

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה

**העובד לקידום נוער - פרופסיונל אקדמי
בעל אחריות חברתית**

דרורה כפיר

העובד לקידום נוער – פרופסיונל אקדמי בעל אחריות חברתית*

דרורה כפיר

תקציר

בישראל חל בשנים האחרונות שיפור במצבם של צעירים ובני נוער בסיכון ובמצוקה ובשירותים הניתנים להם. שיפור זה איננו פוטר את החברה מחובתה לקדם את הצעירים שעדיין שרויים במצוקה; מצד שני, קיומו של ציבור צעירים כזה כשלעצמו, איננו מצדיק הצגת תמונה מעוותת ומוגזמת של מנת להשיג תמיכה בקידומו.

עובד חינוכי-סוציאלי מקצועי שזכה להכשרה אקדמית ראויה, ידע גם למצוא ולנתח נכונה את הנתונים השונים וגם להיות מחויב לזכותו של כל צעיר לקבל עזרה מקצועית בשעת מצוקה וסיכון.

מילות מפתח: הכשרה פרופסיונלית-אקדמית, חינוכו של נוער בסיכון, אחריות חברתית, מיומנות בקריאת נתונים, יושרה אינטלקטואלית

פתח דבר

לפני כעשרים שנה, כאשר המסלול לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל היה צעיר, התארח אצלנו כמרצה אורח מי שהיה בעבר קצין נוער ראשי במשטרה ובאותה עת ניסה להקים עסק פרטי בתחום מומחיותו. בין דבריו טען באוזני הסטודנטים שעבריינות הנוער הולכת וגדלה. חשוב היה לי לתקן את דבריו ולומר לסטודנטים שלנו, שנכון לאותו זמן, הנתונים לא הראו בשום פנים ואופן על עלייה בעבריינות הנוער, להפך. המסר שלי היה שעלינו ללמוד להבחין בין עלייה של ממש בהתנהגות מסוימת לבין בולטות שלה ודיונים ציבוריים בה שעולים מסיבות שונות (ביניהן – אינטרס אישי של הדובר או של הכותב). עלינו, כאנשי מקצוע, להיזהר בהצהרותיהם של בעלי עניין למיניהם ולהקפיד ולשקול את הדברים על בסיס עובדות וראיות ברורות ומוצקות, המלוות באחריות חברתית ומעורבות אישית; שכן ברור שגם אם עבריינות הנוער איננה במגמת עלייה – ראוי וחיוני לטפל בזו הקיימת. אין צורך בטענה שקרית כדי לקדם טיפול בבעיה שראוי לטפל בה. הדבר אינו מקצועי ואינו משקף יושרה אינטלקטואלית ומקצועית. התשתית הרעיונית והמקצועית של

* המאמר מבוסס על הרצאה מיום העיון "ילדים ובני נוער בסיכון – טיפול והתמקצעות עובדים – הרצוי והמצוי". ההרצאה התקיימה ב-26 בנובמבר 2008, לציון חג יובל למסלול לטיפול וקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל.

העבודה עם נוער במצוקה ושל ההכשרה לקראתה הייתה וצריכה להיות זו: עובד בתחום חינוכי-חברתי כמו קידום נוער חייב לשאת בתרמילו גם מודעות חברתית וגם מיומנות מקצועית-אקדמית.

סוגיית הנוער במצוקה בישראל: הגדרות ונתונים

בשנתון הסטטיסטי לישראל מס' 59 (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2008, עמ' 398), מתפרסמים נתונים בדבר נשירתם של תלמידים ממערכת החינוך. כולנו יודעים שזוהי בעיה כרונית, החל מכיתה ח או ט, וכי הנשירה גדולה בקרב בנים בהשוואה לבנות ובקרב ערבים בהשוואה ליהודים. אבל על פי הנתונים בשנתון זה, הנשירה במעבר מתשס"ז לתשס"ח קטנה בהשוואה לנתונים מן העבר.

