



עמותה לפיתוח שירותי רווחה
בשיתוף עם:



ארגון הג'וינט העולמי



העמותה לתיחון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)

"אפשר"

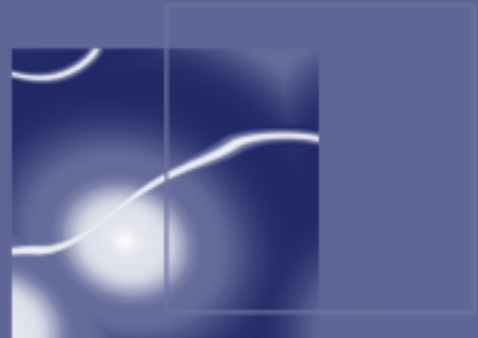
עמותה לפיתוח שירותי רווחה

עמותת "אפשר" הוקמה בשנת תשמ"א (1981) על ידי ידדים ובוגרים של המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים שבמשרד העבודה והרווחה במטרה לחזק ולמסד את העשייה והעיון בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל.

העובדים החינוכיים-סוציאליים עוסקים בטיפול ובשיקום של אוכלוסיות בעלות קשיי הסתגלות וחריגות בפנימיות ובמסגרות קהילתיות פתוחות ומשלבים בעבודתם שיטות ויסודות מתחומי החינוך, הטיפול, החברה והעבודה הסוציאלית.

עמותת "אפשר" פועלת לקידום ולביסוס המעמד המקצועי והציבורי של העובד החינוכי-סוציאלי כדי לתרום לרווחת ילדים, בני נוער, מבוגרים ומשפחות בסיכון.

העמותה יוזמת ומפעילה פרויקטים בנושאים הקשורים לעבודה החינוכית-סוציאלית, ומאגדת יחד ארגונים, מוסדות ויחידים הפועלים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל.

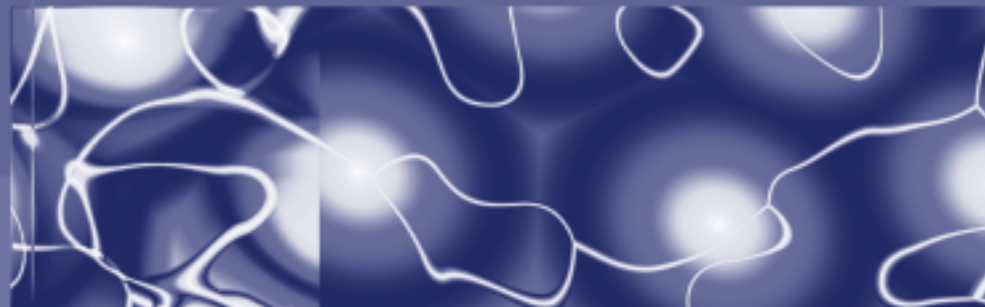


בין נוער בסיכון

יוצא חבר העמים

לבין גורמי חינוך וטיפול

מפגש בין-תרבותי



עמותת "אפשר"

ת.ד. 53296 ירושלים 91531

טלפון: 02-6728905

פקס: 02-6728904

דוא"ל: efshar@barak-online.net

אתר אינטרנט: www.efshar.org.il

ירושלים

אב תשס"ג, אוגוסט 2003

שולחן דיון 22



מפגש בין-תרבותי

בין נוער בסיכון
יוצא חבר העמים
לבין גורמי חינוך וטיפול

שולחן דיון 22

סמינר אפעל, רמת אפעל
אדר ב' תשס"ג, מרץ 2003

אנאר

עמותה לפיתוח שירותי רווחה

בשיתוף עם



העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)



ארגון הג'וינט העולמי





EFSHAR

Association for Development of Welfare Services
Jerusalem, Israel

**Inter-cultural encounter between adolescents at risk
(from former Soviet Union)
and educational and therapeutic authorities**

Table No. 22

כל הזכויות שמורות
©
ירושלים תשס"ג, 2003

Printed in Israel

ISSN 0972-2604





תוכן העניינים

5 **מבוא**

5 **דברי פתיחה וברכות:**
 ד"ר עמוס אבגר, ארגון הג'וינט
 מר אשר אסטריין, המחלקה הרוסית, ארגון הג'וינט
 מר שמואל דגן, עמותת "אפשר"
 גב' ציפי לבני, השרה לקליטת עלייה

11 **חסמים במתן שירותי ייעוץ וטיפול בחברה מרובת תרבויות**
 ד"ר ריטה סבר

23 ... **מהגירה לשוליות, משוליות לניתוק: "אי-הסתגלות" של נוער עולה מנתק ...**
 ד"ר שלום שמאי

פרויקטים לנוער עולה בסיכון מחבר העמים

35 **מסיכון לסיכוי – יוזמה של ועדה בין-משרדית**
 עו"ס שרה כהן

43 **קש"ת – קשר, שואה, תקומה**
 גב' סילבי אטוס, סטס ויבגני

45 **בחזרה הביתה – כפר הנוער קדמה**
 עו"ס סיגלית גואטה, עו"ס יואב כהן ומיכאל

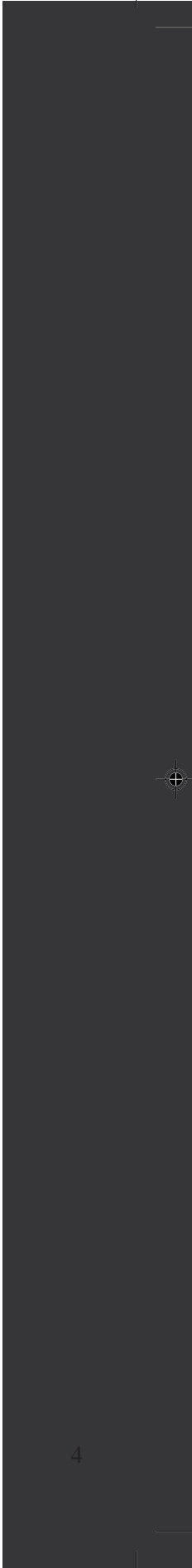
51 **יש בנרות**
 גב' אפרת מס

57 **מסדנת תיאטרון לתיאטרון מיקרו**
 עו"ס אולגה שיפרין

61 **דברי קישור ותגובות**

64 **דברי סיכום**







מבוא

שולחן דיון זה, אשר תקצירים מההרצאות שהוצגו בו מובאים בחוברת שלפניכם, עסק במפגש הערכי, תרבותי, טיפולי בין נוער עולה בסיכון יוצא חבר העמים לבין מטפלים מתחומי החינוך והטיפול בקהילה ובפנימייה, בקשיים המתעוררים עקב ההגירה והמעבר ובהיערכות של שירותי החינוך והטיפול בחברה הקולטת.

המעבר הבין-תרבותי בגיל ההתבגרות בולט במיוחד בהיותו מורכב מסדרה של מעברים המתרחשים בו זמנית כמו: מעבר מארץ לארץ, ממערכת חינוך אחת למערכת חינוך שונה בתכלית, מילדות לבגרות, מתרבות לתרבות. החפיפה בין המעברים השונים מגדילה את פוטנציאל המשבר הנובע בין השאר מתחושת ניכור וקושי בגיבוש הזהות היהודית-ישראלית; מאפיינים ייחודיים של משפחות הגרעין (הגברת פער בין-דורי, מקורות הכנסה מצומצמים וריבוי משפחות חד-הוריות), קשיים בהשתלבות במערכת החינוך הפורמלית וחסך בתחום הלימודי, לשוני, חברתי ועוד. ואכן הנתונים מצביעים על שיעורי נשירה גלויה וסמויה גבוהים יותר ממערכת החינוך בקרב נוער עולה מאלו הקיימים בקרב ישראלים ותיקים, גידול בשיעור בני נוער עוברי חוק ובעיות בתחום הזהות ובתחושת השייכות למדינה.

יום העיון חשף בפני קהל המשתתפים – אנשי מקצוע ממסגרות חינוך ורווחה בקהילה ובפנימייה העובדים עם בני נוער בסיכון מחבר העמים, כמו גם אנשי ציבור – מודלים שונים המושתתים על עבודה רגישת תרבות אשר הותאמה לצרכים ולאפיונים הייחודיים של קבוצת אוכלוסייה זו.

אנו מקווים שיום עיון זה, מעבר להפריה ולהעשרה של העוסקים בתחום, יעלה למודעותם של קובעי המדיניות סוגיה כואבת זו, על כל המשתמע מכך.

דברי פתיחה

ד"ר עמוס אבגר, מנהל רווחה עולמי, ארגון הג'וינט ויו"ר ועדת ההיגוי

בשם עמותת "אפשר" ובשם ארגון הג'וינט אני שמח לפתוח את המפגש הבין-תרבותי בין נוער בסיכון יוצא חבר העמים לבין גורמי חינוך וטיפול. התכנסנו כאן הבוקר, אנשי רוח ואקדמיה, מקבלי ההחלטות ואנשי מקצוע, והעיקר, אלה העוסקים במלאכה יום יום על מנת להתעמק בסוגיה של נוער בסיכון מעולי ברית המועצות לשעבר.





אין ספק שבתקופה של המשבר הכלכלי הקשה הפוקד אותנו, לצערנו הרב, נוער זה ממשיך להיות הנפגע והסובל העיקרי. בתקופה זו חשיבות הטיפול בנוער מקבלת משנה תוקף. יום העיון יעסוק במפגש הערכי-תרבותי בין נוער עולה בסיכון לבין מטפלים מהתחומים השונים בקהילה ובפנימייה, והכי חשוב אולי – בקשר ובמפגש שביניהם. המטרה היא להעלות על סדר היום הציבורי את הסוגיות הקשורות בנוער זה. העלייה מברית המועצות לשעבר היא סיפור הצלחה בסדר גודל אדיר. התרומה של עולי ברית המועצות לחברה הישראלית בכל התחומים לא תסולא בפז. כמובן שבעלייה בסדרי גודל כזה (למעלה ממיליון עולים) ישנן תופעות חריגות וקבוצות שנופלות בין הכיסאות. לצערנו הרב, קבוצות נוער בסיכון נמצאות בקטגוריה הזו. לדעתי, הטיפול בנוער חייב לצאת מנקודת המוצא של הפוטנציאל הגלום בו. חשוב למנוע הידרדרות, אך לא פחות חשוב למנוע השלכה של הסטיגמה על כל העלייה ועל כל בני הנוער. השאלות שאנו חייבים לשאול את עצמנו הן האם אנחנו מודעים לציפיות של נוער זה עם עלייתו? האם אנחנו מבינים מאין הוא בא ולאן הוא רוצה להגיע? האם החלומות שלו מעסיקים אותנו? המפגש, הקשה לפעמים, בין בני הנוער לבין החברה הישראלית מנפץ ציפיות ויוצר משברי זהות. כשאנו מדברים על משברי זהות, האם אנחנו מתעמקים מספיק בזהות הקודמת, זו שנשברה?

כולנו מקווים שיום עיון זה יאפשר הפריה והעשרה לעוסקים בתחום וישפר את דרכי ההתמודדות. בהכנת הכנס השתתפו גורמים רבים העוסקים בנוער בסיכון. ברצוננו להודות לאנשי משרד החינוך, לאנשי משרד העבודה והרווחה ולאנשי משרד הקליטה, לאוניברסיטת בן גוריון, לג'וינט וכמובן לעמותת "אפשר". תודה מיוחדת ליוזמי הכנס ומארגניו, לבנימין גדליהו, מנכ"ל עמותת "אפשר" שעומד מאחורינו, וכן למרים גילת, רכזת יום העיון. ראשית ברצוני, להזמין את שרת הקליטה ציפי לבני לשאת את דבריה. ההפתעה הראשונה שלנו היא שאנחנו פוגשים כאן הבוקר את השרה הפוגשת כאן את מיטב אנשי המקצוע והמטפלים העוסקים ברווחה ונמצאים בחזית. לפי דעתי, אין ספק שנוכחות השרה מעידה על החשיבות שהיא מעניקה לסוגיה זו והעיקר, את תשומת הלב שהיא תמשיך להעניק לו בעתיד.

מר אשר אסטריין, מנהל המחלקה הרוסית, ארגון הג'וינט

הג'וינט החל את פעילותו בברית המועצות לשעבר, או בעצם בברית המועצות ב-1921 ונשאר שם עד סוף שנות השלושים, עד שיום בהיר סטלין התעורר והחליט שנוכחותו של הג'וינט כנציג העם היהודי אינה תואמת את האינטרס הלאומי של ברית המועצות. ב-1989 היינו עדיין שם והגענו לקהילות יהודיות ברחבי ברית המועצות – לכל היהודים ברוסיה, באוקראינה וגם בטורקמניסטן, טאג'יקיסטן, ולכל נקודה על המפה ביניהם.





בתוקף תפקידי כמנכ"ל המחלקה לבריית המועצות לשעבר בג'וינט אני מתבקש לעתים לברך בכנסים כאלה. בדרך כלל אני מביט מרחוק ומברך מתוקף תפקידי, ובעצם רוצה לצאת ידי חובה, אבל פה והיום היחס שלי הוא שונה. אני רוצה לדבר דקות ספורות במישור האישי. אני בא לכאן היום עם חמישה כובעים:

הראשון, כפי שאתם שומעים מהמבטא, בכובע של עולה בעצמי. נכון, שבאתי מסיבות שונות לגמרי מאלה של הנוער שאתם עוסקים בו. אני באתי ממדינה עשירה ויציבה, ממדינה שרצתה אותי ושהיה לי חלק בה, אבל ברגע שנחתי פה בארץ כעולה, הייתי שונה, הייתי זר, ומאז שעליתי לפני עשר שנים, עדיין אפשר להגיד שאני בשולי החברה. אני מעורב בקרב האוכלוסייה הישראלית ושוותף בה, אך אני לא למדתי באותם בתי ספר, ואני לא חוויתי את הניסיונות המשותפים בצבא ולא שירתי בו, אני לא יודע את השמות של היחידות המובחרות ואני לא מכיר את כל ראשי התיבות של הצבא. אני דיברתי, אני אדבר, ותמיד אדבר עברית עם מבטא מאוד כבד. אני כעולה מזדהה עם האוכלוסייה הזאת, בהיותם עולים. כמו שאחרים עזרו לי, הן בממסד והן מחוצה לו, אני מאחל לכם הצלחה במאמצים לעזור לאוכלוסייה הנזקקת הזאת. אם כן, זהו הכובע הראשון – כעולה.

הכובע השני, כמנהל המחלקה הרוסית בג'וינט. אנחנו מכירים את הדור הזה מהשורשים שלהם, מהמקורות, מאיפה שהם באים. אנחנו רואים וחווים את התסיסה, את אי-היציבות במדינות שמהן הם באים. אנחנו רואים את הידרדרות החינוך במדינות האלה, אנחנו רואים את אי-הבהירות בערכים, אנחנו מכירים את הנוער הזה שלא משתלב שם, וקשה לו להשתלב פה. אנחנו רואים את פירוק המשפחה שם. אנחנו מרגישים את הייאוש שלהם, את עקירת העוגנים של החיים שלהם, ופתאום הם עולים על מטוס ונוחתים במקום חדש וצריכים להתחיל שוב. אנחנו בג'וינט, במשך השנים האחרונות, ובעיקר בחודשים האחרונים, התחלנו לעבוד שם עם הילדים האלה, הילדים והנוער בסיכון, היהודים. אנחנו מעבירים את המסר וזה נותן לנו הרבה תקווה. משמח את הלב לראות שבאמת יש רצף שמתחיל שם וממשיך בטיפול פה. אסור להפקיר את החברה האלה, הם טובים ואנחנו רואים את זה שם, ומרגישים את זה פה.

הכובע השלישי שאני חובש אותו הוא כהורה. הורה במדינת ישראל עם שלושה ילדים שבבוא היום ישרתו יחד עם הנוער הזה בצבא, ילמדו יחד איתם באוניברסיטה, כך אני מקווה, ויתרמו יחד איתם את חלקם למדינה. המאמצים שלכם לעזור לנוער הזה יניבו פרות גם להם, גם לילדים שלי, וגם לנוער הזה ולבני גילם.

הכובע הרביעי הוא כאזרח. הם יכנסו יחד איתי לקלפי, הם יתרמו את תרומתם למדינה – לעצב את המדינה שבה אני, הם ואתם נחיה. אני בטוח שמתוכם יצמחו אזרחים שיתרמו רבות לעיצוב המדינה ולשיפורה.

הכובע האחרון, אולי הכי חשוב, לפחות עבורי, זה כובע של יהודי וציוני פשוט מן המניין. מדינת ישראל הצילה את הנוער הזה. הבאנו אותם למדינה עם אוזן קשבת,





עם משאבים כספיים ואנושיים שיכולים לעזור ליהודים האלה הנמצאים במצוקה, עלינו לעזור להם כמשימה לאומית, ציונית ויהודית.

אחרי הכל, עם חמשת הכובעים לי, בשם הג'וינט ולטובת המדינה - לכולנו יש אינטרס משמעותי מאוד – שאתם היושבים בחדר הזה תצליחו בעבודתכם עם הנוער הזה, ואני מברך על היוזמה ומאחל לכם הצלחה.

מר שמואל דגן, יו"ר עמותת "אפשר"

גבירתי השרה, חברי לשולחן הנשיאות, קהל נכבד – יש לי הכבוד לברך בכנס הזה בשם עמותת "אפשר".

בראשית דברי ארצה לקדם בברכה את הופעתה של השרה לקליטת עלייה. אנחנו מאוד מעריכים את המאמץ שעשית להגיע לכנס, ונדמה לי שבתקופה הקצרה שאת משמשת כשרה, זהו, אני מניח, הכנס המקצועי הראשון שאת משתתפת בו ואני מברך אותך ומאחל לך הצלחה בתפקיד. נדמה לי שכבר יש לך כמה הצלחות מאז שנכנסת לתפקיד והצלחת להתמודד עם הבעיות התקציביות כפי שפורסם בעיתונות, אז אני מאחל לך שתמשיכי להצליח במשימות שהחלטת לטפל בהם. עמותת "אפשר" מציגה כמטרה פיתוח וקידום של שירותי הרווחה. עמותה זו מייצגת את הסניף הישראלי של הארגון הבין-לאומי של העובדים החינוכיים-סוציאליים. במסגרת פעילויותיה היא יוזמת ומקיימת שולחנות דיון וימי עיון במטרה להעלות בעיות בוערות על סדר היום הישראלי, להאירם מזוויות שונות, להציע דרכי פתרונות ודרכי התייחסות חדשים, וכן להעשיר את הידע של העוסקים בתחום ולהשפיע על מעצבי המדיניות. יום העיון הנוכחי, העוסק בנושא של מפגש בין-תרבותי בין נוער בסיכון יוצא חבר העמים לבין גורמי חינוך וטיפול, אורגן ביוזמתה של עמותת "אפשר" ושותפים לו משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך והתרבות, המשרד לקליטת עלייה, וארגון הג'וינט. ועדת הארגון שקבעה את התכנים ליום זה, הורכבה מנציגי המשרדים הנ"ל ומנציגי אוניברסיטת בן גוריון ועמותת "אפשר". יום העיון יעסוק במפגש הערכי-תרבותי-טיפולי בין נוער עולה בסיכון עם דגש על יוצאי חבר העמים, לבין מטפלים מתחום החינוך והטיפול בקהילה ובפנימייה, בקשיים המתעוררים עקב ההגירה והמעבר ובהיערכות של שירותי החינוך והטיפול בחברה הקולטת. לפני הנוכחים יוצגו מודלים שונים המושתתים על עבודה רגישת תרבות אשר הותאמה לצרכים ולאפיונים המיוחדים של קבוצת אוכלוסייה זאת. אני מאחל לכולנו יום פורה ומהנה.

אני רוצה עוד בדברי להודות לכל אלה שפעלו לקיומו של יום עיון זה, למרצים, למשתתפים בהצגת המודלים ולכל הקהל הנכבד. תודה מיוחדת לחברי מעמותת "אפשר" שעמלו וטרחו רבות כדי שיום זה ייצא לפועל ולרכזת יום העיון הזה, גברת מרים גילת, לגברת כרמלה בן עמי, רכזת העמותה ולמר בנימין גדליהו, מנכ"ל העמותה.





גב' ציפי לבני, השרה לקליטת עלייה

בבואי לכאן נשאלתי אם במסגרת תפקידי אני נוהגת מידי יום לברך ולפתוח ימי עיון וכנסים, ואמרתי שאיני עושה זאת הרבה, אלא רק במקומות שאני חושבת שזה חשוב. באתי היום למרות ההפתעה במירכאות, שכן שר הקליטה הקודם הסכים לפתוח יום עיון זה מתוך ראיית חשיבות העניין, וגם אני מצאתי לנכון להגיע ליום זה, מתוך אותה תפיסה של חשיבות הנושא. בתפקידי אני נמצאת עדיין במצב של למידה ובוודאי שאני לא אוכל לחדש לכם הרבה, אתם העוסקים במלאכה היום-יומית ובאבקים בה, אבל אני כן יכולה לשתף אתכם במחשבות שלי עוד בטרם מוביטי לשר האמון היום על הטיפול בקליטת העלייה. ונדמה לי, כאזרחית המדינה הזאת, שאחרי חמישים שנות קליטת עלייה אנחנו בטח חכמים הרבה יותר עכשיו, והפקנו כבר את הלקחים מהעליות הקודמות; ולמדנו שאולי אנחנו לא צריכים לכפות על כל מי שבא את הצבר האולטימטיבי כפי שאנחנו רואים אותו; ולמדנו קצת לכבד גם את המקום ואת אותה התרבות שממנו הוא בא; ומצד אחד לנסות ולשלב אותו בחברה הישראלית ובתרבות הישראלית ובמה שאנחנו, החברה הישראלית, רואים – את המסלול הנכון, אבל מהצד האחר, לכבד כאמור גם את התרבות שלו וגם את הזהות שלו. אני מוכרחה להודות בלב כבד שאני לא בטוחה שאחרי חמישים שנה באמת הסקנו את המסקנות האלה, אולי הסקנו אותן. אני בטוחה שאנחנו מדברים עליהן אבל אני לא בטוחה שאנחנו באמת פועלים בהתאם. ואני לא מדברת במונחים של ממשלה, אלא במונחים של חברה ישראלית וגם אני חלק מהחברה הזאת.

