133-151. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

ברנדס, ע. (1996). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

גולן-קוק, פ., הורוביץ, ת. ושפטה, ל. (1988). הסתגלות התלמידים היוצאים מאתיופיה למסגרת בית הספר. ירושלים: מכון סאלד.

דגן, ד. (1997). הקשר בין התמודדות ומיקוד שליטה להסתגלותם של תלמידים מהגרים מאתיופיה לפנימייה תיכונית. עבודת מ.א. אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לעבודה סוציאלית, רמת גן.

הוועדה לילדים ונוער בסיכון (2005). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל- סיכום והמלצות, מניתוק לשילוב, 13, 179-183.

וייל, ש. (1997). יוצאי אתיופיה בוגרי מערכת החינוך בישראל תשמ"ז-תשמ"ט: עבר, הווה ועתיד. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

זיו, א. (1984). התבגרות. גבעתיים: מסדה.

חקלאי, א. (2000). תהליכי גיבוש זהות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. תיאוריה ומודל התערבות קבוצתי. מניתוק לשילוב, 9, 21-8.

יצחקי, ח. (1997). הקשר בין הסתגלות לבין משתני עליה ומשפחה בקרב נוער עולה מאתיופיה. עבודת מ.א. אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך, רמת גן.

לוי, ד. (1997). הסתגלות נערים עולי אתיופיה לתנאי בית-ספר ופנימייה. עבודת מ.א. אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לעבודה סוציאלית, רמת גן.

לוי, צ. (2000). אורח החיים בפנימייה ועיצוב זהותם של מתבגרים. בתוך: י. קשתי, ש. שלסקי ומ. אריאלי (עורכים), קהילות של נוער (עמ' 21-33) תל-אביב: רמות.

לוינסון, ש., רוזמן, מ. (1993). מפי מתבגרים עולים חדשים מחבר העמים. בתוך: ש. לוינסון (עורכת), פסיכולוגיה בבית ספר ובקהילה בעת רגיעה ובימי חירום. תל-אביב: ראם.

מירסקי, י. (1996). היבטים פסיכולוגיים בהגירה: סקירת ספרות. פסיכולוגיה, ה, 199-214.

מלמד, א. (1999). המשפחה ערש או הרס ילדיה? קריית ביאליק: אח.

מערכת החינוך בראי המספרים (2003). פרק ו' - נשירה וניידות. 81-99.

ניר, מ. (1995). הקשר בין בדידות, תפקוד משפחתי וגבוש זהות האני אצל בני נוער עולים בהשוואה למתבגרים ותיקים. עבודת מ.א. אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך, רמת גן.

סבר, ר. (2002). נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עליה. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

סלונים נבו, ו., שרגה, י. ועבדלגני, א. (2000). הסתגלות חברתית ופסיכולוגית של מתבגרים עולים וילידי ישראל ממוצא רוסי. חברה ורווחה, יט, 81-97.

סמילנסקי, מ., פלדמן, ד. (1989). אתגר ההתבגרות (כרך ג). תל אביב: רמות.

סרוק, ש. (1992). הוראת קליטת העלייה בבית הספר לעבודה סוציאלית- הלכה למעשה. חברה ורווחה, יב.

קשתי, י. מגור, א. (1988). פנימיות בישראל: המשכיות ושינוי. תל אביב: אוניברסיטת ת"א.

שבתאי, מ. (2001). לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל. מגמות, 2001, 97-112.

שחורי, מ. (2001). השפעת סוגסטיה, סטריאוטיפים ומוצא אתני על הזיכרון. עבודת ד"ר, אוניברסיטת בר אילן, קרימינולוגיה, רמת גן.

שמש, א. (2000). מאפייני נוער מנותק יוצא אתיופיה. מניתוק לשילוב, 9, 55-45.

Ansbacher, H. Ansbacher, R. (1964). Superiority and Social Interest: A Collection of Later Writing. Northwestern: Northwestern University

Arredondo, P. M. (1984). "Identity Themes for Immigrant Young Adults". Adolescence, 21. 977-993

Benita, E., Noam, G. (1995). "The Absorption of Ethiopian Immigrants: Selected Finding from Local Surveys". Israel Social Research. 10,81-96

Carlin, J. E. (1992). "Refugee and Immigrant Populations at Special Risk: Women Children and the Elderly". W.H. Holtsman, & H.D. Thomas (Eds.), Mental Health of Immigrants and Refugees. 224-233

Dotan, T. (1985). "Jewish Children from Ethiopia in Israel: Some Observations on their Adaptation Patterns". Israel Social Science Research, 3, 97-103

Fagan, J. Pabon, E. (1990). "Contributions of Delinquency and Substance Use to School Dropout among Inner-City Youth". Youth and Society, 21. 306-354

Freidenberg, J. Imperiale, G. Louise-Skovron, M. (1988). "Migrant Careers and Well-Being of Women". International Migration Review. 22. 208-225

Garnier, H.E. Stein, J.A. "Values and the Family: Risk and Protective Factors for Adolescent Problem Behaviors". Youth and Society, 1998, 30(1). 89- 121

Iram, Y. (1992). "Russian and Ethiopian Immigrants in Israel". Education and Society, 10, 85-93

Kaplan, H. B. (1995). Drugs, Crime and other Deviant Adaptation. N.Y: Plenum

Mirsky, J., & Prawer, L. (1992). To Immigrate as Adolescent. Jerusalem: Van Leer

Mymin, D. (1995) The Psychological Adaptation of Adolescent Immigrants from the Former Soviet Union as a Function of Time Spent in Israel and Geographical Area of Origin in the USSR. M.A. Bar Ilan, Psychology, Ramat Gan

Partida, J. (1996). "The Effects of Immigration on Children in the Mexico-American Community". Child and Adolescent Social Work Journal. 13. 241-254

Patricia, M. Arredondo, D. (1984). "Identity Themes for Immigrant Young Adults". Adolescence, 21, 977-993

.Scott, W.A., & Scott, R. (1989). *Adaptation of Immigrants*. Great Britain. Wheatons

Short, G. (1995). "Ethiopian Children in Israeli Schools: The Prospects for Successful
.Integration". *Comparative Education*. 31. 355-367

Slonim- Nevo, V. Sheraga, Y. (1997). "Social and Psychological Adjustment of
Soviet Born and Israeli Born Adolescents: The Effect of the Family". *Israel Journal
.of Psychiatry and Related Sciences*. 34. 128-138

חלק שני

יוזמות

תוכניות ופעילויות מיוחדות לנוער מנותק

קידום נוער לצמצום האלימות בבתי ספר
אילן שמש*

הקדמה

בשנים האחרונות אנו עדים לדיון ציבורי נוקב בתופעת האלימות, שבה מעורבים בני נוער בבתי הספר ובקהילה. סקרים ומחקרים שנעשו החל משנות ה-90, מצביעים על תמונת אלימות קשה הן בכמות האירועים האלימים והן בעוצמתם ופגיעתם (הורוביץ ואחרים, 1990; דגני, 1998; הראל ואחרים, 1997, 2002; בנבנישתי ואחרים, 2000, 2003, 2006). ממצאי המחקרים מצביעים על כך שהתופעה קיימת בקרב בני נוער בגילאים שונים, באוכלוסיות שונות ובאזורים גיאוגרפיים שונים. אנו נתקלים בה בבתי הספר, במועדונים, במגרשי הספורט, במרכזי קניות ובאתרי הבילוי והבידור. מערכת החינוך משקיעה מאמצים רבים בהתמודדות עם התופעה (שדמי, אלגרסי ונוי, 2006). המערכת אימצה את המלצות ועדת וילנאי (וילנאי, 1999) ומשקיעה משאבים בתוכניות מניעה מערכתיות מקיפות, החל משיפור האקלים הבית ספרי וכלה בתוכנית א.ס.א - אלימות, סמים ואלכוהול (דנה, 2001). ואכן, ממצאי המחקר של הראל ואחרים (2002) מצביעים על ירידה קלה בשיעורי הקטטות בקרב התלמידים היהודים מ- 51.4% ל- 43.7%. למרות השיפור, הנתונים עדיין מצביעים על היקפיים חמורים של התופעה בקרב בני הנוער בכלל ובבתי ספר בפרט. גם סקרי האלימות שמבצעים בנבנישתי ואחרים (2006) מצביעים על יציבות בשכיחותן של תופעות

האלימות השונות במערכת החינוך, יחד עם שינויים חיוביים רבים החלים בהתייחסות המערכת לתופעה.

מדיניות משרד החינוך דורשת מבתי הספר להחזיק בני נוער המתאפיינים בקשיי תפקוד, כולל בעיות בהתנהגות, ולהתמודד עמם. בשל הקושי ומורכבות הבעיות החלו בשנים האחרונות בתי ספר שונים להפנות בני נוער בסיכון (עם קשיי התנהגות) לקבלת שירותים משלימים ביחידות לקידום נוער שבקהילה. שותפויות מעין אלו הובילו לפיתוח של תוכניות משותפת של היחידות לקידום נוער עם הצוותים המקצועיים של בתי הספר, למניעת נשירה ולשיפור התפקוד של תלמידים המאותרים כתלמידים עם קשיי תפקוד ו/או עם בעיות התנהגות (תוכניות מניעה סלקטיביות). יתרון של תוכניות אלו הוא בהתייחסות לנער/ה על הרצף החינוכי-טיפולי שמשלב בין בית הספר לקהילה ולמשפחה, תוך ניצול היתרונות היחסיים של עבודת קידום הנוער בקהילה. התוכניות כבר פועלות ביישובים: חולון, רעננה, בני ברק, תל-אביב, אור יהודה, יהוד, בית שאן, קריית אונו, ירושלים ועוד.

הקשר בין קהילה לבתי ספר באלימות בני נוער הספרות המקצועית קושרת את הסיבות לאלימות נוער בגורמים סביבתיים, משפחתיים, תרבותיים, ביולוגיים וכמובן גם בגורמים בית ספריים. הורוביץ (2000) חילקה את ההסברים לתופעת האלימות לשלושה: אלימות כתשומה של הקהילה לתוך בית הספר, אלימות כתוצר של ההתנסות בבית הספר, ואלימות כתוצר של גורמי מצב.

* מפקח ארצי במשרד החינוך, תחום קידום נוער.

חיזוקים להבנה שקיים חיבור בין התנאים בקהילה לבין המרכיבים הבית ספריים המובילים להתנהגות אלימה של בני נוער, ניתן למצוא במחקרם של הורוביץ ואמיר (1981), אשר ביקשו לברר מה הם התנאים המוליכים לאלימות. התנאים הקהילתיים שנמצאו במחקרם כמוליכים לאלימות היו: אזור מצוקה במצב של אנומיה ובית ספר הנמצא בסביבת פשע. המרכיבים הבית ספריים שנמצאו כמוליכים לאלימות כללו הכרעות מנהליות שרירותיות, לא עקביות וחסרות בסיס דיאגנוסטי, והיבטים הקשורים לבתי הספר, כגון מעברים, ציפיות גבוהות מול יכולת בינונית, חיטוב, מסלולים ועוד. זווית נוספת לקשר שבין תרבות הנוער, השכלת הנוער ובתי הספר לבין התנהגות אלימה של בני נוער ניתן למצוא במחקרה של סלע-שיוביץ (2003), אשר חקרה את אלימות בני הנוער בדיסקוטקים ובהופעות רוק. היא מצאה שהתנהגות אלימה שכחה יותר בקרב תלמידים הלומדים בבתי ספר מקצועיים ובקרב בני נוער המשתייכים לחבורות רחוב, מאשר בקרב תלמידים הלומדים בבתי ספר עיוניים. מממצאי מחקרה ניתן להבין שההבדלים במידת המעורבות של בני נוער באלימות בהופעות רוק ובדיסקוטקים, קשורים לרמת השכלתם. כלומר, ככל שרמת ההשכלה עולה, שכיחותה של האלימות כתופעה תרבותית בקהילה קטנה.