לוח 1. סך כל הנשירה של תלמידים ממערכת החינוך היסודי והעל-יסודי בין שנת הלימודים תשס"ז לשנת הלימודים תשס"ח, באחוזים*

מגדר	חינוך עברי	חינוך ערבי
בנים	2.6	3.7
בנות	0.9	1.8
סך הכול	1.8	2.8

*מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008), עמוד 398

מובן שהנתונים שבחרתי להציג בלוח 1 אינם מספרים את כל הסיפור כולו: מתי בעיקר מתרחשת הנשירה? מהן בדיוק "נקודות השבר" של קבוצות שונות מאלה המצויות בלוח? אך לא בכך עוסק המאמר, והקורא המעוניין מוזמן לפנות למקור לפרטים המלאים. לוח 2 מראה את סך כל הנשירה, וגם אם כיום היא איננה גבוהה כפי שהייתה בעבר – האם אין צורך לטפל בה? האין חובתנו לטפל בילדים ובבני הנוער אשר נוטשים את המסגרות הבית ספריות בשביל חלופות רצויות פחות? חובתנו החברתית והמקצועית היא לבחון את סיבותיה של הנשירה הקיימת ולנסות למנוע אותה, יהיו ממדיה אשר יהיו.

כדי לבסס את טענתי כי חל שיפור ניכר בנתוני ההתמדה בלימודים במערכת החינוך הישראלית וההישגים שבסופם, אני פונה שנית לשנתון הסטטיסטי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2008, עמ' 401). הנתונים בלוח הבא מתייחסים לתלמידי כיתה יב בשתי נקודות זמן: 1996 ו-2006, והם עוסקים בשיעור הנבחנים בבחינות הבגרות, שיעור הזכאים לתעודת בגרות ושיעור העומדים בדרישות הסף לכניסה לאוניברסיטאות בישראל.

לוח 2. אחוז הנבחנים בבחינות בגרות הזכאים לתעודת בגרות והעומדים בדרישות הכניסה לאוניברסיטאות בשנים 1996 ו-2006 בחינוך העברי ובחינוך הערבי*

	חינוך עברי			חינוך ערבי			סך הכול	
	1996	2006	שינוי	1996	2006	שינוי	1996	2006
נבחנים בבחינות הבגרות	76.3	82.4	+6.1	84.6	90.1	+5.5	77.4	83.7
זכאים לתעודת בגרות	51.7	54.9	+3.2	41.8	46.3	+4.5	50.4	53.4
עומדים בדרישות האוניברסיטאות	42.4	48.3	+5.9	23.7	34.4	+10.7	39.9	45.9

*מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008), עמוד 401

בכל שלושת הפרמטרים המובאים בלוח 2, בשתי קבוצות האוכלוסייה, יהודים וערבים, חלו שינויים חיוביים משנת 1996 עד שנת 2006. גם כאן, אין פירושו של דבר שאנו יכולים לנוח עתה על זרי הדפנה ולחדול מן המאמצים לשפר את הנתונים הללו עוד ועוד. למשל, הנתון כי רק 53% מתלמידי השנתון בשנת 2006 זכאים לתעודת בגרות, אף שהוא משקף עלייה בהשוואה לשנת 1996, בשום אופן איננו נתון מספק, מה עוד שהפער בין תלמידי החינוך העברי לתלמידי החינוך הערבי מגיע לכשמונה אחוזים; וזאת מבלי להתייחס לפערים בין קבוצות אוכלוסייה מבחינות אחרות (למשל, מבחינה סוציו-אקונומיות) בתוך כל אחד מן המגזרים.

כל הנתונים הללו הובאו על מנת להראות כי עובד מקצועי שהוכשר הכשרה אקדמית יודע לבחון נתונים בצורה נכונה, לאבחן שינויים ולקבוע יעדים לפי מערכת ערכים חברתית של צדק ושוויון הזדמנויות, ואין הוא נזקק לדמגוגיה פופוליסטית כדי להחליט היכן לפעול וכיצד.

תפיסת העולם הזאת מונחת ביסוד המסלול לקידום נוער מראשית ימיו, מאז 1983, לפני כ-25 שנים – נקודת מבט מקצועית-מדעית בשילוב אחריות חברתית-אנושית. מאז ועד עתה פותחו תכניות הכשרה אקדמיות נוספות להכשרת עובדים עם נוער במצוקה, וכך גם במכללה האקדמית בית ברל. אנו מצויים עתה בעיצומו של תהליך פיתוח תכנית לימודים לתואר שני בהנהגתו של פרופ' מאיר טייכמן, ואותו רעיון עצמו ישופר וישוכלל, ואין לי ספק שהאנשים שמובילים פיתוח זה יעשו כאן עבודה טובה לפחות כמו זו שנעשתה לפני 25 שנה בנוגע ללימודים לתואר ראשון, וכנראה אף טובה יותר.