בהסתכלות הזאת, הבעיה של הנוער שאתם הולכים לדון בה, בעיית הנשירה והניתוק של הנוער העולה יוצא חבר העמים, איננה רק בעיה של נוער עולה יוצא חבר העמים, קודם כל זאת בעיה חברתית שלנו כאן. לכן ההסתכלות שלי, גם מבחינת המשרד, על קליטת העלייה היא כעל תהליך שיקבע לא רק את עתידה של העלייה, דבר שמבחינה אסטרטגית הוא בוודאי מאוד חשוב, כדבר שייקבע לא רק את העתיד של אותם נערים, אותם ילדים, אותם צעירים וצעירות שאתם נפגשים בהם יום-יום, אלא אין לי ספק שהדרך שבה נצליח להתמודד עם הבעיה הזו תקבע את פניה של החברה הישראלית בדור הבא. היא תקבע את פניהם של הילדים שלי ושל החברה שבה הם יחיו, לא פחות ממה שהיא תקבע את פניהם של ילדי העולים שבהם אתם מטפלים. לכן בראייה ובהשקפת העולם שלי, וככה אני גם מתכוונת לנהוג במשרד לאחר שאני גם כמובן אלמד יותר לעומק את הדברים, זה לתת חשיבות לאותו דור מבוגרים, לא בגלל שאני חושבת שדור העולים הוא דור המדבר ואנחנו צריכים חס וחלילה להתעלם, ממש לא, אבל אם אנחנו מדברים באמת במונחים של עתיד אז אנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו לפספס את אותו דור שמגיע הנה על קשייו, על הבעיות האובייקטיביות שקיימות, על הבעיות שיש לכל אחד כאן. ואני אומרת שאנחנו לא יכולים לפספס, אחרי שבוע אולי לא פשוט בו נקבעות החלטות על תקציב המדינה, מבחינת מה שיקרה לכל אחד ממשרדי הממשלה, מבחינת הפער שיכול להיות שיווצר בין הרצונות שלנו לבין היכולות שלנו להשקיע, כי כל השקעה שאנחנו





רוצים לעשות תמיד יש בצידה איזשהו ביטוי כספי ואני לא מקילה ראש במתנדבים המופלאים שעוסקים בתחום הזה.

כל אחד מהמשרדים יצטרך היום לקצץ בתקציבו וכך גם משרד הקליטה. כמובן שנקבע סדרי עדיפויות ובימים הקרובים אני אומר את סדר העדיפויות שלי כפי שגם אמרתי כאן. חשוב גם שתדעו שמבחינת שאר משרדי הממשלה אחת ההחלטות שביקשתי ואשר גם נוספה השבוע להחלטות על תקציב המדינה היא שבכל משרד יש קיצוץ אחיד בשיעור של 10%, אבל כל שר יכול לבחור במסגרת הקיצוצים שלו איפה הוא מקצץ. זאת אומרת, זה לא 10% בתוך המשרד, אלא הוא יכול להחליט שהוא מקפל תוכנית למשל. ואחת ההחלטות שהתקבלו לבקשתי בדיון על התקציב השבוע היא שבתוך משרדי הממשלה שיקול הדעת של השרים בעצם יוגבל למה שנוגע לפרויקטים שעוסקים בקליטת עלייה, דהיינו בפרויקטים האלה לא ניתן יהיה לקצץ יותר מאותם 10%.

אני מניחה שכל אחד מכם נמצא בקשר מול משרדים אחרים, לא רק מול משרד הקליטה, ולכן, אם אתם רואים איזשהו תהליך, אני מקווה שלא יקרה, שבאמת סותר את מה שאמרתי עכשיו, אז אני יכולה לשמש גם ככתובת בעניין הזה כדי לוודא שהקיצוצים באמת לא עוברים את מה שהסכמנו עליו השבוע, ומה שאני מניחה שהכנסת תאשר בזמן הקרוב.

אז באתי בעצם רק לברך ולחזק את ידיכם כי אתם נתקלים יום-יום בבעיות, בקשיים, בתסכולים ובמפגש עם דברים שלחלקכם אני מניחה, היו או עדיין חדשים לגמרי, ונמצאים בתחושה שאתם רוצים לשנות אבל זה לוקח המון זמן, ואולי בתחושה שבעצם אנחנו עובדים ואולי זה לא ממש משפיע. אבל בסופו של יום, אין ספק שבמצטבר, סך כל העבודה שלכם ולאורך זמן, יש לה את היכולת לשנות את פניה של החברה הישראלית. אנחנו מבחינתנו במשרד הקליטה נשים את הדגשים באותן תחושות שיוכלו לעזור לכם לעשות את העבודה שלכם, בין אם זה באמת בטיפול בנושא נוער, בין אם זה בחיזוק השפה העברית, נושא שאנחנו רואים כתחילת הקשר בין בני כל הדורות לבין החברה הישראלית ובנושאים אחרים. יישר כוחכם!





חסמים במתן שירותי ייעוץ וטיפול בחברה מרובת תרבויות

ד"ר ריטה סבר, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים והמרכז לחקר המדיניות החברתית
בישראל, ירושלים

בהרצאה זו אדבר על הצד שלנו, על הצד שאמור לתת את השירותים, במפגש הבין-תרבותי עם נוער עולה בסיכון. מקובל מאוד לדבר עליהם, להפנות את הזרקור אל הנוער העולה בסיכון, ומאוד שמחתי לשמוע את השרה ציפי לבני אומרת שזה לא "זב"שם" של העולים, "זב"שבו" – בעיה של כולנו, זה לא עניין שלהם. כלומר נקודת המוצא שלי היא שבמתן שירותים לאנשים מתרבות אחרת אנחנו נתקלים בהרבה חסמים, וזה לא רק אצלנו. מחקרים בקנדה ובארה"ב הראו למשל שמטפלים העוסקים בלקויי דיבור גם הם נתקלים בבעיות כאלה, כפי שאפשר לראות בנתונים הבאים (Young & Westeroff, 1996):

בקוויבק (קנדה)

- 40% לא מרגישים שהם מצליחים עם מטופלים מקבוצות מיעוט.
- 79% לא קבלו הכשרה מתאימה לעבודה כזאת.
- 100% מרגישים שהידע שלהם ברב-תרבותיות הוא מתחת לממוצע.

בארה"ב

- 75% מאמינים שהם אינם עובדים היטב עם לקוחות דו-לשוניים או בעלי אנגלית לא סטנדרטית.

הרבה ממה שקורה אפשר להבין כאשר זוכרים שמפגש בין אנשים מתרבויות שונות הוא מפגש בין "מובן מאליו א"י" ל"מובן מאליו ב"י". למשל, איך מטפלים תופסים הורים מתרבות אחרת? הם תופסים אותם כלא מעורבים בחינוך של הילדים; הם תופסים אותם כמי שמתכחשים לעובדה שלילד יש לקות או נכות (גם אם זו זהותה בבירור); הם תופסים אותם כמי שחסרים את התחכום שנדרש להבנת מידע – אין טעם להסביר להם, הם ממילא לא יבינו על מה אנחנו מדברים. וכל זה, אך על פי שרבים מאוד מהמטפלים הללו הם בעלי ייעוד, המון מסירות, המון ידע, המון רצון טוב ואמונה חזקה מאוד (זה ידוע ממחקרים אחרים) שחשוב ביותר לערב הורים בטיפול בילדיהם. אבל כשמדובר בגורמים מתרבות אחרת זו בעיה. המחקרים מצביעים על חסמים שעלולים להפריע לפיתוח של שותפות מטפלים-הורים כמו: שוני תרבותי בתפיסת המשמעות של ליקוי/נכות; שוני בתפיסת מערכת החינוך; שוני בתפיסת התפקידים של הורים ושל מטפלים.



לדוגמה, במאמר "עדשות מגע" (סבר וגור, 2001) יש סיפור מקרה בשם "טיפול בדיבור": צוות של כפר נוער החליט לעזור לאחד החניכים יוצא אתיופיה שגמגם, וההנחה שלהם הייתה שלהורים אין כסף לממן את הטיפול. בכפר הנוער עשו הכל, ובזמנים קשים מאוד מצאו תקציב ממשד העבודה והרווחה, איתרו את המטפל, דאגו שהוא יהיה קרוב למקום המגורים של המשפחה ושיוכל לקבל את הילד בחופשה, בקיצור עשו את כל מה שהיה צריך. ואז שלחו פתק עם הילד הביתה להורים שהוא צריך להגיע למטפל בחופשה. וראה זה פלא – הילד לא הגיע לטיפול, לא דובים ולא יער, כלום. איזה מן כפיות טובה, איזו הזנחה, איזה מן חוסר יחס, מה זה? ואז נשלח מגשר שיצא הביתה לדבר עם ההורים ומצא שהם מאוד מודים, מאוד מעריכים את כל המאמצים האלה, באמת, רואים שנורא משתדלים; אבל מה, הם ההורים שלו, והילד לא חולה. הדיבור שלו? ככה הוא מדבר, דיבור כזה הוא דיבור לגיטימי, זאת לא בעיה; וחוף מזה מה הטיפול הזה – זה ניתוח? תרופות? איזו מן שיטה זו? הוא המטפל הכי טוב? אנחנו ההורים, אנחנו צריכים לקבוע.

קישרתי זאת לשוני תרבותי בתפיסת המשמעות של ריפוי ושל ליקוי, אבל זה גם מתאים לתחומים הרבה יותר משמעותיים של הקשר והתפיסה של אנשים שבתנאים שירותים ומנסים לסייע לנוער עולה כאשר לא לוקחים בחשבון דברים כאלה. יש חסמים של שוני בתפיסת מערכת החינוך ושוני בתפיסת התפקידים של הורים עם מטפלים. למשל, כאשר הורים מאמינים שאם מטפל ירצה שהם יהיו מעורבים בטיפול – אז הוא בטח לא יודע לעשות; אם הוא היה יודע – הוא היה מסתדר לבד.

קיים שוני בין-תרבותי גם בהתייחסות ללקויי דיבור ולקויי למידה.
במפגש הבין-תרבותי צריך לשאול שאלות כמו:

- האם התרבות הזאת מזהה לקות מסוימת? האם ליקוי מסוים בכלל מוגדר בתרבות הזאת?
- איך התרבות מפרשת התנהגויות מסוימות? האם התנהגות מסוימת נחשבת לליקוי/נכות? למשל באבחון שנעשה לנוער אסקימואי ראו המאבחים (הלא-אסקימואים) בשטף הדיבור שלו עדות לרמת התפתחות מאוד גבוהה. המורה המקומי לעומת זאת איתר פה פוטנציאל לבעיה, משום שילדים בתרבות הזאת לא אמורים לדבר הרבה, ואם הילד מדבר הרבה זה עלול להעיד על בעייתיות.
- הסובלנות למוגבלויות/לקויות/נכויות באותה תרבות. תרבויות הן שונות מאוד זו מזו בסובלנות שלהן להתנהגויות חריגות ובמידה שהן מקבלות נכויות מסוגים שונים.
- ההשלכות החברתיות של לקות מסוימת באותה תרבות. יש למשל לקויות שבתרבות אחת ייחשבו לעונש על חטאי אבות, ובתרבות אחרת ייחשבו למתנה מהאלים.





מחקר אחר בדק שירות ייעוץ לאוכלוסיית מצוקה (Crouan, 1994). המיקום של השירות היה ב-The inner city. האוכלוסייה של אותו אזור מורכבת בעיקרה משתי קהילות: קהילה סינית גדולה וקהילה שחורה גדולה. השירות הזה הוקם על ידי תורם אחד שרצה לספק שירות איכותי ונגיש לכל מי שזקוקים לטיפול בתוך ה-inner city, במיוחד למי ששייך לשכבות סוציו-אקונומיות חלשות; התעריפים היו – כל אחד משלם לפי יכולתו, ולא היה אחד שבדחה בגלל שלא יכל לשלם. והעובדים, נותני השירות, היועצים – כולם היו לבנים, עובדים בהתנדבות, אנשים מסורים, מוכשרים, נהדרים. לבנים כאמור.

בשלב מסוים אחת העובדות בדקה (במסגרת עבודת תיזה כחלק מחובות לימודיה) את הרכב המטופלים של השירות, שכזכור היה מיועד לקהילה שרובה ככולה סינים ושחורים. היא מצאה, ראה זה פלא, שמעטים מאד מהמטופלים גרו בשכונת המצוקה עצמה. רובם המכריע היו לבנים, בעיקר נשים לבנות, אמידות למדי שהתגוררו בשוליים ה"טובים" של האזור. שוב, כל העובדים היו אנשים מאוד מסורים, מקצועיים, גם מי שעשתה את המחקר היא אדם עם הרבה רצון טוב. אבל תמונת המצב הזאת נתגלתה למעשה מפני שהיא הייתה צריכה לעשות עבודת מאסטר, במקרה.

ואז, מה הצעדים שנקטו לשיפור השירות?

- עתודת מטופלים** – קודם כל, (זה לא לפי הסדר), דאגו לבנות עתודת מטופלים מקבוצות המיעוט האלה שישתלבו בצוות הטיפול, כי העובדה שצוות הטיפול כולו לבן היוותה חסם להשתתפות של מטופלים מתרבויות אחרות.
- תוכנית הכשרה** – לשירות יש תוכנית מיוחדת להכשרת מטופלים ועד אז כל המתכשרים בה היו לבנים. עכשיו הם עשו מאמץ מיוחד לאתר סטודנטים מקבוצות היעד והשיגו מלגות למימון השתתפותם בתוכנית ההכשרה.
- קבלת ייעוץ מארגונים מקומיים** – הם יצרו קשרים עם ארגונים קהילתיים מקומיים של שחורים ושל סינים וביציגי הארגונים הללו נתנו ייעוץ לשירות.
- קבוצות עבודה רב-תרבותיות** – הם בנו קבוצת עבודה בהרכב רב-תרבותי שעבדה על שיפור כל היבטי הנגישות הבין-תרבותית של השירות. הם גם בדקו מחדש את הרכב הוועדות כדי להכניס לתוכן בעלי כישורים מתאימים ממגוון קבוצות תרבותיות.
- התאמת חומרים כתובים** – עוד דבר, לא מובן מאליו – הם החליפו בהדרגה את החומרים הכתובים והמצולמים ואת מה שהיה תלוי על הקירות כמו פמפלטים לחומרים שיהיו יותר רלוונטיים לאנשים ממגוון תרבויות.

כפי שאתם רואים נעשו שורה של צעדים שכולם התייחסו וניסו לפרוץ חסמים שהיו בתוך האופי, בתוך דרך העבודה של ארגון מאוד מאוד מסור עם שליחות ועם





אנשים טובים. אבל השירות לאוכלוסייה מתרבויות אחרות היה חסום בגלל הרבה סיבות שהיו מעבר לרצון הטוב הזה.

דרכי התמודדות של שירותים עם משימת הקליטה

אם אנו חוזרים למה שנעשה בארץ, ננסה לראות איך מערכות תרבותיות מתמודדות עם משימת הקליטה. בשביל לאבחן איך מערכת מתמודדת עם המשימה כשיש לה אוכלוסייה ממגוון תרבויות או לפחות מתרבויות אחרות (זו יכולה להיות כל מערכת – בית ספר, גן ילדים, שירות, ביקור סדיר) – נוכל להיעזר בבדיקת הפרופיל שלה על פני ארבעה צירים:

1. **הגישה** – האם היא בוללת או שוזרת.
2. **תפיסת השינוי** – איזה שינוי התחולל אצלנו פה, האם שינוי תוספתי או שינוי תפניתי?
3. **מיקום המשימה** של ההתמודדות עם המצב השונה. האם המשימה תופסת מקום מרכזי או שולי.
4. **דרכי הפעולה** – האם ממחזרים? האם המערכות לוקחות את מה שעשו עם אוכלוסייה קודמת וממחזרות זאת, ובסופו של דבר הנחות המוצא והגישות הן דומות; או שמדובר בגישות יזמיות, מחדשות.

הציר הראשון – הגישה

הגישה **הבוללת** לעומת **השוזרת** נבדלות באידיאולוגיה המונחת בבסיסן. הגישה הבוללת נשענת על אידיאולוגיה חד-תרבותית והגישה השוזרת נשענת על אידיאולוגיה רב-תרבותית. ההבדל הוא משמעותי מאוד.

רב-תרבותיות

אני רוצה להתייחס לשאלה למה מתכוונים כשמדברים על רב-תרבותיות: האם זאת אידיאולוגיה? האם זה שוויון הדמנויות? האם זה הרכב דמוגרפי?

היבט דמוגרפי של רב-תרבותיות

לית מאן דפליג שאנחנו חברה רב-תרבותית מבחינה דמוגרפית. החברה הישראלית, כמו שכותבת אורנה קדין בעיתון "הארץ" (קדין 1998) היא "חברה רב-תרבותית בעליל":





"20% הם ערבים (מוסלמים, דרוזים ונוצרים), 20% צברים (יהודים ילידי הארץ שגם הוריהם נולדו בישראל), 20% יהודים שמוצאם מחבר המדינות, כ-25% יהודים שמוצאם מזרחי (מאסיה ומאפריקה), וכ-15% יהודים ממוצא מערבי (מצפון אמריקה, אירופה ואוסטרליה). כ-40% מהיהודים הישראלים לא נולדו בישראל".

כלומר, אם היינו מדברים על חברה רב-תרבותית מנקודת מבט דמוגרפית, לא היה הרבה ויכוח, כולם היו מסכימים שאנחנו חברה רב-תרבותית.

היבט פוליטי-מבני של רב-תרבותיות

יש עוד אפשרות להתייחס למושג רב-תרבותיות וזה להתייחס לחלוקת הכוח, ליכולת להשפיע על מה שקורה, איך מתמודדים עם פערים בכוח, משאבים, הישגים, הצלחה, עמדות מפתח בין קבוצות תרבות שונות בתוך אותה חברה. זה ההיבט המבני או הפוליטי של רב-תרבותיות.

לדוגמה, בחברה הישראלית תעודת הבגרות היא מפתח קריטי לחיים, השגת תעודת בגרות היא נקודת מפנה לחיים של צעירים. התמונה בשלמותה וממצאי מחקר התפרסמו בחוברת "נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה" (סבר 2002). קודם כל אסביר את הכותרת. כאמור בחברה הישראלית תעודת בגרות היא נקודת מפגש חשובה, ונושרי השכלה על פי ההגדרה שלי זה כל מי שנמצא בדרך לחסימת המשך ההשכלה שלו, כל מי שאין לו סיכוי להמשיך בלימודים אחרי התיכון. היו שנים שכיתה ד' הייתה הנקודה המבחינה בין חסרי השכלה לבין בעלי השכלה, אחר כך כיתה ח' הייתה הנקודה המבחינה, אחר כך כיתה י', היום זה 12 שנות לימוד, ולא ירחק היום שזה יהיה השכלה על-תיכונית.

כבר היום אפשר לזהות את מי שבעתיד יהיו חסומים מלהשיג השכלה גבוהה יותר אחרי התיכון. את אלה כינתי בשם "נושרי השכלה". ביניהם כמובן הנושרים מבית הספר, הגלויים והסמויים, אבל גם מי שלומדים במסלולים שמראש לא מובילים לתעודת בגרות ושהסיכוי להשיג בהם תעודת בגרות הוא נמוך – גם הם ברובם לא ימשיכו להשכלה גבוהה יותר. וכאן אנחנו חוזרים לשאלת שוויון ההזדמנויות: חקרנו האם לילידי ישראל ולעולים מחבר העמים יש אותו סיכוי להיות במסלול שאינו מוליך לתעודת בגרות מלאה. אני לא מדברת ללא בגרות כי היום כמעט בכל המסלולים יש איזשהו מרכיב של תעודת בגרות, לפחות במקצוע אחד או שניים. אני מדברת על תעודת בגרות מלאה שבלעדיה אי אפשר להמשיך בהשכלה גבוהה.

מה מצאנו?

אצל ילידי ישראל מצאנו שכרבע (26.6%) נמצאים מראש במסלול שבסופו הם לא ישיגו תעודת בגרות מלאה, כלומר הם "מוסללים", וכל השאר (73.4%) לומדים





במסלולים לבגרות מלאה. לעומת זאת אצל העולים מחבר העמים מצאנו שה"מוסללים" מהווים 38.4% ורק 61.6% לומדים במסלולים לבגרות מלאה. ואז בחנו גם מה קורה בתוך חתכים לפי שנות ההשכלה של האם (טבלה 1).

טבלה 1: אחוז המוסללים מהלומדים בחטי"ע לפי שנות השכלת-האם, ילידי ישראל ועולים (בשנת 2000) (סבר, 2002, לוח 4, עמ' 16)

עולים מחבר העמים	ילידי ישראל	הקבוצה השכלת אם (שנות לימוד)
38.4	26.6	הקבוצה כולה
21.8 ¹	8.3 ²	15+
35.0	22.1	14-13
37.8	24.3	12
56.1	37.7	עד 11

ידוע שיש קשר חזק מאוד בין הצלחה בלימודים לבין רמת ההשכלה של ההורים ומספר שנות הלימוד שלהם. ואכן מצאנו ששיעור המוסללים – גם אצל ילידי ישראל וגם אצל העולים הולך וגדל ככל שמספר שנות הלימוד של האם קטן יותר. אבל מצאנו גם שבכל דרגה משנות ההשכלה, שיעור המוסללים בקרב העולים גדול יותר מאשר בקרב ילידי ישראל. למשל, כאשר לאם יש 15 שנות לימוד: אם מדובר בילידי ישראל רק 8.3%, כלומר אחד מכל 12 לא לומד במסלול לתעודת בגרות מלאה, לעומת אחד מכל 5 (21.8%) – אם מדובר בילד יוצא חבר העמים. וזה עקבי לגמרי, וההפך – ככל שהשכלת האם נמוכה יותר יש יותר צעירים שלא יגיעו לתעודת בגרות, גם אצל ילידי ישראל וגם אצל העולים; וגם, כמו שניתן לראות, בכל רמה של השכלת אם, לעולים יש סיכוי נמוך יותר להיות במסלול של בגרות מאשר לילידי ישראל. אחר כך זה מתבטא גם בשיעורי הבגרות הכלליים.

