

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה

גיליון חגיגי, במלאות חצי יובל להיווסדו של המסלול
לטיפול וקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל

עורכת-אורחת

ד"ר נורית לוי

כתב עת ♦ גיליון 29

תמוז תשס"ט – יוני 2009

יוצא לאור על ידי



המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



המינהל לחינוך התיישבותי
ועליית הנוער
משרד החינוך



"אפשר"
עמותה לפיתוח שירותי
רווחה וחינוך



השירות לנוער
צעירים וחברות רחוב
משרד הרווחה

כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים
ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים
AIEJI – International Association of Social Educators
אתר האינטרנט <http://www.efshar.org.il>

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום
את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם)
ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור
עיצוב: סטודיו אמיתי

ISSN 0792-6820
ירושלים 2009

תוכן עניינים

4	רשימת המשתתפים
7	דבר העורך – אמיתי המנחם
9	דברי ברכה למסלול לטיפול וקידום נוער – תמר אריאב ותילי וגנר
	הכשרה והתמקצעות
11	פתח דבר: להביט אחורה בתקווה – נורית לוי
	תכנית הלימודים וההכשרה המעשית של המסלול לטיפול וקידום נוער:
19	עבר, הווה ועתיד – חנה חימי
33	העובד לקידום נוער – פרופסיונל אקדמי בעל אחריות חברתית – דרורה כפיר
	מי מפחד מאתיקה מקצועית – העובדים החינוכיים-טיפוליים עצמם או
41	המתנגדים לפרופסיונליזציה שלהם? – עמנואל גרופר
	תכניות התערבות
	"לא נוטשים": מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון
59	והדירה חברתית במסגרת בית הספר – מיכל ראזר
	"זה כמו בית חם": בני נוער נושרים מספרים על בית ספר "מפנה" –
79	עדנה קפל-גרין ויוליה מירסקי
	סמים ואלימות
	"לא רואים בעיניים": בני נוער העוסקים בסחר בסמים בקהילה –
103	ימית אלפסי, מיכל קרומר-נבו ושפרה שגיא
	למידה חברתית בזיקה לאליונות בקרב נוער בדווי – איתי הס, תמר הורוביץ
129	ושונית רייטר
	אינטרנט ונוער בסיכון
	האינטרנט כמשאב לעבודה עם נוער בסיכון: עמדות של נוער בסיכון ונוער
143	נורמטיבי כלפי השימוש באינטרנט – אורית מנור-מולדון ושלמה רומי
171	"פרו-אנה": נערות עלומות באינטרנט – מירן בוניאל-נסים ועזי ברק
	סקירת ספרים
	מסיכון לסיכוי: התערבויות טיפוליות בנוער עובר חוק ובצעירים במצוקה.
193	עורכים: ד"ר מאיר חובב, ד"ר חיים מהל וד"ר מרים גולן – אמיתי המנחם
	קרבנות: אכיפת החוק, מין וחברה. עורכים: פרופ' ישראל קים,
197	ד"ר יעקב בר-זוהר וד"ר לוי עדן – אורי תימור
	תרמילאים וסמים: תיעוד, מחקר, טיפול ומניעה. עורכת: חגית בוני-נח –
203	מאיר טייכמן
	גישת היישוג כמתודה טיפולית בקרב בני נוער וצעירים בסיכון: תיאוריה,
207	דגם הפעלה ודרכי התערבות, מאת ד"ר אברהם לוי – נורית לוי
211	התקבלו במערכת
I-VII	Abstracts of the articles

רשימת החשתתפים

עורכת-אורחת

ד"ר נורית לוי, מרצה בכירה (בדימוס), המכללה האקדמית בית ברל. לשעבר ראש המסלול לטיפול וקידום נוער

חברים

מיט אלפסי, דוקטורנטית במחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מתאמת מאבק בסמים ורכזת "מצילה" (אגף מניעת פשיעה במשרד לביטחון פנים)

מירן בוניאל-נסיס, דוקטורנטית בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט, החוג לייעוץ והתפתחות האדם, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

פרופ' עזי ברק, חוקר בתחום הפסיכולוגיה של האינטרנט, החוג לייעוץ והתפתחות האדם והחוג ללמידה, הוראה והדרכה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

ד"ר עמנואל גרופר, המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר ראש המסלול לטיפול וקידום נוער). מנהל האגף לחינוך ולהדרכה בפנימיות, המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך

פרופ' תמר הורוביץ, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
ד"ר איתי הס, מישא"ל (המרכז הישראלי אוניברסיטאי לנכויות – חינוך, העצמה ומחקר), הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

ד"ר חנה חימי, ראש המסלול לטיפול וקידום נוער ומרצה בחוג לקרימינולוגיה ואכיפת החוק, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' דרורה כפיר, ראש תכניות הלימודים לתואר שני, המכללה האקדמית בית ברל. הקימה את יחידת המחקר במכללה וחברה בה, הקימה את המסלול לטיפול וקידום נוער ועמדה בראשו בראשית דרכו.

פרופ' יוליה מירסקי, ראש התכנית לתואר שני, המחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר, אוניברסיטת בן-גוריון. תחומי מחקר והתמחות: היבטים פסיכולוגיים של הגירה, עלייה וקליטת נוער ומשפחות. יועצת עלייה והגירה בוועדות וארגונים בישראל

אורית מנור-מולדון, מוסמכת בית הספר לחינוך בטכנולוגיה ותקשורת, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר עדנה קפל-גרין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. תחומי מחקר: נשירת בני נוער ממערכות חינוך וטיפול בילדים ונוער בסיכון

ד"ר מיכל קרומר-נבו, מרצה בכירה במחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר וראש המרכז הישראלי למחקר איכותני של האדם והחברה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

ד"ר מיכל ראזר, ראש המסלול לתואר שני בחינוך והוראה לתלמידים בהדרה, המכללה האקדמית לחינוך, אורנים. מנהלת מרכז "מיתרים", בשיתוף עם אשלים – גיונט ישראל ומכללת אורנים

פרופ' שלמה רומי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן והמסלול לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל

פרופ' שונית רייטר, מישא"ל (המרכז הישראלי אוניברסיטאי לנכויות – חינוך, העצמה ומחקר), הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

פרופ' שפרה שגיא, המחלקה לחינוך וראש התכנית ליישוב סכסוכים וניהול קונפליקטים, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

סקירות ספרים

ד"ר אמיתי המנחם, המכללה האקדמית בית ברל ועורך ראשי של כתב העת "מפגש"

פרופ' מאיר טייכמן, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר נורית לוי

ד"ר אורי תימור, מרצה לקרימינולוגיה וחוקר, מכללת אשקלון ואוניברסיטת בר-אילן

דבר העורך

הגיליון הנוכחי הוא גיליון חג. בשנה זו חוגגת המכללה האקדמית בית ברל 25 שנים להיווסדו של המסלול לטיפול וקידום נוער. ב-26 בנובמבר 2008 התקיים בבית ברל יום עיון לציון האירוע, ובעקבותיו יוצא לאור גיליון זה.

המסלול לטיפול וקידום נוער הוא מודל הכשרה ייחודי ויחיד בארץ במבנהו ותפיסתו, אשר מכשיר עובדים ייעודיים להתמודדות עם נוער בסיכון. מאות בוגרים יצאו משעריו במהלך שנות קיומו, ויוזמות רבות בתחום הכשרת עובדים וטיפול בנוער בסיכון נהגו ובוצעו על ידו.

למרות ואולי בגלל בדידותו בעולם האקדמי, המסלול שומר כל השנים על רמת הכשרה אקדמית ומעשית גבוהה ויש ביקוש רב ועקבי ללימודים בו. בתפיסתו רואה המסלול את העובד עם נוער בסיכון כאיש מקצוע טיפולי, חינוכי וחברתי, הפועל מתוך פתיחות וגמישות במחשבה ובהתערבות, המותאמות לצורכי נוער במצוקה. אין מדובר בגישה פרופסיונלית חד-ממדית כמחנך, מטפל או סוכן שינוי חברתי, אלא בגישה מקצועית אקלקטית, שדוגלת בדו-שיח ושוויוניות ומאגדת בתוכה היבטים פורמליים ובלתי פורמליים של עשייה וסיוע.

אין להגזים בחשיבות יכולתו של מודל הכשרה להתקיים, להתפתח ולפעול שנים רבות כל כך בתוך סביבה מקצועית מנוכרת. שתי סיבות עיקריות לניכור זה: האחת היא אי-נכונותם של מקצועות אקדמיים גנריים, כחינוך או עבודה סוציאלית, להכיר בצורך להכשרה ייעודית לנוער בסיכון, והשנייה היא חולשה מתמשכת של גורמי ממסד, שלא השכילו במהלך השנים לעצב תפיסה פרופסיונלית מגובשת בשדה העשייה ולהקנות לעבודה עם נוער בסיכון מעמד ראוי, אף שצורכי בני הנוער במצוקה בכל שכבות האוכלוסייה רק הולכים וגדלים.

המסלול הצליח לא רק להמשיך לשאת את דגלו, אלא אף להתפתח כמרכז ידע לעבודה עם נוער בסיכון ולשדרג את מעמדו האקדמי ממסלול לחוג לקידום נוער. בנוסף, זה למעלה מעשור הוא שותף מרכזי ופעיל בכתב העת "מפגש", שהנו במה עיקרית לפרסום מאמרים העוסקים בנוער במצוקה. מורי מסלול החברים במערכת תורמים רבות להעלאת רמתו האקדמית של כתב העת, והוא זוכה להערכה ואהדה בקרב כותבים וקוראים מהעולם האקדמי ומשדה העשייה.

דומני שנדיר למצוא במקומותינו, ואולי אף בכלל, חוג אקדמי בודד ויחיד שמצליח לעשות זאת, ואולם כאן המקום להודות ולהוקיר עד מאוד את סיועה של עמותת "אפשר", שהיא הרוח החיה בכל הקשור להוצאתו של כתב העת, ושותפה קרובה ואינטימית למסלול, לעשייתו ולחגו.

העורכת האורחת של גיליון חג זה היא ד"ר נורית לוי, ראש מסלול בעבר וחברת סגל המסלול ומערכת כתב העת. הגיליון הוא אקורד הפרישה של נורית לגמלאות לאחר

שנים רבות במסלול, כמעט מראשית קיומו. אנחנו שמחים על התגייסותה כעורכת. ד"ר לוי תפרט בהמשך את תוכני הגיליון ונושאים.

לצדה של נורית כותבים בתחילת החוברת עוד שלושה ראשי מסלולים – פרופ' דרורה כפיר, ראש המסלול הראשונה, ד"ר עמנואל גרופר וד"ר חנה חימי, ראש המסלול הנוכחית. כך אנחנו זוכים לנקודת מבט נדירה של ארבעה אנשי סגל ממעצבי המסלול ודרכו.

ועוד אירוע משמח אנו חוגגים. כותב פעיל נוסף בכתב העת ואיש סגל ותיק ומרכז במסלול שלנו, שצמח אקדמית בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, קיבל לאחרונה פרופסורה מטעמה של האוניברסיטה. חגו של עמיתנו, פרופ' שלמה רומי, מצטרף לחגו של המסלול. שלמה הוא נציג נאמן של דרכנו והכשרתנו בכל פורום שהוא שייך אליו. מחקריו וכתביבתו בנושאים הנוגעים לנוער בסיכון זוכים להכרה אקדמית ממעלה ראשונה בשיח המקצועי בארץ ובעולם, ואנחנו מברכים אותו על הישגו בהתרגשות ובגאווה.

ההכרה האקדמית בדרכנו באה לידי ביטוי גם בפיתוח התואר השני של המסלול. בפיתוח זה, הנמצא על סף הגשה למועצה להשכלה גבוהה, מושם דגש על הכשרת סגל עובדים בכיר לתפקידי הובלה ומנהיגות בתחום. אנו מקוים שבעתיד הלא רחוק נזכה לפתוח את שערינו גם לתואר השני.

בברכת קריאה מהנה,

ד"ר אמיתי המנחם
העורך הראשי

דברי ברכה למסלול לטיפול וקידום נוער*

פרופ' תמר אריאב, נשיאת המכללה האקדמית בית ברל

במלאות חצי יובל למסלול לטיפול וקידום נוער, אנו יכולים להביט לאחור על הזרעים שזרעו ד"ר אהרון זיידנברג, פרופ' דרורה כפיר ופרופ' עמי וולנסקי, שבחזונם יזמו את שילוב המסלול בתוך בית הספר לחינוך, ועל מלאכתנו הברוכה במשך 25 השנים, בהיותנו חלוצים ומובילים בעיצוב הפרופסיה של עובדים חינוכיים-טיפוליים בארץ.

אין חולק על חשיבות העבודה עם בני נוער בסיכון, והיום, בהיותנו עדים להתרחבות אוכלוסיות היעד, להתגברות הנשירה הסמויה והגלויה ממסדות החינוך ולהתעצמות מורכבות הבעיות שמובאות לפתחנו, הכשרה אקדמית זו חשובה יותר מתמיד. בוגרי המסלול נמצאים בחזית העשייה החברתית, והמכללה האקדמית בית ברל רואה חשיבות רבה בכך שהיא מכשירה אנשי מקצוע העוסקים בהווה החינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון.

מתוך הכרה בחשיבות המקצוע, אנו שמים דגש על איכות הסטודנטים, על הכשרה יסודית ועל קידום תכניות לימודיות מתקדמות, כגון התכנית לתואר שני, ואנו מצויים בדו-שיח עם משרד החינוך כדי לזכות בהכרה הראויה כמכשירי עובדים חינוכיים-טיפוליים. תכנית הלימודים החדשה, שאושרה לאחרונה על ידי המועצה להשכלה גבוהה לאור המתוויים החדשים, מאפשרת העמקה והתמקדות בתכנים ייחודיים ורלוונטיים, להכשרת עובדים אלו.

המכללה שמה דגש על ההכשרה המעשית לצד לימודים עיוניים, תוך גילוי מעורבות חברתית, חיבור מתמיד ל"שטח" ושיפור מתמיד של מערך המנחים בהכשרה המעשית. כנשיאת המכללה, אעשה כל שביכולתי כדי להמשיך בדרך זו, תוך הדגשת מיצוב וטיפול הפרופסיה כאחת מאבני היסוד של החברה הישראלית.

אני רוצה להודות לד"ר עמוס הופמן, שגילה מעורבות רבה בתפקידו כמנהל בית הספר לחינוך במשך שש שנים עד תשס"ט. תמיכתו הרבה בפעילות המסלול לטיפול וקידום נוער אפשרה את התקדמות המסלול ואת מיצובו. ד"ר תילי וגנר, שהחליפה את ד"ר עמוס הופמן, כבר עושה רבות להמשיך מגמה זו.

ביום חגיגי זה, אני מוצאת חובה נעימה להודות לראשי המסלול לדורותיהם, לסגל ההוראה, למנחים בשדה ולסטודנטים על השקעתם הברוכה. היו ברוכים, התמידו בדרככם זו.

* דברי הברכה נישאו ביום העיון של המסלול, במלאות חצי יובל להיווסדו.

ד"ר תילי וגנר, ראש בית הספר לחינוך

במציאות שבה אנו חיים, כאשר חדשות לבקרים אנו נחשפים, בדוחות רשמיים ובתקשורת, לנתונים סטטיסטיים מכאיבים באשר להתרחבות מעגל העוני, התגברות האלימות בקרב בני נוער והעלייה בשימוש שלהם בסמים ואלכוהול, קשה להמעיט בחשיבותו של המסלול במסגרת בית הספר לחינוך.

כשהוזמנתי לברך בכנס זה, חשבתי שאינני מכירה דיי את עולם קידום הנוער, לכן ערכתי חקר קטן בנושא, ותוצאותיו מסתכמות בברכה זו. אחלק את הברכה לתודות, משאלה והצהרה.

אני רוצה להודות לכם על שאתם פונים למחוזות הקשים ביותר של החינוך (אבל אולי גם אלו שהצלחה בקידום עניינם היא מתגמלת יותר); על היישוג – על כך שאתם מגיעים אל כל נער ונערה הזקוקים לכם – אליהם ואל לבם; על כך שלא רק בהצהרה אלא בפועל ממש, אתם מעמידים כל נער ונערה במרכז תשומת לבכם ומתאימים להם טיפול שיקדמם מהמקום שבו הם נמצאים למקום גבוה ואיכותי יותר.

אני רוצה להודות לכם על הניסיון להתחבר לכוחות ולעוצמה הנמצאים בכל נער ונערה. פעמים רבות כוחות אלו רדומים או כבויים, ואתם, באהבתכם ובאחריותכם, מצליחים לעוררם ולהדליקם מחדש.

ובעיקר אני רוצה להודות לכם על כך שאינכם מאפשרים להוריד את בעיותיהם ומצוקתם של בני הנוער המנותקים מסדר היום הציבורי ברמות השונות – הממלכתית, המוניציפלית והקהילתית, ובכך אתם מונעים מהחברה להתנכר ומכריחים אותה לפתוח את לבה ולעשות מעשה.

וכעת למשאלה: כשהתבוננתי בתודות, חשבתי לעצמי שמה שאתם עושים הוא חיוני לא רק לבני נוער מנותקים, אלא לכל נערי ונערות ישראל, ולכן אני מבקשת שיהיה חיבור גדול יותר בין עולמכם ועולם החינוך שאני מכירה.

ולבסוף, ההצהרה: כראש בית הספר לחינוך, אני נחושה להמשיך לקדם, לפתח ולבסס את תכנית ההכשרה ברמת תואר ראשון ואף תואר שני. בשנים האחרונות הפכה תכנית זו לא רק לאטרקטיבית מאוד עבור סטודנטים המעוניינים בלימודים בעלי אוריינטציה חברתית, אלא גם למשימה לאומית, למען עתיד טוב יותר לילדינו ולנו. ולמובילי התכנית, ד"ר חנה חימי ראש המסלול, צוות המסלול והסטודנטים – אתם עושים עבודה נהדרת, יישר כוחכם!