קיומה של ההתנהגות האלימה כתופעה תרבותית בקרב בני נוער הולך ומתחזק בשנים האחרונות. יש לזכור שקבוצות השווים בקרב מתבגרים מהוות תשתית טבעית לזיכוכים ולמריבות, אשר בקלות עלולים לגלוש למעשי אלימות. יש הטוענים שבעולם המערבי מתפתחות קבוצות השווים של בני הנוער לתת-תרבויות אנטגוניסטיות לעולם המבוגרים. הדבר בא לידי ביטוי בתרבות הפנאי ההמונית (רגב, 1995), בשוטטות הממוחשבת בעולם המחשבים (סלנט, 1996), בתוכניות הטלוויזיה לבני הנוער (Huesmann et al, 1986) וכמובן גם במסגרות החינוך אשר בהן המורים והמנהלים נתפסים כאויבים (Coleman, 1980). גלבוע (2004) טוען שההתייחסות הבולטת ביותר אל האלימות התקבעה בקודקס המוסרי תרבותי שעל פיו מתנהלות חברות ומדינות. לדעתו, בית הספר כמייצג מובהק של החברה והתרבות השלטת מבטא כוח חזק. אולם מולו ניצב כוח לא פחות חזק של פרטים ושל קבוצות. אלה שמצליחים לקבל את המסגרת הערכית הנורמטיבית, שורדים בתוך המערכת. אלה שאינם מקבלים את ערכי המסגרת, אינם שורדים בה ולכן מפגינים כלפיה אלימות. לטענתו, מסגרת בית הספר משקפת את החברה הישראלית על כל גווניה ורבדיה

ומייצגת מציאות חברתית בה הקונפליקטים המתקיימים בין יחידים לבין מייצגי המערכת מביאים לאלימות. רק שינוי בתפיסה שתפסיק לראות בתופעת האלימות ובגורמיה סטייה חברתית, אלא נושא בפני עצמו בהקשרים חברתיים ותרבותיים, תוכל להביא לשיפור. חיזוקים לתפיסה הקושרת בין התנהגות אלימה של בני נוער לבין מצבים מדיניים וחברתיים, ניתן לראות במגוון העצום של תוכניות העוסקות ברב-תרבותיות, בפתרון קונפליקטים ובחינוך לשלום (סלומון, 2000). בהמשך לראייה רחבה זו מציע המחבר שלוש קטגוריות לחינוך לשלום: חינוך לשלום בהקשר של קונפליקטים בינלאומיים בהם מושם דגש על הכרת הנרטיב של הצד האחר; חינוך לשלום בהקשר של מתחים בין קבוצות תרבות שונות בהם מושם דגש על שינוי של סטריאוטיפים ודעות קדומות; וחינוך לשלום בהקשרים נטולי קונפליקט ומתח בהם מושם דגש על תמיכה בחשיבות החיים בשלום. התפיסה הקושרת בין התנהגות אלימה של תלמידים במערכות החינוך למציאות החברתית-תרבותית בישראל, מקבלת דגש גם במחקרים האחרונים שנעשו בארץ על אלימות תלמידים. בנבנישתי (2003) סקר את המשתנים החוץ בית ספריים המשפיעים על ההתנהגויות בתוך בית הספר, כגון המשפחה, קבוצת השווים והתרבות. הוא מציג גם גורמים בתוך בית הספר שעשויים להגביר את האלימות או לסייע במניעתה, כגון האקלים בבית הספר ומערכות היחסים בין התלמידים והמורים. לדעתו, לנוכח ריבוי המשתנים הנקשרים לאלימות בבית הספר, היה ניתן לצפות שתוכניות ההתערבות בתחום זה יתמקדו בגורמים רבים הן בתוך בית הספר והן מחוץ לו. אולם רוב תוכניות ההתערבות העוסקות באלימות בבתי הספר מתמקדות רק במשתנה אחד או שניים או ברמה אקולוגית אחת או שתיים (לדוגמה, הילד, המשפחה או הכיתה), ונוטות להתעלם מפעולת הגומלין בין המשתנים המרובים. לפיכך אין פלא שרוב התוכניות העוסקות רק במשתנה אחד נוטות להיות לא יעילות בהורדת רמות האלימות בבית הספר. הראל ולאופר (2003) מצביעים על מרכיבים בית ספריים נוספים אשר עשויים להגביר את הסיכויים למעשי האלימות של בני נוער. הם מצאו שלמשתני בית הספר, ובמיוחד לתחושת הנתק של התלמיד מבית הספר, לתחושה של חוסר הישגיות ולתפיסה של רמת אלימות גבוהה בסביבת בית הספר יש קשר עם בריונות, קטטות ונשיאת נשק. לדעתם, תלמידים משועממים הנוטים לברוח מבית הספר, שרמת הישגיהם הלימודיים נמוכה והם טוענים כי קיימת בבית ספרם רמה גבוהה של אלימות, הם בעלי סיכוי רב יותר להיות מעורבים בבריונות, בקטטות ובנשיאת נשק. אמנם גם קשיים חברתיים נמצאו קשורים לאלימות, אבל במידה פחותה. קשר זה היה מעט גבוה יותר בקרב הבנות. למרות שהמחקרים בארץ על דפוסי אלימות בקרב תלמידים מבליטים את בית הספר כזירת אלימות דומיננטית, ברור לכולם שהסיבות לאלימות נעוצות במגוון רחב של גורמים, שרובם אינם קשורים באופן ישיר לבית הספר. אף על פי כן סבורים החוקרים שעל בית הספר לקחת אחריות להתמודדות אפקטיבית עם בעיית האלימות של בני הנוער, תוך בנייה של שיתופי פעולה עם מערכות חינוכיות-טיפוליות בקהילה, כדי להתייחס לסביבת החיים של בני הנוער בבית הספר ובקהילה (צפרוני, 1999; בנבנישתי ואחרים, 2006).

קידום נוער לצמצום האלימות

נשירה של בני נוער ממערכת החינוך יכולה להשפיע על התנהגות אלימה בכמה כיוונים. אלו שהתנהגותם האלימה נבעה מגורמים בית ספריים יחדלו להתנהג כך לאחר שנשרו מבית הספר. לעומת זאת, יחסם של רוב הנושרים לבית הספר נשאר אמביוולנטי, ואחת מדרכי פריקת המתח שלהם היא "ביקורים אלימים" בבית הספר. כל שכן כאשר מדובר בבני נוער ממעמד כלכלי-חברתי נמוך ובכאלה החיים בסביבת פשע ומצוקה. הם מהר מאוד יפרקו את תסכולם במעשי אלימות (אליוט וווס אצל הורוביץ, 2000). תחום קידום נוער במשרד החינוך מפתח ומפעיל שירותים חינוכיים, טיפוליים והשכלתיים לבני נוער גילאי 14-18, הנמצאים בסיכון או בניתוק ממסגרות החינוך הפורמליות הקיימות לבני גילם בקהילה. מטרת השירות היא הקמת "רשת ביטחון" נוספת לבית הספר במסגרת הקהילה, על מנת לאתר בני נוער שנשרו ולטפל בהם, וזאת במטרה לשלבם מחדש בחברת בני גילם או לייצר עבורם אלטרנטיבה חינוכית-חברתית משמעותית. שירותי קידום נוער פועלים במסגרת הרשויות המקומיות במגזרים השונים (במגזר הערבי, כולל הבדווי והדרוזי, ובמגזר היהודי, כולל חרדים, עולים מחבר המדינות, יוצאי אתיופיה, דתיים ונוער ותיק). השירות מציע: מדין טיפולי-חינוכי לקידום נוער, שירותי השלמת

השכלה בקהילה (היל"ה), פעילות קבוצתית חינוכית-חברתית וקורסים מקצועיים לפיתוח ומימוש פוטנציאל אישי (להב, 2002).

מדי שנה מקבלים כ-19,000 בני נוער שירותים חינוכיים, השכלתיים וטיפוליים ביחידות לקידום נוער ב-123 רשויות מקומיות. כאמור, מדובר באוכלוסיית בנים (74%) ובנות (26%), ממגוון קבוצות התרבות המאפיינות את החברה הישראלית: יהודים ותיקים (62%), נוער עולה (22%) ובני נוער מהמגזר הערבי (16%).

לבני נוער ממעמד כלכלי-חברתי נמוך יש פחות אפשרויות להגיע להצלחות ולממש את יכולותיהם בקהילה הנורמטיבית של בני גילם. הדבר נכון לא רק בבתי הספר אלא גם במסגרות קהילתיות כגון מועדוני ספורט, תנועות נוער וכו'. בקרב קבוצות אלו התסכול גדול והסכנה להתנהגות אלימה גדולה עוד יותר.

(Goldstien 1994) מציג מספר הסברים לדרך שבה בני נוער ממעמד כלכלי-חברתי נמוך מגיעים בסופו של תהליך להתנהגות אלימה, או "כנופייתית" כפי שהוא קורא לה: מתח בין השאיפות הכלכליות והחברתיות של בני הנוער להזדמנויות והאפשרויות העומדות לפנייהם; קונפורמיות לכללי הקבוצה הנוטים לכיוון של הפרת החוק והתנהגות אלימה; התאמת ההתנהגות של בני הנוער לתוויות המתייגות אותם כנוער שוליים; העדר מנגנוני פיקוח חברתי-קהילתי; ואנטגוניזם של הקבוצות החלשות כלפי החברה הגבוהה השואפת לשלוט בהם.

עובדי קידום נוער פועלים בעיקר בקרב אוכלוסיות נוער מהמעמד הכלכלי-חברתי הנמוך, אשר רובם כבר נשרו ממערכת החינוך או שהם בסכנת נשירה ממנה. עובדים אלו חייבים להיות מוכשרים ומוכנים להתמודדות עם התסכול ועם האלימות אשר עלולה לפרוץ מבני הנוער.

כבר בשנת 1995 פותחה בקידום נוער תוכנית חינוכית-טיפולית קבוצתית למניעת אלימות בקרב בני נוער, והיא נקראה תוכנית אנ"א – אני נגד אלימות (גיבור וגרניאק, 1996). התפיסה שעמדה בבסיס התוכנית הגדירה מצבי אלימות כשילוב של גורמי אישיות וגורמים סביבתיים עם סיטואציות אלימות. במסגרת התוכנית מבררים בני הנוער לעצמם את מושגי האלימות לצורתיה, מגבשים עמדות אישיות ונורמות קבוצתיות נגדה, רוכשים מיומנויות אישיות וקבוצתיות להתמודדות עם סיטואציות אלימות שבהן הם נתקלים בחיי היום יום ונשלחים בסיומה של התוכנית כשגרירים לקהילה בכוונה להשפיע על בית הספר, בית הנוער, המתנ"ס או היחידה לקידום נוער להתנגד לכל צורה של אלימות, כבסיס לקיום איכותי משותף.

במשך השנים המשיכו עובדי קידום נוער לפתח וליישם תוכניות מקומיות, המתמודדות עם אלימות של בני נוער במצבים שונים. ניתן למצוא ביניהן את התוכניות שפורסמו כגון: "משכיני שלום" (בירס, 1999), טיפול באלימות באמצעות אמנות (ביטון ואלבז, 2000), התמודדות עם אירוע אלים במהלך פעילות ספורט (בורגינסקי, 2000) ועוד. במקביל המשיכו לפתח בקידום נוער עבור אותם בני נוער תוכניות מעצימות הכוללות מרכיבים של מימוש הפוטנציאל האישי יחד עם פיתוח מנהיגות (ולנטיין, 2004; פרטוש, 2004; סנדרוביץ, 2002).

במקביל להתמודדות של עובדי קידום נוער עם תופעות אלימות במסגרת עבודתם בקהילה, נוצרו במספר הולך וגדל של רשויות מקומיות, חיבורים בין עובדי קידום נוער לבתי ספר, שבמסגרתם "גויסו" עובדי קידום נוער להתמודדות עם תלמידים אשר בית הספר קבע שהם בסכנת נשירה או עם בעיות התנהגות. חיבורים אלו מוסדו במספר יישובים לתוכניות משותפות, שבמסגרתן שולבו עובדי קידום נוער בתוכניות מניעה סלקטיביות (לבני נוער בסיכון) בבתי ספר.

עבודת קידום נוער בבתי ספר

אחת ההמלצות הבולטות מהמחקר של הורוביץ ואמיר (1981) הייתה שהטיפול בנושאים (או באלו שבסכנת נשירה) יתקיים עוד במסגרת בית הספר תוך חיבור לגורמי הטיפול בקהילה. ברוח זו, כבר בסוף שנות ה-80 החלו לפעול במספר יישובים בארץ תוכניות ייחודיות אשר במסגרתן הקצתה העירייה משרות לעבודת קידום נוער בבתי ספר. תוכניות אלו פעלו בערים: תל-אביב, יהוד, ראשון לציון, ראש העין, הרצליה, רעננה, חולון, ירושלים ועוד. תוכניות אלו של עבודת קידום נוער בתוך בתי ספר החלו לצבור ידע ולהתמסד (שמש, 1988; כדורי ואחרים, 1997; וילנר וגולן-נחמני, 2005).