כלומר, אחת הדרכים לבחון רב-תרבותיות בהיבט המבני זה לבחון התפלגות של הישגים בקבוצות תרבות שונות, ואנחנו יכולים לראות מהדוגמה הזאת שיש פה החמצה ניכרת. החמצה של ילדים שהיו בהחלט יכולים להגיע להישגים גבוהים יותר.

1 21.8% מהתלמידים העולים שאמם בעלת השכלה אקדמית מלאה (15+ שנות לימוד) הם "מוסללים", ואילו השאר – 78.2% – לומדים במסלולים לבגרות מלאה.

2 8.3% מהתלמידים ילידי ישראל שאמם בעלת השכלה אקדמית מלאה (15+ שנות לימוד) הם "מוסללים", ואילו השאר – 91.7% – לומדים במסלולים לבגרות מלאה.





זוהי דוגמה אחת שאומרת שאנחנו לא כל כך שלמים בעניין של רב-תרבותיות, בהיבט של התפלגות ההישגים והסיכויים לעתיד.

ההיבט האידיאולוגי של רב-תרבותיות

כאמור, יש כמה היבטים של רב-תרבותיות. דיברנו על ההיבט הדמוגרפי, דיברנו על ההיבט הפוליטי/מבני. ואמרנו שישנו גם ההיבט האידיאולוגי של רב-תרבותיות. אפשר לזהות אותו על ידי השאלה שכל אחד יכול לשאול את עצמו ולשאול את אלה שסובבים אותו: האם שונות תרבותית היא יתרון או חסרון? וזה לא אותו דבר כמו סובלנות לשוני, וזה לא אותו דבר כמו להכות בשקט שזה יעבור. זה אומר ששונות תרבותית היא נכס, היא יתרון, היא משאב. לא רק שאנחנו צריכים לסבול אותה בשקט, אנחנו צריכים לטפח אותה – אומרים אלה שמחזיקים באידיאולוגיה רב-תרבותית. לעומת זאת, חברה, קבוצה, מוסד או ארגון שאינם רב-תרבותיים מבחינה אידיאולוגית – אצלם שונות תרבותית נחשבת כבעיה, היא מכשול שצריך להתגבר עליו: "נו, מתי כבר ואיך בצליח לפתור את הבעיה"; היא איום על הסולידריות החברתית – "איך נהיה עם אחד אם נהיה שונים?", היא נתפסת כסכנה ליחס של המרקם החברתי. זה כאשר האידיאולוגיה איננה רב-תרבותית.

דפוסים של ניהול שונות תרבותית

מהאידיאולוגיות השונות נגזרים דפוסים שונים של ניהול שונות. כיוון שאנחנו חברה רב-תרבותית מבחינה דמוגרפית והרכב האוכלוסייה שאיתה עובדים נותני השירות והייעוץ הוא רב-תרבותי מבחינה דמוגרפית, אז מה אנחנו עושים? אני זיהיתי כמה דפוסים שונים שחברות, ארגונים ומוסדות נוקטים כדי לטפל בשונות תרבותית כאשר האידיאולוגיה איננה רב-תרבותית (טבלה 2):

טבלה 2: דפוסים של ניהול שונות תרבותית שאינם נשענים על אידיאולוגיה רב-תרבותית

Segregation	בידול הפלייתי	<input type="checkbox"/>
Assimilation	אסימילציה גלויה	<input type="checkbox"/>
	אסימילציה סמויה	<input type="checkbox"/>
Transitory Pluralism	"פלורליזם חולף"	-
Residual Multiculturalism	"רב-תרבותיות שיירית"	-

דפוס אחד זה **סגרגציה**, כמו בדרום אפריקה – בידול הפלייתי. האסימילציה זוהי דרך שנייה ויש גם אסימילציה סמויה שמתבטאת בעצם בשתי תחפושות: **פלורליזם חולף** ו**רב-תרבותיות שיירית**. כל הדפוסים של האסימילציה הם דפוסים





שנגזרים מאידיאולוגיה חד-תרבותית האומרת ששונות תרבותית היא בעיה, היא איום, וצריך לחתור להומוגניות תרבותית.

- ❑ **בידול ההפלייתי** – לבידול הפלייתי יש שלושה מרכיבים חשובים: (1) הפרדה בין קבוצות תרבות; (2) התייחסות היררכית: יש תרבות נחותה, יש תרבות באורה, חשובה, מתקדמת; (3) שימור המצב הנחות של הקבוצה שהתרבות שלה נחשבת פחותה. מאפיין מרכזי בסגרגציה הוא להפריד כדי להשאיר אותם נחותים וחלשים, לא סתם הפרדה.
- ❑ **אסימילציה גלויה** – אסימילציה גלויה מוכרת, זו הגישה שרואה את התרבות של הקבוצה הדומיננטית כבעלת עדיפות על פני כל האחרות, אבל היא לא מפרידה, היא מתנגדת להפרדה, היא דוגלת בערבוב על מנת שה"נחותים" יאמצו את התרבות הרצויה.
- ❑ **אסימילציה סמויה** – לאסימילציה סמויה יש שתי תחפושות אפשריות, אחת מהן היא **פלורליזם חולף**, ויש דוגמה לכך – ציטוט משני חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך (תשס"א/א8; תשס"ב/ב1):

"השם הוא מרכיב משמעותי מאד בזהותו של האדם; הוא משקף את הקשר של האדם לתרבותו, לסביבתו ולמשפחתו. [...] ניסיון לשנות את שמו של אדם עלול לפגוע בכבודו וברגשותיו. לפיכך אין להציע לילד להחליף את שמו. כאשר מחליפים לילד את שמו תורמים למעשה לניתוקו משורשיו וממורשתו". "לאחר שהילד מרגיש שהוא נקלט בארץ, מובן שהוא יכול לבחור לו שם אחר או נוסף, אם רצונו בכך – כתוצאה מתהליך פנימי-התפתחותי..."

כפי שאתם רואים השם הוא מרכיב חשוב מאוד בזהותו של האדם. הוא משקף את הקשר של האדם לתרבותו, לסביבתו, למשפחתו, אומר חוזר המנכ"ל; ניסיון לשנות את שמו של אדם עלול לפגוע בכבודו וברגשותיו, לפיכך אין להציע לילד להחליף את שמו. כאשר מחליפים לילד את שמו פוגעים למעשה בהתפתחות, בשורשים... וזה, כמו שאמרה השרה ציפי לבני, לקחים משנים קודמות שבהם לחצו להחליף את השם. איך מרגישים שמדובר בפלורליזם חולף? זה כביכול לא אסימילציה, לא ללחוץ על ילד להחליף שם. אבל תראו את הסיפא, וזה בא אחר כך בחוזר: "לאחר שילד מרגיש שהוא נקלט בארץ, מובן שהוא יכול לבחור לו שם אחר או נוסף אם רצונו בכך, כתוצאה מתהליך פנימי-התפתחותי". הנה התחפוש. לילד ישראלי ותיק, לא עולה, גם כן מותר להחליף את השם, עם או בלי תהליך התפתחותי כלשהו, ולא מקקים לציין זאת בחוזרי מנכ"ל. אבל ילד עולה – אם הוא לא מחליף את שמו, משתמע מזה שבנצם הוא לא מתפתח יותר, לא נקלט. אז תחפושות של פלורליזם אפשר לזהות.





רב-תרבותיות שיירית – זוהי עוד תחפושת של אסימילציה. אחד המרכיבים שלה הוא שימור של מרכיבים חיצוניים של תרבות המוצא, כמו השוליים הצבעוניים של השמלה. לא רק שמקבלים בהבנה ובסבלנות שהם ירקדו את הריקודים שלהם אלא גם מוכנים לאמץ חלק מזה. למשל, בתלבושות יש השפעות אתניות, וכן בשירה, באמנות, במאכלים. אין כמונו רב-תרבותיים במטבח וכל אחד מכיר את הצירופים של גפילטע פיש ופלאפל וחומוס וטבסקו וסושי. כאן אנחנו מאוד מאוד רב-תרבותיים. שרת החינוך של אחת ממדינות אוסטרליה כתבה פעם מאמר על "רב-תרבותיות קולינרית". אז אנחנו בהחלט במקום טוב בנושא הזה. זה בשבילנו מהווה הוכחה – כמה שאנחנו רב-תרבותיים ואורים – וכאן אנחנו עוצרים. על מרכיבים גרעיניים כמו שפת המוצא של העולים הם כן מצופים לוותר. זאת ציפיה שנמצאת מאחורי כל זה. התחפושת היא בכך שעל ידי אימוץ של מרכיבים שוליים, פולקלוריסטיים, אקזוטיים של תרבויות אחרות אנחנו תופסים עצמנו כרב-תרבותיים ויחד עם זאת ממשיכים לצפות מהם לוותר על מרכיבים גרעיניים, מהותיים של תרבויות המוצא שלהם. מה זה להיות אמא טובה, מה זה להיות אב, מה זה לחנך את הילדים, מה זה להיות בן או תלמיד טוב, מה זה מורה, מה זה מטפל, כל זה שילמדו מאתנו, אנחנו המתקדמים יותר.

לעומת ארבעת הדפוסים שעליהם דיברנו, יש שני דפוסים שנגזרים מאידיאולוגיה רב-תרבותית, כלומר מתבססים על התפיסה ששונות זה יתרון. קראתי להם מודל החמין לעומת מודל הפסיפס.

□ **מודל הפסיפס** אומר בעצם שהרב-תרבותיות האידיאולוגית מתבטאת בזה שהחברה מורכבת מקבוצות תרבות שונות שכל אחת חיה לה בתוך האבן שלה בפסיפס ואף אחת לא גורמת לשניה להשתנות. כל אחד מקבל את האחרים כשווי ערך, כתרבות שווה, חשובה ומשמעותית. אבל – שהוא יחיה את חייו, אני אחיה את חיי, אני לא אתערב אצלו והוא לא יתערב במה שאני עושה. הדוגמה ברמת המודל היא הקנטונים בשוויץ. בשוויץ יש ארבע שפות רשמיות ויש קנטונים שכל אחד מתנהל באחת מארבע השפות. יש קנטון דובר גרמנית, אחרים – צרפתית ואיטלקית ויש קנטון אחד או שניים של דוברי רומאנש. כל קנטון, כל "אבן" כזאת היא חד-תרבותית בתוכה, אבל שוויץ כשלם היא פסיפס רב-תרבותי, והיא מתייחסת לכל האבנים האלה, לכל הקנטונים האלה כבעלי ערך שווה.

□ **מודל החמין** – אם תזכרו איך נראה חמין, אם הוא בושל טוב, מה יוצא אל הצלחת? יוצא תפוח אדמה שנראה כמו תפוח אדמה, יוצאים שעועית או חומוס שנראים כמו שעועית או חומוס, יוצא בשר שממשיך להיראות בשר שנראה כמו בשר, ותוסיפו לכם מרכיבים שאתם רוצים ואני יודעת שיש המון. אבל לכולם יש רוטב משותף. כלומר תפוח אדמה של צ'ולנט הוא לא כמו התפוח





אדמה של הפירה, הוא לא כמו תפוח אדמה בתנור עם רוזמרין. לתפוח אדמה בחמין יש צבע ורוטב משותפים לשעועית ולבשר וכו' וכו'. מה שאני רוצה לומר הוא שיש מרכיבים משותפים והם לא יובאו מבחוץ; זה לא כמו רוטב סלט ששופכים מבחוץ או מכינים בבקבוק, מנערים ושופכים ברגע האחרון. יש רוטב שנוצר על ידי המרכיבים עצמם שכולם שווים ערך, כולם בעלי חשיבות, כולם משפיעים אחד על השני תוך כדי שמירת הייחוד של התרבויות השונות.

כזכור, אנחנו עוסקים בדפוס ההתמודדות של מערכות. עד כאן דיברנו על הציר הראשון, הציר של הגישה הבסיסית – הבוללת לעומת השוזרת – שהוא בסיס להרבה ממה שקורה במערכת. לפני שאשרטט בפניכם את דפוס ההתמודדות המאפיינים מערכות בעלות חסמים רבים לעומת מערכות בעלות חסמים מועטים, אתייחס בקצרה גם לשלושת הצירים האחרים.

הציר השני – תפיסת השינוי

האם הוא נתפס כשינוי תוספתי בלבד, כלומר נוספו לנו עוד עולים, נוספו לנו עוד בעיות, יש לנו מטופלים שהם מתרבות אחרת, אז יש לנו הרבה מטופלים נוספים ויש עוד הרבה בעיות; לעומת שינוי תפנית שאומר שכל המערכת משתנה וחייבים לבחון מחדש את המצב. ואם תיזכרו בדוגמה של שירותי הייעוץ באנגליה ומה הם חשבו שצריך לשנות, זה מיועד להדגים את המעבר לתפיסת השינוי כתפנית.

הציר השלישי – מיצוב המשימה בחיי הארגון:

האם משימת ההתמודדות עם המצב של ריבוי תרבויות תופסת מקום שולי או מרכזי בחיי הארגון.

הציר הרביעי – דרכי הפעולה: האם ממחזרים, נוקטים בדרך שהיו רגילים, רק קצת שינו אותה, או בוחנים מחדש הנחות יסוד ודרכי פעולה.

סיכום

הפרופיל של מערכת שיש בה הרבה חסמים לעבודה מוצלחת עם נוער עולה הוא פרופיל שבארבעת הצירים נראה בערך כך: הגישה היא גישה בוללת המבוססת על





התייחסות ואידיאולוגיה מונו-תרבותית; השינוי הנתפס כשינוי תוספתי, יש לנו עוד ועוד ועוד בעיות; המשימה של התמודדות עם המצב של ריבוי תרבויות תופסת מקום שולי בחיי הארגון, יש בעיות אחרות שיש להן חשיבות רבה יותר; ונוקטים בדרכי פעולה ממחזרות.

לעומת זאת פחות חסמים יהיו במערכת שהגישה בה היא גישה שוזרת שנשענת על אידיאולוגיה רב-תרבותית, המאמינה ששונות – המצב הזה שיש אנשים מתרבויות שונות – נתפסת בה כיתרון; מערכת שרואה את המשימה לא כמשימה של טיפול בעוד בעיות קודם כל, אלא של התמודדות עם מצב של אוכלוסייה מרובת-תרבויות; שינוי שהוא תפנית שדורש בדיקה מחדש של הנחות היסוד; שרואה את המשימה הזאת כמרכזית, ושלא נוקטת בדרכי פעולה ממחזרות אלא בדרכי פעולה שנגזרות מהשינוי התפנית.

ולסיום – לחתולה שלי קוראים קיטוס, ו-"KITOS" בפינית זה תודה.

מקורות

סבר, ר' (2002). **נושרי-השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה**. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

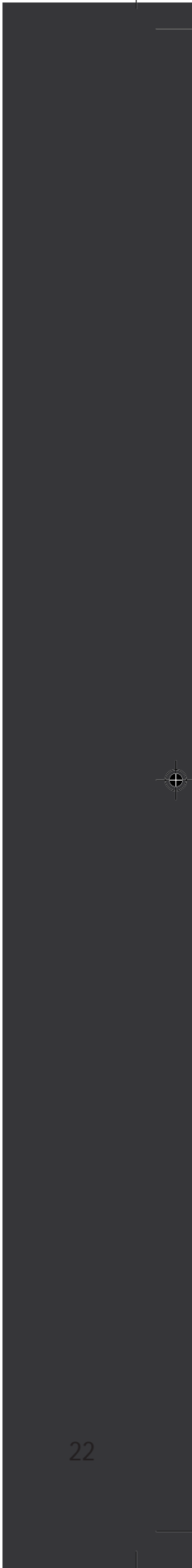
סבר, ר' וגור, י' (2001). "עדשות מגע" – גישור בין-תרבותי בכפר נוער עתיר חניכים יוצאי אתיופיה. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 15, 163-190.

Crouan, M. (1994). The contribution of a research study towards improving a counselling service. *Counselling Journal of the British Association of Counselling*, 5(1), 32-34.

Sever, R. (1999). Patterns of coping with the task at schools. In: T. Horowitz (Ed), *Children of perestroika in Israel* (pp. 178-189). NY: Oxford University Press of America, Inc., Lanham.

Young, Th., & Westernoff, F. (1996, summer). Overcoming barriers to effective parental partnerships: Implications for professionals in an educational setting. *Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, (Vol. 12-16), 1-15.









מהגירה לשוליות, משוליות לניתוק: דרכי "אי-הסתגלות" של נוער עולה מנותק

ד"ר שלום שמאי, מנהל המרכזייה החינוכית, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער במשרד החינוך
וסמינר אורנים

אני מודה לד"ר ריטה סבר שהתחילה את יום העיון הזה דווקא בתיאור הקשיים והבעיות של המערכת הקולטת. בדרך כלל כשמדברים על עולים ועל קליטה מדברים על הצד הנקלט ומה שעובר עליו ושוכחים שיש צד קולט, ואני חושב שזה אחד מימי העיון הראשונים שאני משתתף בהם שהדיון התחיל הפוך מן המקובל.

גיל ההתבגרות כמעבר בין תרבותי

אני בכל זאת רוצה לחזור אל הצד הנקלט. אחד הדברים שחשוב לזכור כשאנחנו מדברים על נוער מהגר הוא שאנחנו עוסקים בגיל ההתבגרות. במצב הנורמלי זהו גיל שהוא קודם כל גיל של מעבר מגן עדן נאיבי של ילדות בטוחה בתוך עולם מוכר אל תקופה מאיימת של שינויים דרמטיים בכל שטחי החיים. קיימים השינויים הפיזיולוגיים שכולנו מכירים. אלה שינויים אוניברסליים הקיימים אצל כל בני האדם בכל התרבויות. במקביל, מתרחשים גם שינויים קוגניטיביים. ממצב בו קיימת אצל הילד תפיסה קונקרטיית של המציאות, הוא עובר לחשיבה מופשטת עם יכולות שכליות שלעיתים הן בלתי נתפסות. אני חושב שכל מי שהתנסה בוויכוח עם מתבגר יודע בדיוק למה אני מתכוון. ישנם כמובן גם שינויים רגשיים. ההתפתחות הרגשית כבר אינה מצומצמת לרגשות כלפי אבא ואמא והמשפחה המצומצמת. העולם בחוץ נגלה לעיניו של הילד, ואתו, מערכת הרגשות כלפיו מתרחבת ומעמיקה. השינויים החברתיים מתפתחים בהתאם. המשפחה הקרובה ובמרכזה ההורים משנים את תפקידם. הם ממלאים, במידה רבה, את תפקיד הגזע שעליו גור האיילים משחז את קרביו, קיומו של הגזע שם הוא חשוב מאוד, אבל כמו האוריינטציה של גור האיילים, כך גם האוריינטציה של המתבגר – היא החוצה, אל החברים, אל קבוצת השווים, אל בני המין השני. כל זה נעשה בהתלהבות ובלהט המאפיין כל כך את הגיל הזה.

ישנו מעבר נוסף, שאנו לא כל כך נוטים לשים לו לב. המעבר הזה מן הילדות אל הנוערים הוא גם מעבר בין-תרבותי. אנחנו כבר לא מדברים כאן על תהליך התפתחותי גרידא, שכל הפסיכולוגיים ההתפתחותיים מתייחסים אליו בהרחבה. כאן מתרחש לנגד עינינו ממש גם מעבר בין-תרבותי שנושא אופי מיוחד בחברה של היום.





מחד – הילדות, בתקופה הנוכחית כבר איננה מסתיימת בגיל 13, עם טקס הבר-מצווה, ומאידך – ההתבגרות איננה נגמרת בגיל 18, כפי שתמיד נטו לחשוב. אנחנו מדברים היום על תקופת התבגרות המתחילה כבר בגיל 10 ונמשכת עד קרוב לגיל 30. כדברי השיר המפורסם על הילד בן השלושים שיש לו חום גבוה, לאן הוא הולך? לבית הוריו.

ההכנה לחיים הבוגרים, עד להתגבשותה של הזהות האישית, החברתית והמקצועית ועד שאנו מוכנים לשאת באחריות כאנשים מבוגרים לעצמנו ולתלויים בנו, נמשכת זמן רב מאוד. זהו שינוי חדש יחסית, שמקורותיו מורכבים למדי הן במישור הסוציולוגי, ובעיקר במישור הערכי-תרבותי.

דניאלה שמי, עיתונאית ידועה כתבה פעם קטע ב"דיעות אחרונות", בו היא ספרה שהיא ובעלה שכרו דירת חדר כדי שסוף-סוף "יפטרו מילדיהם (בני השלושים), שלא רצו כל כך לעזוב את בית ההורים..."

מהי תרבות?

אנחנו מדברים הרבה על תרבות וראוי להגדיר את המושג וקצת להתייחס אליו. קיימות אין-סוף הגדרות של המושג תרבות. אני רוצה לעמוד על אחת מהן, שבעיני היא משמעותית להבנת המציאות של בני נוער מנותקים. ההגדרה מתארת את התרבות כמושג קוגניטיבי. תרבות איננה מתייחסת רק לאיזושהי גיאוגרפיה נתונה או לאקלים מסוים. תרבות היא קודם כל מערך של ידע המשותף לקבוצה של אנשים. ידע משותף זה כולל בתוכו, קודם כל, מערכת ערכים שהיא מערכת של אמות מידה לשיפוט שעוזרת לקבוצה להגדיר מהו טוב ומהו רע, מה נכון ומה לא נכון. לקבוצה נחוצה גם מערכת משותפת של נורמות ותקני התנהגות, בעזרתם חבר הקבוצה יודע, ואחרים סביבו יודעים, איך ומתי עליו לנהוג. תקנים אלה עוזרים להם לדעת למשל, מי מצפה ממי איך להתנהג באיזו סיטואציה, האם דרך שבה אדם מתנהג ברגע נתון מתאימה גם לרגע אחר. ההקשר בו מתרחשת ההתנהגות הנורמטיבית מאוד משמעותי כאן.