הנשרה והתקצעות

פתח דבר: להביט אחורה בתקווה

נורית לוי

25 שנות עשייה נמרצת של המסלול לטיפול וקידום נוער במכללת בית ברל הן ללא ספק נקודת ציון הראויה להתייחסות חגיגית. חוברת זו של "מפגש" מוקדשת כולה למסלול ומתמקדת בהיבטים השונים של תחום העיסוק שלקראתו הוא מכשיר. החוברת מצטרפת בכך ליום העיון שנערך ב-26 בנובמבר 2008 – שגם הדים ממנו תמצאו בחוברת – ושני אלה מזמנים מבט פנורמי ומעמיק כאחד על היקף העשייה, ההתלבטויות וההישגים, על תת-קבוצות של אוכלוסיות במצוקה, על מחקר בתחום הטיפול בנוער בסיכון וקידומו ועל שיטות התערבות ייחודיות ועדכניות שמתפתחות בשדה.

עמותת "אפשר" ומערכת "מפגש" מגשימים שוב את אחד מעקרונות מדיניותם, בהחלטה שמתנתם למסלול תהיה חוברת שכולה מאמרים אקדמיים, המוקדשים לעיון חוקר, ביקורתי וחדשני בשדה הפעילות של טיפול בנוער בסיכון וקידומו. זהו שי הולם ומבורך, וחשוב מכול – תרומה חיונית לביסוס מעמדו המקצועי של המסלול בפרט, ותחום העיסוק בכלל. מטבע הדברים לא נעדרות מהחוברת גם הסוגיות הבעייתיות המלוות את המסלול לאורך רבע מאה(!), ולא רק שטרם נמצא להן פתרון, אלא שהן מסכנות את קיומו במתכונתו המוכרת.

למען השקיפות, אקדים ואומר שיש לי נגיעה אישית עמוקה בכל הנוגע למסלול לטיפול וקידום נוער. במשך 22 השנים האחרונות שימשתי כמרצה במסלול, ובמשך שמונה שנים מתוכן עמדתי בראשו. כלומר אני לא רק מכירה לפני ולפנים את הסוגיות המלוות את קיומו ואת השלכותיהן, אלא שיש לי גם עניין אישי בהן, וזאת גם לאחר שפרשתי מהמכללה. עריכתה של חוברת זו היא מעין סיכום לשנות פעילות ממושכות, ועל כן גם הזדמנות לנקוט עמדה בפרהסיה בנושאים המרכזיים העומדים על הפרק. ברצוני להתייחס אפוא לכמה עניינים עקרוניים, הנמצאים בימים אלה ממש במוקד המאבק.

פרופ' דרורה כפיר, ממניחי היסוד של המסלול ומי שעמדה בראשו בראשית דרכו, מעידה במאמרה כי מטרת הקמתו של המסלול הייתה להכשיר אנשי מקצוע שיהיו "בעלי נקודת מבט מקצועית-מדעית בשילוב אחריות חברתית-אנושית [...]

ובעלי כלים ומיומנויות למתן שירות לאוכלוסייה ייחודית של נוער וצעירים במצוקה [...] [שידעו] ליישם פתרונות מוכרים ולחפש ולהתאים לנער ולצעיר פתרונות חדשים [...] בזה כוחו של המסלול הבין-תחומי" (המנחם וכפיר, 1994). הידע התיאורטי והיישום המעשי הנדרשים כדי לעמוד באתגרים הרבים העולים ממאמרה של ד"ר חנה חימי, ראש המסלול היום, כמו גם מהמאמרים האחרים בחוברת, לא נמצאו בדיסציפלינה זו או אחרת, והיה צורך לייצר מקצוע שיספק מענים לבעיות ולצרכים האופייניים לגיל ההתבגרות ולתופעות הסביבתיות-חברתיות שגורמות בו מצוקה. השילוב בין עקרונות ושיטות מתחומי הדעת הרלוונטיים, המשתקף למשל מתוך ההרכב המקצועי של המרצים במסלול מתחילת דרכו ועד היום, יצר את המזיגה הייחודית שעל שכלולה אנחנו עדיין עמלים.

לית מאן דפליג שהמשימה הראשונה מוטלת לפתחם של אנשי החינוך הפורמלי – מורים, יועצים חינוכיים, מנהלים, מפקחים וקב"סים; מהם מצופה, שיזהו את איתותי המצוקה בשלביהם המוקדמים וידעו לגייס שיטות הוראה ותמיכה בתוך כותלי בית הספר או להזעיק עזרה מהסוכנויות השונות המשמשות מעטפת מקצועית של בית הספר. לכן חשובות לאין ערוך תכנית ההכשרה לאנשי הוראה שאותה מתארת במאמרה ד"ר מיכל ראזר, ותכניות דומות במכללות אחרות. מכאן גם החשיבות בפתיחת שערי המסלול בבית ברל בפני תלמידי החינוך הפורמלי במכללה.

סוד ידוע הוא שבתי הספר של היום מתקשים לעמוד במטלות ובציפיות הרבות המופנות כלפיהם, ואין ספק שבכל בית ספר רשומים תלמידים אחדים שמצוקתם לא זוכה להתייחסות הולמת, או שהצוות החינוכי "הרים ידיים" ולא מצליח למצוא להם מענה – שני מצבים שמסמנים בבירור תחילתה של הידרדרות, אשר בהיעדר התערבות הולמת, אין לדעת עד היכן תגיע. לכן, כפי שאמרה ד"ר תילי וגנר, ראש בית הספר לחינוך, בדברי ברכתה בכנס, חיוני שיהיה "חיבור גדול יותר בין עולמכם [טיפול וקידום נוער] ועולם החינוך כפי שאני מכירה אותו".

באותה מידה שחשובה תרומתו של המסלול לפרחי ועובדי החינוך – חשוב שעובדי טיפול וקידום נוער יהיו מצויים בחשיבה החינוכית והפדגוגית ויכירו את עולם המושגים, את הערכים ואת דרכי ההתנהלות של בית הספר מן הפן המקצועי שלו; זאת כדי שייטיבו לנהל את התערבויותיהם למען בני נוער שאינם מוצאים את דרכם בארגון הפורמלי. מכאן ההיגיון שהנחה את מקימי המסלול למקם אותו בתוככי בית הספר לחינוך, המעוז שהוא יהיה בו לעד חריג ו"לא נורמטיבי", בדיוק כמו האוכלוסייה שהוא מייצג.

צודקת פרופ' כפיר בטענתה, שעד כה לא עשינו די בחקר הלמידה מהצלחות (ורזנפלד, 1997), כדי לנסח ביתר דיוק את מה ש"עובד" ולהכשיר את הסטודנטים בהתאם. יש לקוות כי בעתיד, כשתיכתבנה עבודות גמר של בוגרי התואר השני, יימצאו בהן מחקרים כאלה.

ואולם זו אינה הבעיה היחידה של המסלול. לעניות דעתי סובל המסלול כמעט משנתו הראשונה מהמתח האינהרנטי הקיים בין עולם החינוך, הוותיק והמבוסס,

האוניברסלי וה"יודע" מה ואיך, לבין עולם הטיפול, ה"צעיר", הספקן, המתייחס בדרך כלל אל מי שנתפסים כחלשים, חריגים, כמי ש"אינם מוצאים את עצמם" – עולם שעצם קיומו מצביע על כשלים של מערכות אחרות (אישיותיות, משפחתיות, קהילתיות, חברתיות וחינוכיות). מכאן לדעתי נובעות חלק מבעיות היסוד, וביניהן היחס הדו-ערכי למסלול בתוך המכללה ומחוצה לה. מייסדיו של המסלול, שהיו מודעים לקשיים, סמכו על כוחו לשרוד, אך כידוע, לא די לו לגוף במזון ובמים; כדי לשגשג הוא זקוק גם לחום, לביטחון ולקבלה, ועל אלה הוא עדיין נאבק.

בתוך המכללה התרכזו המאבק בוויכוח אם טיפול הוא בסך הכול "פדגוגיה אחרת" או שהוא תחום ידע העומד בפני עצמו. אין זה ויכוח תאורטי או סמנטי גרדא, באשר יש לו השלכות מרחיקות לכת על מידת הצורך בקיומו הנפרד, כלומר על אוטונומיה ועל אבחנה בין שני התפקידים החברתיים – הטיפולי והחינוכי. תחום העיסוק שלו מכיל קשת של תפקידים, כגון: טיפול, סיוע, העצמה, חינוך, הגנה, סגור ופיתוח מיומנויות חברתיות ותקשורתיות (גרופר, 2007).

המאבק הנוכחי על שינוי שמו של המסלול, תוך הסרת המילה "טיפול" מכותרתו, מתעורר באיחור של 15 שנים, שבהן נמנעה המכללה מלנהל באופן מוצהר את הוויכוח המקצועי מול הגורמים הרלוונטיים. גם אם השיקולים להימנעות זו היו נכונים לאותו זמן, הרי הנזק שנגרם בעטייה לטווח הארוך הוא מדאיג: דרישתו של משרד החינוך משמעותה טשטוש המציאות והתכחשות לכובד משקלם של המספרים הקשים והעובדות המרות המוצגים במאמרה של ד"ר חימי. קשה להבין מדוע אין המשרד רואה בברכה את העובדה שבחסותו מתפתח תחום אקדמי אשר נועד להעניק לבני נוער שירותים שהמערך החינוכי אינו יכול להציע להם. אין זה מובן מדוע הוא דורש מהמסלול להתכחש למה שמייחד אותו, ובעצם למה שנעשה בשטח בפועל.

כוחו וייחודו של **טיפול** בבני נוער, על אפיוני השלב ההתפתחותי שבו הם מצויים, הוא בשני עקרונות המגדירים "טיפול": הראשון הוא אופיו של הקשר, הנתפר בהתאמה אישית, מדודה ומתאמת לצרכיו של הנעזר ולכוחותיו; הוא מתקיים לרוב על בסיס וולונטרי, כל עוד לנעזר יש בו צורך, ומתנהל מתוך גמישות אשר מאפשרת התאמה ושינוי המתבקשים מתוך ההיכרות של העוזר עם הנעזר ושל הנעזר עם כוחותיו ומגבלותיו; העיקרון השני הוא המבטא את השונות המכרעת שמבחינה בין מטפל ומחנך: אמות המידה היחידות הרלוונטיות בטיפול הן אלה האישיות, של הנעזר. המטפל אינו מעריך, נותן ציונים ועורך השוואות, גלויות או סמויות, לאחרים. הוא אינו מחויב לאמות מידה של סקרים בית ספריים, פוליטיים, לאומיים או אוניברסליים. הישגיו של הנעזר נמדדים רק ביחס לעצמו ולמטרות שאותן הוא שואף להגשים. הוא אינו עומד בתחרות ואינו חשוף לסנקציות, לגינוי או לעונש, אם "יאכזב". הקשר שלו עם העוזר אינו תלוי בהישגיו אלא ברצונו לקיים אותו. זוהי תפיסת עולם אחרת, שמאפשרת לצעירים במצוקה מכל סוג שהוא, למצוא תמיכה בקשר שאינו שיפוטי, ולנוח לפרק זמן מתחושות הכישלון המלוות אותם – שהן כידוע המכנה המשותף הרחב ביותר המאפיין את האוכלוסיות המטופלות בקידום נוער.

את המיומנויות המאפשרות קיומו של קשר כזה, על דקויותיו והקשיים האישיים והאתיים שהוא מעורר, לומדים במסלול בתאוריה וגם במעשה, תוך התנסות והדרכה אישית לאורך ארבע שנים. הן נקנות בעבודה אישית יסודית ותובענית, המחייבת חשיפה של הקשיים האישיים והתמודדות עמם וכן הפנמה של תפקיד (role) שונה ולא מוכר. (זוהי אגב הסיבה שבגללה התנגדתי תמיד שתלמידי המסלול ילמדו בו-זמנית גם לתעודת הוראה. בעיניי אין זה אפשרי להפנים באמת בו-זמנית שתי גישות ערכיות שונות כל כך.) בלא מיומנויות אלה, של יצירת קשר תואם, אבחון דיפרנציאלי, הסכם מודע, קביעת מטרות אישיות לשינוי, התאמת שיטת התערבות ואחזקת הקשר (הפרטני או הקבוצתי) באופן מושכל – לא יתרחש השינוי שיעזור לבני נוער לצאת ממעגלי המצוקה. מכאן, לדעתי, נכונות המכללה להשמיט את המילה "טיפול" משמו של המסלול ומהתעודה המקצועית המוענקת לבוגריו עם סיום לימודיהם, תהיה בעצם התכחשות לערך המוסף שהמסלול מביא לשדה והעלמת מהותה הייחודית של העבודה הנעשית בפועל בשטח. אני מקווה שהגורמים הקובעים בעניין יתעשתו, פן ההכשרה החשובה הזו שהמכללה פיתחה וטיפחה לאורך 25 שנים, תינזק ללא תקנה.

גם מחוץ למכללה לא נעשה די כדי לבסס את תחום העיסוק הייחודי כעמוד התווך של הטיפול במצוקותיהם של בני נוער. ד"ר חימי כותבת במאמרה: "דו"ח ועדת שמיד (שמיד, 2006), קובע כי לאנשי המקצוע המטפלים בילדים ונוער בסיכון ובמצוקה אין די ידע והכשרה לסייע בפתרונות, כל זאת מבלי להתייחס למחסור בכוח אדם בכל הרמות ובעיקר ברמת המנהיגות המקצועית. התייחסות זו של הוועדה רומזת לחסר בהכשרה של מומחים לעבודה עם בני נוער במצבי סיכון". הפועל היוצא מקביעה זו, המעידה על צורך שאין לו מענה מספיק, הוא חיזוקו וביסוסו של המסלול וטיפולם של עוד כמה מסלולים דומים לו בתפיסתם ובהכשרתם במכללות אחרות.

המצב נכון להיום הוא שבהיעדר חקיקה המגדירה את תחום העיסוק ואת ההכשרה הנדרשת, ובהיעדר הגדרה של משרות ספציפיות שאותן יכולים למלא רק בעלי הכשרה מתאימה, נוצרה מציאות שמאפשרת למסגרות שונות העוסקות בנוער במצוקה (כגון: משפחתונים, מועדוניות ומסגרות עלם למיניהן), לקבל לעבודה מועמדים בעלי הכשרה חלקית, לעתים לא רלוונטית, ולעתים – מועמדים חסרי הכשרה כלל. גם בפנימיות ובהוסטלים, מסגרות שבהם חוסים כיום אך ורק בני נוער במצוקה, לעתים קרובות כאלה שהוצאו מן הבית בחסות חוק, עובדים מדריכים רבים שאין להם הכשרה כלל. עלויות העסקתם הזולות של מדריכים אלו עולות ביוקר רב, משום שהם נשחקים במהירות ועוזבים, הם עושים טעויות רבות, לעתים קריטיות, ולמרות רצונם הכן – אינם מסוגלים להעניק לחוסים את העזרה המקצועית שהם כה זקוקים לה ושכדי לקבלה הם נמצאים במסגרת אלו.

הגופים המנהלים והמפקחים וכן הרשויות הממסדיות המקצועיות מעלימים עין בעקביות ממצב זה ומשלימים אותו, לאו דווקא בשל הקושי לגייס עובדים מקצועיים

דוגמת בוגרי המסלול, אלא בשל העדפת האינטרסים של הבעלים (גם אלה פרות ההפרטה...), ובעיניי, הם חוטאים בכך חטא מוסרי.

ביחידות לקידום נוער מתקבלים אמנם בוגרי המסלול לעבודה, אך הם אינם מהווים את השדרה המובילה של היחידה, להפך – הם המיעוט (ראו מאמרה של פרופ' כפיר). מתוך השקפה עקבית הדוגלת בעבודה בין-מקצועית, במיוחד בתחום זה, אני מסכימה לחלוטין עם דבריהם של להב ושמשי (2003), המסבירים את הרציונל בתמהיל של בעלי מקצועות שונים ביחידות לקידום נוער. אולם הרכבו של התמהיל, דהיינו רק 13% בוגרי טיפול וקידום נוער ו-50% בוגרי מדעי החברה + עובדים סוציאליים, נראה לי תמוה. במיוחד הוא מוזר לאור העובדה שעובדים סוציאליים, כידוע, "מטפלים" בבני הנוער בזכות וברשות, ומוכיחים בכך את הבנתם של להב ושמשי עצמם, כי לבני הנוער אכן יש צורך גם בטיפול.

למרות כל אלה המסלול חי ומשגשג, ובעשרים השנים האחרונות הוא מוציא לשוק העבודה כ-30 עובדים מיומנים כל שנה, עובדים שמהווים תגבורת פוטנציאלית לתחום. כמה חבל שחלק מהם מרגישים צורך להסב את מקצועם, רובם לעבודה סוציאלית ולקרימינולוגיה, כדי למצוא תעסוקה ההולמת את כישוריהם והכשרתם. אגב, גם בתחום זה יש עבודה רבה המונחת לפתחה של המכללה: אף שהם נושאים תואר אקדמי, אין בוגרי המסלול מתקבלים כמובן מאליו ללימודי תואר ראשון בכל האוניברסיטאות ונדרשים לעתים לגשת שוב לבחינות הפסיכומטריות. גם כאשר הם מתקבלים – ההכרה בקורסים של המכללה אינה תמיד על פי הנהג המקובל ביחסים בין מוסדות אקדמיים, וההכרה בקורסים אלה ואחרים נקבעת על פי שיקולי דעת שאינם אוהדים, בלשון המעטה. בכך אני רואה הבעת חוסר אמון במכללה, ולא דווקא במסלול, שבוגריו זוכים להערכה רבה על הידע שהם מפגינים ועל הכלים שברשותם לעבודת השדה.