פיתוח שירותים לנוער במצוקה

מאז נפתחה תכנית הלימודים לתואר אקדמי ראשון במסלול לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, פותחו בשדה שירותים רבים ומגוונים לנוער במצוקה. שירותים אלה באו לתת מענה לצרכים הייחודיים של ילדים, בני נוער וצעירים המתקשים לתפקד במסגרות הרגילות, ולקדם את השגתו של היעד המרכזי – שילובם החברתי בזרם המרכזי של החברה (גרופר, 2007). ביום העיון בנושא "ילדים ובני נוער

בסיכון – טיפול והתמקצעות עובדים", שהתקיים במכללה האקדמית בית ברל ב-26 בנובמבר 2008, בחג היובל של המסלול לטיפול וקידום נוער במכללה, הוצג מגוון חלקי של השירותים: פעילות עמותת עלם, פעילות "מרכזי הגנה" לילדים נפגעי התעללות, פעילות מרכז "מיתרים" מיסודה של ג'וינט ישראל ועוד. שירותים חשובים אלה, מרשימים ככל שהם, עדיין אינם עונים לצרכים כולם, לא מבחינת היקפיהם ולא מבחינת האיכות של הישגיהם. תחום קידום הנוער העוסק בילדים, בנוער ובצעירים במצוקה, חייב לשנס מותניו, לגייס משאבים, לפתח כוח אדם ותכניות ולא לשקוט על שמריו רק מפני שביכולתו להצביע על התקדמות והישגים. הגופים השונים המספקים את השירותים הנדונים, נוטים מטבע הדברים להציג את עשייתם מן הפן החיובי בלבד. אך גם כאן, כמו בסוגיית היקף התופעה של הנוער הזקוק לשירותים הללו, חייב איש המקצוע לבחון את התמונה כולה לאור ערכיו ואחריותו לרווחת כולם, והחלשים בחברה בפרט.

זכור לי כיצד התלמידים מן המחוזות הראשונים שלנו ביקשו לפתח שירותים בקהילה, להיות מעורבים. יכולנו להציע להם בזמנו מעט מאוד מקומות שהתאימו באמת להכשרה מעשית. הם היו אז תמימים באשר לקשיים, ולנו לא היו משאבים לסייע להם, אבל מאז ועד היום התרבו מאוד השירותים הממוסדים לילדים ולנוער במצוקה. הכתוב לעיל על השירותים השונים מלמד גם על המודעות לצרכים וגם על ההתגייסות לפיתוח מסגרות שיענו עליהם. שמענו ביום העיון על הצעות חוק, על מרכזי הגנה, ואפילו לפיתוח קוד אתי הגענו. אין לי ספק שמה שהוצג כאן איננו אלא דוגמאות אחדות לפעילות נוספת רבה. אבל, כמו שכבר ציינתי, אין לנו סיבה לנוח: המשימות בתחומי העלאת מודעות הציבור ומנהיגו, הכשרת עובדים ופיתוח שירותים רחוקות מהשלמה.

העובד לקידום נוער במצוקה והכשרתו

באותה עת שבה הוקם המסלול לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, עשינו פרופ' עמי וולנסקי ואנוכי את "סקר נתוני העובדים לקידום נוער (משרד החינוך), תשמ"ב" (כפיר ווולנסקי, 1983), סקר ראשון מסוגו. אזכיר כאן רק נתון יחיד מהסקר הזה (עמ' 5): רק ל-39.5% מ-210 העובדים שנסקרו הייתה השכלה אקדמית (תואר ראשון לפחות), והמצב טוב יותר במרכז הארץ וטוב פחות בפריפריה. מה שהדאיג יותר היה שלכ-20% הייתה רק השכלה על-יסודית חלקית או מלאה, ובסך הכול לכ-40% לא הייתה כל הסמכה לעבודה שבה עסקו. באותה עת, רוב האקדמאים למדו עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, חינוך ומדעי חברה אחרים. שנתיים אחר כך, כשכבר היינו בראשית האקדמיזציה של הפרופסיה, הייתה השכלה אקדמית ל-43.2% מן העובדים (בר-אלי, 1985), ובשנת 2002, על פי כהן, המצוטט אצל להב ושמש (2003), ל-53% מן העובדים לקידום נוער במשרד החינוך היה תואר אקדמי ראשון ולעוד 26% – תואר שני, בסך הכול 79% מן העובדים היו אקדמאים. זהו שינוי אדיר תוך עשרים שנים! ב-2002, פי שניים אקדמאים מאשר ב-1982!