מרכיב נוסף וחשוב בידע המשותף הזה הוא השפה אשר בלעדיה קשה להשתייך אל התרבות. מבלי להיכנס לכל העומק של הווריאציות השונות הקשורות בשפה, מוסכם שקיימת שפה בסיסית משותפת, המאפשרת לבני אותה תרבות לתקשר ביניהם. הכוונה איננה רק למילים בין אם מדוברות ובין אם כתובות, אלא גם לסמלים אחרים ושונים על הקונוטציות התרבותיות שלהם. כל רכיבי הידע האלה ועוד נוספים הם חלק מהידע המשותף של חברי הקבוצה. חשוב לציין גם שאנחנו לא מדברים על





קבוצה מקרית שנמצאת תקופת זמן מסוימת ביחד, אלא על קבוצה של אנשים שיש לה קיום לאורך זמן.

אם ניקח את ההגדרה הזו, נוכל לשאול אם לבני הנעורים אכן קיים ידע משותף כזה. נדמה לי ששאלה זו היא במידה רבה רטורית. בוודאי שיש להם אמות מידה לשיפוט של מה נכון ומה לא נכון. בוודאי שיש להם נורמות התנהגות מיוחדות המוכרות היטב לכל מי שפוגש את בני הנוער. בוודאי שיש להם שפה מיוחדת, החל מעגה אופיינית וכלה בשפת התקשוב שהולכת ומתפתחת בקרב רבים מבני נוער שהמחשב והאינטרנט הם כלים בסיסיים עבורם.

מעבר בין-תרבותי של נוער עולה

עכשיו תארו לעצמכם שבתוך כל זה מצויים נער או נערה מהגרים. במצב זה מתרחש אצלם מעבר של זהויות כפול ומכופל. זהו מעבר בתוך מעבר בתוך מעבר שהופך את הבעיה למורכבת הרבה יותר. כבר ראינו שמתקיים מעבר מילדות לבגרות, אותו תיארת קודם. תוך כדי מעבר זה מתרחש מעבר נוסף מארץ לארץ, תוך כדי כך, וכתוצאה ממנו מתרחש מעבר ממערכת חינוך אחת למערכת אחרת שונה בתכלית. למשל, התגובה הראשונה של עולה מחבר העמים שמגיע לארץ ונתקל במערכת החינוך כאן, אותה הוא משווה למה שהוא מכיר משם, היא שאין פה משמעת.

מעבר נוסף וחשוב מתרחש כאשר ההורים שתפקידם התרבותי לכוון, להוביל ולתת סביבה בטוחה לילדיהם, הופכים פתאום להיות תלויים בילדיהם. כל זה כשברקע צריך לזכור שבדרך כלל בני הנוער עצמם לא היו שותפים לקבלת ההחלטה לעלייה, וזאת בעוד שמרבית העולים המבוגרים מציינים שהסיבה העיקרית לעלייה היא להבטיח את עתיד הילדים. במצב זה מתפתח אצל ההורים חוסר אונים. הם מאבדים ידע, מאבדים מעמד, מאבדים סמכות. יכולת התפקוד של ההורים כהורים נפגעת באופן בסיסי בגלל המעבר והשינוי, והפער התרבותי בין שם לכאן מקבל ממד של משבר. התוצאה היא מה שקרוי בספרות: "היפוך תפקידים". היפוך תפקידים אובחן כבר בשנות החמישים עם העלייה מצפון אפריקה כאשר הורים שהיו אמורים לכוון, להוביל, להראות את הדרך הפכו להיות תלויים בבניהם ובבנותיהם ששימשו כמתווכים אל התרבות החדשה. לא פעם פגשתי בני נוער עולים מחבר העמים שהפגינו מומחיות בכל חוקי המשכנתא, מומחיות בכל הסידורים השונים בבנקים, הם באים ויוצאים במשרדי ממשלה שונים ומובילים את הוריהם בנבכי התרבות החדשה. הידע שלהם בתחום הזה הוא פנטסטי.

מצב זה מוליד רגשות אשמה משני הצדדים. מצד אחד, הורים שתפקידם לכוון, להוביל, לתת סביבה פתוחה לילדים מוצאים את עצמם ללא הידע הזה, כך הם





מאבדים את הסמכות שלהם, את היכולת שלהם להוביל וכך הם הופכים לחסרי אונים. מן הצד האחר, על בני הנוער נופל נטל כבד. הם צריכים להנחות ולהוביל את מי שאך תמול שלשום הוביל אותם, ועקב כך יכולתם לעסוק במה שבני גילם אמורים לעשות מצטמצמת. לא תמיד הם יודעים כיצד להתמודד עם תוספת הכוח והסמכות שנפלה בחלקם, דבר שעלול להוביל ללזול בהורים, בושה בהם וכיוצא בזה.

הבה נציץ מעט אל כמה מן המאפיינים של התרבות המקבלת/השלטת/המארכת. מאפיין ראשון מצביע על כך, שאנשי התרבות הזו תופסים/מניחים שהתרבות שלהם היא נורמלית ונכונה. יוצא מכך שמה ששייך לתרבות אחרת הוא לא נורמלי ולא נכון. המנהגים שמקובלים בתרבות השלטת, קרי – הערכים והנורמות ראויים להפוך לאוניברסליים, מכיוון שהם נתפסים על ידי בני התרבות השלטת כמתאימים לכולם. אם התרבויות האחרות אכן יאמצו את התרבות השלטת, הרי זה יהיה נכון וטוב לכולם...

לפיכך, באופן טבעי, העולים נדרשים לאמץ את התרבות שלנו, את התפקידים החברתיים ואת הערכים שלנו. הגישה הזאת היא גישה הנטועה בנו כל כך עמוק, שלא משנה עד כמה ננסה לשנות אותה אידיאולוגית, היא קיימת ברקע. לתפיסתנו, זה נכון וראוי שבני התרבות החדשה שזה עתה הגיעו ישתפו פעולה עם התרבות שלנו ויאמצו אותה. זה גם טבעי ומונח שנרגיש שייכות אל התרבות שלנו ובמקביל, עוונות אל התרבות האחרת שזה עתה באה אלינו והיא "לא ממחרת" לאמץ את המנהגים שלנו. לאור זאת, מפעילה התרבות השלטת לחץ מתמיד על בני התרבות האחרת להשתנות. במרכזו של לחץ זה קיימת הפעלה גלויה וסמויה, לעתים מניפולטיבית, של כפייה על בני התרבות החדשה במטרה לגרום להם להשתנות עד כמה שיותר מהר.

הלחצים המופעלים על המתבגר העולה

במסגרת משפחת העולה מופעל אפוא על המתבגר לחץ כבד להשתנות מכיוון החברה בחוץ. במקביל מופעל לחץ מכיוון ההורים המפעילים לחץ נגדי על מנת לשמר את התרבות ממנה הם באו. הסיבה ללחץ זה ברורה כמעט מאליה שכן הם מצויים בתקופה של חולשה (כלכלית, תרבותית, הורית). במצב זה קיימת נטייה לחזור אל המוכר והבטוח. לפיכך, הם מפעילים על הילד לחץ לשמר את התרבות הקודמת. כך מוצא את עצמו המתבגר העולה במרכזה של מערכת לחצים: מן ההורים, מקבוצת השווים, מבית הספר. אפשר להוסיף לכך את הלחצים שבאים מהרחוב, מאמצעי התקשורת ועוד. התוצאה של מערכת לחצים זאת היא יצירת פוטנציאל גדול לניכור שתוצאתו יכולה להיות התבדלות והסתגרות תוך כדי התפתחות זהות של שונים.





אביא לכך כמה דוגמאות:

□ לנה, בת יחידה. הכרתי אותה במסגרת מחקר שעשיתי. היא הגיעה ארצה עם אמה וסבתה בלבד. אבא לא יהודי, הוא נשאר שם כי הוא לא רצה שבתו תעלה ובלי חתימה שלו היא כמובן לא יכלה לצאת. אחרי הפעלה של לחצים הוא נאות לבסוף לחתום. סיפור שגרתי לכאורה, אבל הוא מצביע על השבר הגדול במשפחה כבר בתחילתו של התהליך. האם שהגיעה ארצה בהיותה בת ארבעים משתדלת לא להישאר לבד, והיא מכירה ומביאה כל מיני חברים הביתה. הדבר מכניס את לנה לחרדה: "אני מפחדת שאם יהיה לה בן או בת היא לא תאהב אותי, גם אם יהיה לה מישהו שתאהב אותו, היא לא תאהב אותי", היא מספרת. הבת באבקת על תשומת ליבה של האם ונמצאת במצב קשה מאוד. המעבר העמיד אותה בסיטואציה שבה הדברים הרגילים שמעסיקים נערה בגילה: בית הספר, חברים וכיוצא בזה אינם מעניינים אותה. היא מאוימת מבחינת מעמדה בבית, והסביבה החדשה הלא מוכרת אין בה כדי להוות תחליף. אדרבא, גם בסביבה החדשה היא מרגישה נרדפת. היא מספרת: "כאן בכיתה, כשאני עוברת הם צוחקים וקוראים לי 'רוסייה'... יוחאי צחק עליי 'איזה מגעילה', אף אחד לא רוצה להיות איתי..." גם ברחוב היא אינה מרגישה בטוחה. היא מספרת: "הייתי ברחוב, הולכים בחורים, 10-15 ביחד, כולם מרוקאים, אני לא אוהבת מרוקאים ואתיופים, לא בגלל צבע העור שלהם, ברוסיה הכרתי כושים, אבל כשאתה שומע איך שהם צועקים עליך אז פשוט רעדתי מחד..."

כל סביבה נתפסת בעיניה כעוינת. מצד אחד הישראלים שקוראים לה "מגעילה", מהצד האחר, "השחורים", המרוקאים והאתיופים מייצגים כאן בצורה מאוד סטיגמטית ובולטת את הכוחות המאיימים על בטחונה האישי.

□ דוגמה טרייה, הממחישה מאוד את הלחץ החברתי המופעל על ילדים ומתבגרים בתרבות החדשה מצאתי אצל רפי רשף המראיין את אילנה דיין על חוויותיה כנערה עולה מארגנטינה. היא מספרת: "...עברתי עם אח שלי ברחוב בבת ים ושתי ילדות צחקו עליי 'הנה ילדה עם עגילים' כי כנראה שזה עוד לא היה כל כך אופנתי, ובאתי עם עגילים משם, והם לא ידעו שאני מבינה עברית כי דיברתי עם אחי בספרדית. באותו רגע תלשתי את העגילים ואמרתי לעולם לא עוד".

דרכי הסתגלות ואי-הסתגלות חברתית ותרבותית

התופעות האלה של הפעלת לחץ חברתי מכל הכיוונים מדגימות את דבריה של פרופ' רבקה איזיקוביץ' בספר החדש בעריכתה שיצא בימים אלה בהוצאת "רמות":





”ההסתגלות במימד הפיזי איננה מספיקה, נחוצה גם הסתגלות במימד החברתי”. מסקנה זו מעניינת מאד. הרבה פעמים חושבים, שאחרי העלייה ארצה, לאחר השלב של מה שנקרא הקליטה הפיזית, כלומר, יש בית, יש עבודה, יש בית ספר, האם בזה נגמר תהליך הקליטה? התשובה כמוכן שלילית. עכשיו מתחילה הסתגלות במימד החברתי שהיא הרבה יותר ארוכה והרבה יותר מסובכת. ”בעידן של הגלובליזציה”, אומרת פרופ' איזיקוביץ, ”המושג גבול השתנה מישות מוחשית וברורה להצגה מופשטת ומעורפלת.”

אני רוצה להציג בפניכם סוגים שונים של הסתגלות לפי ברי (Berry 1989). אני מוצא שהמודל שלו מאיר עיניים ומדגים לנו שהסתגלות תרבותית אינה חד-ממדית, ויש לה צורות מצורות שונות. ברי מדבר על קיומם של שני פרמטרים הקובעים את סוג ההסתגלות שיבחר המהגר בתהליך הקליטה שלו. פרמטר אחד נוגע לאופן ההתייחסות שלו אל תרבות המוצא ממנה הוא מגיע. התייחסות זאת יכולה להיות חיובית או שלילית. הפרמטר השני הוא התייחסותו אל התרבות החדשה. גם התייחסות זאת יכולה להיות חיובית או שלילית.

ברי טוען, שאם ההתייחסות של המהגר היא חיובית גם אל תרבות המוצא שלו וגם אל התרבות החדשה, אזי הסיכוי להסתגלות מהסוג של אינטגרציה (או ”שזורת” כפי שד”ר סבר קראה לה) היא הסבירה ביותר. אני רוצה להדגיש נקודה זו פעם נוספת. האינטגרציה מתאפשרת כאשר מתקיימת גישה חיובית הן לתרבות המוצא והן לתרבות היעד. מכאן אנחנו למדים עד כמה חשוב לשמר את תרבות המוצא של העולה, כחלק מתהליך הסתגלותו לתרבות החדשה. ואכן, אחת התוכניות היפות שהאגף לחינוך והדרכה בפנימיות במינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער הוציא, בראשותו של מלקמו יעקב, ד”ר עמנואל גרופר ואחרים, מיועדת לנוער בני הקהילה האתיופית, היא נקראת: ”דן מאין באת”. זוהי תוכנית חינוכית שמטרתה לחזק את הקשר הזה אל תרבות המוצא, כי בלעדיו האינטגרציה לא מתאפשרת.

צורת הסתגלות אחרת מתקבלת כאשר קיים יחס חיובי אל תרבות המוצא אבל שלילי אל התרבות החדשה. התוצאה תהיה ”היפרדות” או מעין גטו בו מתרכזים העולים החדשים, ומקטינים ככל האפשר את המגע שלהם עם התרבות החדשה. אנחנו מכירים תופעות כאלה שאפילו יש להם כינויים שונים. למשל ”רוסיה הקטנה” בבצרת, ”הגטו הרוסי” באשדוד, הריכוז של התלמידים עולי חבר העמים בבית ספר ”שבח” בתל אביב או הסתגרויות קטנות יותר של ריכוזי עולים בכיתות או בבתי ספר.

כאשר מתקיים מצב הפוך, כלומר היחס אל התרבות החדשה חיובי, בעוד היחס אל תרבות המוצא שלילי, התוצאה תהיה טמיעה. העולה יזרוק את הסממנים של התרבות שממנה הוא בא, הוא ינסה לשנות את המבטא הזר שלו, ישתדל





להיראות כמו בן המקום מבחינה חיצונית, יעדיף את חברתם של בני המקום ולא של חבריו המהגרים ויתבייש בשפת המוצא שלו. ולאדימיר פרידמן, שחקן עולה מרוסיה, מתאר מצב כזה בדיוק בקטע בהצגה על המפגש של העולה עם התרבות החדשה, בו הבת שלו שהזמינה חברים אליה הביתה מזהירה אותו שלא יעיז להוציא את האף מהחדר השני כדי שחברותיה לא יזהו שהם עולים חדשים...

המצב מסתבך והולך כאשר העולה מפגין גישה שלילית גם לתרבות המוצא וגם לתרבות החדשה. כאן מתפתחת תופעה שברי קורא לה שוליות. שוליות חברתית שהיא בדיוק הדבר שאנחנו מדברים עליו פה היום. השוליות של הנוער המנותק. נכון הדבר שלא כל בני הנוער העולים מגיעים למצב הזה. על השאלה אצל מי מן המתבגרים העולים תיתכן השוליות, עונה על כך ברי – אצל אותם בני נוער שמפתחים יחסים של דחייה הן כלפי תרבות המוצא שלהם והן כלפי התרבות החדשה, אליה הם הגיעו.

גם אמירה זו מצריכה הסתייגות. אנחנו יכולים לדבר כאן בהכללות ועושים את זה בצורה של הרצאה תוך שימוש במצגת, אבל צריך לזכור שבסופו של דבר, לכל אדם קיימת נוסחת ההסתגלות האישית שלו שנקבעת על פי המטען האישי שלו, ניסיון חייו ועוד. בהסתייגות הזאת, אני רוצה להראות שכאשר קיימת דחייה של תרבות המוצא וקיימת על ידה גם דחייה של התרבות החדשה, וכאשר מתווספים לזה נסיבות משפחתיות מיוחדות, או מעטפת התמיכה בארץ חלשה או לא קיימת, כאשר אנשים הם בעלי קושי בכלל במצבי מעבר, או כאשר ישנן בעיות על רקע אישיותי או משפחתי, התוצאה שעלולה להתפתח היא תרבות חדשה של ניתוק המבוססת על המצוקות.

המודל של ברי מתייחס אל העולים בלבד, הוא אינו מתייחס לשני משתנים חשובים השייכים לתהליך הקליטה. האחד הוא ציר הזמן. תהליך הקליטה מורכב משלבים שונים, שלכל אחד מהם יש משמעות מבחינת הצרכים של העולה ומבחינת התגובות שלו. לא הרי עולה שנמצא בתקופת האופוריה – בתחילת התהליך, לעולה המצוי בעיצומו של "הלם התרבות", או עולה שנמצא בתהליכים מתקדמים של הסתגלות. הנושא השני החסר במודל הוא כל מה שדי"ר סבר התייחסה אליו בהרצאתה הקודמת: מה הצד הקולט עושה כדי להקל, לרכך, לסייע בתהליך הקליטה. למרות זאת אני חושב שהמודל של ברי מאיר עיניים, בעיקר מפני שהוא מראה מצד אחד את סגנונות ההסתגלות השונים ומהצד האחר הוא מדגים את הפוטנציאל הקיים לניתוק הזה.





תפיסת הצד הקולט את תרבות השוליות

כאשר נוצר ניכור כזה ונוצרה תרבות השוליות שהיא איננה קשורה כאמור, לא לתרבות המוצא ממנה באו הנערים, ובוודאי לא לתרבות החדשה, הסביבה מגיבה בכך שהתרבות שהנוער המנותק מציג נתפסת כלא לגיטימית ולכן מופעל עליה לחץ נוסף כדי להשתנות. הלחץ הזה מופעל גם כדי להתגונן מפניה, כי הנוער הזה נתפס כמסוכן ולכן מוכרחים לטפל בו ולהתגונן מפניו.

השילוב בין תפיסת תרבות הניכור כלא לגיטימית לבין תפיסתה כמסוכנת נבחן ומטופל בדרך כלל דרך הפרדיגמה הפסיכולוגית. מהי פרדיגמה זו? אנחנו תרבות שחלק נכבד מן המפה הקוגניטיבית שלה קשור לפסיכולוגיה. אנחנו מדברים פסיכולוגיה, שומעים פסיכולוגיה, מבינים פסיכולוגיה, כל מי שלמד חינוך למד קודם כל פסיכולוגיה, כל מי שמתעסק עם אנשים, יש לו ידע כלשהו בשפה הזו. כתוצאה מכך אנחנו תופסים למשל כמעט כל התנהגות חריגה כסטייה. שימו לב למילה, סטייה. לא "דרך הישר". ולכן היא טעונת תיקון. הסיבה להתפתחותה של תרבות חריגה נתפסת כקשורה לאיזה שהוא תהליך לא נורמלי של הפרעה אישיותית או סביבתית וכתוצאה מתפיסה זו אנחנו מתייחסים אל הפרט כאל חולה. לפעמים אנחנו קוראים לו ממש כך, לפעמים אנו לא קוראים לו ככה, אבל מתכוונים לכך. לכן יש לטפל בו באופן אישי בעזרת מערך של טיפולים המשתמש במושגים פסיכולוגיים.

דוגמה בולטת לצורת טיפול כזאת בילדי עולים היא השימוש בכלים של החינוך המיוחד. אין טעות גדולה מזו. הקשיים של הילדים האלה אינם נובעים מבעיות אישיותיות או בעיות התפתחותיות, הם קודם כל תוצאה של המעבר בין-תרבותי אותו הם עוברים. לפיכך צריך היה לפתח כלים בעלי רגישות תרבותית על מנת לטפל בילדים, ולא להשתמש בכלים של חינוך מיוחד. השימוש בכלים של החינוך המיוחד מלווה בסטיגמטיות גבוהה. אז מה הפלא שאמהות מסרבות לשלוח את ילדיהם לחינוך מיוחד או ליועצת? בעיקר כאשר בארצות המוצא לא היה קיים דבר כזה, בוודאי לא באתיופיה. בארצות חבר העמים היה אמנם בבית הספר מה שקרוי "דפקטולוג", תפקידו היה לטפל במי שנתפס כבעל "פגמים". אז מה הפלא שהפניה לחינוך מיוחד בהקשר של קשיים הנובעים מן ההגירה נתפסת כדבר מאיים!?

מענה נכון לבעיות של קליטה והסתגלות צריך שיכלול פיתוח של יחידות לימוד למורים ומחנכים שילמדו בעצמם את הנושא של מעבר בין-תרבותי ושל התהליכים המתרחשים במפגש בין תרבויות, על כל המשתמע מהם. וכתוצר צפוי מלימוד זה יש לפתח כלים רגישים מבחינה תרבותית שיאפשרו קיום של נורמות של דו-שיח עם הנער המהגר.





הנוער הישראלי והמפגש הבין-תרבותי

יש לשים לב לעובדה, שקיים צד נשכח בתהליך של המפגש עם בני הנוער העולים. זהו הנוער הישראלי. כולנו, באופן אינטואיטיבי מניחים, שמכיוון שהעולים עשו בפועל את המעבר, הרי נובע מכך שהם אלה שצריכים להשתנות.

אתם יודעים מה המחמאה הכי גדולה שאפשר לתת לעולה? להגיד לו שבכלל לא מבחינים שהוא עולה חדש. עולה שאין לו מבטא זר זוכה באופן מיידי למחמאות. הדבר הזה נכון גם אפילו אצל אנשים שדוגלים בגישה הרב-תרבותית שהוזכרה בהרצאה הקודמת (ד"ר סבר).

עלינו להבין שהצד הנשכח, בני הנוער הישראלי, הם שותפים מלאים לתהליך של המפגש הבין-תרבותי. לפיכך אין זה נכון, ואפילו בלתי אפשרי להתעלם ממנו. כשותפים בתהליך הם חייבים להיות גם שותפים בקבלת החלטות ו/או תכנון וביצוע של פעילויות שמטרתן לקרב את בני הנוער העולה אל בני הנוער הישראלי, ובמקביל לקרב את בני הנוער הישראלי אל בני הנוער העולה. הם צריכים לרכוש את הידע של מפגש בין-תרבותי בצורה מסודרת ולא כלימוד תיאורטי, אלא לנקוט בגישה אקטיבית שמטרתה פיתוח וטיפוח של מיומנויות של מפגש, הכוללות בין היתר לפתח את היכולת לקיים דיאלוג, לאו דווקא מתוך עמדה ביקורתית ושיפוטית, שלא לומר מתנשאת וכופה.