ובכל זאת – העתיד נראה מבטיח, כי, כפי שעלה גם ביום העיון, התהליך שהחל לפני 25 שנה אינו ניתן לעצירה: המסלול ממשיך להתפתח, תכנית התואר השני תוגש בקרוב מאד לאישור המועצה להשכלה גבוהה, ואין ספק שהיא תביא לקידומו של המסלול. ארגון הבוגרים אמנם מתקשה להמריא, אבל גם הוא בוודאי יתעשת בקרוב ויתחיל למלא את ייעודו (להוות מסגרת התייחסות פרופסיונלית, לדאוג למיסוד המקצוע ולקידומו ולייצג את עובדי טיפול וקידום נוער באשר הם בפני כל ממסד). הקוד האתי נמצא בשלבים מתקדמים של ניסוח, ומאמרו של ד"ר עמנואל גרופר, שהוא ממנסחי הקוד הבין-לאומי וממוביליו בארץ, מציג את התשתית הרעיונית ומנמק את חשיבותו במיסוד העיסוק כפרופסיה. כתב העת "מפגש" הפך בהנהגתו של ד"ר המנחם להיות למשאב של ידע תאורטי בתחום, וטובי החוקרים בארץ רואים בו במה נאותה לפרסום, ולהוכחה – חוברת עשירה זו, שאינה סתם אוסף של מאמרים טובים, אלא שלב נוסף באמירה פרופסיונלית ברורה. המחקר המצטבר מתחיל אם כן להתגבש לכלל גוף ידע דיסציפלינרי, והתהליכים הפורמליים להסדרת מעמדו החוקי של המקצוע אינם אלא עניין של זמן.

באופטימיות ומתוך תקווה ואמון שהחיוניות על שתי משמעויותיה – הכרחיות וחיות כאחד – ימשיכו ללוותם, אני נפרדת מידידי הטובים בסגל, שהיו לי שותפים לדרך ומקורות לידע ולעידוד, מהמדריכים שאתם עבדתי בכובעים שונים. גם מתלמידי הרבים, שמהם למדתי רבות, אני נפרדת, ומהמכללה, שהייתה בימי הראשי במשך שליש מחיי, ואין זו תקופה מבוטלת. אני מודה לכולם על השנים הפוריות והמאתגרות שעברנו ביחד, ואמשיך לצפות בעניין רב ובהנאה בהתפתחויות העתידיות.

* * *

ועתה למאמרים שבחוברת. החוברת מורכבת מארבעה חלקים: הראשון והשני עוסקים בהתבוננויות על התחום, הן מהיבט ההכשרה והן מהיבט הנעזרים: פותח אותם מאמרה של פרופ' דרורה כפיר, היום חוקרת בכירה ביחידת המחקר של המכללה. דבריה מתייחסים למשמעותה של ההתמקצעות הנדרשת מהעובדים עם נוער, החל בהכרה של הצורך בהכשרה אקדמית ועד לגיבושה של תכנית לימודים לתואר שני, תכנית שבוגריה יהוו בעתיד את שדרת המנהיגות המקצועית הנחוצה כל כך.

ד"ר חנה חימי, ראש המסלול לטיפול וקידום נוער במכללת בית ברל, מתארת במאמרה את התפתחות ההכשרה, על תפיסתה ויעדה, ומדגישה את ההתחדשות בתכנית הלימודים המעודכנת של המסלול; זאת לאחר שבשנותיי האחרונות, בעקבות התארגנות מחודשת של מבנה תכניות ההכשרה במכללות להוראה (אריאב, 2006), התרחשה עבודה אינטנסיבית שהבנתה מחדש את תכניות הלימודים. התארגנות מחודשת זו הייתה בעצם תהליך של ביקורת עצמית, עדכון וקביעת סדרי עדיפויות חדשים גם למסלול. המתווים החדשים שאושרו על ידי המועצה להשכלה גבוהה משקפים את התפיסה המנחה את המסלול – שילוב ייחודי של קורסים מעולם החינוך עם קורסים מעולם הטיפול, שילוב שהוא לב לבו של המסלול.

ד"ר עמנואל גרופר פורס יריעה רחבה של דיון פילוסופי ותכנית עשייה סביב התגבשותו של קוד אתי גם בחו"ל וגם בארץ.

ד"ר מיכל ראזר מציגה את תכנית ההכשרה לאנשי חינוך המלמדים אוכלוסיות על סף נשירה. התפקוד בבית הספר הוא אחד מאמות המידה האוניברסליות להערכת איכות ההסתגלות וההתפתחות של בני נוער, ועל כן הוא אמור להיות גם הגורם המצביע על סימני ההתדרדרות הראשונים. טיפוח מודעותם של מורים ומנהלים והקניית שיטות הוראה ודרכי עבודה עם בני נוער המאותתים מצוקה, התערבות תומכת ומובנית המבוססת על זיהוי צרכיו של הנוער הפוטנציאלי ועבודה משולבת עם בעלי מקצוע רלוונטיים – כל אלו עשויים לחולל את ההבדל ולמנוע נשירה.

ד"ר עדנה קפל-גרין ופרופ' יוליה מירסקי מציגות מסגרת חינוכית-טיפולית בירושלים, שכל מטרתה לשמש בית לנוער במצוקה, והיא מתנהלת על פי מודל המשלב עבודה חינוכית עם עבודה טיפולית בבני נוער שנפלטו מכל מערכת נורמטיבית, ומוצאים בתחנה אחרונה זו הזדמנות לחזור לדרך חיים נורמטיבית.

בחלקה השלישי של החוברת מובאים שני מאמרים המציגים עבודה עם שתי אוכלוסיות שונות מאוד: ימית אלפסי, ד"ר מיכל קרומר-נבו ופרופ' שפרה שגיא כותבות על בני נוער העוסקים בסחר סמים, וד"ר איתי הס, פרופ' תמר הורוביץ ופרופ' שונית רייטר כותבים על הקשר בין למידה חברתית ואלימות בקרב נוער בדווי. שני המאמרים עוסקים בתת-קבוצות של אוכלוסיות נוער במצוקה. בעבודה הנדרשת עם כל אחת מתת-הקבוצות האלו יש מן הייחודי אך גם מן המשותף, והמכנה המשותף הרחב והברור ביותר הוא הצורך באנשי מקצוע מיומנים, העשויים להתערב באופן יעיל ולגרום לשינוי הרצוי. לשם כך נחוצים הן הבנה מעמיקה של האטיולוגיה, האפיונים והצרכים של שתי תת-הקבוצות הללו והן ידע עמוק של שיטות ההתערבות המיוחדות המתאימות לכל אחת מהן.

בחלק הרביעי מובאים שני מאמרים פרי עטם של מטפלים בני הדור הצעיר והמעודכן, המייצגים את החדשנות בשדה ומתמודדים עם המציאות הווירטואלית במרחבי רשת האינטרנט, המייצרת תופעות, בעיות, קהילות ואף אמצעי התערבות חדשים; האחד הוא מאמרם של אורית מנור-מולדון (בוגרת המסלול) ופרופ' שלמה רומי, העוסקים בהשוואה של שימושי האינטרנט של בני נוער במצוקה לעומת בני נוער נורמטיבי, ומציעים להסיק מסקנות אופרטיביות בנוגע לשיטות התערבות מתאימות; השני הוא מאמרם של מירן בוניאל-נסים ופרופ' עזי ברק, העוסק בקבוצות תמיכה המתפתחות באינטרנט, ומשמשות לעתים עוגן ולעתים זירת הרפתקאות לסובלים מהפרעות אכילה.

הספרים שסקירתם מובאת בחוברת זו עוסקים גם הם באוכלוסיות שאליהן מתייחסת עבודתם של עובדי טיפול וקידום נוער: ד"ר אמיתי המנחם סוקר את ספרם של ד"ר מאיר חובב, ד"ר חיים מהל וד"ר מרים גולן, "מסיכון לסיכון: התערבויות טיפוליות בנוער עובר חוק ובצעירים במצוקה"; ד"ר אורי תימור דן בספרם של פרופ' ישראל קים, ד"ר יעקב בר-זהר וד"ר לוי עדן, "קרבנות: אכיפת החוק, מין וחברה"; פרופ' מאיר טייכמן סוקר את "תרמילאים וסמים: תיעוד, מחקר, טיפול ומניעה", קובץ מאמרים ופרקי יומן בעריכתה של חגית בוני-נח; חוברת ההדרכה "שיטת היישוג כמתודה טיפולית בקרב בני נוער וצעירים בסיכון: תיאוריה, דגם הפעלה ודרכי התערבות", פרי עטו של ד"ר אברהם לוי, נסקרת על ידי.

לסיום, ברצוני להודות לחברי המערכת המייעצת והמערכת של "מפגש", ובמיוחד לעורך הראשי ד"ר אמיתי המנחם, ידידי זה שנים רבות, ולרכזת המערכת מרים גילת, הרוח החיה, המארגנת והמדרבנת, על האמון שנתנו בי ועל תמיכתם לאורך כל תהליך ההפקה של חוברת זו. חוות דעתם השקולה והעניינית והאפשרות להתייעצות חברית בכל עת ובכל עניין עזרו לי בתהליך העריכה המורכב. ולבסוף, אני מודה לכל הכותבים המכובדים, ששיתפו פעולה ברוח טובה למען הפקתה של החוברת. אני מקווה שהקוראים ייהנו וייתרמו מהמגוון המצוי בה.

מקורות

- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115–137.
- החלטת המועצה להשכלה גבוהה (מס' 1084/10) מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (2006) – דו"ח ועדת אריאב. זמין באתר <https://beitberl.ac.il>
- המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה – רבעון לעבודה סוציאלית**, טו, 99–112.
- להב, ח' ושמשי, 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.
- רוזנפלד, י' (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. **חברה ורווחה**, יז(4), עמ' 361–377.
- שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער במצוקה**. ירושלים: משרד ראש הממשלה ומשרד הרווחה.

תכנית הלימודים וההכשרה המעשית של המסלול לטיפול וקידום נוער: עבר, הווה ועתיד

חנה חימי

תקציר

מטרת מאמר זה היא להציג את המסלול לטיפול וקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל, להבהיר את הנחות היסוד שהובילו לפיתוח תכנית ייחודית לבני נוער במצבי סיכון במסגרת בית הספר לחינוך, וגם לפרט את תכנית הלימודים ומבנה ההכשרה המעשית. מעבר להתייחסות לתולדות המסלול, יש במאמר התייחסות לתחום העיסוק וההכשרה של טיפול בנער וקידומו בארץ ובעולם ותמונת מצב הכוללת נתונים, עובדות ומספרים על נוער במצוקה בישראל. תמונת מצב זו מחדדת את החיוניות של תכנית לימודים להכשרת בוגרים לעבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער במצבי סיכון.

מילות מפתח: המסלול לטיפול וקידום נוער, נוער במצבי סיכון, תעודת עובד חינוכי-טיפול, תכנית לימודים, טיפול (care)

המסלול לטיפול וקידום נוער – תולדות המסלול והנחות יסוד

מחזור הלומדים הראשון במסלול לקידום נוער החל לימודיו בשנת 1983, בתכנית ארבע-שנתית, שתכניה מוקדו בהכשרה עיונית ומעשית של עובדים לטיפול וקידום נערים ונערות במצוקה. התכנית פעלה אז במסגרת היחידה לחינוך חברתי קהילתי והתפתחה במקביל לתכנית החינוך הבלתי פורמלי. התכנית זכתה להכרה של המועצה להשכלה גבוהה, ומסיימיה קיבלו תואר "בוגר" בחינוך (B.Ed.). על פי אישור מנכ"ל משרד החינוך דאז, מאז שנת 1995, הבוגרים זכאים גם לתעודת עובד חינוכי-טיפולי. תעודה זו נוצרה כמקבילה לתעודת ההוראה (של זכאים בוגרי בית הספר לחינוך במקצועות ההוראה), ומטרתה הייתה לעגן את מעמדם המקצועי בשדה, הן כמומחים לתחום העיסוק שאותו למדו והן כזכאים לגמולים, בדומה לבעלי תעודת הוראה.

שתי הנחות יסוד מרכזיות הנחו את מייסדי התכנית ותומכות גם כיום בבסיס ההכשרה האקדמית:

- א. נוער במצבי סיכון מצוי בכל רובדי החברה, ומצוקותיו הן מגוונות ורבות פנים.
- ב. התמודדות עם מצוקה רבת פנים מצריכה הכשרה פרופסיונלית ייחודית, מקיפה ובין-תחומית, תוך גיבוש ידע תאורטי ומעשי כמענה למצוקה.

אחד המודלים המקובלים כיום לאפיון וניתוח תופעות סיכון בקרב מתבגרים הוא הגישה האקלקטית-אקולוגית (Gross & Capuzzi, 2004). זו גישה רב-ממדית לפענוח הבעיות החינוכיות והפסיכולוגיות של הפרט, שנעשית על ידי התייחסות ליחסי הגומלין המורכבים שבין נתוני האדם לבין נתוני סביבתו. מצב סיכון הוא מצב שבו הפרט חי בסביבה הפוגעת, או שעלולה לפגוע, בהתפתחותו התקינה וביכולתו לממש את כישוריו ולהשתלב מבחינה חברתית. רוזניק וברט (Resnick & Burt, 1996) מגדירים מצב סיכון על פי ארבעה מרכיבים עיקריים: גורמי סיכון (risk factors), סימני סיכון (risk markers), התנהגויות סיכון (risk behaviors) ותוצאות סיכון (risk outcomes). לפיכך, מראשית דרכו, המסלול שם לעצמו למטרה להכשיר עובדים ייעודיים להתמודדות עם בני נוער במצוקה, תוך התייחסות למכלול רחב של מצבי סיכון התפתחותיים, אישיים, משפחתיים וחברתיים; אלה כוללים: קשיי השתלבות, נשירה וניתוק ממסגרות עבודה ולימודים, התנהגויות עברייניות, שימוש בסמים ובאלכוהול, ניכור והזנחה, אבדן משמעות בחיים וסטייה ממסלול חיים נורמטיבי.

תחום העיסוק וההכשרה של "טיפול וקידום נוער" בארץ ובעולם

המנחם וכפיר (1994), במאמרם "ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה – הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה", מבהירים את הרלוונטיות והחינוניות של הכשרה פרופסיונלית ספציפית, עיונית ומעשית, לטיפול באוכלוסיית יעד ייחודית של בני נוער בסיכון. זאת, בניגוד לפרופסיות אחרות (עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, קרימינולוגיה וסוציולוגיה), שאינן ממוקדות בבני נוער בסיכון בלבד. לדבריהם, "עיקרו של הידע, הבנה רב-ממדית של תהליכי ההתבגרות וההקשרים החברתיים ושאיבה ממקורות שונים ומדיסציפלינות מגוונות תוך אינטגרציה והתאמתם לנוער. הבנה רב-ממדית של ההתבגרות, משמעה, שקיימת זיקה בין תהליכים מופנמים נסתרים מן העין בגיבוש זהות, ובעיקר זהות מינית, פרידה מאובייקטים מופנמים, הבשלה קוגניטיבית והרהורים אידיאולוגיים לבין תהליכים מוחצנים וגלויים בדפוסי קשר בין-אישי וביולי שעות הפנאי, אופי התפקיד במסגרת חינוך חברתיות וקונפליקטים תוך-משפחתיים".

מכאן, שהצורך להציע שיטות התערבות כוללניות, התואמות לצרכים החינוכיים, האישיותיים, המשפחתיים והחברתיים של המתבגר, מחייב כילול (אינטגרציה) בין-תחומי בתהליך ההכשרה, שילוב העדיף על פני הכשרה כללית בחינוך, בעבודה סוציאלית, בפסיכולוגיה או במדעי החברה. הכשרה כזו כוללת מרכיבים מכל התחומים הנ"ל, תוך התמקדות בנוער.

כהן וכהן, במחקרם על ההתמקצעות של העובד החינוכי-סוציאלי בישראל, פורשים יריעה רחבה של תכניות ההכשרה הקיימות לטיפול בבני נוער במצבי סיכון. במחקר זה הם מציינים כי "מודל ההכשרה של בית ברל הוא המקצועי ביותר, מפני שהוא

מציע לימודים אקדמאיים ספציפיים בתחום קידום נוער, זוהי הכשרה מקצועית המזכה בתעודה אקדמית" (כהן וכהן, 2001, עמ' 27). המודל של "בית חס"י¹ ושל המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים, נמצאים בתוכם, בין המודלים המקצועיים יותר לבין אלה הבלתי מקצועיים.

מסמך עמדה עדכני של המשרד האירופאי של האגודה הבין-לאומית של העובדים החינוכיים-סוציאליים (AIEJI), שבו מוצגת הגדרה של העבודה החינוכית-סוציאלית והמיומנויות הנדרשות בה (גרופר, 2007), מבהיר את הקרבה הרעיונית שבין הכשרת העובדים החינוכיים-סוציאליים לבין הכשרת העובדים החינוכיים-טיפוליים. עבודה חינוכית-סוציאלית מוגדרת שם כ"תיאוריה על אודות האופן שבו תנאים פסיכולוגיים, חברתיים וחומריים, וכן תפיסות ערכיות שונות, מעודדים או מונעים התפתחות וצמיחה כללית, איכות חיים ורווחה של הפרט או הקבוצה". שיטות העבודה הן רב-ממדיות וכוללות סיוע והעצמה, חינוך, טיפול, התערבות, הגנה ופיתוח של מרחב חיים המשולב בטיפול בפרט בסביבתו. המטרה היא לאפשר השתתפות חברתית מלאה וקידום מעורבות אזרחית לכול. סקירת המיומנויות המרכזיות שצוינו במסמך זה מחדדת ומבהירה את הדמיון עד כדי זהות, הקיים בין הגדרת תוכני עבודתו של העובד החינוכי-סוציאלי ובין זו של העובד החינוכי-טיפולי. גרופר (1999) מציין כי המודל המקצועי האירופאי אינו מושלם ואינו מתאים בכל מאפייניו ליישום בחברות בעלות תפיסות חברתיות שונות. בצד ההתקדמות בתחומי ההכשרה והנוכחות בשדה, נמצא כי "נוצרו בעיות שקשורות להבחנה בין 'טריטוריות' של בעלי מקצועות סמוכים, שפועלים יחד בצוות רב-מקצועי".