שינוי חשוב לא פחות חל בהרכב העובדים בכל הנוגע לתחום המקצועי שבו רכשו את השכלתם האקדמית. סיכום מידע זה, לפי להב ושמש (2003) מובא בלוח הבא.

**לוח 3. תחום ההשכלה האקדמית של העובדים לקידום נוער:
שינויים במהלך עשרים שנים – התפלגות באחוזים***

תחום ההשכלה	נתוני בר-אלי, 1985	נתוני כהן, 2002
חינוך	10	37
קידום נוער	—	13
מדעי החברה וההתנהגות	68	28
עבודה סוציאלית	22	22
סך הכול	100	100

*מקור: להב ושמש, 2003

לעומת האחוז היציב של בוגרי ההכשרה האקדמית בעבודה סוציאלית (22%), חל שינוי עצום באחוז בוגרי ההכשרה האקדמית בחינוך: בשנת 1985 רק ל-10% מן העובדים האקדמאים הייתה הכשרה בחינוך; בשנת 2002 ל-50% הייתה הכשרה כזאת – בחינוך (37%) או בקידום נוער (13%). חשוב להבהיר כי תחום קידום הנוער נלמד במכללות אקדמיות להכשרת עובדי הוראה וחינוך בלבד.

על פי להב ושמש (2003), הגידול באחוז האקדמאים והגידול באחוז בוגרי ההכשרה בחינוך בתוכם הם רק שניים מן השינויים החשובים שחלו בכוח האדם העוסק בקידום נוער. שינויים אלה קשורים בוודאי לשינויים האחרים שעליהם הם מצביעים: עלייה בגיל הממוצע של העובדים, יציבות בעיסוק לאורך שנים, תפיסת העיסוק בקידום נוער כקריירה לשנים ארוכות ועליית שיעור הנשים בקרב העובדים.

העובד לקידום נוער בשנות האלפיים שונה שוני מהותי מהעובד של שנות השמונים של המאה העשרים: הוא משכיל יותר, השכלתו והכשרתו ממוקדות בנוער, הוא מבוגר יותר ורואה בעיסוקו קריירה של ממש ולא רק שלב ביניים בדרך לקריירה אחרת. הצטרפותן של נשים רבות למקצוע תורמת ללא ספק לשיפור כל המאפיינים הללו.

העובד לקידום נוער: מחנך או מטפל?

כאשר הביא גרופר (2007) בפני הציבור הישראלי את תוצר האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים בדבר הכישורים המתבקשים מעובדים אלה ("מוצר" הסופי של הכשרה ראויה), ניתן היה למצוא ברשימת האפיונים של העיסוק מושגים, כגון: הגנה, חינוך וטיפול. העובד החינוכי-סוציאלי חותר להעצמה של מטופליו ומתערב במגמה להרחיב את מרחב החיים שלהם, כדי שלא יינתקו מן החברה. דברים אלה, בין היתר, הביאו את שלמה רומי, במאמר תגובה מעל אותה במה, להגדיר את מקור הדילמה בעבודה עם נוער מנותק כך: קיים מתח מתמיד בין ההיבטים הטיפוליים לבין ההיבטים החינוכיים-חברתיים של התפקיד.

כאשר המובילים בתחום מבקשים "להעניק לעיסוק ייחודיות מקצועית, אקדמית ומחקרית" (רומי, 2007, עמ' 136), הם רק מחדדים מתח זה, ומתוך כך אף את סוגיית ההגדרה של אוכלוסיית היעד; האם אנו פונים אל מי שצריך "חינוך" או אל מי שצריך "טיפול"? ואילו כלים משמשים אותנו בעיקר? חינוכיים או טיפוליים? אף שלרבים מבינינו יש תשובה נחרצת מן המוכן בסוגיה זו, ברור שהמציאות מורכבת, והעובדים לקידום נוער פועלים בתוכה בלי שנפתרה סוגיית הגדרת העיסוק וייחודיותו.