לעבודת קידום הנוער בממשק הבית ספרי יש ערך ייחודי נוסף על עבודת המניעה הנעשית בבתי הספר עם תלמידים בסיכון. עבודת קידום נוער מתייחסת למכלול חייו של הנער (הכוונה כמובן, כאן ובהמשך גם לנערה) ומשלבת בין הצרכים בתחומי חייו השונים. ההתערבות משלבת תכנים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים במישור הפרטני, הקבוצתי, המשפחתי והקהילתי, כל זאת תוך קידומו של הנער בתחומים בהם הוא מצטיין. עבודת קידום הנוער מתבססת על קשר טיפולי לא פורמלי ועל מיומנויות עבודה המשלבות מתודות וכלים רבגוניים. השילוב של עבודת קידום נוער בעבודת המניעה הבית ספרית, יוצר את הרצף החינוכי-טיפולי החיוני כל כך בין בית הספר לקהילה ולמשפחות הנערים. בשנת 1996 נערך מחקר מקיף על עבודת קידום נוער כהתערבות טיפולית מערכתית בתלמידים צעירים בהרצליה (כדורי ואחרים, 1997). ממצאי המחקר הצביעו על התנהגות חיובית מובהקת וציון במתמטיקה גבוה יותר אצל קבוצת התלמידים שבפרויקט לעומת קבוצת הביקורת. פרופ' רהב מאוניברסיטת תל-אביב, אשר ליווה את המחקר, ציין ש"רק לעתים רחוקות מוצאים תוצאות כה ברורות בתוכניות מניעה כמו במחקר זה". במרוצת השנים פותחו דוגמאות שונות של עבודת קידום נוער עם תלמידים בבתי ספר. בחלק מהמקומות הפכו עובדי קידום נוער לשותפים מלאים בצוות הפדגוגי של בית הספר, תוך קבלת אחריות על מתן המשך טיפול בנער ובמשפחתו בשעות אחר הצהריים. במקומות אחרים קיבלו עובדי קידום נוער אחריות על הפעלת תוכניות מניעה קבוצתיות בנושאים שונים (אלימות, סמים, זוגיות וכו'), כמובן תוך יצירת קשר עם אותם בני נוער בסיכון והמשך טיפול בהם אחר הצהריים. במספר ישובים היוו עובדי קידום נוער משענת וגורם מנחה למורים אשר התמודדו עם בני נוער בסיכון במסגרת עבודתם בבית הספר. בכל המקומות שבהם שולב עובד קידום נוער בבית הספר לטיפול בתלמידים בסיכון (לא משנה לפי איזה מודל עבודה), נוספו לטיפול באותם בני נוער מספר מאפיינים ייחודיים שנלקחו מעקרונות העבודה בקידום נוער, שהם: ליווי אישי תוך בניית קשר משמעותי לא פורמלי בין העובד לקידום נוער לבין הנער ומשפחתו; שילוב הנער בפעילויות חינוכיות- חברתיות מעצימות תוך מתן הזדמנות למימוש יכולות אישיות ייחודיות שלו; חיבור בין מרכיבים והתנסויות חברתיות קהילתיות לבין התנהגותו בבית הספר וכמובן שימת דגש על שיפור ההישגים הלימודיים.

קידום נוער לצמצום אלימות תלמידים בבתי ספר - מודל עבודה מודל עבודת קידום נוער לצמצום האלימות בבית הספר מתבסס על תפיסת המניעה השניונית (סלקטיבית) בנוער בסיכון גבוה, תוך שימת דגש על חיזוק גורמי ההגנה יחד עם הפחתה של גורמי הסיכון (רוזמן וויסמן, 2005). המודל משאיר כמובן בידי בית הספר את האחריות להתמודדות אפקטיבית עם בעיית האלימות של התלמידים, אך נותן מקום רחב להתייחסות לסביבת החיים של בני הנוער בקהילה ובחברה (צפרוני, 1999). המודל מתבסס על חמישה שלבים מרכזיים: 1. איתור וזיהוי של תלמידים בסיכון גבוה להתנהגות אלימה בבית הספר; 2. גיוס עובד קידום נוער קהילתי ליצירת קשר אישי משמעותי עם אותם תלמידים; 3. בניית תוכנית מעצימה לקבוצת התלמידים שתחזק את גורמי ההגנה ותאפשר תחושת הצלחה והישג אצל אותם תלמידים המשתתפים בתוכנית; 4. בנייה של תוכנית התערבות חינוכית-טיפולית (פרטנית, קבוצתית, משפחתית וקהילתית) המשלבת בין עבודת קידום נוער בקהילה לבין עבודת הצוות החינוכי-טיפולי של בית הספר, במטרה להקטין את גורמי הסיכון; 5. בניית מערך בקרה גלוי ומשותף עם התלמידים והוריהם לבחינה מתמדת של הישגיהם. להלן חמשת השלבים לעבודת היחידה מול בית הספר:

1. איתור וזיהוי של תלמידים בסיכון גבוה להתנהגות אלימה: הצוות החינוכי של בית הספר אחראי על האיתור והזיהוי של תלמידים עם קשיי התנהגות המתבטאים בהתנהגות תוקפנית ו/או אלימה בבית הספר ובקהילה. האיתור והאבחון יתבססו על התנהגויות סיכון של התלמידים ולא על גורמי סיכון ומצוקה כלליים (להב, 2000). המאפיינים הבולטים להתנהגויות סיכון של בני נוער (דרייפוס אצל רוזמן וויסמן, 2005) הם: שימוש בסמים, יוזמה של התנהגויות בעייתיות מוקדמות, אי ביקור סדיר המלווה בהישגים לימודיים נמוכים וסכנת נשירה, הפקרות מינית והריונות, והתחברות לאלו המשתתפים בהתנהגויות מסוכנות. יש לזכור שגורמי סיכון כלליים כגון משפחה לא מתפקדת, עוני, סביבה מסכנת, בעיות בריאות, לקויות למידה וכו' המתווספים לתלמידים אלו, מגבירים את הסיכון להופעת התנהגות אלימה. בכל מקרה מדובר באיתור קבוצה קטנה של

תלמידים (8-15 תלמידים) שהתנהגות הסיכון שלהם בולטת ומקשה על יתר התלמידים בבית הספר.

2. גיוס עובד קידום נוער קהילתי ליצירת קשר אישי משמעותי עם התלמידים: עיקרון בסיסי בעבודת קידום נוער הוא שלנער יש מטפל-מחנך אישי הנמצא איתו בקשר משמעותי. עובד קידום הנוער יודע לנצל את הקשר האישי עם בני הנוער לחיזוק המוטיבציה והיכולת שלהם להשתנות ולהתקדם (להב, 2002; סנדרוביץ, 2002). עובד קידום הנוער יחבר בין התכנים הלימודיים, התכנים החברתיים, הקשר של הנער עם הוריו והתנהגותו בבית הספר ובקהילה. עובד קידום הנוער יוביל את המעקב הפרטני אחר התקדמות התלמיד, יקיים מפגשים שיטתיים ממוקדים בתוצאות הבקרה וההערכה והשלכותיהן על חייו בבית הספר. העובד יגשר ויקשר בין התלמיד למורים הרלוונטיים וימליץ על בסיס הנתונים על שינויים שרצוי שיתקיימו במערך הלימודים של התלמיד.
3. בניית תוכנית מעצימה לחיזוק גורמי הגנה: הפעילות המעצימה מהווה גורם מושך ואטרקטיבי לבני הנוער להשתתף בתוכנית כולה. הפעילות נועדה לחזק את גורמי ההגנה ולאפשר תחושת הצלחה והישג אצל אותם בני נוער (רוזמן וויסמן, 2005). הפעילות בדרך כלל קבוצתית וחייבת להכיל תחומי עניין (ספורט, קולנוע, מוזיקה, בעלי חיים, וכו'), שניתן לנצלם לעבודה חינוכית-טיפולית (פרטוש, 2004). על הקבוצה להוביל לפעילות מנהיגותית מעצימה של התלמיד בבית הספר ובקהילה. ההנחיה הקבוצתית תיעשה בקו - על ידי דמות בית ספרית (או העובד לקידום נוער) ודמות מקצועית (בהתאם לאופי התוכנית). כל תלמיד שמשתתף בקבוצה ישתלב גם בפעילות חברתית קהילתית, שתאפשר לו לתרום מיכולתו. פעילותו החברתית-קהילתית תפוקח על ידי העובד לקידום נוער ותתוגמל על ידי בית הספר.
4. תוכנית התערבות חינוכית-טיפולית: בית הספר יחד עם העובד לקידום נוער אחראים על בנייה או בחירה של תוכנית התערבות חינוכית-טיפולית המתאימה לאוכלוסייה שהוגדרה. התוכנית תהיה קצרת מועד ותימשך בין ארבעה לשישה חודשים. התוכנית תגדיר ארבעה תחומי התערבות: התערבות פרטנית, פעילות קבוצתית מניעתית, הדרכת הורים והדרכה לצוות החינוכי. תוכנית ההתערבות תיבנה בנוסף למחויבויות התלמיד בבית הספר ולא במקום למידה או מחויבות חינוכית אחרת.
5. ליווי, בקרה ומעקב אחר תוצאות: בית הספר, בסיוע העובד לקידום נוער, אחראים על ביצוע בקרה ומעקב אחר תוצאות התוכנית. בני הנוער המשתתפים בתוכנית ילוו באופן שיטתי ומתמשך בכלי בקרה שיבחנו שינויים בשלושה מישורים: שיפור בהישגים הלימודיים, שיפור במעמד ובתפקוד החברתי והפחתת התנהגויות הסיכון. חשוב לזכור שבמהלך הפעלת התוכנית ייתכנו התנהגות אלימה או אירוע אלים שבהם יהיו מעורבים אותם תלמידים. במצבים אלו מחויב צוות בית הספר להגיב לאירוע האלים (בצורה החינוכית המקובלת) יחד עם חיבור של העובד לקידום נוער לאותם תלמידים להתערבות חינוכית-טיפולית מתאימה.

סיכום

הספרות המקצועית מדגישה את הצורך שהטיפול בבני נוער בסכנת נשירה, המתאפיינים בהתנהגויות סיכון (אלימות, סמים, עבריינות) ייעשה במסגרת בית ספרית תוך חיבור לגורמים חינוכיים-טיפולים בקהילה. בנבנישתי ואחרים (2006), בדברי פתיחה לחוברת "מפגש" העוסקת בתופעת האלימות, מציינים שגוברת ההכרה בקשרי הגומלין שבין התנהגויות הסיכון השונות, כגון: נשירה, אלימות, שימוש בסמים ועבריינות, ובהשפעה ההדדית של מערכות אקולוגיות שונות, קרי בית הספר, השכונה, היישוב, הקבוצה החברתית והחברה הישראלית. לטענתם, שינוי תפיסתי זה מוביל להתחלות רבות של שיתופי פעולה בין מערכות, בעיקר יישוביות, לשם התמודדות עם התופעה. השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך קבע בהנחות היסוד לתוכנית מערכתית להתמודדות מערכת החינוך עם אלימות, את העקרונות הבאים: יש לרתום את הקהילה לתוכנית תוך איגום משאבים, יש להגביר את המעורבות החברתית של תלמידים בקהילה ויש להדק את הקשר עם גורמים שונים בתוך משרד החינוך, כולל היחידות לקידום נוער, על מנת לצמצם את תופעת הנשירה (שדמי, אלגרסי ונוי, 2006).

היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות, המהוות כתובת חינוכית-טיפולית מקצועית קהילתית, הן גשר טבעי לחיבור הנחוץ שבין החינוך הפורמלי הבית ספרי לחינוך-טיפול

הלא פורמלי החוץ בית ספרי בקהילה. הניסיון מאותם מקומות שבהם פועלות תוכניות משולבות של בית הספר והיחידה לקידום מתחיל להצטבר ולהראות שהשילוב מוביל לתוצאות טובות. עם זאת אין ספק שנדרש להשקיע בהורדת מחסומים שבולמים שיתופי פעולה מעין אלו, לגייס משאבים נוספים כדי להפעיל את התוכניות במקומות נוספים וכמובן לבצע מחקר מקיף לבחינת תוצאות התוכניות.