רומי (2007) מציין כי הדילמה המרכזית בנוגע לעבודה החינוכית-סוציאלית קשורה למהות תפקידו של העובד בעבודתו היום יומית וביחסי הגומלין שלו עם אנשי מקצוע טיפוליים מתחומים קרובים, ביניהם עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ומדריכים חברתיים בפנימיות לנוער מנותק. הדילמה מתבטאת בעיקר במתח שבין ההיבטים הטיפוליים להיבטים החינוכיים-חברתיים בעבודה עם נוער מנותק בקהילה ובמוסדות פנימייתיים, ומתרכזת בשאלת הגבולות, היינו: מהי הנקודה שבה על העובד לקידום נוער להפסיק לטפל בנער או בנערה ולהפנותם לאנשי מקצוע אחרים, בעלי ידע תאורטי ומעשי שונה או בעלי הסמכה שונה?

טייכמן (2009) מציין כי בשנים האחרונות (משנת 2000 ואילך), הולך וגדל מספר המאמרים העוסקים בסוגיות שונות הקשורות לטיפול בנוער בסיכון ובמצוקה, ובדיקה במאגר ה-PsyInfo מוכיחה זאת. בד בבד, עם ההכרה בצורך לפיתוח גוף ידע רלוונטי, החלו להתפתח בכמה אוניברסיטאות, בעיקר בארצות הברית, בקנדה, באוסטרליה ובאירופה, תכניות לימודים מתקדמות לתואר מוסמך (MA, MSW, M.Ed) ולתואר שלישי (PhD, DSW, EdD), המתמקדות בילדים ונוער בסיכון

1 "בית חס" מציע שילוב בין תנאי קבלה בלתי פורמליים לבין אפשרות לקבל תואר אקדמי של האוניברסיטה הפתוחה. תאורטית, ניתן להתחיל את הלימודים ללא תעודת בגרות וללא ציון פסיכומטרי, ולקבל בתום הלימודים תעודה של מדריך טיפולי רב-תחומי.

ובמצוקה. יעדי התכנית המוצעת כאן תואמים בחלקם את התכנית ללימודי נוער (youth studies) של האוניברסיטה של מינסוטה.² תכנית דומה אך שונה במיקוד מתקיימת זה שנים אחדות גם באוניברסיטת ויקטוריה שבקנדה.³

החשיבות שניתנת בשני העשורים האחרונים לסוגיית הנוער בסיכון ובמצוקה קיבלה ביטוי גם בהתארגנות של מדענים ואנשי חינוך וטיפול בתחום זה; כך הוקם ארגון בין-לאומי שמרכזו באירופה – European Scientific Association for Residential – and Foster Care for Children and Adolescents (EUSARF) את מיטב החוקרים בתחום של טיפול בנוער בסיכון ובמצוקה בעולם, כולל ישראל. לאור החשיבות הרבה בהפצת מידע תאורטי-מחקרי-יישומי, הארגון מוציא לאור את כתב העת המדעי החשוב בתחום *International Journal of Child & Family Welfare*. כתב עת מדעי ושפיט נוסף, שמתמקד אף הוא בתחום ילדים ונוער בסיכון ובמצוקה, נוסד לפני שנים אחדות – *Welfare Vulnerable Children & Youth Studies: An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy & Care*. בסקירתו את מסגרות ההכשרה האקדמית של עובדי קידום נוער בישראל, מציין טייכמן (2009) את הבולטות של תכנית הלימודים וההכשרה הקיימת במכללה האקדמית בית ברל, בהשוואה לתכניות אחרות. ב-2007 נפתחה במכללה האקדמית אורנים (ראזר, 2008) תכנית הלימודים לתואר שני, "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה". אוכלוסיית היעד של תכנית לימודים זו הם מורים ובעלי תפקידים בחינוך הפורמלי, והיא מתמקדת בהתמודדות חינוכית עם סוגיית בני הנוער בסיכון שעדיין נמצאים במערכת החינוך הפורמלית, אך מועדים לנשירה. תכנית לימודים זו ממוקדת בהיבטים שונים של המפגש שבין סגל בית הספר לבין תלמידים בסיכון בתוך בית הספר: מה קורה בין בית הספר לבין התלמידים "הקשים"? מהו תפקיד בית הספר מול מציאות של עוני, מצוקה, כישלון מתמשך ונשירה? כיצד בית הספר יכול לשמש גורם לניידות חברתית עבור התלמידים שבשוליים?

במסגרות אקדמיות שונות, אוניברסיטאות ומכללות, מוצעים לתלמידים קורסים או סמינריונים בתחום הנוער ואף בתחום הנוער במצוקה, אולם מלבד תכנית הלימודים לתואר הראשון במכללה האקדמית בית ברל המוזכרת לעיל, אין תכניות לימודים דומות או מקבילות, ואין תכנית לימודים ייחודית בתחום לתואר השני.

נוער במצוקה בישראל – תמונת מצב

עיון בנתונים סטטיסטיים של גופים שונים שעוסקים בטיפול בבני נוער במצבי סיכון, מעלה נתונים מדאיגים על מצבם של בני נוער בישראל. המועצה הלאומית לשלום הילד הצביעה בדוחותיה על החמרה ניכרת במצבם של מתבגרים ובני נוער, וקראה להכריז על "מצב חירום לאומי הדורש תכנית ויעדים לביצוע מידי" (המועצה הלאומית

<http://cehd.umn.edu/students/Graduate/PS/YDL/default.html> 2

<http://www.cyc.uvic.ca/graduate/index.php> 3

לשלום הילד, 2005, 2006). המוסד לביטוח לאומי דיווח ב-2006 על 35.2% (!) מכלל הילדים בישראל המצויים מתחת לסף העוני,⁴ ועוני אינו רק בעיה כלכלית, אלא הוויית חיים מסוכנת ומסכנת (המוסד לביטוח לאומי, 2006).

דו"ח ועדת שמיד (שמיד, 2006), שהוגש לממשלת ישראל, מציין שבישראל חיים למעלה משני מיליון ורבע ילדים ובני נוער, מתוכם כ-330,000, שהם כ-15% מכלל הילדים והנוער, נמצאים בסיכון ובמצוקה. הדוח מגדיר את אוכלוסיית הילדים והנוער בסיכון ובמצוקה כ"חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, סובלים מהזנחה או התעללות, ניתוק ממסגרות נורמטיביות ופגיעה ברווחתם, ואינם מסוגלים להשתלב בלימודים, בחברה, במשפחה ולממש את היכולות שלהם". מצבים מגבירי סיכון הוגדרו על ידי הוועדה כקשיים כלכליים, מצבי משבר במשפחה (מחלה, מוות, סטייה חברתית), הגירה, שונות חברתית, השתייכות לקבוצת מיעוט, מוגבלויות, כמו למשל ליקוי למידה, מעבר בין מסגרות וחיים בסביבה ענייה או מסכנת. מצבי הסיכון באים לידי ביטוי בתפקוד היום יומי ומביאים לרוב לניתוק ממסגרות נורמטיביות, להתדרדרות ולאבדן דרך, עד כדי עבריינות (הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול, 2005; Meggert, 2004).

הדוח קובע כי מתוך אוכלוסיית הילדים והנוער בסיכון ובמצוקה, 165,000 ילדים ובני נוער אינם מקבלים כל סיוע; 135,000 ילדים ובני נוער חיים במשפחות שיש בהן אלימות פיזית בין ההורים; 144,000 ילדים ובני נוער סובלים מהזנחה; 49,000 ילדים ובני נוער חשופים להתעללות; כ-22,000 ילדים ובני נוער חשופים לאלימות בביתם או חיים בבית שיש בו פעילות עבריינית. כאמור, הדוח קובע כי כמחצית מהילדים ובני הנוער בסיכון ובמצוקה אינם מקבלים כל סיוע וכי מחציתם האחרת זוכים לסיוע חלקי בלבד. שיעור האלימות במגזר הערבי, בכלל זה אלימות פיזית קשה בקרב ילדים ובני נוער, הוא גבוה – 28.4%, לעומת 4.7% במגזר היהודי. שיעור האלימות נגד תלמידים ערבים מצד צוותי בתי הספר הוא 31.9% ובמגזר הבדואי – 43.8%, לעומת 13.4% במגזר היהודי.

נתוני העוני בישראל מצביעים על עלייה, המתבטאת בהרחבת פערים חברתיים וכלכליים בין בעלי האמצעים לבין האחרים. בשנת 2005, כל ילד שלישי בישראל חי במשפחה שנמצאה מתחת לקו העוני. זו עלייה של 45% במספר הילדים המצויים מתחת לקו העוני בחמש השנים שבין 2000–2005. שיעור העוני במשפחות החרדיות הוא גבוה – כ-36% מכלל המשפחות החרדיות חיות מתמיכות וקצבאות. משוער כי המצב במגזר הערבי והבדואי ובקרב העולים חמור פי כמה. על פי דוח הוועדה, הבעיה במגזר הערבי היא קשה, ו-54% מהילדים ומבני הנוער חיים במשפחות עניות, פי 2.5 מאשר בקרב היהודים.

4 מנתונים שפרסם השנה הביטוח הלאומי עולה כי ישראל עלתה למקום הראשון בשיעור הילדים העניים בקרב מדינות המערב. מהדוח הנוכחי עולה, כי מספר הילדים החיים בעוני במדינת ישראל עומד על מספר שיא של למעלה מ-777,400 ילדים (35.2% מכלל הילדים בישראל) – שיעור הדומה למספר הילדים העניים בשנת 2005 (המוסד לביטוח לאומי, 2007/8).

ילדים החיים בעוני, במצוקה כלכלית ובסביבה מסכנת, חשופים יותר לפגיעה גופנית ולפגיעה ורגשית. מנתונים עולה כי 30% מהילדים המאופיינים בתפקוד לקוי בבית הספר, באים ממשפחות שבהן האב אינו עובד, לעומת פחות מ-10% מהילדים או הנערים שאביהם עובד. כרבע מהילדים או הנערים שתפקודם בבית הספר לקוי חיים במשפחות חד-הוריות. שיעור ילדי העולים מכלל הילדים החיים במשפחות חד-הוריות הוא 28%, לעומת חלקם באוכלוסייה שהוא 11% בלבד (בן אריה, ציונית וקמחי, 2004; הכנסת, 2004; המוסד לביטוח לאומי, 2004, 2005).

התמודדות עם שינוי ומעבר בין-תרבותיים, כולל תהליכים חברתיים, כגון: הגירה, נידודות, תיעוש ועיור, מחייבת ארגון מחדש ומציאת שיווי משקל חדש בחיים. בשלב השינוי מתערער האיזון המשפחתי. כל קבוצות המיעוט מעידות על משבר במערכת היחסים המסורתית בין ההורים לילדים ועל הקשר בין משבר זה לבין מצבי סיכון וסכנה של ילדים ובני נוער.

מנתוני משטרת ישראל עולה כי בשנים האחרונות חלה עלייה ניכרת בשיעורי פשיעת הנוער העולה בהשוואה לנוער ישראלי ותיק (כ-23% מכלל התיקים הפליליים של קטינים החשודים בעברות היו של עולים חדשים, פי שניים מחלקם באוכלוסייה). כמו כן חל גידול רב במגוון העברות. חלקם של העולים הקטינים בעברות בלט בעברות סמים (36.7%) ורכוש (33.2%). רוב התיקים נפתחו על רקע מעורבות קטינים בעברות אלימות וסדר ציבורי ועברות רכוש (60.3%) (חביב, בן רבי וארגוב, 2001).

הנשירה ממערכת החינוך, בעיקר בתקופת ההתבגרות, היא סמן חשוב המרמז על מצוקה של הנער או הנערה ועל סיכונים המתלווים אליה. קשיי ההשתלבות וקשיי ההסתגלות לדרישות במסגרות הלימודים הפורמליות מקדמים נשירה סמויה ואף גלויה.

שיעורי הנשירה והניתוק גבוהים במיוחד בקרב אוכלוסיות העולים, הערבים והחרדים. במסמך רקע שהוגש לכנסת במרץ 2004, נקבע כי שיעורי הנשירה הגלויה בקרב בני נוער ערבים גבוהים הרבה יותר משיעורי הנשירה בקרב יהודים. לדוגמה, במערכת החינוך הערבי פוקדים את כיתה יב רק כ-66% מבני ה-17 (לעומת 90% מהיהודים). יתר על כן, הודגש כי בקרב האוכלוסייה הערבית קיימת נשירה סמויה, כלומר ישנם בני נוער הרשומים בבית הספר, אך נעדרים מהלימודים עקב סיבות משפחתיות, כלכליות ואחרות. בני נוער בדווים מנותקים משוטטים ביישוביהם בחוסר מעש ובתחושות קיפוח והתמרמרות ומידרדרים בקלות למצבי פשיעה והתנהגות עבריינית (הכנסת, 2004; הכנסת, 2005).

בני נוער עולים נושרים פי שניים ויותר מבני נוער ותיקים. עולים שעלו מאז 1996 נושרים פי שלושה ויותר מוותיקים. אחוז הנשירה באוכלוסייה זו הוא בין 15.2% ל-18.6% מכלל אוכלוסיית הנושרים (בן שלום והורנצ'יק, 2004).

במסמך רקע שהוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט במאי 2008, על אלימות במערכת החינוך, צוין: "בשנת 2004 נפתחו 7,373 תיקים נגד בני נוער על עברות שנעשו

בתחומי בית הספר, עלייה של 17.8% במספר התיקים לעומת השנה הקודמת. העלייה בשיעור עברות האלימות הייתה ניכרת: עלייה של 45% במספר התיקים שנפתחו על החזקת סכינים ואגרופנים ועלייה של 20% במספר מקרי המכות והדקירות" (הכנסת, 2005, 2008).

מנתוני המשטרה והאגודה למען הילד עולה כי רוב המעורבים במקרי האלימות מתמודדים עם מציאות משפחתית וחברתית שחושפת אותם למצבי מצוקה שונים, כולל משברים נפשיים חריפים. בשנים 1998–2005 חל גידול דרמטי של יותר מ-80% במספר התיקים שנפתחו בגין עברות כנגד קטינים בתוך המשפחה. בשנת 2005 פנו קרוב ל-10,000 ילדים ובני נוער לנציב קבילות הילדים ובני הנוער במועצה לשלום הילד.

משנת 2000 ועד שנת 2006 חלה עלייה של כ-40% במספר הילדים ובני הנוער המטופלים על ידי המחלקות לשירותים חברתיים עקב תפקוד לקוי של אם או אב (הם מהווים כ-17% מכלל הילדים במדינת ישראל). בין השנים 1995–2005 חל גידול משמעותי של כ-120% במספר הילדים בטיפול פקדי סעד לחוק נוער שדווח עליהם בשל חשד להתעללות (פיזית, נפשית, מינית והזנחה). כ-65% מהמקרים היו בגין התעללות פיזית והזנחה, שליש מהילדים נפגעו על ידי שני ההורים. 40% מהילדים שהגיעו למרכזי חירום לילדים בסיכון בשנת 2005, שהו בהם חצי שנה ויותר.

באשר למצבי חירום בעשור האחרון – חל גידול של קרוב לפי שניים במספר הילדים ובני הנוער שהתקבלו לטיפול יום ולאשפוז בבתי חולים פסיכיאטריים, כ-55% מהם בנים וכ-45% בנות. כ-18% מכלל האשפוזים נעשו בכפייה. כרבע מכלל הילדים ובני הנוער המאושפזים באשפוז פסיכיאטרי הם עולים – יותר מפי שניים מחלקם באוכלוסייה. מדו"ח המועצה לשלום הילד לשנת 2008 עולה כי מספר ניסיונות ההתאבדות של ילדים ובני נוער עלה. בשנת 2007 נרשמו בחדרי המיון 685 אשפוזים בעקבות ניסיונות התאבדות. 480 מקרים של ילדים בני 15–17, ו-198 מקרים בגילים 10–14. כמו כן, נרשמו שבעה מקרי ניסיונות התאבדות של ילדים מתחת לגיל 9.

מבנה ההכשרה

התמונה העולה מנתונים אלה מצביעה ללא ספק על צורך הולך וגדל באנשי מקצוע ייעודיים, וכבר לפני 25 שנה ניתן היה לראות שתכניות לימודים גנריות בחינוך, עבודה סוציאלית, חינוך לא פורמלי או פסיכולוגיה, אין בהן די. העמדה הייתה, והיא רלוונטית ביתר שאת היום, שחיוני לשאוף להתמקצעות, הן מבחינת המענים הנדרשים לבני נוער בסיכון והן מבחינת המעמד של העוסקים בתחום.

בהתייחסותו לרמתם המקצועית של העובדים, קובע דו"ח ועדת שמיד (שמיד, 2006) כי לאנשי המקצוע המטפלים בילדים ונוער בסיכון ובמצוקה אין די ידע והכשרה לסייע בפתרונות, כל זאת מבלי להתייחס למחסור בכוח אדם בכל הרמות, ובעיקר ברמת המנהיגות המקצועית. התייחסות זו של הוועדה מציינת דברים ברורים באשר לחסר בהכשרה של מומחים לעבודה עם בני נוער במצבי סיכון.