כבר בשנת 1989 טענה קבוצה של מורים מן התכנית להכשרת עובדים לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל כי התחום לוקה בחוסר גיבוש תורה נבדלת של ידע מקצועי (המנחם, כפיר, אוהד ורומי, 1989). אך באותה עת, הוויכוח התמקד בין תיאור העובד לקידום נוער כעובד סמך-מקצועי לבין השאיפה לראותו כעובד מקצועי בשירותי התקון ובשירותי הקהילה המתמחה בנוער. צוות המורים במסלול ביקש להגדיר עובד זה כפרופסיונלי-אקדמאי שהכשרתו, הן בתחום האקדמי והן בתחום המעשי, עומדת איתן. הכשרה זו באה למלא חוסר שעליו הצביעו באותה עת ווזנר, גולן וחובב (1989, עמ' 16). הם ניהלו ויכוח נוקב עם נציג העבודה הסוציאלית, אשר ניסה למצב את עובדי קידום הנוער מתחת לעובדים הסוציאליים. היה זה, אני מניחה, חלק ממכלול המאמצים של פרופסיית העבודה הסוציאלית למקם את עצמה קרוב ככל האפשר לפסיכולוגים, קרוב מכפי שאלה האחרונים גרסו באותה עת. היום איננו מנהלים עוד ויכוח זה, אף שגם לא סיכמנו לעצמנו, כאמור, את פתרון הדילמה "חינוך או טיפול".

שותפים לידע ולאחריות החברתית

תפיסתם של המורים בתכנית ההכשרה במכללה האקדמית בית ברל הוצגה במלואה כמה שנים אחר כך על ידי המנחם וכפיר (1994): מדובר בגישה אקדמית בין-תחומית המתמקדת בנוער ובצעירים במצוקה. תחומים אקדמיים "טהורים", כגון: פילוסופיה, פסיכולוגיה וסוציולוגיה, הצמיחו כמה פרופסיות מעשיות, ביניהן עבודה סוציאלית וחינוך. מאחר שבשדה פרופסיות אלה נפגשות במקומות רבים זו עם זו, ושתייהן – עם פרופסיות נוספות (כולל קידום נוער), מן הדין שיקיימו ביניהן דו-שיח ושתוף פעולה וייצרו שדה פלורליסטי שמפיק תועלת מכולן – וקריאה בכיוון זה מופיעה באותו מאמר.

הקריאה החשובה ביותר שצמחה בשנות השמונים של המאה העשרים, עם הקמתו של מסלול הכשרה אקדמי ראשון לעובדים עם נוער במצוקה, הייתה בכיוון של התמקצעות אקדמית של הפרופסיה. ה"התמקצעות" כוללת רכישת כלים ומיומנויות לצורך מתן שירות לאוכלוסייה ייחודית של נוער וצעירים במצוקה, וה"אקדמיות" מבטיחה כי העובד ידע לא רק ליישם פתרונות מוכרים, אלא גם לחפש ולהתאים לנער ולצעיר פתרונות חדשים (המנחם וכפיר, 1994), וכאן כוחו של המסלול הבין-תחומי.

במקביל לפיתוחן של תכניות הכשרה אקדמית לעובדים עם נוער במצוקה, מראשית הדרך "פתחנו" את הנושא לסטודנטים להוראה. אחרי הכול, זוהי סוגיה חברתית-חינוכית, והראשונים אשר נתקלים באוכלוסייה במצוקה חינוכית-חברתית הם המחנכים והמורים. מכאן צמחה המדיניות של המסלול באותה עת: כל תלמיד המכללה שרצה בכך הוזמן ללמוד את הקורסים הבסיסיים שלנו, שניתנו לא רק לתלמידינו אלא גם כשירות לתלמידי המכללה האחרים. היינו חלוצים במכללה ביציאה זו מסגירות מסלולית. מה שהנחה אותנו הייתה התפיסה שכל איש חינוך משכיל, ובוודאי מורים בבתי ספר או עובדים בחינוך הבלתי פורמלי, צריכים להכיר את הבעיות, לעשות למניעתן, ולאחר שהן צוות מיד להתגייס בעצמם, כמיטב יכולתם, ולגייס כוחות מקצועיים לפתרון. היום, במכללת אורנים, למשל (התכנית ללימודי תואר שני בנושא "נוער בהדרה"), מסכימים עם גישה זו, והיא גישה מרכזית בעבודה שלנו. מורים טובים מודעים למצוקותיו של התלמיד היחיד, מאתרים ומקשיבים ולעתים גם מסייעים, ובוודאי פונים למומחים בבקשה לעזרה ולתמיכה. השיח בין מומחים שונים חייב להתקיים ולהתפתח. אינני בטוחה שהמגמה הזאת נשמרת אצלנו בבית פנימה, אך זוהי המלצתי: יכיר כל מורה ומחנך את סוגיית הילדים והנוער במצוקה (מקורה, פתרונותיה ומחיריה) ויכיר כל עובד לקידום נוער את הקשיים של חניכיו במערכת החינוך (הישגים, התנהגות, מיונים וכיוצא באלה). ואני סבורה כי היכרות היא גם מודעות וגם ידע.