בצד הפרדיגמה הפסיכולוגית שדיברתי עליה קודם, צריך אפוא להוסיף את הפרדיגמה התרבותית. אינני אומר שהפרדיגמה הפסיכולוגית לא טובה, אני רק טוען שצריך להוסיף עליה את הפרדיגמה התרבותית. פרדיגמה זאת נשענת בראש ובראשונה על היכולת לקיים דיאלוג, דיאלוג משמעותי ודרכו ליצור קשרים חברתיים. מטרתם של קשרים כאלה היא קודם כל למנוע את הניתוק או לגשר עליו, ואולי אף לקדם תהליכים של אינטגרציה.

דיאלוג, זוהי מילה טעונה למדי מבחינה תרבותית. כשאנחנו משתמשים במילה דיאלוג אנחנו לא תמיד מתכוונים אליה ממש. יש כמה פסאדות של דיאלוג: הפסאדה של השניים שמדברים כמו קווים מקבילים שלא נפגשים, כל אחד מדקלם את השורות שלו. הפסאדה של שיחה דמוית דיאלוג, כאשר אחד מדבר, והשני רק מציג חזות של כאילו מקשיב, ובעצם, ראשו במקום אחר לגמרי, כי הרי הוא יודע הכול מראש. וקיים גם פיתוח של פטנט ישראלי למושג הזה, אני מקשיב לך רב קשב, רק כדי לתפוס את נקודת החולשה שבדבריך, וזאת כדי שאוכל להסתער עליך ולהוכיח לך שצדקתי, זהו מודל שהגיע לשיאו בתוכנית "פופוליטיקה" בטלוויזיה הישראלית.





דיאלוג אמיתי הוא אף לא אחד משלושה אלה. דיאלוג משמעותי הוא כזה שבו אני מסוגל להקשיב לך על מנת לנסות ללמוד ממך, הנקודה המרכזית כאן היא היכולת להגיב לעצמי, שהעובדה שאתה שונה ממני מאפשרת לשנינו לגדול באמצעות למידה האחד מן השני. זאת תגלית משמעותית ביותר בכל מפגש, בכל דיאלוג, גם של מחנך עם ילד. כי גם מילד ניתן ללמוד והרבה. זאת נקודה שנדמה לי שחשוב מאוד שבבין אותה.

במחקר שערכתי על קליטת העולים בקיבוצים. אחת הבעיות הגדולות שמצאתי הייתה שבני הנוער לא היו חלק בקבלת ההחלטה לקלוט בני עולים. הם גם לא היו שותפים בתכנון ובביצוע של שליבי המפגש. כל אלה נכפו עליהם באמצעות החלטות של המחנכים והדרג הניהולי של המוסד החינוכי ו/או הנהלת הקיבוץ. זה קרה דווקא במקומות בהם הנוער נתפס כנוער מטופח שמשיקעים בו את מיטב המשאבים, ושהתפיסה החינוכית השלטת בו הינה טיפוח של מנהיגות, שותפות ומעורבות של בני הנוער בתהליך החינוך שלהם. אי שיתופם של בני הקיבוץ חזר כבומרנג מאוחר יותר. כאשר הנכונות שלהם לתת מקום, לאפשר, להתקרב תוך כדי ויתור על סטיגמות, לוותר על שיפוטיות וכיוצא בזה הייתה מינימלית.

הרי כבר מזמן אנו יודעים, מבינים ומקבלים שילדים בכלל ובני נוער בפרט אינם "אנשים קטנים ולא מפותחים" שיש ללמד אותם ולהוביל אותם בדרך הנכונה על פי תפיסת המבוגרים. בני נוער הם תרבות שיש לה כל הסממנים המאפיינים תרבות, ערכים, נורמות, שפה וכיוצא בזה, וככאלה יש לדבר איתם, לקיים איתם דיאלוג. בלי דיאלוג זה לא יעבוד. זה נכון במיוחד בתרבות כללית המדגישה את שוויון ערך האדם, ערכים דמוקרטיים הכוללים את זכותה של קבוצה להגדרה עצמית, זכותו של אדם להשמיע את דעותיו ועוד. על רקע זה יש לזכור שמפגש בין תרבויות הוא מפגש לו שותפים שני צדדים לפחות. על כן יש כאן הדדיות מובהקת. הדדיות זאת מחייבת טיפול בשני צדי המשוואה.

מבט נוסף על "הסתגלות"

אני בדרך כלל לא אוהב את המילה קליטה בהקשר של מפגש בין תרבויות. יש בה משמעות המתייחסת ליחסי כוחות ברורים מראש. אני יותר אוהב את המילה הסתגלות, וחבריי שכבר שמעו אותי יודעים שאני מאוד אוהב לשחק עם המילה הזאת.





השורש של "הסתגלות" הוא ס.ג.ל. שיש לו מספר משמעויות:

1. צבע שמתקבל כתוצאה של ערבוב של כחול ואדום,
2. סגול מלשון סגולה, ייחודיות.
3. סגל במשמעות של צוות. כדי לקיים תהליך של הסתגלות יש צורך בעבודת צוות.
4. סגל מצביע גם על תכונת הסגלגלות, כמשהו לא מושלם.

כדי להביע את הרעיון של המפגש הבין-תרבותי, ברור שצריך להשתמש בבניין התפעל שיש בו משמעות של הדדיות, אינטנסיביות ואולי אף התמדה חוזרת ונשנית. התוצאה של הצבת השורש ס.ג.ל בבניין התפעל תהייה: **התסגלות.**

מטעמים של חוסר יכולת לבצע, אנו איננו יכולים לבטא זאת. הלשון – באופן הטבעי ביותר, יוצרת מצב של שיכול הגאים. שני העיצורים שאינם ברי ביצוע מחליפים ביניהם מקום ואז נקבל: **הסתגלות.**

המשמעות הסמלית כאן ברורה: זוז ותן מקום לאחר, תערוך התאמות המאפשרות לך ולאחר לחיות. תאפשר לזולת כי אם לא תזוז ולא תיתן מקום לאחר לא תהיה השלמות הזאת של חברה שאנחנו רוצים שתהיה.

לסיכום

בארץ קיימים הרבה מאוד מודלים של התמודדות שניתן ללמוד מהם. אנחנו קולטים הרבה מאוד שנים, ואנחנו עושים שגיאות הרבה מאוד שנים, אבל אנחנו גם לומדים מהשגיאות שלנו הרבה מאוד שנים. היום אנחנו כבר לא עושים את השגיאות של שנות החמישים. אנחנו עושים את השגיאות של שנות ה-2000 והן אחרות. אנחנו הרבה פעמים נבונים ומפוכחים ויודעים לדבר, אבל אנחנו עדיין עושים שגיאות ואנחנו כנראה לא נפסיק לעשות שגיאות.

אני רוצה לסיים ולציין שניתן ללמוד הרבה מן המודלים שיוצגו כאן בהמשך היום. כי הרי שכל גוף שעושה, עושה מתוך כוונה לעשות טוב. ונדמה לי שבכל אחת מההצגות שבראה כאן אנחנו נבחין בגישות שהובילו לכיוון של דיאלוג, שיש בהן אותה רגישות תרבותית ופתיחות, ומוכנות ללמוד ולהשתנות, שהן אולי מממשות את הדברים ששמעתם פה בהרצאת הפתיחה וממני.





**פרויקטים
לנוער עולה
בסיכון
מחבר העמים**





מסיכון לסיכוי

יוזמה של ועדה בין-משרדית: קליטת עלייה, עבודה ורווחה, חינוך, בטחון פנים ועמותת "אשלים"
שרה כהן, מנהלת שירותי הרווחה, המשרד לקליטת עלייה

תוכנית מערכתית לנוער עולה בסיכון בקהילה המתמודדת עם הפערים בין הצרכים של נוער עולה בסיכון בקהילה לבין המענים הקיימים ביישוב ומפתחת מענים "חודיים" בהתאם לצרכים אלה. התוכנית פועלת בארבעה יישובים: אשקלון, בצרת עליית, בית שמש וחדרה.

התבקשתי להציג את הפרויקט "מסיכון לסיכוי" במקום ציון גבאי שהוא יו"ר המנהלת של הפרויקט, ואני מייצגת, להערכתך, את אחד השותפים המשמעותיים לפרויקט זה. כמה מלים לפני שאסקור את כל המבנה של הפרויקט והתהליך שקדם לו. מקורו של הפרויקט הוא בחשיבה שהתבססה בין היתר על החלטה של ועדת שרים לענייני עלייה, קליטה ותפוצות בדבר הצורך לקיים תהליך מובנה כלשהו ומשמעותי יותר שמכוון להתמודדות עם הצרכים של נוער עולה בסיכון. הוועדה המקורית הוקמה בשנת 1998 בראשותו של דוד ציוני, מנהל השירות לנוער וצעירים במשרד העבודה והרווחה. תוך כדי תהליך העבודה של הוועדה חברה לחשיבה המשותפת גם עמותת אשלים ויחד עמה קיימנו באוקטובר 2000 שני ימי עיון משותפים שאמורים היו לדון במאפיינים, בצרכים, בסוגיות ובבעיות של נוער עולה בסיכון, ולנסות ולראות איך מאמצים כוחות משותפים ליצירה של מפנה אמיתי כלשהו בהתמודדות עם הקשיים של הנוער העולה, מתוך הבנה שצריך לעשות זאת ברמה של היישוב. כלומר, לבנות תוכנית שהיא לא רק פרטנית, אלא מתמודדת עם צרכיו של יישוב לפרק זמן של יותר משנה. בעקבות אותם ימי עיון יצרנו צוות משימה שהפיק בסופו של תהליך חוברת המשקפת תוכנית התמודדות יישובית המכוונת למספר גדול של בני נוער עולה המצוי בסיכון באותו יישוב.

תהליך העבודה וסקירת מצב

אסקור בקצרה את תהליך העבודה של אותו פורום, את התוצר והיכן הוא מצוי כיום. תוכנית זו היא מיוחדת במובן זה שהיא משקפת חבירה של כל המערכות בכל אחד מהיישובים: משרד החינוך, משרד העבודה והרווחה, המשרד לבטחון פנים, אשלים והמשרד לקליטת עלייה אשר סברו שיש כאן צורך בכוחות משותפים כדי ליצור תוכנית שטח שתיעשה בשיתוף פעולה. בשלב זה התוכנית החלה לפעול בארבעה יישובים: באשקלון, בבית שמש, בצרת עילית והאחרונה שהצטרפה היא חדרה – כל זאת על בסיס של איגום משאבים בין כל המשרדים שציינתי,





ובחדרה – הושג תקציב נוסף על ידי פדרציית טורנטו כהשלמה לתקציב שניתן לשאר היישובים. כשאנחנו דנים בתוכנית התייחסנו לקהל היעד של כ-200,000 בני נוער עולים שהגיעו לארץ בין השנים 1989-2001 ומהווים כ-12% מכלל הנוער בארץ. החלק הארי מתוכם הם יוצאי חבר העמים וקבוצות נוספות הם יוצאי אתיופיה (כ-16,000) ויוצאי קווקז.

אינדיקטורים של סיכון

ניסינו להבין או לראות למה כולם מדברים על איזשהו אלמנט של סיכון בקרב הנוער העולה ואיפה אנחנו יכולים לאתר את האינדיקטור של הסיכון ולהצביע מי מתוך הנוער העולה הוא אכן נוער שמצוי בסיכון ובסכנה. השיח שהתקיים בין כל המטפלים היה מטבע הדברים שיח דינמי, בו כל אחד סבר אחרת. חלק מהמטפלים סברו שכל הנוער העולה מצוי בסיכון מעצם המעבר מתרבות לתרבות, משבר העלייה שלו, משבר העלייה של משפחתו והשבר הפוליטי שהתרחש בחלקים של בריה"מ לשעבר. אחרים סברו אחרת, ולכן כדי למצוא בסיס משותף להתייחסות לסיכון של הנוער העולה התייחסנו לשלושה אינדיקטורים:

1. **שיעור הנשירה הגלויה והסמויה** – היה ברור מאוד ששיעור הנשירה בקרב הנוער העולה גבוה יותר מאשר שיעור הנשירה בקרב הנוער הוותיק, ובקבוצות מסוימות בקרב הנוער העולה, יוצאי אתיופיה ויוצאי קווקז, שיעור הנשירה הגלויה והסמויה הוא גבוה יותר, ויותר מכפול מאשר בקרב הנוער הוותיק.
2. **שיעורי הפשיעה** – יש גרף אשר לצערי הנתונים בו מצביעים על כך שהמספרים עלו (באדיבותה של ד"ר סוזי בן-ברוך, ראש מדור נוער במשטרת ישראל, שגם היא חלק מהשותפים לתוכנית) וקיים גידול עקבי של שיעורי פשיעת הנוער העולה מתוך כל התיקים שנפתחים במשטרה. הנתון האחרון מהמשטרה מצביע על כך ש-25%-26% מכלל פשיעת הנוער מהווה פשיעת הנוער העולה, בעוד ששיעורם באוכלוסייה הוא נמוך יותר.
3. **היקף המטופלים במערכות שירותי רווחה וחינוך תומכים** – מתוך נתונים שקיבלנו משירותים שונים שעוסקים בנוער, בין אם זה היחידות לקידום נוער במשרד החינוך, השירות לנוער וצעירים, השירות לנערה ואגף התקון במשרד העבודה והרווחה, נמצא ששיעור בני הנוער המטופלים ביחידות אלו גבוה מהשיעור שלהם באוכלוסייה.





גורמי סיכון

כשרצינו לבחון מהם גורמי הסיכון התייחסנו לשלושה מעגלים של גורמי סיכון: גורמים שממוקדים בבני הנוער עצמם; גורמים שממוקדים במשפחה הגרעינית; וגורמים שממוקדים בסביבה הקרובה לנוער, אם זה בית ספר ואם זה קבוצת השווים.

1. גורמים שממוקדים בבני הנוער עצמם – זיהינו שני גורמי סיכון מרכזיים שבחנו אותם בקרב הנוער עצמו: (א) המרכיב הראשון הוא רכישת השפה העברית. נושא זה עלה גם בשיח שקיימנו עם אנשי השטח ואנשי מקצוע, ומחומרים של ד"ר ריטה סבר וד"ר מיכאל ידוביצקי ומחומרים שאחר כך התווספו ממחקרים שונים שבעצם הצביעו על אחת מהבעיות המרכזיות והיא שבני הנוער לא יודעים עברית. יש מיתוסים שהנוער רוכש את השפה באופן מהיר ויודע אותה יותר טוב מההורים שלו. המציאות שונה והשפה הלימודית היא בעייתית מאוד. יש איזשהו דיאלוג על מספר מילים בסיסיות עם החברים בכיתה, השפה המדוברת נראית שלכאורה רכשו אותה אחרי יום, יומיים או חודש בבית הספר. בפועל יש עדות לכישלונות באותם תחומים שמחייבים שימוש בשפה העברית כשפה לימודית, בין אם זה בספרות, בתנ"ך ועוד. מחקרים של פרופ' אילנה שוהמי מצביעים על קושי גדול מאוד בכל התהליך של הנחלת השפה העברית בבית הספר, ולצערנו גם במקצועות שבני הנוער נחשבו בהם כחזקים, כמו מתמטיקה, שוב, בגלל הצורך בשימוש בשפה העברית לפתרון בעיות שהן בעיות לוגיות ולא רק מספריות. (ב) הבעיה השנייה או הגורם השני זה תחושת ניכור וקושי בגיבוש הזהות. מאוד ברור – הייתה תחושה של חוסר שייכות, שאני חושבת שהמרכיב של השפה העברית הוא באיזושהי צורה אולי גם אחד הגורמים לכך ש"אני לא מרגיש חלק, ואני לא משתלב, ואני לא יודע את השפה, אז חוץ מזה אני מרגיש נבדל ומבודד". בקרב יוצאי אתיופיה אפשר להתרשם גם מתחושת הניכור בשל השוני בצבע העור, וגם אצל הנוער יוצאי חבר העמים שהזהות היהודית שלהם מוטלת בספק. מחקרים שנעשו על ידי היחידה לקידום נוער הצביעו על כך שמרכיב הסיכון בקרב נוער שהזהות היהודית שלו בעייתית הוא גבוה והם נמצאים בסיכון מוגבר, ואנחנו יודעים שאחוז או שיעור של לא-יהודים מתוקף חוק השבות הוא יותר מ-60%.

2. גורמים הממוקדים במשפחה הגרעינית – אנחנו זיהינו את הבעיה של המשפחה הגרעינית כמרכיב סיכון ראשון במעלה. יש מושג שד"ר ידוביצקי משתמש בו שאנחנו בעצם אומרים בואו נדבר על שינוי היגוי, אנחנו מדברים על דור מדבר והרי אנחנו לא מתייחסים אליהם כאל דור מידבר. זיהינו כאן את תחושת המצוקה הגבוהה מאוד של ההורים המתווספת כאן לבעיות כלכליות, להשתלבות בעבודה של הורים מבחינה מקצועית ולסטטוס התעסוקתי שלהם.





זה בא מהמקום של ההורים וזה בא מהמקום של הילדים. הכאב הוא כאב שקיים גם אצל ההורים וגם אצל הילדים. הקשיים ברכישת השפה העברית מחלישים את מידת יכולתם של ההורים לעזור לבני הנוער, ומכאן העובדה שלגבי חלק מהנוער הם לא מהווים את מערכת התמיכה המרכזית שהיא מאוד בולטת. מקורות ההכנסה שלהם מצומצמים, משאבי ההשכלה נמוכים והידע של השפה הוא דל. הם פשוט לא יכולים לעזור. זה קיים אצל חלק מהילדים בוודאי ובחלק מן הארצות השונות, ואנחנו רואים גם את הגברת הפער הבין-דורי. דיברנו גם על מאפיין נוסף שאני רוצה להרחיב עליו מספר מלים והוא המאפיינים הייחודיים של המשפחות. אנחנו רואים הרכבים שונים של משפחות שלא הכרנו בעבר ושלהערכתנו בחלק מהמקרים מעצימים את הסיכון של בני הנוער של אותן משפחות. בין אם זה משפחות חד-הוריות כששיעורן בקרב העולים הוא גבוה יותר מאשר השיעור באוכלוסייה הוותיקה; בין אם אנחנו מדברים על הרכבים של ילדים שמתגוררים במשפחות שאינן משפחות גרעיניות: עם סבא או עם סבתא; גם אם ההורים נמצאים בארץ הם מתגוררים אצל הסבא והסבתא; לפעמים ההורים נסעו וחזרו לחו"ל; גרים עם דודה; גרים עם משפחה זרה לחלוטין; כל מיני הרכבים שקיימים ויוצרים מודלים של משפחה רב-דורית ורב-בעייתית. כמו למשל נער שגר עם דודה ועם סבתא ועם אחות, כולן נשים והוא הבן היחיד בתוך המשפחה. בקרב משפחות יוצאות אתיופיה ראינו למשל משפחה שהיא פשוט מבוגרת יותר, אבא מאוד מבוגר. אלו הם בהחלט מאפיינים שהם שונים ואשר יוצרים איזשהו בסיס משפחתי אחר, שמקשה יותר. גם ההחלטה על העלייה לא תמיד התקבלה במשותף. הנערים מרגישים שפשוט ניתקו אותם מהחברים, מהתרבות, והם הגיעו לכאן בעקבות החלטה שלא הם בחרו בה.

3. גורמים הממוקדים בסביבת הנער: בית הספר, מסגרות פנאי וקבוצת השווים – פה ראינו את הבעייתיות בקשר שבין הנוער העולה לנוער הוותיק. מערכת יחסים טעונה, מורכבת, לא פשוטה. הצוותים החינוכיים בכל המסגרות החינוכיות לא תמיד מקבלים את ההדרכות, את הכלים ואת העזרה להתמודד עם הצרכים שבני הנוער מגיעים אתם. אחת הנקודות הייותר מרכזיות זה הנושא של שעות הפנאי, שימוש בשירותים בשעות שמעבר לשעות הלימודים הוא נמוך יותר, בין היתר בגלל מחסור תקציבי וגם בגלל שהשירותים והתוכניות פשוט לא מתאימים למה שהם מבקשים או שהם פועלים בשעות שבני הנוער הללו אינם יכולים להשתלב בהם. אם ניקח לדוגמה נערים שעוזרים לפרנסת המשפחה ומסיימים את העבודה בשעה 19:00 או 20:00 הרי שאין שום תוכנית שמגיעה אליהם בשעות האלה. אחת מן הבעיות היא ששעות הפנאי לגבי חלק מהם פשוט אינן רלבנטיות.





לסיכום, זיהינו כמה צרכים וקשיים ייחודיים לנוער עולה:

- קשיים בהשתלבות במערכת החינוך הפורמלית וחסך בתחום הלימודי, הלשוני והחברתי.
- בעיות בתחום הזהות ובתחושת השייכות למדינה.
- שליטה חלקית ודלה בשפה העברית בקרב בני הנוער.
- שיעורי נשירה גלויה וסמויה ממערכת החינוך גבוהים מאלה הקיימים בקרב הישראלים הוותיקים.
- גידול בשיעור בני הנוער עוברי חוק שעוסקים בשימוש בסמים ואלכוהול ואשר נמצא במגמה של עלייה, אלימות ועבריינות מאורגנת בחלקה.
- אי השתלבות במסגרות פנאי ועקב כך חיפוש אחר ריגושים, בתחומי העשייה האחרים.

הגורמים עצמם שמטפלים בבני הנוער הצביעו על מספר בעיות שניתן לעבור עליהם בקצרה:

- שונות ומאפייני הסיכון של הקבוצות השונות.
- היערכות של השירותים בעיקר על בסיס תוספתי ולא תפנית.
- עומס רב של נותני השירותים שלא מאפשר פעולה של יישוג.
- קיומם של מספר רב של שירותים שפועלים ללא תיאום ויוצרים אי בהירות בהגשת שירותים.