ההחלטה העדכנית של המועצה להשכלה גבוהה לאשר מתווה לתואר ראשון בהתמחות חינוכית לקידום נוער ולקבוע לו תעודה מקצועית ייחודית בדומה לתעודת הוראה, היא החלטה רבת ערך ומשקל, שמיועדת לעודד את היוזמה האקדמית הממוקדת בהכשרה לטיפול בנוער בסיכון, הכשרה שבסיומה אינטגרציה וזהות מקצועית מובחנת (דו"ח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, 2006). בהחלטת המועצה להשכלה גבוהה שודרגה תכנית הלימודים: המסלול לטיפול וקידום נוער הפך לחוג בן 26 שעות ככל חוג אוניברסיטאי, ונקבעו הבחנה ושילוב בין לימודים עיוניים בחוג לבין התמחות מעשית במסלול (32 שעות).

ההכשרה המלאה בחוג ובמסלול לטיפול וקידום נוער משלבת בין גישות חינוכיות ומיומנויות התערבות התואמות את הצרכים ההתפתחותיים ומצבי הסיכון של בני נוער. שילוב זה משקף את העמדה בנוגע למשימות ההתפתחותיות של גיל הנעורים, שבו הסתגלות והשתלבות במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות מושפעות מגיבוש הזהות העצמית של המתבגר, ומכאן ההצדקה והחשיבות למיקומה של התכנית בתוך בית הספר לחינוך.

תכנית הלימודים בחוג משלבת תכנים תאורטיים מתחומי ידע שונים (פסיכולוגיה, חינוך, סוציולוגיה, עבודה סוציאלית וקרימינולוגיה). סגל ההוראה במסלול הוא הטרוגני מבחינה פרופסיונלית, ויש בו ייצוג של עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, קרימינולוגים, עורכי דין, סוציולוגים ויועצים ארגוניים. ההכשרה המעשית של הסטודנטים מלווה בהדרכה פרטנית בשדה, ובמקביל גם בהדרכה קבוצתית במסגרת הסדנאות במסלול. מטרת התכנים התאורטיים להבנות לבוגר המסלול תשתית ידע תאורטי שתקדם התמצאות במכלול היבטים ומשתנים הקשורים להתנהגויות נוער במצוקה ונוער בסיכון, הבנה של התנהגויות אלו ומודעות להן. במהלך הלימודים מתוודע הסטודנט לגישות התערבות פרטניות, קבוצתיות, משפחתיות וקהילתיות, הן מן ההיבט התאורטי והן מההיבט היישומי, תוך שימת דגש על עבודת היישוג (reaching out).

השילוב שבין התשתית התאורטית בחוג לבין ההתנסות המעשית במסלול, המלווה בהדרכה פרטנית והדרכה קבוצתית, מהווה מסגרת לימודית משמעותית, אשר משלבת ומפגישה בין התאורטי והיישומי בעבודתו של העובד הפרופסיונלי ותורמת להתפתחותו המקצועית, תוך מודעות גדולה יותר לאופי ההתערבויות שהוא מבצע.

מטרתה של חטיבת ההכשרה המעשית היא לזמן לסטודנטים התנסות ראשונית של קשר טיפולי-חינוכי במסגרת מגוון שירותים וסוכנויות המטפלות בנוער במצוקה מכל סוג. ההתנסות בהכשרה המעשית כוללת: עבודה פרטנית עם בני נוער והתנסות בעבודה קבוצתית, השתתפות בפעילות המקצועית של השירות (ישיבות צוות, דיונים וסיורים, השתלמויות וכו'), התנסות בעבודת צוות ובקשר עם גורמים קהילתיים

רלוונטיים והדרכה אישית קבועה ואינטנסיבית (ההתנסות מלווה בהדרכות פרטניות לאורך כל שנות ההכשרה המעשית, בתדירות של פגישת הדרכה אחת לשבוע).

מטרות ההדרכה הן: לפתח את יכולת הסטודנט להתאים את התערבותו המקצועית לצורכי הנער ולסוג הבעיה על סמך אבחנה מבדלת והיכרות עם שיטות התערבות (שנלמדות באופן תאורטי בקורסים השונים), לעבד היבטים רגשיים שלו הכרוכים בחוויות המפגש החינוכי-טיפולי, לפתח בקרבו מודעות ותובנה למאפייני תהליך ההתערבות ומורכבותו ולסייע לו בעיצוב וגיבוש זהות ותפיסת עולם מקצועית.

יישומן של הנחיות המתווים החדשים החל משנת הלימודים תשס"ח, יצר שינוי שמאפשר מתן ביטוי רב יותר לאיזון שבין הדיסציפלינות השונות ובין התכנים התאורטיים להתנסויות המעשיות, בסדנאות ובהכשרה המעשית.

מבנה הלימודים

לוח 1. מבנה הלימודים על פי מתווה הבסיס שחל על תלמידים סדירים בחוג ובמסלול לקידום נוער

רכיבי הלימודים	היקף שעות מחייב
1. החוג ללימודי קידום נוער	26 ש"ש
א. מבואות	9 ש"ש
ב. קורסים מתקדמים	11 ש"ש
ג. קורסי בחירה	6 ש"ש
2. לימודי המסלול – חטיבה להכשרה חינוכית	33 ש"ש
א. קורסים	10 ש"ש
ב. סדנאות וקורסים יישומיים	9 ש"ש
ג. הכשרה מעשית	14 ש"ש
3. לימוד יסוד	6 ש"ש
לימודי שואה	1 ש"ש
עברית, לשון והבעה (עד רמת פטור)	2 ש"ש
דמוקרטיה ושוויון / תרבות ערבית	1 ש"ש
אנגלית (עד רמת פטור)	2 ש"ש
4. בחירה	2 ש"ש
5. דיסציפלינה נוספת	26 ש"ש

החטיבה להכשרה חינוכית

על פי התכנית החדשה, קיימת חטיבה של לימודי חינוך בסיסיים המשותפת לתלמידי שני המסלולים הלומדים לתואר בוגר בחינוך: המסלול לטיפול וקידום נוער והמסלול לחינוך בלתי פורמלי. הקורסים המשותפים לשני מסלולי ההכשרה (בהיקף 9 ש"ש), ממוקדים בהיבטים חינוכיים וחברתיים הנוגעים למאפייניה של החברה הישראלית – יחיד וחברה, עבודה קהילתית, המגזר השלישי ומערכות חינוך בישראל. קורסים אלה מהווים בסיס להכשרה המעשית הנדרשת בשני המסלולים. מבנה ומאפייני

ההכשרה המעשית בשדה והסדנאות המלוות אותה הם נפרדים וייחודיים לכל אחד מהמסלולים; הכשרה זו היא בת 21 ש"ש במסלול לחינוך בלתי פורמלי ו-23 ש"ש במסלול לטיפול וקידום נוער. הבוגרים זכאים לתעודה של עובד חינוך טיפולי ולתעודה של עובד חינוך בקהילה בהתאמה.

לימודי קידום נוער

לוח 2. תכנית הלימודים לתלמידים סדירים בחוג לקידום נוער

שעות שנתיות	רכיבי לימודים
26	לימודי קידום נוער
10	שיעורי מבוא
1	מבוא לקידום נוער במצוקה
2	פסיכולוגיה התפתחותית – התבגרות
1	מבוא לקרימינולוגיה
1	פסיכופתולוגיה של מתבגרים
1	נשים ונערות במצוקה
1	חוקי נוער ופרוצדורה פלילית
1	מיניות מתבגרים ופוגענותם
1	זהות מקצועית של עובד קידום נוער
1	פסיכולוגיה של הקבוצה
1	נוער בסביבה רב-תרבותית
9	שיעורים מתקדמים
1	מתבגרים ומשפחה כמערכת
2	הפעלת והנחיית קבוצות
1	התערבות קצרת מועד
1	מבוא לשיטות התערבות
1	שיטות טיפול ב
1	שיטות טיפול ג
	סמינריון בקידום נוער לבחירה:
2	היבטים חינוכיים בעבודה עם נוער במצוקה
2	התאבדויות וניסיונות פג"ע (פגיעה עצמית) בקרב בני נוער
7	שיעורי בחירה
1	הסתגלות נוער עולה
1	מנשירה סמויה לנשירה גלויה
1	חינוך פנימייתי לנוער במצוקה
1	סמים: עובדות ומניעה
1	התמכרויות: תאוריות וטיפול
1	עבריינות נוער
1	עבריינות מין
1	אלימות מתבגרים: היבטים קליניים
1	תאוריות אישיות
1	פעילות אתגרית

בוגרי התכנית משתלבים בתום לימודיהם במסגרות מקצועיות שונות ובתפקידים שונים, שייעודם הוא חינוך נוער וטיפול בו – יחידות לקידום נוער, פנימיות, בתי ספר שמתמודדים עם אוכלוסיות בסיכון, שירותי ייעוץ והכוון לנוער, קציני ביקור סדיר ועובדים חינוכיים-טיפוליים במוסדות חסות הנוער.

נוסף על כך, בחוג ובמסלול מתקיימות תכניות שונות להכשרה פרופסיונלית של עובדים למסגרות שונות של עבודה חינוכית-טיפולית עם נוער במצבי סיכון:

- א. תכנית להסבת אקדמאים לתעודת עובד חינוכי לנוער במצבי סיכון
- ב. תכנית להכשרת מדריכים חברתיים לעבודה במרכזי גמילה מסמים ואלכוהול, בשיתוף עם הרשות למלחמה בסמים
- ג. תכנית הסבה לאקדמאים יוצאי אתיופיה להוראה בבית הספר היסודי, עם התמחות בגישור ועבודה עם נוער
- ד. השתלמות לעובדי קידום נוער בעבודה עם נערות במצוקה
- ה. קורס הכשרה שנתי למדריכי סטודנטים

תכנית לימודי קידום נוער המוצעת זה 25 שנה היא אטרקטיבית לבעלי זיקה חינוכית-חברתית הממוקדים ברצון לסייע לבני נוער במצבי סיכון ולקדם, ועל כן הם בוחרים להעמיק את תחום הדעת ואת המיומנויות המקצועיות שלהם בעבודה עם אוכלוסיית יעד זו. על כך תעיד היציבות היחסית במספר הנרשמים למסלול זה מדי שנה.

תוכני הלימודים ומוקדי ההתנסות הפרטנית וההתנסות הקבוצתית מבססים ומגבירים את יכולת בוגר התכנית לקדם שינוי מחשבתי, רגשי והתנהגותי אצל בני נוער במצבי סיכון, לטובת עיצוב וביסוס תפקוד נורמטיבי והשתלבות חברתית; כל זאת תוך "ראיית" הפרט המתבגר, יחס גמיש לצרכיו, העצמה וחיוזק משמעויותיהן של בחירה ואחריות.

חיוניות תכנית בעלת תפיסה חינוכית-טיפולית ומגמות לעתיד

בחלוף כ-25 שנה מאז ייסוד תכנית ההכשרה האקדמית הראשונה והייחודית בסוגה, ברור יותר מתמיד הצורך בגיבוש מענים מקצועיים ייחודיים שישלבו טיפול וחינוך בהתמודדות מקצועית עם בעיותיהם של בני נוער במצבי סיכון. יעד זה, של גיבוש מענה מתאים, הוא אחת המטלות החשובות ביותר שעומדות בפני החברה הישראלית בשנים הקרובות. עדיין חסרה ההכרה הדרושה בתחום הכשרה ועיסוק זה על ידי פרופסיות אחרות מתחום מקצועות העזרה. הכרה זו על ידיהן היא חיונית ומשמעותית מאוד, וחשוב כי יאמצוה חרף התחרות על טריטוריות מקצועיות ואוכלוסיות יעד ספציפיות; שהרי, בדומה לשיח המקצועי בין גישות תאורטיות שונות בפסיכולוגיה ובמקצועות עזרה אחרים, אין בעמדתה של גישה תאורטית אחת כדי לשלול אחרת. נראה כי היעדר היכרות מעמיקה עם תכנית

ההכשרה וייחודה של העבודה החינוכית-טיפולית, נוסף על ההיצמדות למונחים הרווחים באשר למהותו של הטיפול בבני נוער במצבי סיכון, מקשים על ההכרה הנדרשת. מומלץ לפעול באמצעים מגוונים לשינוי עמדות אלה: שיווק, פרסום ותכניות הדרכה פרטניות וקבוצתיות לבוגרים ולמנחי סטודנטים וכן באמצעות ביסוס ההכרה על ידי משרד החינוך ומתן תגמולים ראויים לבוגרי התכנית, בדומה לבוגרי מסלולי הוראה בבית ספר לחינוך.

נראה כי ההכרה של משרד החינוך ואנשי המקצוע מפרופסיות אחרות כי מדובר במסלול הכשרה מקצועי, ייחודי, חיוני ורלוונטי מאוד כיום, בשל היקף בעיית בני הנוער הנמצאים במצבי סיכון, תקדם את מעמדה של תעודת בוגר תכנית זו ותעניק לה משמעות ייחודית.

למרות עושרה של השפה העברית, מתברר שיש מגבלה חמורה הנובעת משימוש מוגזם ורב-משמעי במילה "טיפול". השוואה עם השפה האנגלית עשויה להקל בבירור הסוגיה. באנגלית יש שני מונחים שמתורגמים בעברית ל"טיפול"; האחד הוא "therapy", והשני – "care": הראשון עוסק בהיבטים מוגדרים של טיפול פסיכולוגי בבעיות רגשיות של ילדים ובני נוער; השני – מתקשר לטיפול במגוון הצרכים של החניך כפרט. הדימוי הרווח לאחרון הוא טיפול של הורים ברווחת ילדיהם ודאגה לכל צורכיהם. גם בנושאים הדורשים ידע והכשרה מקצועיים, משתמשים לא מעט במילה "care" (גרופר 2007).

להערכתנו, הדיון בדקויות אלה ובגבולות הסמכות המקצועית והאחריות הפרופסיונלית מחדד את מורכבות החיבור בין חינוך לטיפול כפרופסיה, ועם זאת – מדגיש ומדגים את חיוניות השילוב בין תחומים אלה, כמו גם את החיוניות והרלוונטיות של הכשרה ייחודית וייעודית המשלבת דגשים אלה.

לסיכום, מגוון הנתונים מתחומי החיים השונים של בני הנוער בישראל שהוצגו כאן, מדגימים היטב את חיוניותה של תכנית הכשרה אקדמית לאנשי מקצוע. זאת על מנת לאתר, לאבחן ולצמצם ואף למנוע מצבי סיכון של בני הנוער, ותוך כך גם לקדם ולפתח התמודדות טובה יותר שלהם עם מכלול התביעות והדרישות המופנות כלפיהם למימיו יכולותיהם הקוגניטיביות והרגשיות באופן שיובילם לתפקוד תקין ונורמטיבי. נוסף על כך, צריך ואף חיוני להרחיב ולבסס עבודה מערכתית עם סוכני משנה בקהילה (כגון מורים, ואולי גם יועצים חינוכיים וקבצי"ם), הסובבים את בני הנוער במצבי סיכון, כדי שיוכלו לסייע באיתור סימני מצוקה.

מקורות

- בן אריה א', ציונית י' וקמחי מ' (2004). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- בן-שלום ע' והורנצ'יק ג' (2004). זהות תרבותית והסתגלות בקרב נערים עולים בפרויקט נעלי"ה 16. **מגמות**, 2, 199–217.

- גרופר, ע' (1999). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועי בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 12–13, 11–26**.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 25, 115–137**. החלטת המועצה להשכלה גבוהה (מס' 1084/10) מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (2006) – דו"ח ועדת אריאב. זמין באתר <https://beitberl.ac.il>
- הכנסת (2004). **נוער מנותק במגזר הערבי – מסמך רקע לוועדה לזכויות הילד**. ירושלים: הכנסת.
- הכנסת (2005). **פרוטוקול משיבת הוועדה לזכויות הילד, ד' בכסלו התשס"ו (5 בדצמבר 2005)**. ירושלים: הכנסת.
- הכנסת (2008). **אלימות במערכת החינוך – מסמך רקע מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט**. ירושלים: הכנסת.
- המוסד לביטוח לאומי (2005/6). ממדי העוני והפערים בהכנסות מנהל המחקר והתכנון. זמין באתר <http://www.btl.gov.il>
- המוסד לביטוח לאומי (2007/8). ממדי העוני והפערים החברתיים מנהל המחקר והתכנון. זמין באתר <http://www.btl.gov.il>
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2004). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2005). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2006). **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה: הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה – רבעון לעבודה סוציאלית, טו, 99–112**.
- הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול (2005). **דוח: השימוש בקרב בני נוער מנותק**. ירושלים: משרד ראש הממשלה.
- חביב ג', בן רבי ד' וארגוב ד' (2001). **הטיפול המשטרתי בקטינים ובבני נוער – הערכות המשטרה בתחום הפשיעה בקרב בני נוער עולים**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד, המשרד לביטחון פנים ומשרד החינוך.
- טייכמן, מ' (2009). **הצעה לתכנית לימודים לתואר שני (M.Ed): מנהיגות בקידום נוער סיכון ובמצוקה – מדיניות ומינהל, הנחייה והדרכה**. בית הספר לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל.
- כהן, ע' וכהן א' (2001). **מחקר מדיניות בנושא התמקצעות העובד חינוכי-סוציאלי בישראל: דו"ח ממצאים והמלצות לדרכי פעולה**. ירושלים: אפשר.
- שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער במצוקה**. ירושלים: משרד ראש הממשלה ומשרד הרווחה.

- ראזר מ' (נובמבר, 2008). **קשר אחר: תהליכי ליווי תמיכה והכשרה לאנשי חינוך העובדים עם ילדים ונוער בסיכון והזרה**. הרצאה ביום עיון לציון 25 שנה לקיום מסלול טיפול וקידום נוער, המכללה האקדמית בית ברל.
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: ההתפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה (עמ' 453 – 468)**. ירושלים: מאגנס.
- Gross, D., & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 2—23). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Meggert, S. (2004). Who cares what I think? Problems of low self-esteem. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 109—137). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172—189.