החקירה העתידית לקידומה של עבודה יעילה ומועילה

אני מבקשת לחזק את ממצאיה של ד"ר מיכל ראזר בציטטה מדברים ששמעתי מפי מורה של כיתה מקדמת בחטיבת ביניים רגילה לפני כעשרים שנה: "הכיתה שלי", היא אמרה, "היא פח האשפה של בית הספר, ואני – המכסה". אני מאמינה בכל לב שמאז שנאמרו הדברים הללו חל אצלנו שיפור בכל הדרגים ביחס לחריגים ולשונים. לא די בו, אך הוא בכיוון הנכון. התמסדות מדיניות האינטגרציה ויישום החוק לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות, חוקים שונים לנגישות של אנשים עם מוגבלויות ולהעסקתם וכו' יוצרים שינוי תרבותי, שינוי באווירה ובמורל. צר לי שהמחקר שעליו דיווחה כאן ד"ר ראזר לא יכול היה להאיר שינוי זה. ודאי שיש לנו תחושות של אין-אונות, התעלמות והאשמת הזולת – ובכל אלה צריך לטפל, אך יש לנו גם דפוסים מתמודדים ויעילים, ואותם עלינו לחקור לעומק, בהם עלינו להתמקד ומהם ללמוד. כוונתי שאין אנו יכולים להסתפק בהמלצות עקרוניות על הממדים של העבודה שצריכה להיעשות, אלא עלינו לחקור מה מתרחש כאשר ההתמודדות יעילה; במילים אחרות: אנו עדיין בשלב ניירות העמדה, ואני מבקשת שנעבור לשלב הידע האמפירי המבוסס על מה ש"עובד". נאמנה למסורת שאותה הצגתי בפתח המאמר, אני חסידה של המחקר המדעי ורתימתו לפתרון בעיות חברתיות-חינוכיות: הבה נרתום את המחקר לסייע לנו במציאת הדרכים המועילות לקדם ילדים, נוער וצעירים ולשמרם חלק מן החברה כולה.

מקורות

- בר-אלי, ד' (1985). **נתוני העובדים לקידום נוער תשמ"ב-תשמ"ד**. בית ברל: המכון לקידום נוער.
- גרופר, ע' (עורך ומפיק המהדורה העברית) (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית: מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115–134.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008). **שנתון סטטיסטי לישראל**, 59. ירושלים.
- המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית**, טו(1), 99–112.
- המנחם, א', כפיר, ד', אוהד, ד' ורומי, ש' (1989). התמקצעות העובדים לקידום נוער בישראל. **חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית**, י(1), 76–80.
- וויזנר, י', גולן, מ' וחובב, מ' (1989). מבוא. בתוך י' וויזנר, מ' גולן ומ' חובב (עורכים), **שירותי תיקון והעבודה הסוציאלית** (עמ' 7–18). תל אביב: פפירוס.
- כפיר, ד' ווולנסקי, ע' (1983). **סקר נתוני העובדים לקידום נוער, תשמ"ב**. בית ברל: המכון לקידום נוער.
- להב, ח' ושמש, א' (2003). עובדי קידום הנוער בישראל 2003: הפרופיל האישי והמקצועי של העובדים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 25–40.
- רומי, ש' (2007). הגיע הזמן ל"מנה העיקרית". **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 137–135.