קווים מנחים ועקרונות לבחירת התוכניות

כל המרכיבים הללו עמדו לנגד עיננו ולהלן תמצית הקווים המנחים שהיוו את הבסיס לבחירת התוכניות:

- עקרון הרגישות התרבותית – זה העיקרון המנחה.
- שיתוף ושותפות בני נוער והורים – המקום של ההורים מבחינתנו אמור לקבל בתוך התוכניות את אחד המרכזים הכי בולטים. עם זאת, ואני אתייחס לכך בכמה משפטים בהמשך, זה בהחלט מעורר לא מעט קשיים כי פשוט אין תוכניות שמגיעות להורים או כמעט שאין.
- עקרון המניעה.
- עקרון העשייה היישובית.
- עקרון התיאום והשותפות.
- עקרון הכשרת כוח אדם.
- עקרון התכנון.





- עקרון הלמידה מתוכניות נוספות. אנחנו לא חושבים שבכל דבר אנחנו צריכים להמציא את הגלגל, יש יוזמות שהן בהחלט ראויות שגם עליהן נשענו.
- ועקרון החדשנות בהתחברות לנכסי הקהילה.

כל התהליך נעשה בשיתוף ובשותפות גם עם ההורים וגם עם בני הנוער עצמם ועם אותם ערכים המרכזיים שהם מביאים אתם.

מתוך רשימה של עשרים יישובים עתירי עולים, עתירי פשיעה, עתירי קשיים, שמתוכם, בגלל בעיות ומצוקות תקציביות, בחרנו את ארבעת היישובים שצוינו קודם. מה בעצם התוכנית אומרת? התוכנית מכוונת לילדי העלייה בגילאי 13-18, 500 בני נוער בשנה, בכל ארבעת היישובים, כשהמטרות של הפרויקט הן שיפור ההתמודדות של המערכות הקהילתיות עם בני נוער עולה בסיכון ופיתוח מענים נוספים וצמצום מרחב הסיכון של הנוער העולה.

התוכנית עצמה מופעלת יחד עם עמותת ידידים כגורם מבצע, ואיגום משאבים של הגורמים השותפים, באמצעות עמותת אשלים. אנחנו קודם כל דרשנו מהיישוב לעשות מיפוי ופילוח ולקיים ישיבה משותפת של כל הגורמים. התהליך שלנו, מבחינתנו היה קודם כל הבנה על איזה מקרים של בני נוער אנחנו מדברים. זה הגיע למצב בו העובדת מקומה רביעית ישבה מול העובדת מקומה חמישית, שתיהן משירותים שונים, וסימנו עם מרקרים כדי למחוק מי נמצא ברשימה הזאת ומי וברשימה הזאת. זה הגיע למצב שאנחנו תבענו את השיתוף של בתי הספר וגם היועצים שלא תמיד היו שותפים בתוך התהליכים ודרשנו מהם להעביר רשימה שמית של ילדים, עם כל העניין של הסודיות וסביב אותם פרמטרים של כל החקיקה סביב הנושא של הסודיות, כולל שמות של ילדים עם שלושה וארבעה ציונים שליליים, כולל שלילי בהתעמלות, כי אנחנו סברנו שזה אכן מציג או משקף את הבעייתיות של אותו נער בתוך הכיתה.

המרכיב הנוסף שהוא המיוחד יותר זה המקום של מערכת החינוך הפורמלית יחד עם המערכת הלא-פורמלית. כלומר, הייתה כאן חבירה ושיתוף של משרד החינוך ושל האגף לקליטת עלייה לגבי מסגרות הלימודים הפורמליות וגם היחידות לקידום נוער ומשרד העבודה והרווחה לגבי השעות שמעבר לשעות הלימודים הפורמליות – כל זאת מתוך הבנה שמה שקורה בתוך מערכת החינוך משליך על מה שקורה גם אחר הצהריים. התייחסנו לעניין של התלמידים המוסלמים או כאלה שמתגלגלים ממערכת אחת לאחרת, ואמרנו שילד לא יתגלגל מבית ספר אחד לשני ותהיה זו האחריות של מנהלת בית הספר מול אותו ילד, ותהיה איזושהי בקרה על העברתו ממערכת אחת לשניה.



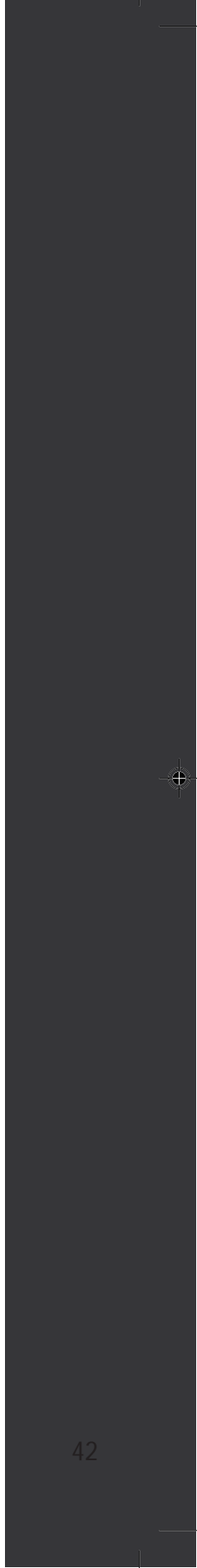


תחומי הפעילות של התוכנית

על מה בעצם כרגע בנויה התוכנית?

המרכיב המרכזי של התוכנית הם מרכזי תרבות פבאי בדגש על תוכניות שמחזקות את מיומנויות הלמידה ויכולת השליטה בשפה העברית בכתב ובעל פה וחיזוק הזהות האישית של בני הנוער. אנחנו דיברנו על העברית, יחד עם פעילויות אחר הצהריים ודיברנו על שעות פבאי וגם שעות הסיכון. זאת אומרת, חלק מתוך הפעולות נעשות גם בשעות הלימודים הפורמליות כשתלמידים למשל נמצאים ומסתובבים בבתי הספר. בחלק מהיישובים לדוגמה פותחו מדריכי מסדרון. עובדים עם התלמידים במסדרונות כדי ליצור סוג אחר של דפוס עבודה לשעות הלימודים, אבל לא בכיתה. החלק הארי של התקציב הולך להפעלת מרכזי תרבות הפבאי, הדגש הוא דגש על השפה העברית, על תגבור וחיזוק עבודתם של מגשרי נוער במרכזי מידע וייעוץ לתמיכה לנוער בסיכון, על איתור, ליווי ותמיכה של בני נוער עולה עובר חוק בפיתוח שהוא ייחודי לתוכנית הזאת, והוא בעיקר מדבר על הכנסה של עובד סוציאלי רגיש תרבות שדובר שפה ושיוכל לטפל בבני הנוער שביצעו עבירה ראשונה. זאת אומרת, הוא יהיה צמוד למסגרת שירות מבחן לנוער וברגע שאותר הנער שעושה את העבירה הראשונה יהיה אפשר ליצור קשר אתו ועם משפחתו. אנחנו דיברנו על הכשרה, הדרכה ובניית כלים טיפוליים רגישי שפה ותרבות במסגרת שירותי הנוער הקיימים ועל הרחבת פעילות עובדי השטח בשירותים קיימים. זאת אומרת, אם חסר לכם עובדים בואו תצביעו לנו שאנחנו מאתרים את החסכים המשמעותיים בשירותים ביישוב, מה הכי חסר לכם. מרכיב נוסף הוא איתור תוכניות מוצלחות, סיוע והטמעתן – לבחור תוכנית אחת ואותה להטמיע ביישוב. אז יש גבולות אך יש גמישות בתוך הגבולות. התוכנית יצאה לדרך עם הערכה מקצועית של מכון ברוקדייל למשך שלוש שנים ואנחנו מקווים לשינוי תפנית.





42

42



8/12/03, 11:02



קש"ת – קשר, שואה, תקומה

תחום קידום נוער, מחוז צפון
סילביה אטוס, מדריכת קידום נוער, אגף החינוך, בצרת עילית
סטס ויבגני, חניכי הפרויקט

פרויקט שנתי קבוצתי המיועד לנוער עולה בסיכון ומתמודד עם נושא הזהות האישית והקולקטיבית – ערכים וישראליות. תוכני הפרויקט כוללים פעילות בשיתוף עם מוזיאון לוחמי הגטאות, פעילות חקר, תיעוד ויצירה בקהילה, השתתפות במסע לפולין "את אחי אני מבקש" ופעילות להכרת הארץ.

אני מדריכת קידום נוער בבצרת עלית ומייצגת יחידה זו ואת כל מחוז צפון. ראשית, ברצוני לציין שאנחנו עובדים על רצף: עם תלמידים בסיכון וגם עם נערים שנשרו ואשר עדיין נמצאים בקהילה. כידוע, מטרת היחידה לקידום נוער היא לשלב נערים שנפלטו מכל מסגרת חינוכית או תעסוקתית בקהילה ולהפוך אותם לאזרחים מועילים לעצמם ולקהילה כולה.

לפני כשנה החלטנו להפעיל פרויקט ייחודי שנקרא קש"ת – קשר, שואה, תקומה. פרויקט זה התבסס על אותה תוכנית שהתקיימה לפני ארבע שנים ובה קבוצה של בני נוער, מטופלי היחידה לטיפול נוער, עברה את תהליך ההכנה, למדה את נושא השואה ובסופו של דבר השתתפה במסע לפולין.

פרויקט קש"ת מתמודד בשני מישורים: הזהות האישית והקשר של כל הנערים והנערות לשורשים שלהם. כידוע, בעקבות העלייה המסיבית לישראל שהחלה בשנות ה-90, עברו העולים משברים שונים: כלכליים, חברתיים, משבר זהות ועוד. משברים אלו באו לביטוי במסגרות שונות באיבוד של תהליכים חברתיים.

חשוב לציין כי בקרב בני הנוער העולה ישנה מודעות מועטה בלבד לנושא השואה. מה שאנחנו מנסים לעשות זה לחבר אותם לנושא השואה כי הנערים והנערות שהגיעו מחבר העמים מכירים את ההיסטוריה של מלחמת העולם השנייה אך אינם מודעים לנושא השואה. הדבר שהכי חשוב לציין הוא שהמשלחת שקדמה למשלחת שאני ייצגתי אותה, שבה השתתפו 16 בני נוער מבצרת עילית ומעפולה במסגרת קידום נוער חזרו מהמסע לפולין עם תפיסת עולם שונה והתחברו לארץ בקשר אמיץ. הדבר התבטא בכך שכל הנערים והנערות התגייסו לצבא ליחידות קרביות.

פרויקט קש"ת עובד בשלושה מישורים:

1. שיעורים עיוניים בנושא השואה במסגרת עשרה מפגשים שהתקיימו במוזיאון לוחמי הגטאות. המפגשים התקיימו אחת לשבוע במשך כארבע שעות.





השיעורים הועברו בשפה העברית כיוון שבין חברי הקבוצה היו גם בני נוער ילידי הארץ ונערה אתיופית, למרות שמלכתחילה, הפרויקט היה מיועד אך ורק לבני נוער ילידי חבר העמים. ניסיון לעשות אינטגרציה בין נוער עולה ונוער ותיק לא היה מוצלח כל כך והופקו לקחים לעתיד. המסע לפולין היווה השלמה לכל השיעורים העיוניים ונתן תמונה כוללת וברורה על כל מה שקרה בפולין בזמן מלחמת העולם השנייה.

2. שלוש מחנות הכנה לקראת היציאה לפולין:

- סמינר ציוני בן יומיים בירושלים שכלל גם ביקור במוזיאון לוחמי הגטאות.
- סמינר בן שלושה ימים ברמת הגולן שמטרתו העיקרית הכרת הארץ.
- מחנה הכנה בן חמישה ימים באכסניית הנוער מעיין חרוד שכלל בעיקרו עבודה קבוצתית ואישית והיווה הכנה אישית של כל אחד מבני הנוער לקראת היציאה לפולין.

3. עבודה קהילתית שכללה איסוף עדויות, ריאיון של ניצולי שואה וריכוז העדויות לחוברת. נוסף על כך נער ונערה הביעו באופו אישי את חווייתם בצורה אומנותית: בצילום ובציור.

הקבוצה שיצאה לפולין מנתה 30 בני נוער, כמחצית מהם מנצרת עלית, והשאר מעפולה וממעלות וארבעה מדריכים. המשלחת היוותה כרבע ממשלחת ממלכתית שיצגה את מחוז הצפון במשרד החינוך. החיבור של המשלחת לשלושה בתי הספר הנוספים נחל הצלחה אדירה, ובסוף המסע כל 200 בני הנוער היו קבוצה מלוכדת אחת.

למרות הקשיים שעמדו בפני ובפני חברי וכל אלה שהיו איתי שם, אני מודה על הזכות שניתנה לי להיות שם על מנת להבין למה אני פה.

סטס ויבגני – נערים שהשתתפו בפרויקט

סטס: תודה רבה לסיילביה. ראשית אנו רוצים להודות לכל אלה שאפשרו לנו לקיים את המסע הזה, בעיקר את כל ההכנות למסע. יבגני: הבנו מה עומד לקרות, הכינו אותנו לפני המסע לכל מה שעומד להיות במסע. סטס: בזכות המסע לפולין אנחנו הבנו מה בכלל קרה שם. רוב ההכנות אנחנו דיי צחקנו, לא חשבנו שזה עד כדי כך רציני, עד שהגענו לפולין, ושם כבר לא צחקנו. יבגני: נוצר קשר עם הקהילה, הבנו למה אנחנו בעצם חיים במדינה הזו, הבנו שאנחנו צריכים להתגייס לצבא ולשרת במדינה. בעיקר התחברנו לשורשים שלנו. סטס: כשהגענו הביתה, לא הרגשנו בשינוי מייד, זה לא שינה את החיים שלנו אבל זה שינה את המבט על החיים שלנו. תודה רבה לכולכם.





בחזרה הביתה – כפר הנוער קדמה

סיגלית גואטה רכזת טיפול, יואב כהן, עובד סוציאלי ומיכאל, חניך בקדמה

תוכנית להכנת חניכי כיתה י"ב ומשפחותיהם לקראת חזרת החניכים לביתם לאחר תהליך התחנכותם בכפר הנוער והתאמתם למערך המשפחתי הקיים, זאת לאור הפערים החברתיים-תרבותיים שנוצרו. מדובר במפגש מחודש, בין-תרבותי, בין בני נוער מחבר העמים שנטמעו בחברה הישראלית במהלך שנות התחנכותם בפנימייה לבין משפחתם אשר נותרה עם תרבות המוצא.

סיפורו של מיכאל, חניך בכפר הנוער קדמה

אני קצת מתרגש. עליתי מטאג'יקיסטאן בשנת 1993, עלינו משפחה שלמה, אמא, אבא, אח קטן ואחות, עד שיום אחד אבא שלי הלך לקנות סיגריות ויותר הוא לא חזר. הוא נדרס על ידי מכונית, שחוץ מזה שהיא דרסה, הדורס יצא ודקר אותו בסכין. מאז החיים שלנו הידרדרו. אמא שלי נשארה לבד עם שלושה ילדים, בלי משפחה ובלי אף אחד והתחלתי להרגיש את עצמי בוגר בגיל 10-11, התחלתי לעשות קניות, התחלתי להיות אבא קטן, כמו שאומרים, לקחתי את הכל לידיים שלי. אפשר להגיד שלא קיבלנו עזרה. לאחר מכן החלטנו לעבור לאשקלון, שם התחברתי עם השכונה והגעתי לעולם הפשע. זה התחיל מעישון של גראס, גניבות, פריצות, להשיג כסף לפרנס את המשפחה והדברים הידרדרו. פעם עצרו אותי, פעמיים עצרו אותי ואז אמא שלי החליטה לעבור לתל אביב. עברנו לשם, הסתדרתי, עבדתי ולקחתי על עצמי אחריות. אחר כך הגעתי לבית ספר שבח ואז נכנסתי יותר עמוק לפשע – הסתבכתי עם החוק, כבר לא רק באזהרות. עצרו אותי וישבתי שבוע ימים באבו כביר על סחיטה ואיומים. פתחו לי תיק, כמובן עובדים סוציאליים וכל מה שקשור בזה. שיחררו אותי למעצר בית, וכמובן שלא יכולתי לשבת... ראיתי שבבית אין אוכל ואין דברים אחרים ויצאתי עוד פעם לרחוב, ואז קרה אותו דבר, שוב עצרו אותי, שוב ישבתי באבו כביר, עוד תיק, עוד פעם בית משפט ועוד פעם אמא בוכה. הכל הולך ומידרדר.

הייתה לי עובדת סוציאלית שהפנתה אותי לפנימייה. אמא שלי מאוד שמחה, ובתוך תוכי סבלתי מזה שאני רחוק מהבית. הייתי שם שנה, למדתי לא למדתי, למדתי לכתוב רק בכיתה ט', הייתי במסגרת אבל לא עשיתי כלום. גם שם לא הייתי מגיע לשיעורים כי העדפתי לשבת עם החבר'ה, עם הסמים והידרדרות הלאה שקשה היה לעצור את הגל הזה. ואז הגיעו גם סמים יותר כבדים כולל טריפים וכל מה שקשור בזה. לאחר פרק זמן קצר נפלתי גם להרואין. לקחתי הרואין חצי שנה, עד





שיום בהיר אחד התעוררתי ואמרתי "אני כבר לא בן אדם". אמרתי לעצמי "חייבים להפסיק עם זה". עצרתי את עצמי, כל החברים תמכו בי וחשבתי לעצמי הכל הולך להיות טוב. אבל עד שהתחזקתי והפסקתי עם הסמים, פתאום עצרו אותי והייתה חקירה של כמה חודשים ובסופה נקבע שאני הראשי שעושה את כל הבלאגן. עצרו אותי והעיפו אותי משם, ואני חשבתי שזהו, החיים שלי נגמרו, חזרתי לחוץ. הייתי עוד פעם בבית עובד, עוזר לאמא, אמא שלי כמובן הייתה בדיכאון. שוב נעצרתי ושוב ישבתי, שוב נעצרתי ושוב ישבתי. לאחר זמן מה סיפרו לי על מקום נחמד שקוראים לו "קדמה". הגעתי לשם עם קשיים אמיתיים כולל סמים כבדים ולא קל לצאת מהם. הגעתי לקדמה, היה שם מנהל שאמר לי "תשמע מיכאל, יש לך שתי אפשרויות, או שאתה מפסיק מסמים או שאתה אומר לי אני צריך עזרה להפסיק את הסמים".

סיפרתי לו שיצאתי מהסמים. מאז עברו שנתיים – שנתיים שאני נקי מכל סם כלשהו, אם זה הרואין ואם זה גראס, חוץ מהסיגריות שעדיין לא נגמלתי מהם. בקדמה עברתי תהליך שנתן לי את האמצעים להרגיש שאני חי, שיש אנשים שאכפת להם ממני, שיכולים לתמוך בי או במשפחה שלידי. עזרה בדיבורים ועזרה במעשים, שלא הייתי רגיל לזה, אני לא רגיל לקבל. פה התחלתי להיות רגיל אולי גם לקבל. עכשיו אני לומד במגמת מנהל עסקים, תשע יחידות בחקלאות, עושה בגרות מלאה פלוס.

יצאתי לפולין, חזרתי משם ביום חמישי, ובאמת זאת חוויה שכולם חייבים לעבור אותה. כל אחד חייב לעבור את המסע הזה ולפני הטיסה הייתה לי שיחה עם זבולון אור-לב, שאתם בטח מכירים אותו, והוא אמר לי שהמתנה של הטיסה הזו, זה לחזור יהודי וישראלי. אני כאן, לאחר מסע קשה מאוד ואני עומד כאן ואומר לכם שכן חזרתי יהודי יותר טוב וישראלי יותר טוב.

בחזרה הביתה

סיגלית גואטה ויואב כהן, עובדים סוציאליים
סיפור החיים של מיכאל הוא בעצם דוגמה ואחד מהרבה סיפורים של חניכים בקדמה.

כפר הנוער קדמה

כפר הנוער קדמה הינו מסגרת חוץ ביתית המוגדרת על ידי משרד העבודה והרווחה ומשרד החינוך כמסגרת טיפולית. הכפר הפסטורלי שלנו שכולו טבול בירק מורכב מארבע חטיבות המהוות את המערך הטיפולי: חטיבת המנהלה שכוללת את אנשי





האחזקה ועובדי המטבח שעושים עבודה נהדרת. חטיבת הפנימייה שמורכבת מצוות ההדרכה, חטיבת בית הספר וחטיבת הצוות הטיפול שאנו חלק ממנו. המוקד של כל המערך הטיפולי הזה הוא החניכים.

מטרת העל של הכפר הינה קידום ומימוש הפוטנציאל הגלום בכל חניך וחניכה בכיוון של התפתחות וצמיחה. הדגש בעבודתנו הוא על הכוחות שיש בכל אחד ואחד מהנערים שמגיעים לקדמה.

בכפר שוהים כ-140 חניכים, מהם 2/3 בנים ו-1/3 בנות וכולם בגילאי 13-18, מהם 45 חניכים יוצאי חבר העמים המהווים כ-30% מכלל חניכי הכפר, לעומת כ-10% לפני ארבע שנים.

אוכלוסיית החניכים בקדמה היא אוכלוסייה בסיכון. הכוונה לנערים ונערות שנשרו ממסגרות חינוך קודמות בקהילה או מפנימיות ברחבי הארץ. קדמה מהווה רשת ביטחון למינהל לחינוך התיישבותי במשרד החינוך, לחניכי הרווחה ולחסות הנוער, בעצם הקליטה של נוער זה, ובכך – מניעת נשירתו מהמסגרת החינוכית הנורמטיבית. החניכים מאופיינים בחוסר במידע ובמיומנויות הן ביחסים הבין-אישיים והן בהרגלי עבודה ולימודים. כמו כן באים לידי ביטוי אצלם התנהגויות של סיכון עצמי, חוסר בשליטה עצמית במצבים מתסכלים או תחרותיים ושימוש מופרז באלימות פיזית ומילולית (ווזנר, גולן ודוידון, 1996), כשליוצאי חבר העמים מתוסף משבר ההגירה בעקבות העלייה ארצה עם כל הכרוך בכך, ובכך כבר נגעו בהרצאות היום.