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	השינוי	1996	2006	השינוי	1996	2006	השינוי
נבחנים בבחינות הבגרות	76.3	82.4	+6.1	84.6	90.1	+5.5	77.4	83.7	+6.3
זכאים לתעודת בגרות	51.7	54.9	+3.2	41.8	46.3	+4.5	50.4	53.4	+3.0
עומדים בדרישות האוניברסיטאות	42.4	48.3	+5.9	23.7	34.4	+10.7	39.9	45.9	+6.0

*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-אקונומית) 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 גוינט 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 המחזורים 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 ומנהיגיו, 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 (ה"מוצר" הסופי של הכשרה ראווה), 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 ושיתוף 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 המהמכנים 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 צצות 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 ולעיתים 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 לחרגים 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.
- וונר, י', גולן, מ' וחובב, מ' (1989). מבוא. בתוך י' וונר, 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, 135–137.

חי מיוחד מאתיקה מקצועית – העובדים החינוכיים-טיפוליים עצמם או המתנגדים לפרופסיונליזציה שלהם?

עמנואל גרופר

תקציר

מאמר זה עוסק בסוגיית האתיקה המקצועית לעובדים חינוכיים-טיפוליים מארבעה היבטים עיקריים: ההיבט הראשון מתייחס לקוד האתי כמרכיב בתהליך ההתפתחות הפרופסיונלי של עיסוק כלשהו החותר לעלות במדרג "הרצף הפרופסיונלי"; היבט שני עוסק בתהליך החיבור והגיבוש של קוד אתי – מה הם העקרונות האוניברסליים ומה הם המרכיבים הפרטיקולריים לכל קוד אתי; היבט שלישי הוא הפן הבין-לאומי – עובדים חינוכיים-טיפוליים מאוגדים בגופים בין-לאומיים שונים, והמאמר מציג ניתוח של הדרך השונה שבה מתמודד כל אחד מהארגונים האלה עם נושא הקוד האתי; לבסוף, נבחנת שאלת ההטמעה של הקוד האתי בקרב העובדים החינוכיים-טיפוליים והפיתוח לידע יישומי בעבודתם בשדה. דבר זה הוא אתגר גדול, שאמור להפוך את נורמות ההתנהגות האתיות לידע תרבותי "חבוי" בקרב העובדים, ידע שיהפוך גלוי ויישומי בשעת הצורך. רמת הפנמה כזו מחייבת הכנסת הנושא לתכניות הלימודים וההכשרה של העובדים עוד לפני כניסתם לתפקיד. כך יכול הקוד האתי להפוך מנוף לשיפור רמת המקצוענות של העובדים החינוכיים-טיפוליים ולשיפור איכות השירות הניתן לחניכים, מה שעשוי לשנות את תפיסת הציבור את המקצוע ליתר הערכה ולשפר את הדימוי והסטטוס של העיסוק.

מילות מפתח: פרופסיונליזציה, אתיקה מקצועית, סטנדרטים, נורמות התנהגות מקצועית, עבודה חינוכית-טיפולית, קידום נוער, נוער בסיכון, התמקצעות

מבוא

עמותת "אפשר" הייתה מהחלוצות בישראל בטיפול בנשוא החשוב של אתיקה מקצועית לעובדים חינוכיים-טיפוליים. הפעילות נעשתה בעיקר באמצעות הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים – AIEJI International Association of Social Educators, הפועל בחסות העמותה.

מעניין להיווכח, כי העיסוק בנושא האתיקה המקצועית גבר מאוד מאז גובשה באומות המאוחדות האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד. זהו המסמך הבין-לאומי המקיף והחשוב ביותר בתחום זכויות הילדים עד היום. האמנה נכתבה בנובמבר 1989 ונכנסה לתוקף ב-1990. בישראל היא אושרה ב-2 בנובמבר 1991 (רוטלוי, 2003). התפיסה על אודות זכויות הילד מתבססת על הנחת יסוד כי הילד או הנער

הנזקים לשירותים מקצועיים, זכאים לקבל אותם מבעלי מקצוע שעברו הכשרה מתאימה, המחויבים לקוד אתי מוגדר שמשמש אותם כמעין "מצפן מקצועי". הצד השני של אותו מטבע הוא ההנחה כי גיבושו של קוד אתי הנו מרכיב חשוב בתהליך התפתחות פרופסיונלי של כל עיסוק במקצועות החופשיים, ובאופן מיוחד, בתחומי העיסוקים המסייעים לאנשים (helping professions).

חיזוק לתפיסה זו ניתן למצוא בעקרונות שגובשו בשנת 2004 על ידי האיחוד האירופי, למתן הכרה של "מקצוע מוסדר" על ידי מוסדות הקהילה לעיסוק מקצועי כלשהו. במסמך שמטרתו להסדיר את המעבר של בעלי מקצוע ממדינה למדינה ברחבי האיחוד האירופי, נקבעו כללים מחייבים, אשר על בסיסם תכיר הקהילה במקצוע הממלא אחר תנאים אלה. המסמך נקרא "Directive on the recognition of professional qualifications".¹ עניין זה מתקשר לנושא הדיון, היות ואחת מדרישות הסף למתן הכרה שכזו היא קיומו של קוד אתי לאותו עיסוק מקצועי (גרופר, 2007).

האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים AEIJI יזמה פעילות שהחלה בכינוס נציגי ארגוני עובדים חינוכיים-טיפוליים (social educators) מכל רחבי אירופה, לשני סמינרים מרוכזים. מטרתם הייתה לדון בייחודו של העיסוק החינוכי-טיפולי. כתוצאה ממפגשים אלה גובש המסמך, והוא הוגש לשלטונות האיחוד האירופי, במטרה לקבל מהקהילה הכרה של "מקצוע מוסדר" עבור העבודה החינוכית-טיפולית. גרסה מעובדת של מסמך זה הורחבה כך שהוא יקבל אופי בין-לאומי החורג מההקשר האירופי, ופורסמה תחת הכותרת The conceptual framework of Social Education. כתב מאמר זה יזם הפקת גרסה עברית של מסמך זה, והיא פורסמה בכתב העת "מפגש" (גרופר, 2007).

אפתח אפוא את המאמר בהצגת כמה הגדרות בסיסיות למושג הפרופסיה ולקודים אתיים, ובהמשך אציג את משמעות הקוד האתי כחלק מתהליך פרופסיונליזציה של כל עיסוק מקצועי. נושא זה יוביל אותנו ללבו של הדיון – משמעות הקוד האתי בהקשר לתהליך הפרופסיונליזציה של העיסוקים בתחום החינוכי-סוציאלי.

הגדרות למושג הפרופסיה ולקוד אתיקה

ניסיונות רבים להגדיר ולאפיין את מושג הפרופסיה נעשו מתוך התבוננות במשלחי היד הנהנים באופן מסורתי מסטטוס פרופסיונלי גבוה, כגון: רפואה, משפטים, ארכיטקטורה, פסיכולוגיה ודומיהם. המחקרים הקלאסיים שנעשו בתחום זה (Becker, 1962; Freidson, 1994; Greenwood, 1957), הביאו לידי גיבוש תפיסה המגדירה פרופסיה בתור תחום עיסוק ייחודי, המבוסס על גוף ידע תיאורטי וכן על מיומנויות וטכניקות מתאימות; אלו נרכשים בהכשרה ממושכת, המשלבת לימודים תיאורטיים עם התנסות מעשית בשדה.

1 המסמך פורסם בתזכיר רשמי של האיחוד תחת הסימון Cf final. 317 (2004) Com

הפרופסיה אמורה לספק לחברה שירות מוגדר ולקבל על כך בתמורה לגיטימציה והוקרה, המתבטאים בסטטוס חברתי גבוה יחסית. היא מוכרת סובייקטיבית ואובייקטיבית ומתנהלת על ידי איגוד שהחברים בו מחויבים באימוץ ויישום כללים המקובלים כקוד אתיקה ייחודית (Reading, 1976).

ניתוח הספרות הקלאסית והעדכנית המתיחסת לסוגיה זו מחדד קבוצת תכונות ספציפיות הנדרשות מפרופסיה (גרופר, 1992), והן:

- א. **הפרופסיה צריכה לכלול גוף ידע מוגדר וספציפי**, שמשמש בסיס לתכניות הכשרה. במהלכן של תכניות אלו רוכשים המצטרפים את גוף הידע ואת המיומנויות והטכניקות הדרושים לביצוע התפקיד המקצועי.
- ב. היא צריכה להתאפיין **בקיומה של אוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות** לעוסקים בה.
- ג. לעוסקים בה יש **מחויבות לקריירה פרופסיונלית לטווח ארוך**. זו כוללת בתוכה גם ממד ערכי של אלטראיזם, "שליחות" ומחויבות כלפי השירות לטובת הכלל וכלפי הלקוח הספציפי בפרט.
- ד. **הפרופסיה פועלת כארגון מקצועי אוטונומי**, שהחברים מצטרפים אליו מרצונם. הארגון הוא בעל סמכות לקבל או לדחות מצטרפים חדשים, לקבוע קוד אתיקה המחייב את כל אנשי הפרופסיה ולנקוט אמצעי עונשין כלפי המפרים אותו.
- ה. **הפרופסיה פועלת כקהילה בעלת "תרבות משנה" משלה**, וברשותה דרכים פורמליות ובלתי פורמליות להנחיל אותה לחברים חדשים המבקשים להצטרף אליה, ולפקח על התנהגותם.

חונכים לשוניים ומושגים רלוונטיים

המונח "עבודה חינוכית-טיפולית" משמש בעבודה זו כמושג-על, הכולל את כל סוגי הפעילויות המקצועיות בתחום העבודה עם ילדים ונוער בפנימייה או בשירותים קהילתיים. יש הרואים גם את תחומי העבודה עם נוער בחינוך הבלתי פורמלי או פעילויות הנתפסות כחינוך בעל ממד חברתי, כחלק משדה מקצועי זה. במדינות שונות נתפס העיסוק החינוכי-סוציאלי כמי שמטפל גם באוכלוסיות נוספות, כגון: בעלי מוגבלויות שכליות, נכים וקשישים. עם זאת, בישראל ישנה הסכמה רחבה על כך שההתמחות בתחום החינוכי-טיפולי ממוקדת בתחום הידע הספציפי הנוגע לילדים ובני נוער בסיכון. הדבר בולט במיוחד בתכניות ההכשרה לתואר ראשון בקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל ובמכללות לחינוך נוספות שפתחו בשנים האחרונות מסלולי הכשרה בתחום זה.

המונח "מקצוע" נתפס גם הוא בהיבט הרחב ביותר. אין הכוונה שהמונח "עובד חינוכי-טיפולי" ייתפס כאליטיסטי או מגביל, אלא יש לפרשו באופן נרחב, כך שיכלול את כל האנשים העובדים בטיפול בילדים ובני נוער הזקוקים להתערבות חינוכית-טיפולית, ובחינוכם.

לפני שאכנס לעומקו של הדיון, מן הראוי להציג בקצרה את ההגדרות הבסיסיות הקשורות בקודים אתיים.

מהו קוד אתיקה?

קוד אתיקה מתאר את הסטנדרטים של ההתנהגות המצופים מקבוצת האנשים שאליהם הוא מתייחס. קודים של אתיקה נתפסים כאחד הביטויים של המקצוע. אנשים שמעצבים את המקצוע נמצאים לעתים קרובות במעמד של כוח – אולי בשל הידע המקצועי שלהם, או מפני שהמקצוע שלהם קיבל סמכות מתוקף החוק. הלקוחות שאותם אנשי המקצוע משרתים תלויים ביכולתם המקצועית ובהגינותם של אלו, והם מצופים להקדיש עצמם לסיפוק צרכי לקוחותיהם ולא לנצל את הכוח שמעמדם המקצועי מקנה להם.

מכאן שקודים של אתיקה קובעים את הסטנדרטים שעל פיהם מצופים אנשי מקצוע לנהוג. כתוצאה מכך, לעתים קרובות קודים של התנהגות מבוססים על העקרונות הכלליים שמהווים בסיס לפעילות אנשי המקצוע. אולם לקודים יש ערך מוגבל, אם לא ניתן ליישם בפועל ואם הם מנוסחים בתור עקרונות כלליים מופשטים ומעורפלים. לכן חשוב שקודים יהיו ממוקדים, ברי ביצוע וניתנים לאימות. כך ניתן יהיה לראות את יישומם בפועל, לבדוק אותם ולהעריכם.

בניתוח קודים אתיים של ארגונים הפעילים בתחומי העבודה החינוכית-טיפולית ניתן לזהות שני סוגים של קודים: האחד הוא סדרת היגדים המבטאים הצהרת עקרונות ומחויבות מוסרית כלפי כמה ערכים בסיסיים בעיסוק המקצועי. דוגמה לקוד אתי שכזה ניתן למצוא בנספח בסיומו של המאמר, בהצהרת העקרונות האתיים של הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI); סוג שני של קוד אתי הוא מסמך מפורט יותר, הכולל היגדים המתקבלים על בסיס ניתוח מחויבויותיו של העובד כלפי הגורמים הרלוונטיים: הלקוח ומשפחתו, המקצוע, החברה והמעסיקים וכיוצא באלה. דוגמאות לקודים המבוססים על מודל כזה ניתן למצוא בקוד האתי של העובדים הסוציאליים בישראל (גולדשטיין ורוזנר, 2000), בקוד האתי של עובדי ההוראה בישראל (אלוני, 1997) ובקוד האתי של העובדים החינוכיים-סוציאליים באיטליה (ANEP, 2002).

מדוע יש צורך בקודים של אתיקה?

בדרך כלל נוהגים לאזכר ארבע סיבות עיקריות לצורך בקודים של אתיקה:

א. קודים מגדירים את המטרות הכוללות של המקצוע, את האידאליים שאליהם שואפים מחנכים ומטפלים בילדים, כך שהם מספקים תחושת כיוון, אפילו אם המטרות הן אידיאליסטיות ומייצגות יעדים רחוקים שמעבר לנורמה המקובלת בהתנהגות יום יומית.

ב. קודים יכולים לתאר נורמות טיפול איכותי בילדים ובני נוער מעל למינימום המקובל. עם זאת, אלה הן נורמות מקצועיות שניתן לעמוד בהן בעבודה היום

יומית. במובן זה, הקודים מספקים הדרכה והכוונה למחנכים ילדים ובני נוער ולמטפלים בהם, ובכך עוזרים להם להיות מודעים לסטנדרטים מציאותיים שהם אמורים ליישם בתפקודם השוטף.

ג. קודים קובעים את הסטנדרטים המינימאליים להתנהגות הנחשבים כמקובלים, ובכך מגדירים את הגבול המפריד בין תפקוד נורמטיבי לתפקוד לקוי. אסור לשום מחנך ומטפל בילדים ובני נוער לחרוג מהם, אם הוא רוצה להיחשב למקצועי ולהמשיך לעבוד במקצוע. מבחינה זו, ניתן לראות קודים כמוסותיים ומפרידים בין בעלי מקצוע איכותיים למי שאינם כאלה. מכאן, שניתן לעשות בהם שימוש לצורך נקיטת אמצעים משמעותיים, אם נראה שהסטנדרטים אכן הופרו.

ד. התהליך של גיבוש או למידת קודים של אתיקה גורם לכך שאנשים שמחנכים ילדים ובני נוער ומטפלים בהם לומדים כי יש צורך לנמק את מטרותיהם המקצועיות. במדינות מסוימות יש מסורת של עבודה לפי חוקים כתובים ותקנות, בשעה שבמדינות אחרות, נהוג לטפל בנושאים מסוג זה באמצעות דיון ומשא ומתן מתמיד, משום שההדרכה והנהלים הכתובים מעטים מאוד. תהיינה הדרכים הנהוגות אשר תהיינה, התהליך של דיון בנושאים מסוג זה עוזר לאנשים בכל הרמות להקדיש מחשבה מעמיקה למטרות שהם מנסים להשיג ולבחון חלופות לדרכי פעולה שיסייעו להם בעבודתם לשם השגת מטרותיהם.

המטרה הבסיסית לעריכת קודים של אתיקה היא לעודד את אנשי המקצוע לחתור למימוש הסטנדרטים הגבוהים ביותר בחינוך לקוחותיהם ובטיפול בהם. מבחן היעילות של קודים אלו הוא במידת ההשפעה שלהם על העבודה בפועל בשדה. לכן, בתכנים של קוד האתיקה למחנכים ילדים ובני נוער ומטפלים בהם, הדגש צריך להיות על הצרכים של הילדים ובני הנוער ומשפחותיהם ועל הדרכים שבהם ניתן לספק את הצרכים הללו בצורה הטובה ביותר. קודים אמורים להסביר מדוע ילדים ומילוי צורכיהם חשובים, ובכך לחזק את המוטיבציה של המחנכים ילדים ונוער ומטפלים בהם לבצע את עבודתם בצורה יעילה ותוך חיזוק ערכיהם המקצועיים; הכוונה לערכים, כגון: כבוד, הגינות ומחויבות אמת לטיפול בילדים, בבני הנוער ובמשפחותיהם.

לאחר הבהרת סוגיות אלה, אשוב לדיון שבו פתחתי, בקשר למיקומם של העיסוקים בעבודה החינוכית-טיפולית בקרב הפרופסיות.

מקומו של העיסוק בעבודה חינוכית-טיפולית בקרב הפרופסיות

הפולמוס בדבר היכולת להעביר את העובדים החינוכיים-טיפוליים תהליך פרופסיונליזציה שלם מתנהל זה שנים רבות בעולם וגם בארץ (המנחם וכפיר, 1994). דיון זה מתייחס אל הרמה התיאורטית והרמה המעשית כאחד. השאלה מחריפה במיוחד לאור ההתמקצעות המואצת שחלה אצל בעלי עיסוקים אחרים הפועלים בתחומי החינוך, הטיפול והסיוע (helping professions), השותפים לעובדים אלה בצוות הרב-מקצועי.