מקורות

- בורגנסקי, א. (2000). התמודדות עם אירוע אלים במהלך פעילות ספורט. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 10. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 109-105.
- ביטון, מ., אלבז, ג'. (2000). טיפול באלימות באמצעות אומנות. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 10. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 104-98.
- בירס, ג. (1999). "משכיני שלום" – חבורות רחוב בנוסח מודרני. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 9. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 112-109.
- בנבנישתי, ר., זעירא, ע., אסטור, ר. (2000). אלימות במערכת החינוך בישראל. דוח ממצאים מסכם. האוניברסיטה העברית בירושלים, ביה"ס לעבודה סוציאלית.
- בנבנישתי, ר., אבי אסתור, ר., מארצ'י, ר. (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, מס' 17, עמ' 44-9.
- בנבנישתי, ר., חורי-כסאבר, מ., אבי אסתור, ר. (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. מפגש, לעבודה חינוכית סוציאלית, מס' 23. עמ' 43-15.
- בנבנישתי, ר., חורי-כסאבר, מ., אבי אסתור, ר. (2006). דברי פתיחה לכתב העת. מפגש, לעבודה חינוכית סוציאלית, מס' 23.
- גיבור, ח., גרניאק, מ. (1996). אלימות מהי וכיצד נבנתה תוכנית להתמודד עם התופעה. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 7. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 73-66.
- גלבווע, א. (2004). חברה בתוך חברה אלימה. מהלכים לחינוך בחברה ובתרבות. מכללת לוינסקי לחינוך. עמ' 27-15.
- דגני, א. (1998). ישראל 1998 נורמות חברתיות ואלימות בקרב מבוגרים ונוער. גיאוקרטוגרפיה. מצילה, המשרד לבטחון פנים.
- דנה, ג. (2001). תוכנית א.ס.א. אלימות, סמים ואלכוהול. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. <http://noar.education.gov.il>
- הורוביץ, ת. (2000). אלימות כתופעה אנטי-חברתית – תיאוריה ומעשה. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים.
- הורוביץ, ת., אמיר, מ. (1981). דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות. דו"ח מחקר מס' 219. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים.
- הורוביץ, ת., פרנקל, ח., ינון, י. (1990). דפוסי אלימות של בני נוער. דו"ח מחקר מס' 239. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים.

הראל, י., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., מולכו, מ., אבו-עסבה, ח'., חביב, ג'. (2002). נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. ג'וינט מכון ברוקדייל אוניברסיטת בר-אילן.

הראל, י., לאופר, א. (2003). הקשר בין תפיסות בית ספריות לבין מעורבות תלמידים בבריונות, קטטות ונשיאת נשק. מגמות, מב' 3, עמ' 437-459.

הראל, י., קני, ד., רהב, ג. (1997). נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. ג'וינט מכון ברוקדייל אוניברסיטת בר-אילן.

וילנאי, מ. (1999). תוכנית לאומית לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך בישראל. משרד החינוך, מחלקת הפרסומים. ירושלים.

וילנאי, א., גולן-נחמני, ס. (2005). "בכוחי להצליח" – סדנה להעצמה אישית של תלמידים בסיכון. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 13. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 140-149.

ולנטיין, ת. (2004). על מנהיגות בקידום נוער. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 12. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 67-80.

כדורי, ת., טלוסטי, מ., קופמן, ח., אבירם, ח. (1997). "אמרתי לכם שאני יכול" – התערבות טיפולית מערכתית בגילאים צעירים. מחקר. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 8. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער. עמ' 89-102.

להב, ח. (2002). קידום נוער בסיכון ונוער מנותק בישראל. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער. ירושלים.

סלומון, ג. (2000). רשומון זה לא סרט. פנים. כרך 15, עמ' 40-46.

סלנט, ע. (1996). שוטטות ממוחשבת כתת-תרבות של בני נוער. חברה ונוער, מגמות וכיוונים, מס' 2. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער. עמ' 19-20.

סלע-שיוביץ, ר. (2003). אלימות של בני נוער בדיסקוטקים ובהופעות רוק. מפגש לעבודה חינוכית טיפולית. (17), עמ' 45-64.

סנדרוביץ, ש. (2002). כושר ההשתנות של בני הנוער. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 11. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 32-43.

פרטוש, ר. (2004). מקומה של הפעילות החינוכית חברתית קבוצתית בעבודת המדריך לקידום נוער. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 12. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 49-66.

צפרוני, א. (1999). חינוך למניעת אלימות – הרציונל ודרכי הפעילות בבית הספר. מקרא ועיון. עמ' 3-16.

רגב, מ. (1995). תרבות הרוק כתת-תרבות של הנוער. רוק, מוסיקה ותרבות (סדרת מהב). הוצאת דביר.

רוזמן, מ., ויסמן, צ. (2005). מסיכון גבוה לסיכוי גבוה. עיריית תל-אביב, המחלקה לקידום נוער.

שדמי, ח., אלגרסי, א., נוי, ב. (2006). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך – מדיניות, יעדים ופעולות. מפגש, לעבודה חינוכית סוציאלית, מס' 23. עמ' 121-146.

שמש, א., רדמי, א. (1988). התמודדות עם אירוע פלילי. הד החינוך. כרך ס"ב, גיליון י"א. הסתדרות המורים בישראל. תל-אביב. עמ' 46-47.

Coleman, J. (1980). Deviant subcultures and the schools. Violence and crime in schools. Lexington Books. Toronto. pp. 139-147

Goldstien, A. P. (1994). Delinquent gangs. In L. R. Huesmann (ed), Aggressive behavior: Current perspectives. New York. Plenum Press. pp.255-270

Huesmann, L. R., Eron, L. D. (1986). Television and the aggressive child: A cross-cultural comparison. Lawrence Erlbaum Associates. N.Y

הקדמה

"החיים שהיו לי לפני שנה שונים לגמרי! ... לפני שנה הייתי בן אדם ביישן יותר, לא ידעתי לנצל זמן פנוי... פחדתי שאלך יום אחד לעשות שטויות כמו שהרבה בני נוער עושים... כיום, כל דקה שעוברת אני חושב שיכולתי לעשות מהדקה הזאת משהו". זהו קטע מדבריו של פ. בן 17 וחצי, אחד מבני הנוער ב"עלית קופ"ל" – מיזם עסקי ביחידה לקידום נוער באור יהודה.

בעבודה עם נוער בסיכון ונוער מנותק ביחידות לקידום נוער מושקעים משאבים נפשיים, אינטלקטואליים וחומריים רבים. זמן רב חולף לעתים עד שניתן להיווכח בצלו של שינוי בעמדות ובהתנהגות של בני הנוער בכיוון של יעדי הטיפול. עובדי קידום נוער בשטח והמערכת של תחום קידום נוער במשרד החינוך עוסקים בחיפוש מתמיד של דרכי פעולה ממוקדות ועילות לעבודה עם אוכלוסיית היעד.

מאמר זה הוא חקר מקרה המציג את דרך הפעולה ואת ההשפעה של המיזם העסקי, "עלית קופ"ל", אחד מהשירותים הניתנים על ידי היחידה לקידום נוער באור יהודה, על חייהם של בני הנוער העובדים בו והשותפים לניהולו. השינוי בעמדותיהם ובהתנהגותם של בני הנוער מוצג מנקודת מבטם בעקבות ראיונות שנערכו עם כל הנערים העובדים כיום במיזם, ומנקודת ראותם של מורה חיילת ושני המבוגרים השותפים להפעלת בית הקפה: שרה סנדרוביץ, הרכזת הטיפולית של בית הקפה, שהיא גם מנהלת היחידה לקידום נוער, ויהודה סדי, הרכז העסקי.

מבוא

המיזמים העסקיים לנוער, המתנהלים בצד חלק מהיחידות לקידום נוער, מופעלים כיום באמצעות שותפות בין תחום קידום נוער במשרד החינוך והיחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות, אשלים וציונות 2000. שני האחרונים מסייעים ביצירת תשתית כלכלית להקמת העסקים ומספקים ליווי ותמיכה מקצועית-עסקית. "עתידי ורוד", המיזם הראשון, הוקם על ידי היחידה לקידום נוער ברעננה בשנת 1995. הצלחת המיזם ברעננה נלמדה על ידי היחידה לקידום נוער בכפר סבא, שהקימה לאחר שלוש שנים מיזם דומה בשם "אוורסט". בשנת 2000 נבחר המיזם על ידי ג'וינט ישראל "אשלים" ליישום ביישובים נוספים כמיזם ליזמות עסקית לנוער מנותק בשם – "מעבר לקשת".

* מנחה לקידום נוער במחוז תל-אביב.

במרוצת הזמן שונה שם המיזם ל"זה כן עסק", ועמותת אשלים הקימה בשיתוף ציונות 2000 קרן לטובת המיזם (<http://noar.education.gov.il>). כיום קיימים 28 מיזמים עסקיים, מתוכם 14 ביחידות לקידום נוער (<http://www.zionut2000.org.il>).

תוכניות בנושא יזמות עסקית קיימות בבתי ספר תיכוניים בארץ במסגרת תוכנית "יזמים צעירים" שמוביל ארגון "יזמים צעירים ישראל" הפועל בשיתוף ארגוני הגג JAI (Junior Achievement International) שהוקם בארה"ב ב-1919 (<http://www.ja.org>) ו-YEE Young Enterprise Europe)) באירופה. מדי שנה פועלים בתוכניות לטיפוח יזמות חינוכית-עסקית בקרב בני נוער כ-5 מיליון בני נוער ב-104 מדינות בעולם (<http://mop.ort.org.il>); בשנה שעברה פעלו בתוכנית 7 מיליון תלמידים (<http://www.ja.org>). באירלנד הקימו צעירים בסיוע JAI ו-TTBIZ (Travel and Tourism Business) חברות הנותנות שירותי תיירות לאחר שלמדו את נושא התיירות והיזמות העסקית (<http://www.ttbiz.org>).

תוכנית "תעשיידע" מיסודה של התאחדות התעשיינים עוסקת זה 15 שנים בהידוק הקשרים בין התעשייה לקהילה. במסגרת תוכנית זו מאמץ מפעל תעשייתי בית ספר והופך לחלק מתוכנית הלימודים. עמותת החינוך של איגוד התעשיינים מבקשת לחולל שינוי חברתי ולצמצם פערים בחברה הישראלית ומזמנת אפשרויות פעולה עם אוכלוסיות של נוער בסיכון במרכז, בפריפריה, במגזר היהודי והערבי (www.think.org.il). שתי התוכניות מזמנות

אפשרויות לאפיקי עשייה מגוונים ולפיתוח יכולות וכישורים אישיים ולפיתוח מוצרים. תוכנית "תעשיידע" מקיימת תחרות של הממציא הצעיר, לעידוד חשיבה יצירתית והמצאה. המיזמים העסקיים, המוקמים במסגרת "זה כן עסק" מכוונים לאוכלוסייה של נוער מנותק ונוער בסיכון ביחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות ובמסגרות נוספות הנותנות מענה לאוכלוסייה זו.

המציאות התעסוקתית בישראל נמצאת בתהליך שינוי. אפשרויות התעסוקה לנוער הולכות ומצטמצמות, מקומות עבודה מסודרים לנוער ומסגרות עבודה כדוגמת קבוצות עבודה מתמעטים ואפשרויות ההכשרה המקצועית אינן מותאמות למציאות של המשק. בני הנוער מועסקים בעבודות מזדמנות במלצרות, שליחויות, מחשבים, גננות ועוד. מצב התעסוקה של נערים במגזר הערבי קשה עוד יותר. רבים מהם מועסקים מחוץ למקום מגוריהם בתנאים שאינם עולים בקנה אחד עם זכויותיהם המוגדרות בחוק. הם עובדים בעבודות מקצועיות במקצועות הבנייה, בנגרות, במוסכים ובעבודות מזדמנות שונות. האופי המסורתי של החברה הערבית מצמצם עוד יותר את אפשרויות התעסוקה של נערות (מחאמיד, 2006).

שילוב בני נוער בסיכון ובני נוער מנותקים במיזמים עסקיים מאפשר להם להשתלב במסגרת נורמטיבית, מאתגרת ואטרקטיבית, תוך למידה מעשית והתנסות בלקיחת אחריות אישית וקבוצתית, בקבלת החלטות ובהשתלבות בעולם העסקים האמיתי. אחד מעקרונות הפעולה של תחום קידום נוער במשרד החינוך הוא מכוונות לפתרון ולהעצמה (להב, 1999, 2002). זהו כיוון הטיפול הניתן לבני נוער במסגרת היחידות לקידום נוער. הטיפול מוגדר כתהליך של שינוי ממצב של תפקוד חברתי קיים לתפקוד נורמטיבי יותר, בהתאם למוסכמות החברתיות המקובלות בקבוצה החברתית שאליה שואף הפרט להשתייך (טודרס, 1997; 2002). המיזם העסקי הוא אחד השירותים המכוונים לאפשר השתייכות לקבוצה חברתית נורמטיבית, אשר בה ניתן לממש את היכולות האישיות, להוציא אל הפועל את הכוחות של בני הנוער, לספק נגישות למשאבים, לזמן חוויות של הצלחה ולהביא להעצמה. העצמה מוגדרת כתהליך פסיכולוגי-חברתי רב ממדי המסייע ליחידים ולקבוצות להגביר את השליטה בחייהם ולממש את מטרותיהם. זהו תהליך בעל השלכות נפשיות, חברתיות, כלכליות ופוליטיות, המתרחש בהקשר חברתי (קרומר-נבו, ברק וטייכמן, 2005). המיזם העסקי והמעורבות של בני הנוער ביחידה לקידום נוער מהווים הקשר זה.