מיון החניכים בכפר נעשה לא על בסיס קריטריונים לימודיים, ולמרות זאת, נער או נערה שמסוגלים – יכולים לסיים בגרות מלאה. בקרב חניכים יוצאי חבר העמים בולטת השקעה רבה בלימודים לאור החשיבות הרבה של קידום לימודי ודגש רב המושם על רכישת ידע בתחומים רבים שהם אבני יסוד בחינוך ובתרבות בברית המועצות לשעבר. הדבר מתבטא הן על ידי החניכים והן על ידי משפחותיהם.

הפרויקט המדובר נוגע להורי התלמידים משכבת י"ב המונה 20 חניכים, מהם 5 יוצאי חבר העמים (25%) – ארבעה בנים ובת אחת, כששניים מהם – מוצאם מרוסיה, בן אחד מאזרבייזאן, בן נוסף מטג'יקיסטאן והבת מקווקז.

שכבת כיתות י"ב

מטרת השכבה הן להגיע לסיום פורה ומוצלח של תקופה בת מספר שנים של שהות בקדמה, בעיצומו של גיל ההתבגרות. זה כולל הצלחה בלימודים באמצעות סיום מבחני בגרות ורכישת תעודה מקצועית, פיתוח מיומנויות באינטראקציה





בין-אישית, חיזוק הכוחות הגלומים בכל חניך ודגש על כישורי חיים לשם המעבר לחיים בחברה הנורמטיבית – לצבא, למעגל העבודה וכמובן חזרה הביתה כבוגר מגובש באישיותו ועצמאי בתחומים השונים.

גם בקרב אוכלוסיית החניכים יוצאי חבר העמים מושמים דגשים אלו במימוש המטרות אותן מנינו, כשלכל אלה מתווסף מחד – הצורך בשמירה על תרבות המוצא, ומאידך – רצון וצורך להשתייך לקבוצת השווים ולהשתלב ולהיטמע בקרב התרבות הישראלית של הכפר המורכבת אף היא מתרבויות שונות.

חלק מהקשיים בהם נתקלנו בקרב חניכים אלו מחבר העמים היה נושא הגיוס לצבא שלא תמיד הובן כהלכה הן על ידי ההורים והן על ידי ילדיהם. גם ההורים וגם החניכים התמקדו בתוכניות לעתיד כמו רכישת השכלה או השתלבות במעגל העבודה, מה שמוכר להם מארצות המוצא ומדגיש את ההבדלים במשימות החברתיות.

”בחזרה הביתה” – מפגשי הורים

מתוך סקירת הספרות המתמייחסת למגמות במעורבות המשפחה וההורים בתהליך הטיפול של נערים במסגרות חוץ ביתיות בולטת ההכרה בחשיבות של המשפחות בעבודה החינוכית-טיפולית שיקומית (גולן, 1995).

הרציונל למפגשי ההורים הוא הכנת המשפחה לאור הצמיחה והשינוי שעבר החניך לאחר התחנכות של מספר שנים בקדמה. חניך יוצא חבר העמים שנכנס לכפר בגיל 13-14 מתאפיין בסממנים של מהגר מארץ מוצאו עם כל הכרוך בכך. במהלך שנות שהותו בכפר החניך מסתגל לאווירה ולתרבות המקומית שלדוגמה יש בה התייחסות לחגים ומועדים, כמו: קרבבל פורים, מדורה בל”ג בעומר או תהלוכת הביכורים בשבועות. כמו כן איזכור של ימי זיכרון ותאריכים היסטוריים ישראליים חשובים. נוסף על כך בקדמה מושם דגש על גיוס לצבא והחניכים יוצאים לשבוע גדנ”ע, משתתפים בפעולות בנושא צבא ועוד. כל אלה תורמים לכך שבתום שהות החניך בכפר מצטמצמים הפערים התרבותיים בין החניך יוצא חבר העמים לבין חניכים ישראליים, ובמקביל גדלים הפערים בינו לבין הוריו. לפיכך ישנה חשיבות רבה למפגשים עם ההורים גם לצמצם פערים אלו וגם להכיר במאפייני התרבות הישראלית, תוך מתן אפשרות לשיחה על דילמות בהקשר זה, בהקשר לחינוך בכלל ובעיקר להבדלים בחינוך בין אנשים מארצות מוצא שונות.

את מפגשי ההורים של שכבת י”ב ניתן לראות כמפגש בין-תרבותי בהם התבטאו הורים מתרבויות שונות בנוגע לדילמות כפי שהן נתפסות בעיני הורים למתבגרים ושוחחו על ההשתלבות בארץ שאינה ארץ המוצא, על כל המשמעות מכך.





חשוב לנו לציין שבמפגשים הועלו דילמות משמעותיות שנגעו באופן ישיר לכל אחד מההורים. למרות ההבדלים ביניהם והגישות השונות אשר לעתים אף הובילו לאווירה חמה וסוערת נערכו המפגשים תמיד באווירה תומכת וחיובית ומתוך מתן חשיבות לשותפות עם ההורים, כשהמשותף בינינו לביניהם הוא העבודה עם ילדיהם.

במהלך המפגשים נגענו בתכנים שמשותפים לכל ההורים, מה שתרם לאינטראקציה ולהזנה הדדית בין ההורים, ובמקביל הוביל לכך שכל הורה תרם את הצד הייחודי לו.

נושאים לדוגמה:

הורים מחבר העמים הדגישו את חשיבות הסדר בבית, את הצורך בתעסוקה הולמת וכמובן את חשיבות הקידום וההישגיות, בכלל זה החשיבה קדימה, העתיד. ואז במפגש ראינו שמחד עולה הרצון בגבולות ומסגרת, ומאידך הדגש על כך שהנער הוא הילד שלנו ותמיד יהיה כך, ועל כך הסכמנו כולנו. סוגיה נוספת שעלתה היא ההכנה לצבא ומה נכון לעשות בהקשרים שונים.

נוסף לדילמות שהוצגו, עלו תכנים של תקשורת בין-אישית, התייחסות לכעס, סובלנות וקשב, ניהול משא ומתן עם ילד מתבגר. מה שאפיינ במיוחד הורה לילד מחבר העמים היה ההתייחסות לזכויות וחובות בבית.

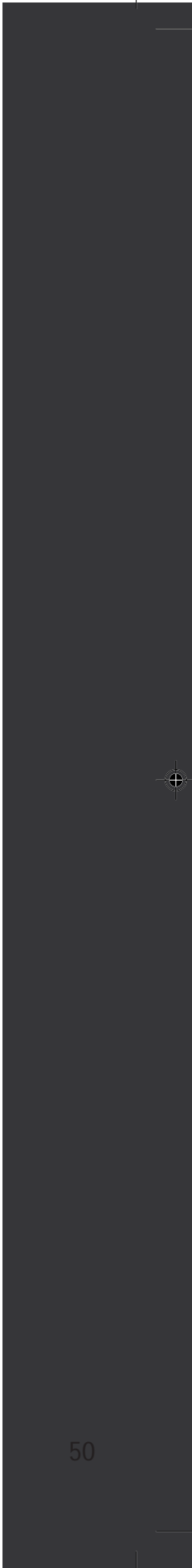
תכנים נוספים שעלו במפגשים ותרמו למפגש הבין-תרבותי היו נתינה וקבלה, אותם המחשנו באופן ממשי על ידי פעילות יצירה משותפת שגם בה הפליאו הן ההורים והן החניכים יוצאי חבר העמים בכשרונם, לצד יוצאי אתיופיה והישראלים על עדותיהם השונות. מרגש היה לראות את המוטיבציה והעשייה המשותפים ואת ההבאה מכך הן של ההורים והן של החניכים, מה שלא תמיד מתאפשר בבית, בעיקר כשהתא המשפחתי מורכב מהורה אחד שעסוק בטרדות היום ובקשיי פרנסה. (דוגמאות לכך הומחשו בסרט שהוקרן ואשר תיעד את המפגשים).

הייתה לנו תחושה מרגשת של חוויה מאוד משמעותית שכל אחד לקח אותה מהמקום שממנו הוא בא וכמובן לאן שהוא הולך.

מודל זה של הפרויקט "בחזרה הביתה" שאותו הובלנו השנה הינו פיילוט ראשוני שמדגיש את חיוביות מעורבותם של ההורים והכיוון הוא של פיתוח תוכניות כאלו לשכבות גיל אחרות. את התוכניות אנו בונים ממקום של אינטגרציה, הסתגלות, גישור על פערים בתפיסות והתייחסות לשוני התרבותי כייחוד שתורם לכלל, ולא כמחסום להשתלבות החברתית של הפרט בכפר.

וכמובן הפרויקט הינו מאבני הדרך המשמעותיות לחניכים ולמשפחה בחזרה הביתה.









יש בגרות

יוזמה של אגף ישו"ת (יציאה משוליות זמנית), המכון לחקר הטיפוח בחינוך
בביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים
אפרת מס, מנהלת עמותת "היבטים"

מודל של מסגרת לימודים להשגת תעודת בגרות עבור בני נוער נושרי השכלה שעלו מחבר העמים. התוכנית מתמודדת עם בעיית שיעורי הנשירה הגבוהים של תלמידים עולים מחבר העמים ביניהם בני נוער שהם נושרים רשומים, נושרים סמויים ומי שלומדים במסלולים שאינם מולכים לתעודת בגרות. המודל משלב בין עקרונות פעולה של הדמנות שניה בהשכלה לבין עקרונות של ניהול שונות תרבותית במערכת החינוך. המודל הופעל בבתי ספר ברחבי הארץ.

הקדמה

נדבר על תוכנית שהמען שלה הוא מערכת החינוך הפורמלית ומסגרות של השכלה, משרד החינוך או יחידות קידום נוער. נדבר על תוכנית שמיישמת תורות של **ניהול שונות תרבותית**. זו מסגרת שמהווה צעד בדרך ליישם את אותה גישה שהוצגה בראשית היום, של ניהול מתוך התייחסות לשונות תרבותית כנכס.

החומר שאביא לא בוגע ללב כמו סיפור אישי ואני מתנצלת ששניים מהבוגרים שרצו להגיע ולהציג את הדברים מנקודת מבטם לא יגיעו, וכן על כך שרכזת התוכנית והמנחה של צוות המורים, ד"ר ילנה נגביצקי לא יכולה להשתתף.

מה שאציג היום מבוסס על שלב הפיתוח שהושלם. לשמחתי היום ישנו מהלך מתקדם של מטה היחידות לקידום נוער ליישם במערכת הרחבה את עקרונות העבודה כפי שפותחו ונוסו בהצלחה. הפיתוח והיישום הניסיוני נעשו במסגרת אגף ישו"ת המנוהל על ידי ד"ר ריטה סבר, והוא נעשה במסגרת המכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית. בדברי היום אתמקד באוכלוסיית היעד של יוצאי חבר העמים, אך חשוב לי לציין שהתוכנית פותחה ויושמה גם עם נוער יוצא אתיופיה.

אוכלוסיית היעד

אוכלוסיית היעד אליה מכוונת התוכנית ניתנת לתיאור בשלוש קבוצות שהמשותף להן הוא שמסלול הימצאותם היום מונע/חוסם אותם מלהגיע למסלולי השכלה





מתקדמים על כל המשתמע מכך לגבי עתידם החברתי והכלכלי. שלוש הקבוצות הן: **נושרים גלויים** שהכרתם, **הנושרים הסמויים** השוהים בבית הספר ואינם משתתפים באופן משמעותי בלמידה והתקדמות, ואותם **מוסללים** שד"ר ריטה סבר הזכירה הלומדים במערכת החינוך במסלולים שאינם מובילים לבגרות מלאה.

המודל שפותח עם יוצאי חבר העמים יושם בעיקר בשלושה יישובים: ירושלים, תל אביב וחיפה ובאופן חלקי באשדוד. יושבת כאן בקהל אחת מהקב"סיות שמכירה את הפן האישי, את הפנים של האנשים שהיא מפנה לתוכנית אשר ממשיכה לפי המודל שפותח. התוכנית קשה לאלה שמנהלים אותה, וקשה מאוד, לא פחות, לאלה שמשתתפים בה, אבל היא נותנת סיכוי להתגבר על הבעיות של ההימצאות במסלול החסום. זאת תוכנית תובענית הנמשכת שנתיים ומהווה עסקת חבילה. כלומר לעשות דבר אחד בלי החלקים האחרים של העקרונות זה לא זה. קיימות בשטח לא מעט תוכניות שמיישמות חלק מהעקרונות, אנחנו לא המצאנו את הגלגל. אבל כאן מדובר על ביצוע קפדני של תמהיל עקרונות מסוים בו זמנית וביצועו ללא פשרות.

עקרונות התוכנית

עקרונות התוכנית ניתנים לתיאור בחמישה מקבצים:

1. **מיון תהליכי** – איך נכנסים לתוכנית? הנגישות, האפשרות להתקבל. המיון אינו לפי מבחני ידע קיימים של האנשים, זה המנסה לברר מה אתה מסוגל לעשות היום. הממצאים מראים שמבחינים דיאגנוסטיים מחמיצים הרבה מהיכולות והפוטנציאל של אנשים שבאים מתרבות אחרת. לכן עוצב תהליך מיון באמצעות סימולציה הנמשכת כחודשיים וחצי במהלכם מתחילים ללמוד לבגרות לפי כל כללי התוכנית, ובתוך כך הצוות מבצע בדיקת התקדמות. התקדמות או חוסר התקדמות בשלב זה מנבאים את היכולת להמשיך ולהשתתף בתוכנית. הפרידה מהתוכנית היא של שני הצדדים. המורים בסיומה של תקופת המיון התהליכי הזה צריכים לומר שני דברים. האחד, שהבחור או הבחורה יכולים להתקדם בצורה כזאת שתוך שנתיים יגיעו לבגרות מלאה, והשני, קבלת מחויבות של המורה להוביל את התלמיד. המורה לוקח אחריות והוא צריך להתחייב שגם אם בדרך יש נפילות ומשברים הוא לא מוותר על התלמיד. הצד השני בעסקה זה התלמיד והתלמידה עצמם. גם הם צריכים, אחרי שהתנסו במשך חודשיים, לגייס את הכוחות ולדעת שאת זה הם יעשו ולא בגלל שמישהו מכר להם והסביר להם על התוכנית. תהליך המיון מאפשר למגוון גדול מאוד של צעירים שלא נכנסו לתוכניות אחרות להשתתף בה. היו לנו תלמידים שניסו להיכנס למסגרות של היל"ה או למסגרות מיוחדות בתוך בתי הספר בכל מיני דרכים ולא הצליחו. היו תלמידים שרמת הידע שלהם הייתה כה בסיסית שקשה היה להבחין איך





יוכלו להגיע למבחני בגרות בעוד שנתיים. אך אם במהלך החודשיים הראשונים הם התקדמו – אזי הם התקבלו.

2. **מיקוד במטרה ומחויבות לאפקטיביות –** מקבץ שני של עקרונות, מכוון למטרה אחת ויחידה **להשיג בגרות מלאה**. זו אמירה ברורה שאנחנו **לא מורידים את הרף**. לא מתאימים אותו לתמונת הידע בנקודת כניסה לתוכנית, למשל אם כרגע הם יודעים ארבע פעולות חשבון אז נתאים תוכנית לעשר שנות לימוד. הטענה המהותית בתוכנית היא שיש יכולות והיכולות האלה נחסמו. אנחנו מציבים רף גבוה נורמטיבי שהיינו רוצים אותו, כל אחד, לילדיו, ומרגע זה בונים את המערכת כך שתגיע להשגת הרף הגבוה. לא מתפשרים ואין גמישות בקביעת הרף. יש גמישות בעיצוב הדרך להגיע אליו.

עיקרון נוסף הוא צמצום עומס לימודי. אין תוכנית חוץ-קוריקולארית. כל מה שלא משרת את המטרה של השגת בגרות, מזיזים הצידה. חשוב מאוד לטייל בארץ, חשוב מאוד להכיר נושאים שונים: חינוך מיני, מניעת שימוש באלכוהול אבל אי אפשר להשתלט על הכל כשיש פערים מאוד גדולים. תוכנית מכוונת מטרה מסוימת נדרשת להחליט גם על מה היא מוותרת. זה קטע מאוד קשה ויש עליו הרבה ויכוחים. עוד עיקרון הוא חלוקת השנתיים לארבעה סמסטרים, בכל סמסטר לומדים שלושה עד ארבעה מקצועות כשבסוף הסמסטר ניגשים לחלק מבחינות הבגרות. בכל סמסטר נלמדים מספר מקצועות ובסוף אותה תקופה נבחנים על מחצית המקצועות לפחות. יש פה תהליך של צבירת יחידות לימוד לבגרות.

3. המקבץ השלישי הוא **שמירה וטיפוח ההמשכיות של הזהות האישית**. מרבים להשתמש במונח רב-תרבותיות, אך כמו שכבר צוין כאן היום, לא מעט פעמים זוהי רק פסאדה של רב-תרבותיות. ניסינו לחפש את העוגנים האינסטרומנטליים המבטאים את המרכיבים הכלולים בגישה הרב-תרבותית האמיתית. חיפשנו את הדרך להביא את תרבות המוצא לידי ביטוי בפועל, בחיי היום-יום, בלמידה, במחויבויות ובהתנהלות.

הדבר הראשון זה דגש על **טיפוח שפת האם**: מדברים ברוסית, כמה שאפשר יותר, לומדים ברוסית כמה שאפשר יותר. גם כאשר חלק מהלימודים מתקיימים בעברית, שכן בחינות הבגרות הן בעברית, לא מפסיקים לדבר, ללמוד, להשתמש, לשחק, לצחוק וכל דבר שאפשר בשפת האם, במקרה הזה זו רוסית.

לא ארחיב כאן את הדיבור, אך יש ממצאים מחקרניים חזקים מאוד מארצות שונות בעולם המצביעים על היתרון האקדמי שבהמשך טיפוח שפת האם לצד לימוד השפה החדשה. השימוש בשפת האם הוא גם לצורך העברת מסר וביטוי להשתתפות של ההורים.





ההורים הם משאב משמעותי כאשר הם מדברים רוסית ולא צריכים לעבור לעברית, השפה שבה הם יכולים פחות להתבטא. גם במקרים שהורים מדברים עברית הם מדברים בשפה רדודה שאינה מביאה לביטוי את ניסיונם בחיים ויכולותיהם בחינוך ילדיהם. ניתנת עדיפות לבחירת מורים דוברי רוסית ועדיפים מורים מאותה תקופת עלייה. מורים שאינם דוברי רוסית היו המיעוט. רוב המורים, הרכז והמדריכה של התוכנית, היו במכוון מאותה תרבות, מאותם קודים. ההידברות ביניהם הייתה ללא חסימות. צוות מקצועי זה מצא לא מעט דברים שההורים יכלו לעשות עבור ילדיהם בסיטואציה של לימודים לבחינת בגרות בעברית. למשל סיוע בהשלמת חומר לימודי במתמטיקה; מציאת ספרות מקור של יצירות למבחן בגרות בספרות, על מנת לאפשר להכיר את היצירה בשפה בה התלימד שולט היטב, ורק לאחר מכן לעבור ללמוד למבחן בעברית; ומציאת ספרות כתובה ברוסית המשלימה ידע נדרש בהיסטוריה. מעורבותם של ההורים בתחומים שיש להם יתרון יחסי מהווה דוגמה לדרך שמאפשרת שמירה על הסמכות ההורית ומימושה גם במצבי הגירה.

המקצוע הראשון בו נבחנו הוא ברוסית (5 יחידות). בחירה זאת מעבירה מסר ברור של קבלת התרבות ממנה מגיעים התלמידים והוריהם. התוכנית עוצבה לא על ידי מישהו מחוץ לתרבות אלא בשיתוף ד"ר ילנה נגנביצקי וצוות המורים שהשתתפו בשלבי הפיילוט. היה להם הרבה מה ללמד אותנו. למשל, אני אישית חשבתי שאני יכולה להנחות את המורים בדברים מסוימים ומצאנו שיש יתרון משמעותי למנחה אשר יש לה את השפה המקצועית, סטטוס וסמכות מקצועיים המקובלים בתרבותם של רוב המורים. הנחיה על ידי אדם בעל סטטוס מקצועי מוכר למורים מסייעת להחזיר להם את הביטחון המקצועי ותחושת הערך שלהם, דווקא במסגרת ללימודי בגרות בעברית.

4. המקבץ הרביעי הוא **תובענות עם הרבה מאוד תמיכה**. מסגרת הלימודים היא נוקשה. אנחנו לא עוסקים בוונטילציה, בטיפול אישי, בדינמיקה קבוצתית. הטיפול נעשה באמצעות המדיניות הלימודית, ההתנהלות של המורים ומחויבותם כלפי כל אחד מהתלמידים שהתקבלו. הולכים דרך מאוד ארוכה עם אנשים, עם הרבה נפילות.

במהלך השנתיים לומדים 44 שעות שבועיות. אין כמעט חופשות למעט ערב יום כיפור וערב פסח. כלומר, בשנתיים מספיקים 3.33 שנות לימוד רגילות של תיכון, שכן מדובר באנשים יותר מבוגרים אשר הפסידו שנות לימוד וצברו פערים בחומר הלימודי.





ציוני המגן הם תוצר מצטבר של ציונים שבועיים אשר כל תלמיד צובר. בכל מקצוע יש מבחן שבועי. אם תלמיד נעדר ולא עשה את הבחינה השבועית זה מתבטא בממוצע השבועי. בסוף שבוע מוצג לתלמיד פרופיל הציונים ברמה שבועית, ובמצטבר מתחילת הקורס, כמשוב למצבו. הקשר של התלמיד עם המורים הוא לא בהטפה, אלא מאוד אינסטרומנטלי אל מול המטרה. המדד המצטבר של הציונים השבועיים מאפשר למורה להגיד איזה ציון מגן יקבל אם תימשך המגמה שהייתה עד כה בציונים ובנוכחות.