מתחילת שנות השישים של המאה העשרים הוחל במרבית מדינות אירופה בקידום תחומי העבודה החינוכית-סוציאלית בכלל והעבודה עם ילדים ובני נוער בפרט, לשם הפיכתם לעיסוקים פרופסיונליים לכל דבר (Jones, 1994; Jones et al., 1986; Toigo, 1981).

המשמעות המעשית הייתה שנחקקו חוקים המגדירים את דרישות המינימום שאדם חייב למלא על מנת להיות מורשה לעסוק בעבודה זו. הוקצו משאבים ציבוריים, שאפשרו את הקמתם של סמינרים ומכללות המיועדים להכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים לתפקידם לפני כניסתם לתפקיד או תוך כדי עבודה. אוניברסיטאות רבות פתחו חוגים ומכונים החוקרים תחומים הכלולים בעבודה החינוכית-טיפולית ומכשירים סטודנטים לעבודה במקצוע זה. כיום נוהגים להתייחס בעולם אל התחום כולו בשם social education. גם באירופה חודר מינוח זה והופך להיות שגור יותר ויותר במדינות הדוברות ספרדית, איטלקית, צרפתית ופורטוגזית. אחד התחומים הכלולים בעבודה החינוכית-טיפולית הוא עבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון (child & youth care work), מונח השגור במדינות דוברות אנגלית (ארצות הברית, קנדה, דרום אפריקה ואוסטרליה), או במינוח השגור יותר באירופה – social pedagogy.

בין יתר ההתפתחויות הנדרשות לשם קידומו של עיסוק כלשהו על פני "הרצף הפרופסיונלי" (Grupper, 1993), בולט במיוחד תהליך התגבשותם של קודים אתיים ויצירת מחויבות של העובדים כלפיהם. העיסוק והדיון בסוגיה זו תפסו תאוצה בשנים האחרונות. לשם דוגמה אזכיר רק אחדים מהם: בקנטונים דוברי הצרפתית של שוויצריה, מיושם קוד אתי לעובדי נוער זה שנים מספר; בבלגיה חוקק בפרלמנט חוק הנותן תוקף חוקי לקוד אתי שגובש על ידי ארגון העובדים החינוכיים-טיפוליים; בספרד כולה, ובחבל קטלוניה בפרט, חוקק ב-1997 חוק שהופך את יישום הקוד האתי לעובדים חינוכיים-טיפוליים פרופסיונליים חובה לכל אחד מהעובדים המבקש להירשם "בלשכת העובדים החינוכיים-טיפוליים". לשכה זו היא הגורם הרשמי היחיד שמוסמך על ידי המדינה לתת רישיון חוקי לעסוק בתחום מקצועי זה; בצרפת, שהייתה חלוצה בתחום הקידום הפרופסיונלי של המחנכים המוכשרים לטפל בילדים ובנוער עם צרכים מיוחדים (educateurs specialisee), הוקדש הכנס השנתי של הארגון הלאומי לקהילות מחנכות (ANCE) בשנת 1996 לסוגיית הקוד האתי (Vidaud, 1996); באיטליה השלים ארגון העובדים לאחרונה עדכון של קוד אתי ישן שהיה קיים (ANEP, 2002); במדינות הסקנדינביות (דנמרק, נורווגיה, שוודיה) לא קיימת הבחנה בין הקוד האתי של העובדים הסוציאליים לזה של העובדים החינוכיים-טיפוליים, היות ושני עיסוקים אלה מאוגדים תחת כנפיו של איגוד מקצועי אחד (ראו למשל הקוד האתי של העובדים בנורווגיה באתר של ארגון FO) (FO, 2003).

עובדות אלה מצביעות בבירור על קיומו של תהליך אטי אך רצוף, שבו העיסוקים בעבודה חינוכית-סוציאלית או חינוכית-טיפולית מתקדמים לקראת גיבושה המלא של הפרופסיה. עניין הקוד האתי מהווה נקודת ציון משמעותית ואולי אפילו מרכיב המבטא "אבן בוחן" לתהליך זה. להערכתנו, ניתן לראות בכך "נקודת אל-חזור".

מדינה שהעובדים החינוכיים-טיפוליים שלה הגיעו לרמת התפתחות המאפשרת להם לקבל על עצמם מחויבות לאתיקה מקצועית, תתקשה מאוד לחזור בה מצעד שכזה ולסגת חזרה לעבודה ברמה סמי-פרופסיונלית או אף פרה-פרופסיונלית. הדבר נכון לגבי התפקידים השונים והמגוונים שממלאים עובדים חינוכיים-טיפוליים במסגרות חינוכיות-טיפוליות בפנימיות, בקהילה או עם מגוון רחב של לקוחות.

סוגיית האתיקה המקצועית ומקומה בתהליך הפרופסיונליזציה

במהלך התפתחותה של התרבות האנושית, התפתחה המודעות לצורך בקודים אתיים ייחודיים לבעלי מקצועות חופשיים יוקרתיים. קודים אתיים אלה מגדירים דפוסים נורמטיביים של ידע והתנהגות אשר מן הראוי שיאפיינו כל בעל מקצוע המוסמך וראוי לעסוק במקצועו. בתחילה זכו במעמד פרופסיונלי זה רק מקצועות הרפואה והמשפט. בהמשך זכו בו בישראל גם הפסיכולוגים (1990), ולאחריהם – העובדים הסוציאליים (1996). במדינות מסוימות גם ציבור המורים וגם ציבורים פרופסיונליים נוספים הם בעלי קודים אתיים.

במאמרו, "אתיקה מקצועית למורים ותפקודם בחברה כאליטה משרתת", אלוני עומד על שלושה מרכיבים מהותיים אשר אימוץ קוד אתי עשוי לתרום בהם לקידומה של הפרופסיה (אלוני, 1977, עמ' 383):

המרכיב הראשון עניינו רכישת כבודו ואמונו של הציבור הרחב. יוזמתם החופשית של המורים בכל הנוגע לאיכות תפקודם כבעלי פרופסיה יכולה לעורר רק אהדה והערכה ולשמש בסיס של כבוד ואמון בעתיד.

המרכיב השני עניינו שיפור משמעותי של איכות החינוך וההוראה. מטרה זו תקודם כפועל יוצא של העתקת המודעות הפרופסיונלית של המורים, ובכלל זה – קבלת המחויבות לסטנדרטים הגבוהים בידע, במיומנות ובהתנהגות אשר מן הראוי שיאפיינו את המורה כבעל פרופסיה מוסמך וראוי לשמו.

המרכיב השלישי עניינו חיזוק יכולת העמידה של המורה כבעל פרופסיה מול ציבור תובעני בתקופה של שחיקה במעמד החינוך והמורה.

טענתי היא כי בכל מקום שבו מתייחס אלוני למקצוע ההוראה, ניתן להחליף ללא קושי את השם ולרשום במקומו: "עובד חינוכי-טיפולי", והדברים יהיו רלוונטיים באותה המידה.

עם זאת, נראה לי שמקצוע ההוראה נמצא בשלב מתקדם יותר של התמקצעות מאשר חלק מן העיסוקים בתחומי העבודה החינוכית-טיפולית. מכאן מסקנתי כי הטיפול המוגבר בסוגיית האתיקה המקצועית לעובדים חינוכיים-טיפוליים הוא חיוני ועשוי להיות גורם מדרבן ומזרז לתהליך ההתמקצעות של עיסוקים אלה.

משמעותו של קוד אתי בהקשר של "הרצף הפרופסיונלי"

פרופסיה מלאה סמי-פרופסיה	מקצוע שואף להתפתח לסטנדרטים גבוהים יותר ויותר. מימוש מלא של האידאל לא ניתן להשגה אבל נותן תחושת כיוון ויעד. ככל שהעיסוק המקצועי נמצא גבוה יותר על פני הגרף, רמת המקצוענות והמומחיות של חבריו גבוהה יותר. קיומו של קוד אתי הוא תנאי להימנות על העיסוקים הנמצאים ברמות הגבוהות של הרצף.
פרה-פרופסיה	קודים של אתיקה מציבים סטנדרטים ברי השגה של ביצוע מקצועי מיטבי. ניתן לזהותם בבירור ולעתים אף למדוד אותם. זאת, בכדי להדגים שאכן הביצוע הוא מיטבי. קודים של אתיקה מניחים סטנדרטים מינימאליים בסיסיים. מתחת לאותו מינימום, ההתנהגות איננה מקובלת. עובדים חינוכיים-סוציאליים שאינם מיישמים בתפקודם את המינימום הזה, חשופים לביקורת ואפילו לאמצעים משמעתיים.

כניסתם של העובדים החינוכיים-טיפוליים בישראל לתהליך יסודי ושיטתי של דיון מפורט לקראת גיבוש הקוד האתי המתאים למציאות החברתית שלנו, עשויה לתת תנופה משמעותית לתהליך הפרופסיונליזציה, אשר מתקדם עד כה בצעדים אטיים למדי. דיונים וטיפול שיטתי בנושא זה עשויים להעמיד אותנו בשורה אחת עם מדינות רבות ומתקדמות בתחום עבודה חינוכית-סוציאלית פרופסיונלית, שגם הן עדיין מתחבטות בדרך לגיבושו של הקוד האתי שלהן. דוגמה מעניינת בתחום זה היא יוזמה שננקטה על ידי עובדי קידום נוער במחוז המרכז והובילה לתהליך התמקצעות אשר במהלכו הם גיבשו טיוטה לקוד אתי לעובדי קידום נוער בישראל (ביטון וניר, 2004).

הארגון הבין-לאומי לקהילות מחנכות FICE, שישראל היא מהחברות הראשונות שהצטרפו אליו עם היווסדו בפריז בשנת 1948, יזם בשנת היובל לקיומו את העמקת הטיפול בסוגיית הקוד האתי לעובדים חינוכיים-טיפוליים בכל המדינות החברות בו. המסמך חובר על ידי סגן הנשיא מאנגליה, דוד לן, ופורסם בשנת 1998 (Lane, 1998). באותה שנה ראתה אור גם גרסה עברית למסמך זה, שהופקה על ידי הסניף הישראלי של ארגון הפנימיות הבין-לאומי והמינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער במשרד החינוך, בעריכתו של כותב המאמר (גרופר, 1998).

היזומה לפרסום מהדורה עברית לקוד האתיקה של FICE נבעה מהסיבות הבאות:

א. רצון להצטרף למגמה הבין-לאומית של הקהילה המקצועית שאלה אנו משתייכים.

ב. רצון להזין את תהליך הפרופסיונליזציה של העובדים החינוכיים-טיפוליים, בפנימייה ובקהילה כאחד, ולתת לו תנופה שתסייע להצעתו קדימה במעלה הרצף הפרופסיונלי.

ג. לאחר פרסום קוד אתי לעובדים סוציאליים ב-1996 והעיסוק האינטנסיבי של המורים בישראל בדרך לגיבוש ואימוץ קוד אתי, פיגור העובדים החינוכיים-טיפוליים בתחום זה עלול להיות להם לרועץ ולפגוע במעמדם בקרב עמיתיהם, אנשי החינוך והטיפול בישראל.

תהליך התמקצעות העיסוק בעבודה חינוכית-טיפולית בישראל

גם בישראל מתנהל לאורך שנים רבות דיון דומה בשאלת הפרופסיונליזציה של התפקידים השונים בתחום החינוכי-סוציאלי ובתחום החינוכי-טיפולי. למרות התפתחויות חשובות של השנים האחרונות, עדיין לא הוכרע הדיון בנחרצות ברמות התיאורטית והמעשית כאחד (אייל ופרנק, 1998; גרופר, 1999; כהן וכהן, 2001). התפקיד שבו נעשתה ההתקדמות הברורה ביותר הוא מדריך חבורות הרחוב, שהפך לימים, ביוזמת מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, לעובד חינוכי-טיפולי לקידום נוער בסיכון. עובדים אלה השכילו לחולל מהפכה שקטה בתחום איכות כוח האדם הפועל בשדה (להב ושמש, 2003). זאת, בין היתר, תודות להקמתו בשנת 1984 של המסלול האקדמי להכשרת עובדי קידום נוער במכללה האקדמית בית ברל ועקב כך, הצטרפות עובדי הנוער לתהליך מואץ של פרופסיונליזציה של מקצוע ההוראה באמצעות אקדמיזציה של מסגרות ההכשרה.

גם השירות המקביל במשרד הרווחה, "השירות לנוער וצעירים" עבר תהליך דומה, אם כי הגביל את שדה ההכשרה של העובדים לתחום העבודה הסוציאלית בלבד. כיום מרבית העובדים שעוסקים בתחום זה בישראל הם בעלי תואר ראשון לפחות (לוי, 2003). כמו כן, משרד הרווחה השקיע מאמצים גדולים לשיפור רמת הידע של העובדים בתכניות לנוער וצעירים, באמצעות השתלמויות והכשרה תוך כדי שירות (on-the-job training). פעילות זאת מתקיימת במסגרות שונות, וביניהן בית הספר המרכזי להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים, מיד"א – מרכז ידע של עמותת אשלים ועוד.

בתחום הפנימייתי הייתה עליית הנוער הגורם המוביל, בהקימה ב-1981 בשיתוף עם האגף לחינוך התיישבותי במשרד החינוך, את המרכז להכשרה ולהשתלמות עובדי הפנימיות בכפר הנוער "הדסה-נעורים". בהמשך, נבחרה גם בתחום הפנימייתי האפשרות לאקדמיזציה מלאה כאפיק מרכזי לפרופסיונליזציה. זאת, בצד הפעלת מערך השתלמויות נרחב לכל בעלי התפקידים בפנימייה, המופעל על ידי המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער במשרד החינוך, כהכשרה "תוך כדי

עבודה" (ראו, למשל דאובר, 2008; זגורי, 2007). גם בתחום זה משמשים המסלולים לקידום נוער ולחינוך בלתי פורמלי במכללה האקדמית בית ברל פורצי דרך בגיבוש תכנית אקדמית לתואר ראשון בחינוך (B.Ed.) למחנכי פנימיות (תוך כדי עבודה), תכנית שגובשה על ידי צוות המכללה בשיתוף עם המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער והאגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

שבעה עקרונות אתיים בין-לאומיים עבור עובדים חינוכיים-טיפוליים שעוסקים בחינוך ילדים ובני נוער וטיפול בהם

במסמך של FICE (Lane, 1998), מציגים המחברים שבעה עקרונות אתיים המבטאים להערכתם את האחריות המקצועית של כל מחנך ועובד חינוכי-טיפולי הבא במגע עם ילדים ובני נוער:

- א. **להעריך ולכבד כל ילד או אדם צעיר**, כיחיד בזכות עצמו, בתפקידו כחבר במשפחתו ובתפקידו כחבר בקהילה שהוא גר בה.
- ב. **לכבד את הקשר של הילד או האדם הצעיר למשפחתו** (להורים, לאחים ואחיות ולחברים אחרים במשפחה המורחבת). להתחשב בקשרים הטבעיים של החניך ובזכויותיו בתחומי האחריות התלויים בהם.
- ג. **לקדם התפתחות וצמיחה מיטביים של כל ילד או אדם צעיר**, כדי למצות את הפוטנציאל שלו בכל תחומי התפקוד.
- ד. **להתערב באופן פעיל כדי לעזור לילד או אדם צעיר הנמצא במצב משברי**. העזרה כוללת פעילות מניעה כשהדבר ניתן, מתן הגנה בשעת הצורך והענקת טיפול ושיקום שנחוצים לבני הנוער כדי להתמודד בהצלחה עם בעיותיהם.
- ה. **להשתמש במידע בצורה נכונה**, תוך כדי מתן כבוד לפרטיות של ילדים ובני נוער, שמירת סודיות כאשר הדבר נחוץ והימנעות משימוש לרעה במידע כלשהו על אודות נער או נערה, שמגיע לידיעת העובד במסגרת תפקידו.
- ו. **להתנגד בכל עת לכל סוג של אפליה, דיכוי או ניצול של ילדים או בני נוער**, להגן ולשמור על זכויותיהם כמיטב היכולת.
- ז. **לשמור על יושר אישי ומקצועי**, לפתח מיומנויות וידע ההולמים רמת עבודה מקצועית, לעבוד בשיתוף פעולה עם עמיתים לעבודה ולתרום להתפתחות השירותים, המדיניות והחשיבה בתחומים הנוגעים לחינוך ילדים ונוער וטיפול בהם.

לטענתם של מחברי המסמך (Lane, 1998), כל שאר הסטנדרטים המגדירים נורמות התנהגות המצופות מהעובדים בחינוך ילדים ונוער ובטיפול בהם, נובעים באופן ישיר או עקיף משבעת העקרונות הללו.

באופן אידיאלי, עובדים מקצועיים אמורים לחוש כה מחויבים לסטנדרטים של ההתנהגות הקבועים בקוד האתי שלהם, עד שאין צורך בשום תקנות רשמיות המחייבות אותם לנהוג על פיהן. הציפייה היא כי הסטנדרטים ישמשו כמצפן פנימי שינחה את העובד בפעולתו היום יומית. עם זאת, כדי להבטיח שהסטנדרטים אכן

מיושמים, ישנן מדינות שסבורות כי יש צורך לתת לקוד האתי תוקף באמצעות חקיקה או תקנה ממשלתית. הגישה שתינקט בעניין זה תהיה שונה ממדינה למדינה, בהתאם לאופי המערכות המשמשות בכל אחת מהן להסדרת סוגיות מקצועיות. בעיקרון, המודל הרצוי בעיניי הוא שארגונים מקצועיים הם שיובילו את הפעולות הללו, כדי להבטיח שסטנדרטים לא הולמים או שאינם ניתנים לביצוע לא יכפו עליהם, כפי שאמר אפלטון: "יסודות ההוראה [...] יש להגישם לא בדרך של כפייה, מפני שבן חורין צריך להישאר בן חורין גם ברכישת דעת [...] דעת שנרכשה תוך אונס אין לה קיום בנפש. אם כן, אפוא, אל תהא משתמש בכפייה, אלא מוטב שחינוך הנערים יהיה עניין של שעשועים..." (ליבס, 1968).