בית הקפה "עלית קופי" ואוכלוסיית היעד
בית הקפה ממוקם סמוך להיכל התרבות, למתנ"ס ולמכללה ונותן שירות לכל באי המקום. המיזם נפתח בספטמבר 2005 ופועל זה שנה. ימי הפעילות הם: א'-ה' בין השעות 07:30-21:00, בימי ו' בין השעות 07:30-12:00. כשנה וחצי הושקעו בתהליכי ההקמה: גיבוש הרעיון ושיווקו, גיוס השותפים ונותני החסות במתנ"ס, איתור בני הנוער והפיכתם לצוות מקצועי, איתור הרכז העסקי, הבניה של דרכי העבודה, הנחיה וליווי הרכזת הטיפולית והרכז העסקי. הקבוצה הראשונה שיועדה לעבוד בבית הקפה מנתה עשרה בני נוער. היא עברה תהליך הכשרה קבוצתי מובנה במסגרת מיומנות השכלתית והכשרה מעשית במרכז הדרכה של "עלית קופי" ובתחנות הקפה שבבית החולים תל-השומר. כיום עובדים בבית הקפה חמישה נערים, שניים מהם מדור המייסדים (הקבוצה הראשונה) והאחרים הצטרפו במהלך השנה. העובדים הוותיקים בבית הקפה מכשירים ומסמיכים את העובדים החדשים. לדברי מנהלת היחידה והרכזת הטיפולית, יש קושי רב בגיוס בני נוער לבית הקפה בשל מיעוט המשמרות שניתן להציע להם.

איתור וגיוס עובדים ל"עלית קופי"
תנאי קבלה ראשוני לעבודה בבית הקפה הוא לימודים במסגרת תוכנית היל"ה או במסגרת פורמלית. המועמדים מאותרים על ידי עובדי היחידה לקידום נוער, המשווקים להם את המיזם. תהליך ההכנה לראיון העבודה בבית הקפה נעשה על ידי העובד המטפל האישי של המועמד/ת על פי עקרון "החליפה האישית" (להב, 1999, 2002), שהוא אחד מעקרונות הפעולה בשירות לקידום נוער. ההכנה כוללת כתיבת קורות חיים, איסוף המלצות מחברים, הורים, בני משפחה, מעסיקים קודמים אם יש, מורים בתוכנית היל"ה ואחרים וכן תרגול ראיון עבודה באמצעות משחקי תפקיד. הקבלה למיזם נקבעת על ידי ועדת הקבלה, הכוללת את הרכזת הטיפולית והרכז העסקי, לאחר הראיון ובהתאם לקריטריונים

שנקבעו. במהלך הראיון מוצגים למועמדים נוהלי העבודה, תנאי העבודה ו"הקווים האדומים": הגבולות שאותם לא ניתן לחצות, כגון שקר, איחור למשמרת, השתמטות ממשמרת, השתמטות מניקוי בית הקפה במהלך המשמרת ובסיומה. לדברי המנהלת והרכז העסקי: "ניתן להתמודד עם טעויות אך לא עם שקרים".

תנאי העבודה ב"עלית קופי"

בית הקפה מופעל בשלוש משמרות: משמרת בוקר שנמשכת חמש וחצי שעות, משמרת צהריים שנמשכת שלוש שעות ומשמרת ערב שנמשכת חמש שעות. המשמרות מסתיימות בימים רגילים בשעה 21:00. לדברי הרכז העסקי, מווסתים את כוח האדם לפי התנועה בבית הקפה. צהריים וערב הן משמרות שבהן העומס פוחת. כל אחד מהנערים מתנסה בניהול משמרת לבד. הרכז העסקי והרכזת הטיפולית נמצאים ברקע וניתן להתקשר אליהם בכל עת. הם מבקרים בבית הקפה במשמרות השונות. מבקרת קבועה נוספת היא מדריכה חיילת ביחידה העושה את דרכה ליחידה וממנה דרך בית הקפה.

בכל משמרת עובד נער אחד, המנהל בפועל את בית הקפה. בימים שבהם מתקיימים אירועים בהיכל התרבות, עובדים מספר חברי צוות בהתאם לאופי האירוע ולהיקפו. סידור העבודה השבועי נקבע על ידי הרכז העסקי בתיאום מלא עם הנערים, הרכזת הטיפולית ועובדי היחידה המטפלים בנערים, ובהתאם לתוכנית הלימודים ולפעילות החברתית והמשפחתית של בני הנוער. "אני בדרך כלל עובד במשמרת ערב וגם בימי שישי כי אני לומד חמישה ימים בשבוע בבוקר. לפעמים אני מחליף מישהו במשמרת צהריים" (ש. בן 16). לדברי א. (בן 17 ועשרה חודשים), החבר כיום בתנועת "מכבי צעיר", סידור העבודה מתחשב בלימודים ובפעילות. בשעות הלימודים ובימי פעילות בתנועה הוא אינו עובד בבית הקפה.

בני הנוער מקבלים שכר מינימום בהתאם לגילם. לדברי מנהלת היחידה, המטרה היא להגיע לרווחים שיאפשרו חלוקת מלגות לימודים או מענקי פרישה עם הגיוס לצה"ל. כבכל מקום עבודה מסודר, כל אחד מהם חותם על חוזה עבודה עם קבלתו למיזם. בחוזה מוגדרים תנאי העבודה.

קיים מדרג סנקציות לגבי מי שאינם עומדים בתנאים ובדרישות התפקיד: השתמטות ממשמרת גוררת אחריה השעיה לשבוע, לשבועיים ולעתים גם לחודש. במקרים קיצוניים, כשההשתמטות חוזרת פעמים רבות, ננקטת הרחקה מהמיזם. כל התנהגות, שאינה עולה בקנה אחד עם דרישות התפקיד ותנאי העבודה, מחייבת שיחה עם הרכז העסקי והרכזת הטיפולית. השיחות מתנהלות באווירה נעימה של בירור וניסיון להבין ולבדוק את הגורמים להשתמטות או לתפקוד לקוי. לדברי הרכז העסקי, גם בשיחת פיטורין, שבה נעשה סיכום של כל תקופת העבודה במיזם, האווירה מקבלת. נער שפוטר הודה ואמר: "תודה על הכל. קיבלתי מכם כלים". את חוסר תפקודו הסביר בצורך שלו בשינוי. א. סיפר על מקרה שבו לא פתח את בית הקפה בבוקר: "קרה לי שלא פתחתי בבוקר. זה לא היה מקרה מצדיק... גם כשלא הייתה סיבה מוצדקת לא להגיע, הבינו אותי. יש עונשים על הברזות: לא משבצים למשמרות. גם העונשים זה מה שצריך להיות. לא בעצבים. הרכז אומר נסתדר, אתה תלמד מהטעויות שלך. הייתי באמת צריך ללמוד. טוב שזה קרה כאן בעבודה הזאת. זה יכול היה ליפול על דבר אחר ולהרוס לי הרבה".

בבית הקפה קיים גם מדרג ביצוע. אחת לארבעה חודשים מעריכים וממשיבים שני הרכזים את תפקודו של כל אחד מהנערים. לדברי הרכזת הטיפולית: "...כל משוב ניתן בעל פה ובכתב. על כל משוב חתומים הנער והרכזים. המשוב החתום עובר, בידיעת הנערים, למטפלים האישיים שלהם ומהווה תוכן לעבודה פרטנית".

ישיבות צוות וחלוקת תפקידים ב"עלית קופי"

ישיבת צוות מתקיימת אחת לשבוע, ובה משתתפים כל הנערים עם שני הרכזים. חלק מדרישות העבודה במיזם היא השתתפות מלאה ופעילה בישיבות צוות. ישיבת הצוות מתקיימת בימי רביעי בשעה 15:00 ונמשכת כשעה וחצי. בישיבה דנים בניהול השוטף של בית הקפה. הרכזת הטיפולית רושמת פרוטוקול של כל ישיבת צוות. הפרוטוקול, מופץ לכל הנוכחים, לעובדי היחידה ולגורמי חוץ הקשורים ל"עלית קופי" (ללא שמות הנערים).

לדבריה, הקבוצה פועלת כקבוצת משימה וההחלטות מתקבלות במשותף. הנערים נותנים זה לזה משוב על תפקודם ומקבלים משוב גם מהרכזים. הם דורשים לקבל את המשוב על תפקודם כאנשי מקצוע. אחת הדוגמאות לדרישה כזו היא בקשה של אחד הנערים למשוב

על הדרך שבה הוא "סוגר משמרת" בבית הקפה בערב. הוא ביקש לדעת אם הנער שפותח את בית הקפה בבוקר מרוצה מ"הסגירה" שלו. בכל ישיבת צוות מחליטים על שיפור, שינוי, שדרוג מוצרים, מבצעים, מחירים, ביצוע של רעיונות שעלו, כמו ארגון מתנות לחג מ"עלית קופי", בחירת עובד מצטיין חודשי, חלוקת תפקידים ואחריות. יש אחריות ספציפית ויש אחריות על הביצוע הכולל. תפקיד האחראי על הביצוע כולל וידוא שכל אחד מבעלי התפקידים ביצע את המוטל עליו באותו שבוע. תפקידים נוספים הם: אחראי על משקאות קלים, אחראי על ספקי מאפה, אחראי על ספק גלידות, אחראי על ציוד מתכלה, אחראי על כוח אדם, חונך קבוע של עובדים חדשים. אחת לשבועיים או שלושה יש רוטציה בתפקידים. מטרת חלוקת התפקידים והרוטציה היא היכרות עם כל הספקים, התנסות בקשר עם ספקים, רכישת ידע וקבלת אחריות על המלאי.

לדברי הרכז העסקי, אפשרויות הקידום בבית הקפה מוגבלות, ולכן יש חשיבות רבה לחלוקת תפקידים, להתמחות, ללמידה, להכרה ולתגמול. החונך הקבוע של העובדים החדשים מקבל תשלום על שעות החניכה. קיימת תוכנית חניכה מובנית המגדירה רשימת מטלות יומית, שעל החונך לעמוד בה. קיימת גם רשימת מטלות לכל משמרת. לדוגמה: כל משמרת בוקר מנקה שני ארונות. בחירת מצטיין חודשי על ידי הנערים היא סוג של הכרה ותגמול. הבחירה נעשית באופן חשאי. בבית הקפה יש קופת תשרים ("טיפים"). הוחלט על קופה משותפת וחלוקה שווה בין הנערים. יתרת כספי התשרים משמשת את הצוות לפעילויות חברתיות: בילוי במסעדה, "על האש" וכד'. עובד חדש שהגיע ביקש לשנות את ההחלטה לגבי חלוקת התשרים, כדי שהעובדים יקבלו תשרים לפי עבודתם בפועל, אך שאר חברי הצוות החליטו להשאיר את החלוקה השווה. לשיבות הצוות יש חשיבות רבה בעיני הנערים. לדברי א. (בן 17 ועשרה חודשים):

"בישיבת צוות, שמתנהלת פעם בשבוע יושבים חברה צעירים, מתחת ל-18 וממש מנהלים עסק, מה היה השבוע ואיך צריך שיהיה. זה עסק של נוער... זה כמו יום מנהלים כזה. כל אחד מדבר על משהו, שעבר עליו במשך השבוע בקשר למקום. מעלים רעיונות לקדם את המקום. כל אחד אומר את הדעות שלו. הרכזים מדברים על דברים חמורים, שצריך לשנות וגם על דברים טובים שהיו. יש סבב וכל אחד צריך להגיד משהו, דברים שיקדמו. למשל: במכללה אוהבים יותר בורקסים מאשר טוסטים, דברים שיקדמו את המקום מבחינה כספית."

לדברי מנהלת היחידה, קיים נוהל של סבב סיכום בישיבת צוות, שהתקבל בהסכמה. בסבב כל אחד מהנערים משתף את חברי הצוות האחרים ואומר משהו: הצעות לשיפור, בקשות, עמדות, משוב וכד'. באחת הישיבות אמר אחד הנערים: "אני יודע שאתם כועסים עלי, אז אני מתנצל". בתגובה על דבריו ענה לו נער אחר: "כל שבוע אתה מתנצל. זה לא פותר כלום". להלן דוגמה נוספת מתוך פרוטוקול ישיבה לדברים שנאמרו בסבב הסיכום: "אני מרגיש, שהקבוצה השתפרה וגם אני ... ומשהו טוב לש. – אתה סוגר מצוין". הנער שאליו הופנו הדברים אמר בתורו: "אני מתחיל להיות יותר בטוח בעצמי, יותר מאמין בעצמי ומתחיל גם להתחבר לקבוצה. אני רוצה להגיד לרכז העסקי שאני מרגיש לידו יותר פתוח ויכול לדבר איתו וגם לקבל ממנו הערות. לא כמו בהתחלה."