5. המקבץ החמישי והאחרון הוא לא פחות חשוב – **הבטחת איכות**. המורים נבחרים על פי איכויות ההוראה שלהם בארץ המוצא. למשל אחד המורים למתמטיקה הוא פרופ' למתמטיקה בארץ, בגלל גילו הוא לא קיבל תעודת הוראה ולא התקבל לעבודה במשרד החינוך. בארץ מוצאו הוא נחשב למורה מצטיין. ואיך אתה יודע את זה? אתה אוסף אינפורמציה. זו רשת, אנשים מכירים זה את זה. ואתה מוצא את המורים הטובים שנחשבו בארץ מוצאם. אין התפשרות. המורה לאנגלית למשל הייתה מומחית לאנגלית ולדרמה. בצורה כזו אספנו את המורים לאט לאט. פעמיים בשבוע קיימנו הנחיה ופיקוח למורים במטרה לוודא, לסייע וליישם את כל חמשת מקבצי העקרונות כדי לשמר אותם גם במהלך הזמן ועם הכניסה לשגרה.

תוצאות

הנקודה האחרונה שחשוב להדגיש עבור כל הרבים שאומרים "מה זה פה רוסיה הקטנה?" "מה זה שמים אותם בנפרד?" "מתי הם ישתלבו?" "מתי תהיה האינטגרציה המצופה?" רצינו לבדוק האם תהיה אינטגרציה והשתלבות משמעותית, האם הצעירים הללו ירגישו שייכים, דווקא ממקום אחר, דווקא מלהיות בנפרד, דווקא עם שימוש מרבי בשפתם ותרבותם כפי שתיארתי לכם, עם מורים שבעצמם נמצאים בתהליכי קליטה. כיום יש ממצאים שהתקבלו לאחר כשלוש-ארבע שנים מסיום הלימודים.

התוצאות של שלב הפיתוח לקראת הפצה רחבה במערכת בקרב תלמידים עולים מחבר המדינות:

□ **סיום התוכנית וזכאות לבגרות** – מתוך 180 בנים ובנות שהתקבלו לתוכנית בארבע ערים: 144 תלמידים, כלומר 80% סיימו את התוכנית במלואה. 61% מהמסיימים את התוכנית כולה היו זכאים לתעודת בגרות מלאה. 2 מכל 3 תלמידים (66%) שהתקבלו לתוכנית הצליחו ב-8 בחינות מתוך 10 הנחוצות לזכאות לתעודת בגרות. מתוך מי שלא סיימו את כל בחינות הבגרות ונשרו בדרך – לא היה אחד שיצא בלא כלום. ההישג הנמוך ביותר היה צבירת 5 יחידות לבגרות מתוך 21, במקסימום 14 יחידות לימוד.





❑ **הישארות בארץ** – לא יכולנו להגיע לכל אחד ואחד מ-180 הלומדים, אבל הודות לקשרים שביניהם ומידע העובר בקהילה אנחנו יודעים ששניים מתוך ה-180 הם כנראה היחידים שכרגע לא נמצאים בישראל, אחת עברה לקנדה עם משפחתה ואחד לומד ארכיטקטורה בלנינגרד. האם זה אומר שעזב או לא עזב, אני לא יודעת לומר, אבל הוא לא נמצא כרגע בארץ.

❑ **השירות בצבא כמדד**. אנחנו לא יודעים על כאלה שלא שירתו אלא אם הייתה איזושהי בעיה רפואית (למשל תלמיד כבד שמיעה). החילות בהם שירתו היו משטרה, חיל אוויר, חיל הים, שריון וכל זאת בתפקידים משמעותיים. אחד מהבוגרים (שבמהלך לימודיו היו לו קשיים רבים מאד) היה הראשון מיוצאי חבר המדינות שסיים מסלול בסיירת מטכ"ל וכיום הוא שליח של הסוכנות בדרום אמריקה.

❑ **המשך לימודים** המשקף את השגת המטרה של היחלצות מדרך חסומה. אנחנו יודעים שרבים, שוב, לצערי כרגע לא השלמנו את הסקר והגענו לכולם, אבל רוב אלה שיכולנו להגיע אליהם המשיכו בלימודים. הרבה סיימו קורסים מקצועיים ועובדים בתחום הנלמד בעיקר במחשבים, צילום, בית ספר לאחיות. אלה שלא השלימו את התוכנית כולה עד לסיום כל הבחינות המשיכו למכינות קדם אקדמיות והשלימו אותן בכוחות עצמם. ידוע לנו על 20 בוגרים שסיימו לפחות תואר ראשון. תמונת המצב כיום, כשלוש עד ארבע שנים לאחר סיום הלימודים, מצביעה על כך שבשלושה מדדים מתקבל אישור להנחה שניהול שונות תרבותית כיתרון עם ביצוע דקדקני של העקרונות יכולים להוביל להשתלבות בחיים האזרחיים במדינת ישראל.

כלומר, **אפשר גם אחרת**.





מסדנת תיאטרון לתיאטרון מיקרו

אולגה שיפריין, עובדת סוציאלית בקרב מתבגרים בסיכון, עולי ברית המועצות לשעבר, היחידה לקידום נוער, ירושלים

רק הבוקר נודע לי כי אתבקש להציג את העבודה שלי והדבר מרגש אותי. אבל יותר מרגשת אותי התחושה המביאה אותי עשר שנים אחורה, לתחילת עבודתי בחטיבה לקידום נוער, תקופה שהיא קרובה כרונולוגית לתקופת עלייתי ארצה מברית המועצות לשעבר.

הקבוצה שאותה אני מציגה היום אופיינה ברובה כקבוצת נערים ונערות אשר למדו בבית ספר. התחלתי אז לעבוד בשטח, והמפגש האישי ביני, עולה חדשה כמותם, לבינם היה מפגש לא פשוט. הקושי המרכזי קשור למשבר הכפול של קש"י גיל ההתבגרות וקש"י הקליטה בחברה חדשה. זהו נושא אשר דובר בו היום רבות. חשוב לי לציין ולספר כי אלה קשיים שהיו קרובים לי ועברתי עימם תהליכים מקבילים של משברי הקליטה, תהליך מורכב כעולה חדשה. הרגשתי אז שדי להיות עולים חדשים מסכנים, כדאי ורצוי ואפשר לצאת מהמקום הרגשי הזה, מהסיפורים הקשים, מתחושת "הלא מקובלים", וחשוב לראות את המקום הזה כמקום טוב. זיהיתי את הכוחות של בני הנוער דרך החיבור שלהם לתרבות האם, לשפת האם, הערכים המשותפים ודברים שנותנים להם את הכוחות. הכוחות וההרגשה הזאת שהם מספיק בקיאים בספרות הרוסית ובספרות בין-לאומית היו הבסיס לעבודה עם בני הנוער, וכך התחלנו לעבוד באמצעות סדנת התיאטרון ככלי טיפולי. הזמנתי את במאית התיאטרון אירנה גורנליק והפרויקט הראשון היה הצגה מקצה לקצה. איני יכולה לתאר את כל התהליך שעברנו, אבל ההצגה הייתה בשפה הרוסית. אני זוכרת כיצד ראיתי אותם. קודם כל הגיעו עולים, הסבים והסבתות עם קשרים חזקים בתוך המשפחה, ראיתי את הזיקה שחודרת בין הדורות, במיוחד בין הסבים והסבתות לבין הנערים והנערות – מה שהיה מאוד מרגש. והתרשמתי מאוד מכך שכל הגורמים נתנו המון תמיכה וחיזוקים לתוכנית הזאת.

בעיני זאת קליטה. מנהלי החטיבה שלנו ומשרד החינוך העניקו תשומת לב וחישובות רבה להצגות האלה וכולם הגיעו לצפות בכל ההצגות. זאת הייתה הצגה פילוסופית ארוכה ברוסית וזה לא כל כך פשוט, אבל כולם נתנו תשומת לב. אני ראיתי כמה חשוב להם לבני הנוער להיות מול ישראלים, מול החברה הישראלית שראתה אותם מצליחים, כשרוניים, שיש להם מה לתת והם עם כוחות. יחד עם זאת, אני זוכרת מפגש אחר במהלך ישיבת הצוות שלי שעסק בתוכנית ובהצגה, ושמעתי את הקולגות הישראליות שלי שדיברו על כך שלא ברור להם אני עובדת ברוסית ולמה ההצגות ברוסית? "את סוגרת אותם, זו סגירות, זה לא כל כך נכון..". אני





זוכרת היטב את הרגשותי הקשים, אני בכיתי, לא היו לי מילים, הרגשתי שאין לי מישהו להתחלק עמו, שאני יכולה ומסוגלת לשכנע עד הסוף שזה הדבר הנכון לעשות. בדיעבד, היום אני יכולה להגיד שאני בטוחה במה שעשינו ובתוצאות שהשגנו לאחר מכן...

המעבר שעשינו בהמשך לשפה העברית, להצגות בעברית נתן הרבה עוצמה, אבל יחד עם זאת אני רוצה להגיד שזה לא היה כל כך פשוט. אני זוכרת שהגעתי, אחרי סיכומים, אחרי הצגות והצלחה, ולאחר שהקבוצה השתתפה בפסטיבל בירושלים, והתחלתי לדבר על כך שההצגה הזאת באמת מוצלחת ויכול להיות שכדאי לעבור לעברית. אחד התלמידים ערך את התרגום לעברית, ואני ראיתי את התגובות – לא היה ברור להם שבכלל צריך לעשות את זה. ובהצגה הראשונה זה בא לביטוי. גם לאירנה, הבמאית היה קשה והבנות התחילו לבכות שזה לא הולך, זה לא אותו דבר "מה שאנחנו יכולים לבטא... ומה שכל הביטויים ברוסית מביעים... זה לא יאומן... אי אפשר לעשות ככה... מה יישאר מההצגה?" והיו גם המחשבות שלי – כשראיתי את ההצגה בפעם הראשונה, את ההשקעה הרבה והתלבטתי מדוע עליהם לעבור את הפחדים האלה, זאת הייתה הצגה באמת מאוד מוצלחת, והמעבר והשילוב עם השפה העברית היו קשים מנשוא.

הקשר עם הקבוצה ממשיך עד היום והשלב השלישי היה די טבעי איתם – שלב העצמאות. אנחנו עזרנו להם לצאת לעצמאות אישית ומקצועית, תמכנו ותומכים בהם עד היום. עם הזמן, ובאופן טבעי היום הבחירה היא הן ברוסית והן בעברית.

בקיץ שעבר יצאנו במסגרת יחידת הפרויקטים שלנו לייצג את ישראל ולהעלות את ההצגה בפסטיבל תיאטרון בפריז ובגרנובל. ההצגה הועלתה בעברית וזה היה מאוד מכובד. אני ראיתי את הקהל שרובו ודאי היה יהודי, שהגיעו ותמכו. הם היו כל כך גאים שזה היה בעברית וזה היה באמת מוצלח מאוד, יפה מאוד ומקצועי מאוד.

לסיכום, אני רוצה להגיד שכל אלה שבאמת עברו תהליך לא פשוט והתמודדו עם בעיות מאוד קשות ומורכבות, קיבלו כוח ועברו את הקשיים האישיים שלהם בדרך שהעבירה להם את המסר שהם יכולים, שזה לא רע לדעת רוסית, זה יפה וחשוב לדעת ספרות רוסית. זאת, למרות הקשיים הראשונים שלהם והבושה שלהם לראות את האמהות שלהם בתחילת הדרך. אני זוכרת ימים בהם ספרו לי: "אני לא מדברת עם אמא, אם היא נכנסת חס וחלילה לאוטובוס. אם היא נכנסת לאוטובוס אני לא מכירה אותה, אני לא יודעת מי זו. אני לא מדברת איתה." ממקום של בושה ומשבר זהות הם קיבלו הרבה חיזוקים כדי לעבור את הקשיים האלה בדרך יצירתית זו. והיום הם לא רק נותנים לקהילה, הם גם מהווים מודל לאחרים. רובם באים משכונת גילה בירושלים. למשל: הם עבדו בתקופה מאוד קשה של הירי בגילה ובזמן הירי הם לא הפסיקו את החזרות, והעלו את ההצגה גם לחברה דוברת רוסית, וגם לדוברי עברית.

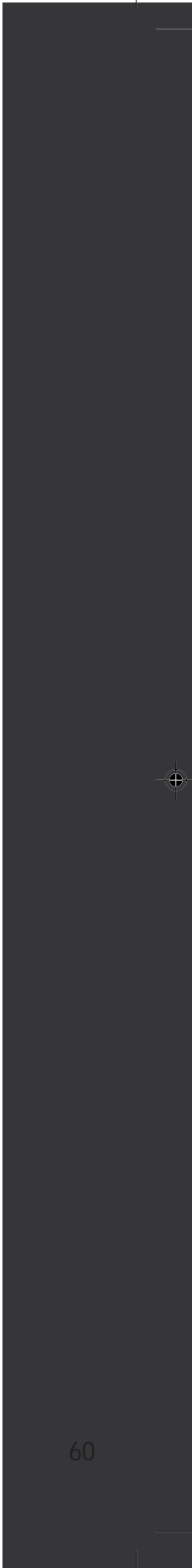




כיום לאחר שהתפתחו וגדלו, הם התנדבו להעביר את סדנת התיאטרון לקבוצה הצעירה שלי. קודם כל, הם באמת מהווים מודל מאוד חשוב למה אפשר לעשות ולאן אפשר להגיע. רובם סיימו כבר את האוניברסיטה וחשוב לי לציין שישנם גם כאלה שלמדו עבודה סוציאלית. אגב, אני מאוד מעריכה את השימוש בספרות רוסית בתוכניות כאלה, כי הדור שאני עובדת איתו כיום, הדור הצעיר, הוא אחר. זה לא מה שהכרתי פעם. הם לא כל כך מכירים ספרות רוסית, הם מתחילים. אבל מה שמעניין אותם למשל היום זה מוזיקה ובעיקר מוזיקת רוק. עכשיו, במסגרת משרד החינוך יש תוכנית חדשה סביב מוזיקת רוק, ואנחנו נמשיך לעבוד בדרך הזאת כפי שעבדנו בעבר דרך התיאטרון.

ולסיכום, הכלי היצירתי הוא כלי משמעותי בדרך לטיפול ושינוי חיובי.









דברי קישור ותגובות על הפרויקטים

יגאל סמוך, מנהל יחידת רו"ן, בת ים

ברצוני להציג מילים ספורות על יחידת רו"ן בבת ים הנותנת מענה לבני נוער במצוקה ומאכלסת בתוכה את כל הגופים העירוניים: השירות לנוער וצעירים והשירות לנערה במצוקה. היחידה הזאת נותנת במשך השנים, משנת 1990 ועד היום מענה לכ-720 נערים ונערות עולים מחבר העמים, והצטבר אצלינו ידע וניסיון רב.

על פרויקט קש"ת: תודה לסטס ויבגני והרבה תודה לסילבי על היצירתיות, המחשבה והתכנון. בכל היחידות שמטפלות בבני נוער, אנחנו מנסים כל פעם מחדש להמציא תוכניות, לחשוב מאד בגדול, איך אנחנו יכולים לסייע לאותם בני נוער להרגיש שייכות. שמעתם אותם ומה שהם אמרו – אומר הכל.

על הפרויקט "בחזרה הביתה": פרויקט זה מתייחס לנושא ששמענו עליו היום לא מעט ואשר אמור לתת התייחסות מיוחדת למשפחות, להורים של בני הנוער, שנמצאים איתנו במגע. ביחידת רו"ן בבת-ים אנחנו ניסינו, החל משנת 1995 ועד לשנת 1999, להקים קבוצות הורים של נוער מתבגר מחבר העמים ונכשלו בגדול. כל התוכניות, כולם הבטיחו לנו להגיע, אבל כשהגיע היום והיה צריך לכנס את הקבוצה בקושי הגיע הורה אחד או שניים, ואז האכזבה הייתה גדולה. תכנונים, מחשבות, הכל ירד לטמיון. לפני שלוש שנים התחלנו, חשבנו שוב שהגיע הזמן. עמדנו מול מצוקות קשות של בני הנוער ומול חוסר תקשורת כמעט מוחלט בין ההורים לילדים. שוב חזרנו להקים את קבוצת ההורים. ומאז, בסיוע של ד"ר לנה הולצמן, פסיכולוגית בקידום נוער ויחד עם עובדת סוציאלית מטעם היחידה, הקמנו שתי קבוצות, כל קבוצה בת 13-15 איש, הדברים שבאמרו שם, הרצון והצימאון של אותם הורים לקבל עוד ידע כדי להתמודד עם אותם בני נוער לא יתוארו.

מיכאל – אנחנו אוהבים אותך. כמישהו שעובד עם קדמה ואף היה לי הכבוד להיות בצוות ההיגוי של ההקמה של קדמה לפני הרבה מאוד שנים, אני רוצה לציין שהם עושים עבודת קודש. נערים שהכנסנו אליהם במצב ללא סיכוי, ובעצם, אין דבר כזה ללא סיכוי, שמענו פה את מיכאל ואז רואים שתמיד יש סיכוי, אז זו ההזדמנות להגיד לקדמה תודה רבה.

על הפרויקט "יש בגרות": שמענו היום הרבה בנושא הלמידה. כמישהו שנמצא בקשר עם הרבה בני נוער, מגיעים אלינו נערים שנפלטו ממסגרות החינוך, כאשר לפעמים הופנו למסגרות שבהחלט לא מתאימות להם. זמן קצר מאוד לאחר הגיעם לארץ, הפנו אותם לאולפן, לא בדיוק שתפו פעולה בגלל לחצים כאלה או אחרים





והם הופנו למסגרות או ירודות יותר או שלא מתאימות, ומהר מאוד לאחר מכן הם נפלטו. נערים כאלה, ביחידות לקידום נוער, משלבים היום בתוכנית שנקראת היל"ה שמיועדת לנוער מנותק ממסגרות לימודים. בעבר היא הייתה מיועדת לילדים צעירים יותר ולימדו שם 8-10 שנות לימוד. בשנים האחרונות הדגש בעיקר הוא על בגרויות. חלק גדול מהתלמידים שהיום לומדים בהיל"ה הם ילדים עולים, כמעט כ-40%-50% מהתלמידים, וביישובים אחרים אף הרבה יותר. אלו הם נערים עולים מחבר העמים ומגיעים איתם שם להישגים. בזמנים די קצרים מצליחים להשלים תעודות בגרות בציונים מעולים.

זה היה מאלף לשמוע על התוכנית "יש בגרות". אנחנו בדרך כלל מנסים להגמיש את עצמנו ולהתאים את עצמנו. יש כאן את הנוקשות שהם רגילים לה שם, אולי זה מחזיר אותם ומקל עליהם את הלמידה.

תגובה

ד"ר ריטה סבר: בגלל שאני קשורה נפשית ואישית ובעוד כל מיני דרכים לתוכניות שהוצגו כאן ("יש בגרות" וסדנת התיאטרון), אני מבקשת להגיד משהו. כי הסיכום של יגאל לתוכנית "יש בגרות" הדגיש את המרכיב של תובענות והוא ראה בזה את הקישור לתרבות המוצא של העולים, בניגוד לגמישות. אני רוצה לטעון שהמרכיב המרכזי שהיה שם הוא יותר ההתחברות לתרבות המוצא וההכרה בחשיבותה. וכשמתחברים לתרבות, לא צריך להתגמש בדרכים אחרות, זה לא מפני שהתרבות נוקשה, זה לא מפני שרגילים לדרך חינוך נוקשה, אלא מפני שנקודת המוצא שלה הייתה החוזק בתרבות המוצא. כמו שעכשיו שמענו, התרבות התיאטרונית והנוקשות כשלעצמה לא מובילים אף אחד לשום מקום. זאת אומרת, שלא יהיו אשליות לאנשים שיתחילו להתנהג בנוקשות והכל יהיה בסדר, זה ממש לא זה. הקפדן יכול גם ללמד, אך הכל נעשה מתוך כבוד. אני חושבת שמרכיב הכבוד והשותפות הוא הרבה יותר חשוב.





דברי סיכום

יגאל סמוך: שמענו על הפרויקטים השונים שמתבצעים ברחבי הארץ, ביחידות נוער, בפנימיות ובמסגרות אחרות. אני שנמצא במערכת הזאת, הטיפולית, כבר עוד מעט 35 שנה, מתפעל כל פעם מחדש מהעשייה, מהאמונה באותם נערים. ואנחנו רואים את זה שבלי האמונה הזאת אי אפשר להגיע לאן שאנחנו מגיעים עם אותם נערים. הרבה תודה לכל המשתתפים.

ד"ר עמוס אבנר: חשבתי על כמה מלים שאפשר בעצם להביע את הדברים שנאמרו כאן והכותרת היא:

"לשיר ביחד שיר חדש"

נשיר מעלינו את ההנחה התרבותית שמאפיינת אותנו.
נתחיל לשיר יחד את השירים שלהם ושלנו,
והמשותפים.
נקשיב לטונים ולצלילים שלהם.
נעשיר את הרפרטואר והמלודיה שלנו,
ולא נתייחס למטענים שלהם כשיירים צורמים שיש להיפטר מהם,
אלא כמשאב לשימור.
והעיקר, אם תרצו, לא להפעיל שרירים...





חברי ועדת ההיגוי

ד"ר עמוס אבגר, יו"ר הוועדה. מנהל רווחה עולמי של הג'וינט
גב' מרים וייך, סגנית מנהלת השירות לנשים ונערות, משרד העו"ר
מר זוהר חמו, מפקח טיפולי ארצי, רשות חסות הנוער, משרד העו"ר
ד"ר איתן ישראלי, עמותת "אפשר"
גב' שרה כהן, מנהלת המחלקה לשירותי רווחה, המשרד לקליטת עלייה
ד"ר יוליה מירסקי, המחלקה לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בן גוריון
מר יגאל סמוך, מנהל רוב"ן (היחידה לרווחת הנער והנערה), בת-ים
גב' מיכל קומס, מנהלת תוכניות תחום נוער, עמותת "אשלים"
מר יואב שאול, מפקח ארצי, האגף לחינוך פנימייתי, משרד החינוך
ד"ר שלום שמאי, מנהל המרכזייה החינוכית, האגף לחינוך התיישבותי ועליית
הנוער, משרד החינוך
ד"ר אילן שמש, מפקח ארצי, קידום נוער, משרד החינוך
גב' חיותה שנבל, מנהלת השירות לנשים ונערות, משרד העו"ר
מר בנימין גדליהו, מנכ"ל עמותת "אפשר"
גב' מרים גילת, רכזת יום העיון, עמותת "אפשר"