"אני מאמין" של רכזי "עלית קופי"

לדעת הרכזת הטיפולית והרכז העסקי, כדי להצליח, חשוב לתת דוגמה אישית, להאציל סמכויות ולהאמין בבני הנוער. "צריך לתת דוגמה אישית ... זו עבודה ראשונה של מרבית הילדים. עומדים חצי יום מול מכונת הקפה, זה לא פשוט. אני מדגיש ומדגים את שירות הלקוחות, את החיוך, את האדיבות והחביבות..." (מדברי הרכז העסקי). לדבריו, אי אפשר להצליח אם אין שיתוף פעולה מלא של הרכז העסקי עם הרכזת הטיפולית ועם כל עובדי היחידה לקידום נוער. לדברי הרכזת הטיפולית, יש הפרדה ברורה בין התפקידים של הרכז העסקי והרכזת הטיפולית, אך קיים שיתוף מתמיד והפריה הדדית. שיתוף פעולה זה חשוב במיוחד בסיטואציות, שבהן יש שותפים רבים בעלי אינטרסים שונים. הרכז העסקי מספר שהצליח לרכוש את אמון בני הנוער כשהתממשו רעיונות שהעלו. לדוגמה: אחד הנערים הציע לתגבר את הבורקס ביום שבו יוצאים התלמידים בבתי הספר להפסקות רבות. מימוש הרעיון היה מיידי. התהליך אינו קל ויש קשיים לאורך הדרך. האירוע הראשון, שהתקיים בהיכל התרבות, היווה נקודת ציון, שממנה למדו כיצד להתארגן נכון ולהגדיר לכל אחד מחברי הצוות תפקיד מסוים שהוא ממלא באירוע. גם סידור בית הקפה לקראת

האירוע השתנה. נלמדו המקומות שיש להציב בהם את המצרכים כדי לאפשר תנועה מזרזת של הצוות כולו בתוך בית הקפה ומתן שירות מהיר, טוב ונעים ללקוחות. האירוע השני היה טוב יותר ובשלישי כבר יעלו על דרך המלך. כשמתגלים קשיים, הרכז העסקי מזכיר לנערים, שבית הקפה הוקם עבורם: "אני אומר להם, המיזם שלכם, במובן זה שבעוד חמש שנים, כשכבר יהיה לכם תואר ותבואו לשתות קפה, תראו נערים, שתהיה להם אותה תקווה שאתם מימשתם". חשוב לו שהתרבות הארגונית תהיה חיובית, שתהיה אכפתיות, שתיתן הזדמנות אמיתית לקחת אחריות: "...אני מאמין שצריך להאציל סמכויות באמת!" הוא מאמין בכך ודואג לכך שהנערים ידברו עם ספקים, יערכו מחקר שווקים, ינהלו משא ומתן ויזמינו בעצמם סחורה. הוא עורך שיחת הכנה עם כל ספק חדש ומסביר לו את מהות המיזם. שני הרכזים פועלים על פי כלל, שטעות או נזק שנעשו בתום לב אינם מכעיסים. אך נזק מכוון, רשלנות, אדישות וזלזול מהווים קו אדום עבורם. לכל הנערים במיזם יש קוד כספת. אחרי שהם עורכים קופה והתאמה הם פותחים את הכספת ומפקידים את הפדיון. העובדים החדשים עוברים תהליך חניכה במשמרות הראשונות על ידי הוותיקים.

הפעלת "עלית קופי" על ידי בני הנוער בסוף הקיץ יצא הרכז העסקי למילואים. סמכויותיו חולקו בין בני הנוער, והם הפעילו במשך שבוע את בית הקפה בעצמם. בית הקפה תפקד באופן מלא. במהלך תקופה זו קיים היכל התרבות מופע של ערוץ הילדים. יש אירועים, שבהם מפעילים בנוסף לבית הקפה גם דוכני חוץ המציעים שלגונים, קפה קר, חטיפים וכריכים. המתנ"ס מעמיד לרשות בית הקפה מקום לדוכנים. לפני יציאת הרכז למילואים דנו בישיבת צוות באירוע. הרכז העסקי הציע לוותר על הדוכן ברחבת היכל התרבות, כדי להקל על ניהול האירוע. אחד הנערים יזם הוצאת דוכן לרחבה וקיבל את אישורם של הרכזת הטיפולית והרכז העסקי. פ. סיפר בהתלהבות רבה על אותו יום: "הרגשתי שיהודה חושש ופוחד שלא נסתדר. אני האמנתית שנסתדר... כשהוא נכנס למילואים, הרכזת הטיפולית שכנעה אותו וקיבלתי אישור לעשות מה שאני חושב לנכון... הייתי פה הרבה שעות באותו יום. הייתי מוכן לתרום את כל השעות, אבל הרכז העסקי החליט שהשעות בתשלום". ראייתני את ש. בבית הקפה בעת המשמרת. הרכז העסקי החליף אותו בתוך בית הקפה. ילדה קטנה ניגשה למקור השלגונים וניסתה לבחור לעצמה שלגון. היא התכופפה אך לא הגיעה לתחתית המקרר. ללא אומר קם ש. ממקומו, הוציא את כל סוגי השלגונים מהמקרר והציגם לעיני הילדה כדי שתוכל לבחור. בסבלנות רבה חיכה להחלטה שלה. רק אחרי שהחליטה, התיישב מולי והמשכנו לשוחח.

משמעות בית הקפה עבור בני הנוער במהלך הראיונות נתבקשו הנערים לומר מהי משמעות בית הקפה עבורם. חלקם הגדירו את המקום כבית שני עבורם. בית חם שיש בו כדי לחזק, לתמוך ולקדם. ח., שעובד בבית הקפה זה חצי שנה, אמר: "...המקום הזה אצלי בלב. אני מרגיש שהוא שלי. זה בית שני שלי. אני דואג לו. אם מלוכלך מנקים תמיד, שהמקום ייראה פורח ולא נובל. ללקוחות אני נותן את היחס הכי טוב שבעולם... שתמיד יהיה חיוך על הפנים. כשאתה קם בבוקר ומתחיל את היום עם חיוך, זה אחרת. זה חיוך של בית שני". גישה דומה מבטא גם פ. מקבוצת המייסדים: "בית הקפה זה מקום שהחשיבות שלו עבורי רבה. אני מאריך את הדרך מבית ספר כל יום כדי לראות מה קורה פה...אם החבר שלי במשמרת מסתדר. זה חלק מהחיים שלי. זה בית כמו הבית שלי". גם לגבי א., שגם הוא מקבוצת המייסדים, בית הקפה מהווה בית שני וקבוצה חברתית: "זה מיזם מגניב שעזר לי להתקדם. אנחנו מרגישים 'בוסים'...מה שאתה רוצה אתה אומר... אתה מנהל את המקום הזה. דברים שאתה רוצה קורים כאן...זה מן בית שני שלי המקום הזה... זה משהו חברתי. הצוות זה חברים. יש קטע של הטיפים, שאוספים ועושים ימי גיבוש, הצגות, על האש... אני פתחתי אותו, את בית הקפה. כשלא עושים משהו בסדר זה מפריע לי, מציק לי". ח., שעובד בבית הקפה שישה חודשים, פיתח כלפי המקום רגשות חמים: "בית הקפה בשבילי בעדיפות ראשונה, מעל הכל. מעל הצרכים שלי כמו ללכת לנוח ולישון בבית, חברים, יציאות, בילויים. נקשרתי למקום. כמו אבא וילד שנקשרים יחד. אי אפשר לברוח, יש קשירה בחבל".

העובדים הפחות ותיקים בבית הקפה מבטאים את חשיבותו הרבה עבורם בכל הקשור ללימודים ולחיי עבודה בעתיד, אך אינם מציגים אותו כבית. ש. בן 17 עובד בבית הקפה זה ארבעה חודשים. לגביו בית הקפה הוא: "קודם כל מקום עבודה. מעבר לזה זה מקום שבא לעזור לנו לשלב עבודה ולימודים. מתייחסים פה קודם כל ללימודים ואחר כך לעבודה. לי זה מאוד עזר... בגלל שכולם באים מקידום נוער, יש יותר חברים. כולם מכירים את כולם. יש פה אווירה של חברות. גם הרכז בא בתור חבר, למרות שהוא מנהל. אפשר להגיד לו כל דבר, כמו שווה בין שווים". ש. בן 16 עובד בבית הקפה שלושה וחצי חודשים. לגביו בית הקפה הוא הדמיה של החיים האמיתיים: "מאז שהתחלתי לעבוד כאן אני מרגיש שהמקום פותח אותי לחיים האמיתיים, שזה החיים אחרי צבא".

בית הקפה מהווה עבור בני הנוער קבוצת השתייכות, קבוצת התייחסות, בית ומקום למידה. הוא פועל בדרכה של הפדגוגיה הבלתי פורמלית, העומדת בין החיים הריאליים והלמידה האמיתית לבין חלופה אפשרית לסוג של חיים רצויים ולמידה אחרת (קלר, 2005).

שינויים שחלו בבני הנוער בעקבות העבודה ב"עלית קופי" אבן שושן (1979) מגדיר שינוי כהפיכה ממצב אחד למצב אחר. בראיונות שערכת תיארו בני הנוער מ"עלית קופי" את חייהם לפני כניסתם למיזם העסקי ועתה. תיאוריהם מצביעים על שינוי מהותי בעמדותיהם לגבי נושאים כעבודה וגיוס לצה"ל. חלו שינויים בהתנהגותם בביתם ובחוג, ביחסיהם עם הוריהם ועם מבוגרים אחרים, עם בנות המין השני ועם חברים. התיאורים מצביעים גם על שינויים בסדר היום שלהם, בהרגשתם לגבי עצמם ובחשיבה על עתידם.

שינוי עמדות לגבי השירות בצה"ל לפני הכניסה של הנערים למיזם "עלית קופי" היה עבורם השירות בצה"ל משהו רחוק שאולי צריך לעשות אותו, אך אין לגביו תוכניות מוגדרות. במקרה הטוב מדובר אולי בשירות קרוב לבית. כיום, חלק מבני הנוער חושבים קצת אחרת. פ. מקבוצת המייסדים הוא אחת הדוגמאות לכך: "לפני שנה לא חשבתי על צבא בכלל. לפני שנכנסתי לקפה חשבתי להיות ג'ובניק, כי חשבתי שלא אצליח בקרבי. היום אני יודע שאני מסוגל להיות קרבי... המדינה מנסה לתרום לך מה שהיא יכולה, למה שאתה לא תתרום?" גם ש. מתכנן לשרת בחיל קרבי ולהתגייס לגבעתי. א. שינה את דעתו לאחרונה: "רציתי להיות ג'ובניק בשביל להמשיך כאן במקום במקביל לצבא... חשבתי על זה. אני רוצה לעשות צבא. עכשיו אני הולך לחתום דרך 'מכבי צעיר' על שנת שירות ואחר כך אתגייס עם הגרעין לנח"ל... הייתי ב'מכבי צעיר' בכיתה ז' וחלק מ-ח' ועזבתי. כאן בקפה פגשתי את הרכז של 'מכבי צעיר', התחברנו וחזרתי לתנועה". השירות בצה"ל קיבל משמעות שונה בעקבות העבודה ב"עלית קופי". בני הנוער שקודם לא תמיד הקדישו מחשבה לגיוס או חשבו על שירות קרוב ונוח, רואים כמובן מאליו את הצורך להתגייס ומתכננים שירות קרבי.

שינוי היחס לעבודה עבור חלק מבני הנוער, "עלית קופי" הוא מקום העבודה הראשון שלהם ועבור האחרים הוא מקום עבודה מסודר וקבוע. כל חברי הצוות עברו תהליך של הסתגלות לדרישות העבודה, וחלקם גם התחילו לחשוב באופן שונה על משמעות העבודה בחיים. פ. למד בבית הקפה את משמעותה של עבודה ובעקבות זאת שינה את יחסו לאמו: "אני מכבד יותר את אמא שלי. אני יודע מה היא עוברת בעבודה. אני עוזר לה כמה שאני יכול. קודם לא הבנתי שביית ספר ועבודה לא דומים. בבית הספר השכל מתעייף, אבל בעבודה גם הגוף מתעייף". ש. מתאר שינוי משמעותי בעמדותיו כלפי העבודה ובהתנהגותו: "אני מאוד מפונק... אני עושה קליק ביד ומיד אבא שלי מביא לי הכל. מגיל קטן זה ככה. מאז שהתחלתי לעבוד אני מרגיש, שאני צריך לפרנס את עצמי. אני חושב מה שווה לקנות, מה חשוב לקנות. זה הכסף שלי... קודם לא ייחסתי חשיבות לכסף. אמרתי, אבא תן 100 שקל. לא חשבתי שהוא קורע את התחת כדי להשיג את זה... הייתי בטוח שהוא יביא עוד 100 שקל... עכשיו אני עובד. העבודה קשה. אני אעשה עוד שעה, עוד 17 שקל. אני חוסך, אני חושב על דברים שאני רוצה לממן לעצמי". מעבר להבנה של ההשקעה הנדרשת כדי להשיג את הכסף, הפנים ש. את דרישות העבודה והתפקיד: "...אני חייב להגיע לעבודה בשעה 16:00. אם לא אגיע אפוטור. כמה שאני עייף אחרי הלימודים אני חייב... מגיע ניקיון של

סוף משמרת, אני אומר לעצמי: אל תתעצל, תנקה ואז תלך הביתה". נראה כי בני הנוער תופסים את עצמם כעובדים המבינים את הנדרש מהם בתפקידם בבית הקפה. ניכר, כי הפנימו את חשיבות העבודה בחיי הוריהם ובחיייהם.

שינוי בסדר היום

שינה עד שעות הצהריים המאוחרות בשבתות ובחגים היא נוהג שהשתרש בקרב בני נוער בכלל, ובמיוחד לאחר בילוי עד שעות הבוקר המוקדמות בלילות שבת ובערבי חג. עבור נוער מנותק ממסגרת של לימודים ועבודה, זה הרגל קבוע גם ביתר ימות השבוע. העבודה שינתה את סדר היום של בני הנוער העובדים ב"עלית קופי". ח. מתאר את הדרך לשינוי שחל בסדר יומו בפתיחות רבה: "אני עזבתי את בית הספר... קודם, לפני שהתחלתי לעבוד בקפה, הייתי קם מאוחר בהרגשה רעה. אמרתי לעצמי: צריך להיות יותר פעיל. אני חייב לעשות עם עצמי משהו, עד שמנהלת היחידה והרכזת הטיפולית התקשרה. אמרתי לה: לא בא לי ללמוד, אני רוצה לעבוד. היא ענתה: תבוא לפגישה אחת... באתי, התרשמתי ואמרתי ננסה... עד עכשיו בית הקפה זו העבודה הכי רצינית שלי, מקום העבודה הראשון שלי. זה משמרות וזה לא נופל על לימודים. בית הקפה מקבל מערכת שעות ודואג שזה לא יתנגש. היום, אם אני יודע שאני עובד בבוקר, אני דואג להשלים שינה... מבחינת לבוא בזמן יש עדיין בעיית איחורים. צריך לתכנן את הזמן". גם ש. שינה את סדר יומו: "יחסית למה שהיה לפני ארבעה חודשים השתנו דברים. לפני ארבעה חודשים קמתי בצהריים. לא למדתי בבוקר, התחלתי ללמוד בצהריים. לא הייתה לי סיבה לקום בבוקר. כשהתחלתי לעבוד הייתה לי סיבה לקום בבוקר... הלכתי לישון יותר מוקדם ויצאתי פחות, כי לא יצאתי כשיצאו מאוחר". העבודה בבית הקפה שינתה את סדר היום של בני הנוער. מי שלומדים בבוקר, עובדים במשמרות צהריים וערב. מי שאינם לומדים בבוקר, עובדים במשמרת בוקר. במקום לקום בשעות אחר הצהריים הם קמים לפני שבע למשמרת בוקר. הם עסוקים מרבית שעות היום והערב, מבליים פחות וחשופים פחות לסיכונים וללחץ קבוצתי שלילי.

שינוי ביחסים ובתפיסת העצמי (יחסים עם ההורים, מבוגרים אחרים, חברים, ובנות) גיל ההתבגרות נתפס אצל הורים רבים כשלב, שבו אין סיכוי לתקשר עם הילדים (גרין, 2002). תהליך האינדיווידואציה של המתבגר במשפחה מכוון לגיבוש זהות עצמאית ובוגרת תוך התנסויות שונות ויצירת קשרים משמעותיים מחוץ למרחב המשפחתי: עם קבוצת השווים, קבוצות התייחסות שונות ומבוגרים אחרים. כל אלה מובילים לשינוי בדפוסי האינטראקציה במשפחה, לעתים עד כדי עימותים תקופים או חוסר תקשורת (Ackerman, 1980). המעורבות של בני הנוער ב"עלית קופי" יצרה שינוי חיובי במערכת היחסים שלהם עם ההורים ועם אחרים. ח. מתאר שינוי במערכת היחסים ובתקשורת עם חברים ועם אנשים בכלל ואת שביעות הרצון של הוריו מעבודתו: "...היחס כלפי אנשים השתנה. להיות איתם, לדבר איתם בחיוך ובחיים לא להיות גזען ועצבני. קודם הייתי מתעצבן יותר מהר, חייכתי פחות עד שהגעתי לכאן. ההורים שלי תומכים בי בקטע הזה. הם מרוצים. הם יודעים שאלמד מכאן הרבה... עם החברים אני כמעט לא מגיע לוויכוחים. התקדמתי ביחסים עם אנשים". ש. מתאר תהליך שעבר בבית הקפה, אשר שינה את התנהגותו בבית וגרם נחת לאמו: "...התחלתי להיות יותר מסודר. פעם החדר שלי בבית היה יותר מבולגן. אני לא יכול היום לראות בלגן. לימדו אותי כאן שצריך להיות מסודר ולהיראות מסודר בפני הלקוח. היום אני לא יכול לראות בלגן ולהשאיר אותו ככה. אמא שלי אוהבת את זה. היום אני מסדר את החדר שלי. קודם היא סידרה. אני לוקח אחריות גם בבית". בית הקפה מזמן מפגש והיכרות עם אנשים שונים, מאפשר שיחות בנושאים שונים ומעורבות חברתית עם בנות המין השני. הצורך לשרת לקוחות, לשאול אותם לרצונם, להיות חביב ואדיב, עוזר לבני הנוער להתגבר על ביישנותם, לחזק את ביטחונם בעצמם, לגלות עניין בנושאים מגוונים ולפתח מיומנויות תקשורת עם בני דורות שונים. פ. מודע ליתרון שפותחת בפניו העבודה בבית הקפה: "לפני שנה הייתי בן אדם ביישן יותר... חברות לא היו לי. היום יש לי ידידות... בעבר לקח לי הרבה זמן לתקשר עם בנות כי התביישתי. אני מתבייש עדיין, אבל יכול לדבר איתן... אני מרגיש יותר חופשי עם בנות. זה נתן לי יותר ביטחון. קודם היה לי הרבה יותר קשה להתקשר לאנשים... בית הקפה נותן הזדמנות לשמוע ולדבר על נושאים כמו היחסים שלנו עם הערבים, העבר של מערכת היחסים. זה נתן לי ביטחון לשוחח עם מבוגרים, לשאול שאלות, לקיים דו שיח ממקום של

שוויון, למרות שהוא מבוגר ומבין יותר ממני. אנשים מגיעים לבית הקפה ומייעצים לי, אומרים לי: 'לך תלמד, אל תהיה כמוני משלים פערים בגיל 40 כשיש לי כבר נכד'. אני לומד ממנו, גם המבוגרים יכולים ללמוד ממני הרבה דברים..."

חלק מהנערים דיברו על למידה ועל שינוי משמעותי, שחל בהתנהגותם ובביטחונם העצמי בעקבות פעילותם במסגרת היחידה ובית הקפה. אחד מהם הוא א. מקבוצת המייסדים: "מאז שאני עובד, אמא שלי מאוד מרוצה. היא לא רואה אותי בבית. אני נמצא בעבודה או בלימודים... זה עזר. אני בן אדם אחר מאז שנכנסתי ליחידה ולעסק... אני מתייעץ עם אמא שלי על דברים שאני רוצה לעשות. היום זה אחרת. קודם, כשהיה קורה לי משהו לא דיברתי עם אמי ואחותי. עכשיו אני מתייעץ בכל דבר במיוחד עם אחותי. למדתי לשתף. קודם הייתי סגור עם עצמי". א. מתאר את השינוי שחל בתפיסה העצמית שלו ובביטחונו: "לפני שהתחלנו לעבוד חשבתי לעצמי איך אדבר עם האנשים. חששתי איך אהיה לבד במשמרת. עכשיו אני עושה את זה... קודם לא הייתי מסוגל לשבת איתך ככה ולדבר, לענות על שאלות. הייתי מנסה להתחמק... היה כאן כנס הופעתי לפני האנשים... אף פעם, גם בטקסים בבית הספר, לא דיברתי לפני קהל. בכנס גמגמתי, פחדתי, אבל עשיתי את זה. התהליך שעברתי נותן לי להרגיש טוב. לקבל את עצמי. המקום נתן לי הזדמנות להיווכח במה שאני, ביכולת שלי". גם ש., העובד הצעיר ביותר בקפה, דיווח על שביעות רצון גדולה של ההורים ממנו ועל פיתוח תובנות, שגרמו לשינוי ביחסים עם הוריו ובהתנהגותו: "יש לי אופי עצל. היום כשאני עובד בקפה אני מרגיש פחות עצל... ההורים מעריכים מאוד את זה שיצאתי לעבוד ואני רוצה להיות עצמאי. רואים שהילד מתחיל להיפתח לחיים, לומד ועובד. זה נותן להם... הכל השתנה ביחסים. אני כבר לא מתנהג כמו בגיל ההתבגרות, לא בבית ולא עם לקוחות בקפה. עם לקוחות חייבים להתנהג יפה. אפילו להיות צבועים קצת. לפעמים אני עונה לאנשים, אבל יש הרבה דברים שאני סופג. בסיטואציה אחרת הייתי נכנס בן אדם... אדם יותר בוגר כשהוא יכול לא לענות על כל דבר".

דברי בני הנוער מלמדים על מודעות רבה להתנהגותם ולהשפעתה על הוריהם, חבריהם וכל אדם שבא עמם במגע. על פי דיווחיהם ניתן להתרשם משינוי מהותי שהתרחש בחייהם, בתפיסת העצמי שלהם ובמסוגלות שלהם בעקבות התובנות הללו. הם חשים בשינוי ותופסים את עצמם כאחרים משהיו וכמי שמסוגלים לעשות דברים, שבעבר לא חשבו שהם מסוגלים לעשות אותם.

תוכניות לעתיד

אוכלוסיית היעד של בני הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער מתאפיינת בדימוי עצמי נמוך, הערכה עצמית נמוכה וחשיבה קונקרטי. הביטוי ההתנהגותי של מאפיינים אלה הוא תכנון לטווח המיידי והקצר בלבד, ביטויים של חוסר מסוגלות להתחייב ולתכנן לטווח הרחוק וחוסר אמון בסיסי ביכולת. בקרב בני הנוער ב"עלית קופי" חל שינוי משמעותי ביכולת התכנון לטווח הרחוק יותר. השינוי בולט יותר בקרב הוותיקים שבהם ופחות בקרב מי שעובדים תקופה קצרה יותר. פ. מבטא את תוכניותיו לעתיד בבהירות רבה, אך מכנה אותן חלומות: "...יש לי כמה חלומות. החלום הכי קרוב הוא לראות את העסק משגשג. אחר כך סוויט...אני אוהב אתגרים. החלום השלישי שלי זה לצאת מהצבא ולהקים עסק". א., בעקבות תהליך השינוי שעבר במהלך עבודתו בקפה, מעז לחשוב על השתתפות בלהקה מחוזית, דבר שבעבר היה נמנע ממנו: "...אם היו שואלים אותי מי אני, הייתי בלי ביטחון עצמי, לא הייתי מוכן לדבר. גם לדברים שיכולים לעשות לי כסף לא הייתי הולך בגלל חוסר ביטחון. מוזיקה אני ממש אוהב. אני מנגן בגיטרה. אני חושב על הלהקה המחוזית. עכשיו אני מוכן ללכת לזה". הוא מבטא גם תוכניות ברורות לעתיד: שנת שירות ב"מכבי הצעיר", שירות בנח"ל ואחר כך הקמת עסק בשיתוף אנשים נוספים, בדגם של בית הקפה ופיתוח עצמי בתחום המוזיקה.

גם לח. יש תוכניות לעתיד, תחילה לטווח הקצר יותר: "...להוביל את בית הקפה לפסגה, לקצה הצוק". בהמשך – השירות הצבאי, ואחר כך "...ואולי בעתיד יהיה לי עסק משלי ונקווה שבעסק שלי אדע להשתמש בידע שלקחתי מכאן והשמים הם הגבול לאן שניתן יהיה לרומם את העסק שיהיה לי בעתיד".

גם העובדים הפחות ותיקים הגדירו מטרות לעתיד. ש. מודע לאופן שבו הוא מתכנן את העתיד ומגדיר יעדים ברורים: "...אני תמיד חושב על הטווח הקצר ולא הארוך. אני לא

חושב עדיין על אחרי הגיוס. אני רואה דברים לחצי השנה הקרובה ולשנה הקרובה. יש לי כמה מטרות: לסיים תעודת בגרות, להתגייס לגבעתי, לעבוד וזהו... אחרי השחרור נחשוב". ש., הצעיר בין בני הנוער, סיפר על תוכנית לעתיד הקשורה לעבודתו בבית הקפה ולשינוי שחל בו בעקבותיה: "...אני חוסך, אני רוצה לממן לעצמי קורס ספרות. אני חוסך כל שקל להגיע ל-10,000 שקל כדי ללמוד".

כל בני הנוער במיזם חושבים על העתיד ומתכננים אותו. ככל שגילם עולה ויחד עמו עולה גם הוותק בעבודה ב"עלית קופי", התכנון מכוון לטווח ארוך יותר. התוכנית להקים עסק עצמאי משותפת למרביתם. גם ש., הצעיר בחבורה, מתכנן מספרה. כל בני הנוער ביטאו הבנה עמוקה לגבי חשיבות הלימודים לעתידם והסכמה להיותם בסיס להצלחה. אחד מהם אף ציין שרק במקרים מעטים אנשי עסקים הצליחו ללא השכלה.

דיון

"עלית קופי" הוא מיזם עסקי המהווה שותפות בין משרד ממשלתי, רשות מקומית וארגוני המגזר השלישי בדרך של התערבות שיטתית ומובנית, העונה על צרכיה של אוכלוסיית יעד בקהילה (נוטמן-שוורץ וגדות, 2003). למיזם השפעה רבה על חיי אוכלוסייה זו של בני נוער מנותקים ובני נוער בסיכון. בדרכי הנהגתו ובהתנהלותו מיושמים עקרונות הפעולה בקידום נוער.

ניהול המיזם בשיתוף מלא של בני הנוער פותח בפניהם עולם של שוויון ערך. רעיונותיהם שווים בחשיבותם לרעיונות המועלים על ידי הרכז העסקי והרכזת הטיפולית. יחס של כבוד ואמון שורר בינם לבין הרכזים, המבטאים אמונה שלמה ביכולותיהם של בני הנוער. קיימת התייחסות רצינית ומעמיקה לכל היבט של חייהם. קיים קשר רציף בין רכזי המיזם לעובדי היחידה לקידום נוער, לרכז ההשכלה, למורים בתוכנית ה"ל" ובבתי הספר ולהורים. ההתייחסות לכל המתרחש בחייו של הנער כפרט במקרים של תפקוד ראוי ביותר או לקוי ושיתוף כל הגורמים הרלוונטיים כדי לבטא הערכה ולהחמיא או על פי הצורך לעזור, לתמוך ולקדם – כל אלה עונים על עקרון "הנער כשלם" (להב, 1999; 2002). אחד הנערים אף ציין שרמת התמיכה במקום היא מאה אחוז.

כיום מועסקים במיזם רק חמישה נערים. זהו מספר מועט של בני נוער. לכל אחד מהנערים תוכנית אישית כוללת המתייחסת לצרכים האישיים שלו, ללימודיו ולצרכים החברתיים, המשפחתיים והקהילתיים שלו. סידור העבודה בבית הקפה מביא בחשבון את כל הצרכים הללו ובהתאם לכך נקבעות המשמרות. הרכזים משתפים את כל הגורמים הרלוונטיים בחייו של כל נער כדי להבטיח את הצלחתו על פי עקרון "החליפה האישית" (להב, 1999; 2002).

שני עקרונות חשובים נוספים, עקרון "תחנת מעבר" ו"מניתוק לשילוב" (להב, 1999; 2002), באים לידי ביטוי בהכוונת בני הנוער לעתיד ובהעמדת הלימודים בראש סדר העדיפויות במיזם מתוך הכרה, שתפקידו המרכזי של נער כיום הוא תפקיד הלומד, והשכלה טובה אותו להשתלבות בחברה. קיימת הקפדה יתרה על הקצאת זמן ראוי ללימודים, לבחינות, לפעילות חברתית, לאירועים משפחתיים וקהילתיים וכן על מעקב ומעורבות מתמדת מצד הרכזים, העובדים הפרטניים של בני הנוער ומערך ההוראה במסגרת תוכנית ה"ל". ההכרה בחשיבות העבודה, תוכניות הגיוס לצה"ל ותוכניות התעסוקה לאחר השחרור מהצבא מעידות על פעולה על פי עקרונות אלה.

עקרון "המכוונות לפתרון ולהעצמה" (להב, 1999; 2002) הוא עיקרון מרכזי בהפעלת המיזם העסקי. הפעילות בבית הקפה מהווה תשתית להתנסות בכל התפקידים האפשריים בבית הקפה, תוך חניכה, ליווי, מתן תמיכה, משוב והערכה והאצלת סמכות. כל אחד מהנערים בבית הקפה פועל כמנהל משמרת וממלא תפקידים נוספים. בדרך זו מפתחים בני הנוער את יכולותיהם ואת תחושת האחריות והמסוגלות לגבי המקום. בנוסף לכך מאפשר פרום ישיבת הצוות לכל אחד מהם להעלות בעיות, להציע רעיונות לפתרון ולהביאם לכלל ביצוע. מגמה זו של העצמה, שמקורותיה הן תחושת הערכה, הגדרה עצמית חיובית, שליטה פנימית, יכולת קבלת החלטות והתפתחות יכולות ומיומנויות אישיות וחברתיות (Simon, 1994), נמצאה אצל כל הנערים בבית הקפה.

המיזם השפיע רבות על חיי הנערים בכל הקשור למוטיבציה לשרת בצה"ל. כוונות לשירות משמעותי ולתרומה לקהילה ולמדינה הובעו על ידם בבירור. אחד הנערים אף מתכנן שנת שירות בקהילה. נכונות לתרומה ולהתנדבות נמצאה נמוכה בקרב בני נוער מנותקים ובסיכון ובמיוחד בקרב בנים (Lichter & Grambmeier, 2003). התפתחות של

נכונות זו להתנדב ולתרום מהווה ציון דרך משמעותי במעבר ממצב, שבו לא היו מסוגלים להתחייב או לקחת אחריות, כסימפטום לדימוי עצמי נמוך וחוסר ביטחון עצמי (גרניאק, דבורה ושמעוני, 2004), למצב של שיפור בדימוי העצמי, בתחושת המסוגלות, בקבלה העצמית ובביטחון העצמי.

השפעתם של התהליכים שעברו בני הנוער במסגרת העבודה בבית הקפה ניכרת בכל מערכות היחסים שלהם עם עצמם, עם מבוגרים וצעירים ובכלל זה עם בני משפחתם. ההבנה שהם מגלים כיום לקשיים שמזמן עולם העבודה יוצרת שפה משותפת להם ולמבוגרים, מגבירה את יכולת התקשורת שלהם עם עולם המבוגרים בכלל ועם הוריהם בפרט ודוחקת את הצורך שלהם להתעמת. השעות הרבות שהם מבליים מחוץ לבית בפעילות שיש בה כדי לקדם, ממעיטות באופן טבעי את החיכוך בינם לבין הוריהם ותורמות לשיפור האווירה בבית. מחויבותם לעבודה ופעילותם העקבית בעבודה ובלמידה, מגבירות את שביעות רצונם של ההורים מהם ויש בהן כדי להפחית את חששם מפני מעורבות של בניהם בפעילות מסוכנת ובלתי חוקית.

בני הנוער במיזם פיתחו מודעות רבה לגבי עצמם. הם מכירים את יכולותיהם ואת חולשותיהם ומגלים נכונות לפעול כדי להמשיך ולהתחזק. הם מודעים לקשיים שלהם, מבטאים אותם בפתחות רבה ומשקיעים מאמצים כדי להתמודד עמם. הם מבטאים הערכה למאמצים המושקעים על ידי רכזי המיזם ועובדי היחידה לקידום נוער. בית הקפה הפך עבורם לבית שני והם מוכנים להמליץ עליו לכל בני הנוער שמבקשים ללמוד, להתקדם וגם לעבוד, לבני נוער ש"אינם חושבים רק על הכסף". לדבריהם, צריך לקום מיזם מסוג זה בכל עיר.

כאמור, חלו שינויים רבים ביחסם של הנערים לעבודה. ההתנסות בתפקידים השונים מקדמת אצלם תכונות ומיומנויות הנדרשות כיום ותידרשנה מהם גם בעתיד בעולם העבודה: אחריות, מעורבות, תקשורת ויחסי אנוש חיוביים, אמינות, רגישות לאחר וקבלתו, עבודת צוות, פתיחות ונכונות לקבל ביקורת, ניהול משא ומתן וקבלת החלטות וחשיבה יצירתית. ניתן לומר כי המיזם העסקי הוא דגם יעיל של פעולה, שמאפשר להגיע במשך תקופה קצרה יחסית לתוצאות מרשימות ולשינוי משמעותי בתפקודם של בני הנוער. קיים מתאם בולט בין עוצמת השינוי בעמדות ובהתנהגות של בני הנוער במיזם לבין משך הזמן שהם מעורבים ועובדים בו. השינוי הגדול ביותר ניכר בחייהם של הוותיקים שבחבורה. אחד הביטויים לכך הוא חשיבה ותכנון לטווח הרחוק. נראה כי העבודה מקנה לנערים הרגשה של מסוגלות, תועלתיות, השתייכות ויכולת להשפיע. היא משלבת הכוונה לעולם העבודה העתידי, ומשום כך מהווה "עלית קופי" עבורם סימולציה לחייהם כבוגרים.

מקורות

אורט (2006). על יזמות. http://mop.ort.org.il/yozma/about_4.htm

גרין, ד. (2002). מתבגרים בחלל מתרוקן. בתוך: פנים, 93 - 104.

גרניאק, מ., דבורה, ר. ושמעוני, א. (2004). שילוב בין פעילים מקרב נוער בסיכון לבין מדריכי של"ח צעירים (מש"צים) לקראת פעילות קהילתית ובמהלכה. מניתוק לשילוב, 12, משרד החינוך, התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

טודרס, ש. (1997). טיפול פרטני אמפירי בקידום נוער. מניתוק לשילוב, 8, משרד החינוך, התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

טודרס, ש. (2002). טיפול אמפירי/ משימתי בקידום נוער - 4. ראשית הדרך לקידום נוער, משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המכון לקידום נוער.

להב, ח. (1999). נוער בשולי החברה – התופעה ודרכי ההתמודדות. משרד החינוך, התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

להב, ח. (2002). קידום נוער בסיכון ונוער מנותק בישראל. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

מחאמיד, פ. (2006). מיפוי תעסוקתי של בני נוער ביחידות לקידום נוער במגזר הערבי. נייר עבודה (טרם פורסם).

נוטמן-שוורץ, א. וגדות, ל. (2003). אחריות חברתית של עסקים כלפי הקהילה: התפתחות התופעה בעולם ובישראל והתרומה של מקצוע העבודה הסוציאלית לארגונים. חברה ורווחה כ"ג (2) 167-183.

סילברמן-קלר, ד. (2005). תהליכי למידה והוראה לא-פורמליים: קווים לאפיונה של הפדגוגיה הלא-פורמלית. המכללה האקדמית, בית ברל.

עלית קופי (2006). ישיבת צוות יזמות 20.9.2006. פרוטוקול הישיבה.

ציונות 2000 (2006). יזמות עסקית לנוער, רשימת עסקים. <http://www.zionut2000.org.il>

קרומר-נבו, מ., ברק, ע. וטייכמן, מ. (2005). תהליכי הכללה של בני נוער בסיכון במסגרת תוכנית ליזמות חברתית-עסקית בחברה למתנ"סים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 22, 33-53.

תחום קידום נוער (2006). יזמות עסקית. noar.education.gov.il

תעשיידע (2006). עמותת תעשיידע. <http://www.think.org.il>

Ackerman, N.J. (1980). The Family with Adolescents, in Carter & McGoldrich, The Family Life Cycle, A Framework for Family Therapy. Gardner Press N.Y

Leichter, D. & Grabmeier, J. (2003). Disadvantaged Youth Less Likely to Volunteer as Teens Study Findings. WWW.acs.Ohio-state.edu/researchnews/archive/prosocl

Simon, B. L.(1994).The Empowerment Tradition in American Social Work. Columbia University Press, N.Y

TTBiz(2006). What is TTBiz? <http://ttbiz.org/about.htm>

Young Enterprise(2006) Young Enterprise Learning by Doing. http://www.ja.org/about_who_stats.shtml