היבטים מעשיים הקשורים בקוד אתיקה לעובדים חינוכיים-טיפוליים

איזה קוד הוא הטוב ביותר?

בשנים האחרונות, כמה סניפים של הארגונים הבין-לאומיים העוסקים בעבודה חינוכית-סוציאלית, כגון: AIEJI (הארגון הבין-לאומי של העובדים החינוכיים-סוציאליים), FICE (הארגון הבין-לאומי לחינוך פנימייתי) ואחרים, גיבשו ופרסמו קודים של אתיקה. כולם נכתבו כמובן מתוך תפיסה שבאה לספק את הצרכים הספציפיים של המדינה או הארגון שחיברו אותם. קודים אתיים אלה משקפים את חשיבתם של אנשי המקצוע במקום ובזמן שבו הם נכתבו. ניתן לומר שאף אחד מהם איננו אידיאלי, וקשה להעתיקם כמות שהם לכל הארצות האחרות. עם זאת, ניתן ללמוד דבר-מה מכל אחד מהם.

אף אחד מהקודים איננו קוד אידיאלי לא משום שהם לא הוכנו כראוי, אלא משום שקביעת סטנדרטים היא תהליך מתמשך שלא מסתיים לעולם. תמיד ישנן דרכים שבהן העובדים החינוכיים-סוציאליים יכולים להשתפר, לא רק בהתנהגותם, אלא גם בהבנתם בנוגע לעשייתם המקצועית והאנושית ובדרך שבה הם מתארים התנהגות ראויה בקודים האתיים.

עצם התהליך של עריכת קודים אתיים מסייע לעובדים להיות מודעים לחסרונות שיש בתפקודם המקצועי או לתחומים שבהם הם יכולים וצריכים להשתפר, והופך אותם רגישים יותר לצורכי אוכלוסיות הילדים ובני הנוער. ישנם הטוענים שהתהליך של עריכת הקודים האתיים חשוב יותר מאשר כל קוד פרטני בניסוחו המוסכם או המוסמך, מפני שהתהליך מסייע לאמן את העובדים ומפתח את חשיבתם המוסרית והמקצועית.

אכן על פי תפיסה זו אין שום קוד של אתיקה, טוב ככל שיהא, שמגיע אי-פעם למצב של גיבוש סופי ומושלם. תמיד יש מקום לשפר או לשקול מחדש נושאים מסוימים, לאור חשיבה חדשה או שינויים בהתנהגות המקצועית, הנובעים מהתפתחויות בחברה הרחבה יותר.

מי אחראי לעריכת קוד אתיקה?

כדי שקוד אתי כלשהו יהיה יעיל, הוא חייב להיות מוסכם על כלל העוסקים במקצוע. הרעיונות והערכים הגלומים בקוד האתי צריכים להיות מובנים ומופנמים, כך שהם ישתקפו בעבודה היום יומית של כל המחנכים ילדים ונוער והמטפלים בהם. אין לראות קוד אתי רק כמערכת חוקים חיצונית שנכפית על ידי אנשים אחרים. עליו להתקבל על ידי אנשי המקצוע כחשיבה פנימית שלהם עצמם. אם הרעיונות שכלולים בקוד האתי אינם מתקבלים בדרך זו, אזי יש צורך בדיונים נוספים, כדי להבטיח שהקוד האתי יוטמע בקרב עובדי הנוער וישקף באמת את מחשבותיהם ומעשיהם.

נוסף על כך, אם אין הסכמה רחבה בנוגע לתכני הקוד האתי, הדיון צריך להימשך עד שהנושאים ילובנו וייפתרו. דרך תהליך זה, יש להבהיר את מרכיביה השונים של המציאות ולנתח את הנושאים והדילמות שבהם נתקלים העובדים החינוכיים-טיפוליים בעבודתם. הדיון צריך לכלול קשת רחבה ביותר של אנשים בקהילה, כך שהפתרונות שאליהם מגיעים אנשי המקצוע יהיו מבוססים ותהיה עליהם הסכמה של החברה שבתוכה הם פועלים.

מה הן הבעיות הנוגעות לעריכת קודים של אתיקה?

בעיה עיקרית בעריכת קודים של אתיקה היא הצורך להבטיח שיהיה בהם שימוש זהיר בשפה, על מנת שהניסוחים יבטאו בדיוק את מה שאנשים מתכוונים לומר. לעתים קרובות אין מונחים מתאימים כדי לשקף את המושגים שאותם צריך לבטא, ויש צורך ליצור מונחים או הגדרות חדשים. גם הבדלים תרבותיים מקומיים ולאומיים גורמים לקבוצות נפרדות של אנשים להבין ביטויים לשוניים בדרכים שונות. תרגום משפה לשפה תורם ממד נוסף לבעיה ומציג בפני ארגונים בין-לאומיים קשיים מיוחדים בעריכת קוד שיהיה מקובל ברמה הבין-לאומית.

בחיבורם של קודים אתיים ישנו פיתוי להשתמש בשפה מקצועית, שמשקפת חשיבה מקצועית המקובלת בזמן נתון. זהו גורם שעלול לזמן בעיות וקשיים. יש צורך להימנע ממונחים שמובנים רק בקרב בעלי המקצוע, מפני שקודים אתיים אמורים להיות מובנים לציבור כולו, ובמיוחד ללקוחות, מצד אחד, ולאנשים צעירים שמעוניינים ללמוד את המקצוע, מן הצד השני. האחרונים חייבים להתוודע אליהם כחלק מתהליך החברות המקצועי שלהם ולהשתמש בהם בהמשך. עם זאת, ישנם מקרים שבהם אין מנוס משימוש במונחים מקצועיים כדי לבטא משמעויות ספציפיות. לכן אין זה סביר שניתן יהיה להימנע לחלוטין מכל שימוש בשפה מקצועית.

כך או אחרת, הבעיות הללו דורשות טיפול זהיר וקפדני. תהליך קפדני עשוי להבטיח הבנה עמוקה יותר של הגישות המגוונות הקיימות במדינות שונות ברחבי העולם בתחום של חינוך ילדים ונוער במצבי סיכון ומצוקה וטיפול בהם.

מעבר לכל הנאמר לעיל, נראה לי שהבעיה העיקרית בעריכת קודים של אתיקה, היא כנראה הסכנה שסטנדרטים יהפכו ל"מקובעים" וייתפסו כבלתי ניתנים לשינוי. במקרה כזה, הקוד האתי עלול לשמש גורם שחוסם את החשיבה הפתוחה והופך מקור לנוקשות המעכב התפתחות; זאת במקום לשמש כלי גמיש שניתן להתאימו לדפוסים המשתנים של שירותים המיועדים לספק את הצרכים השונים והמשתנים של ילדים ובני נוער.

מה הן הבעיות ביישום קוד האתיקה?

יהא קוד אתיקה טוב ככל שיהא, הוא יכול לשמש רק כמדריך המסייע לעובדים חינוכיים-טיפוליים ולממונים עליהם למצוא פתרונות לבעיות שאתן הם מתמודדים. כאשר מיישמים את הקוד האתי בפועל, כל בעיה שאדם עומד בפניה שונה מעט מבעיות אחרות שאתן הוא התמודד לפני כן. לפיכך לא ניתן וגם לא רצוי לפתור בעיות על ידי התייחסות לקוד האתי כאל "ספר חוקים".

לפעמים יכול להיווצר קונפליקט בין שני עקרונות שהם חשובים במידה שווה; לדוגמה, ייתכן שיהיה צורך לאזן בין הצרכים של ילדים שנמצאים בטיפול של עובדים חינוכיים-טיפוליים לבין הצרכים של ילדים אחרים במשפחותיהם. ייתכנו מקרים שבהם לא ניתן יהיה לפתור בעיות ללא חשיפת חומר חסוי ובכך להפר סודיות. במקרים אחרים, עשוי להיווצר מצב שבו יהיה ניגוד אינטרסים בין הצרכים האישיים של אנשי הצוות לבין הצרכים של המטופלים שלהם; למשל, תלונה קונדסית של ילד עלולה להרוס קריירה של העובד. זוהי דוגמה למקרה שבו עשויה להתקבל החלטה שנותנת עדיפות לאינטרס האישי של העובד (לאחר בדיקה יסודית של העובדות, כמובן). לעתים גם ייתכן שעובדים חינוכיים-טיפוליים ירגישו צורך להתמודד עם היבטים שונים של שוני תרבותי, בשל הנזק שהם גורמים לדעתם לילדים ולבני נוער. התמודדויות מסוג זה שהתרחשו בשנים האחרונות באירופה, הן למשל מעורבותם של עובדים חינוכיים-טיפוליים והופעתם בתשדירי תעמולה שהטיפו לביטול עונש פיזי כלפי ילדים או להימנעות מעריכת מילה לילדות (המקובלת בקבוצות אתניות מסוימות), או דרישה לפיקוח מחמיר יותר על עבודת ילדים ומניעת ניצול ילדים על ידי הורים ובני משפחה. נושאים כאלו עשויים להיות נתונים במידה רבה לוויכוח על רקע של שוני תרבותי, ועובדים חינוכיים-טיפוליים צריכים להבטיח שהם עומדים על בסיס אתי מוצק ושקול היטב בצאתם להתמודד עם מסורות תרבותיות של קהילות.

כך או אחרת, הסכנה הגדולה ביותר שמרחפת על קוד האתיקה היא שהוא יונח על מדף הספרים או במגירה ויישכח. לנושאים הכלולים בו ישנה חשיבות אמיתית בקביעת סטנדרטים איכותיים של שירות. יש צורך לחזור ולבדוק את התכנים של קוד האתיקה בפרקי זמן קבועים, כדי להבטיח שהם ימשיכו לשקף תפקוד מיטבי במציאות משתנה ושיזינו את תכניות ההכשרה שהצוות מקבל.

דיון ומסקנות

פתחתי דיון זה בהצגת סוגיית האתיקה המקצועית בהקשר של תהליך הפרופסיונליזציה של העיסוקים השונים העוסקים בחינוך בני אדם וטיפול בהם. הראיתי כי העיסוקים הנמצאים במקום גבוה על פני הרצף הפרופסיונלי וזוכים באמון ולגיטימציה גבוהים מהציבור הם העיסוקים שיש בהם מחויבות גבוהה של העובדים כלפי קוד אתי. ניתן לומר כי במרבית המדינות שבהן נהנה העיסוק בעבודה חינוכית-טיפולית מסטטוס גבוה מתמלא תנאי זה, ואלה הן מדינות שיש בהן קוד אתי ברור ומחייב. הארגונים הבין-לאומיים המאגדים עובדים חינוכיים-סוציאליים או חינוכיים-טיפולים הפועלים בפנימייה ובקהילה כאחד, נדרשו גם הם לעניין זה. הארגון הפנימייתי FICE השלים משימה זו כבר בשנת 1998 עם פרסום הקוד האתי הבין-לאומי. לעומתו, האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים AIEJI אשרה רק בשנת 2007 את הקוד האתי (הגרסה העברית שלו מופיעה בנספח בסוף המאמר). גם בישראל נרשמו בשנים האחרונות התפתחויות חשובות בחתירה לגיבוש קוד אתי לעובדים חינוכיים-טיפולים בשירותים לקידום נוער (ביטון וניר, 2004). מעניין לראות שגם בדוגמה זו, נתפס גיבוש הקוד האתי כחלק מקידום הפרופסיה מ"תפקיד" ל"מקצוע".

אחת מאבני הנגף בנושא זה היא סוגיית ההטמעה. התהליך של הדיונים סביב גיבושו של קוד אתי, ההתלבטויות והוויכוחים הערכיים המלווים אותו הם מרתקים כשלעצמם, אולם הם אינם התכלית כי אם האמצעי בלבד. המטרה האמתית היא ההטמעה וההפנמה של הקוד בדרכי התנהגותו של העובד המקצועי. בשנים האחרונות מרבים לדבר על חברות למקצוע כתהליך של למידת תרבות חדשה. בכל למידה תרבותית מדובר על "ידע גלוי" (implicit knowledge), שקל לזהותו, ועל "ידע חבוי" (tacit knowledge), אשר גורם לבן תרבות מסוימת להגיב בסיטואציה נתונה באופן אינסטינקטיבי ולא מודע בדרך התואמת את תרבותו. זוהי בעצם רמת ההפנמה שיש לשאוף להגיע אליה בהקשר של קוד ההתנהגות האתי במקצוע החינוכי-טיפולי. בדומה לרופא, שרואה את עצמו מחויב לפעול כמעט באופן אוטומטי על פי שבועת היפוקראטס, כך היינו רוצים להגיע למצב שבו ההפנמה של הקוד האתי תהיה ברמה של "ידע חבוי", שצץ ועולה לתודעה בסיטואציה המתאימה ובזמן הנכון. כדי להגיע למצב שכזה, הארגונים הבין-לאומיים מדגישים את חשיבות הכנסת העיסוק באתיקה המקצועית כנושא המשולב בתהליכי הלמידה וההכשרה למקצוע. הציפייה היא כי סטודנטים צעירים המכשירים את עצמם לעסוק בעבודה חינוכית-טיפולית, ייחשפו לסוגיות ולהתלבטויות ערכיות ואתיות שכאלה כבר בשלב הלימודים במכללה, עוד לפני הגיעם לעבודה בשטח. גם בתחום זה ישנן התפתחויות מעודדות. במכללה האקדמית בית ברל, לדוגמה, כל הסטודנטים המכשירים את עצמם לעבודה חינוכית-טיפולית בתחום קידום נוער בסיכון לומדים קורס העוסק בסוגיות של זהות מקצועית. במסגרת הקורס ישנו דיון מפורט בסוגיית הקוד האתי, כולל ניתוח של דוגמאות לקודים אתיים במקצועות שונים.

עדיין רבה הדרך להטמעה מלאה של הקודים האתיים בפעילותם היום יומית של העובדים החינוכיים-טיפולים בישראל. אני תקווה, כי מרגע שהתהליך החל, הוא יהיה חד-כיווני וישתלב במאמצים לקידום העיסוקים בעבודה חינוכית-טיפולית בישראל לקראת סטטוס פרופסיונלי מלא; כל זאת במטרה להבטיח לציבור הלקוחות, קרי הילדים ובני הנוער הזקוקים להתערבויותיהם של עובדים אלה וכן למשפחותיהם של הצעירים, שירות אמין ומקצועני ללא פשרות, על בסיס אתי.

מקורות

- אייל, ש' ופרנק, ג' (1998). **דו"ח על הסטטוס המקצועי של העובד החינוכי-סוציאלי וקידומו**. ירושלים: עמותת "אפשר".
- אלוני, נ' (1997). אתיקה מקצועית למורים ותפקודם כאליטה משרתת, בתוך איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 383–391), תל אביב: רמות.
- ביטון, י' וניר, א' (2004). "מתפקיד למקצוע" – תהליך בניית קוד אתי ופרופסיה לעובדי קידום נוער בישראל. **מניתוק לשילוב**, 12, 91–115.
- גולדשטיין, ש' ורוזנר, י' (2000). **חוק העובדים הסוציאליים הלכה ומעשה**. תל אביב: רמות.
- גרופר, ע' (1992). **"להיות למדריך בפנימייה": חקירה אתנוגראפית של תהליך הסוציאליזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- גרופר, ע' (עורך המהדורה העברית) (1998). **קוד אתיקה של ארגון FICE עבור אנשי חינוך וטיפול העובדים עם ילדים ובני נוער**. תל אביב: איגוד הפנימיות החינוכיות והטיפוליות בישראל בשיתוף עם המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער, משרד החינוך.
- גרופר, ע' (1999). הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 12–13, 11–27.
- גרופר, ע' (2007). הכישורים המקצועיים של עובדים חינוכיים-סוציאליים הנדרשים לשם הכרה מקצועית – מסגרת מושגית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 25, 115–134.
- דאובר, ש' (2008). **השתלמויות לעובדי הפנימיות – שנת תשס"ט**. תל אביב: המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך.
- המנחם, א' וכפיר, ד' (1994). ההכשרה והעיסוק בקידום נוער במצוקה. הכשרה אקדמית לקראת פרופסיה. **חברה ורווחה**, ט(1), 99–113.
- זגורי, י' (2007). **תוכניות השתלמויות לעובדי הפנימיות החינוכיות – שנת תשס"ח**. תל אביב: המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער, משרד החינוך.
- כהן, ע' וכהן, א' (2001). **מחקר מדיניות בנושא התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל**. ירושלים: עמותת "אפשר".
- להב, ח' ושמשי, א' (2003). עובדי קידום נוער בישראל 2003 – הפרופיל האישי והמקצועי של העובדים ביחידות לקידום נוער שבפיקוח משרד החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 25–41.
- לוי, א' (2003). מחזון למציאות – תהליך בניית חזון מקצועי לשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 17, 107–131.

- ליבס, י"ג (1968). **אפלטון, חיינו ואישיותו**. ירושלים: שוקן.
- רוטלוי, ס' (2003). **דוח הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה**. ירושלים: משרד המשפטים.
- ANEP (2002). Available at <http://www.anep.it>
- Becker, H. (1962). The nature of a profession. In B. H. Nelson (Ed.), *Education for the professions: The sixty-first yearbook of N.S.S.E.* (pp. 27—45). Chicago: University of Chicago Press.
- FO (2003). Professional ethics — A basic document for social educators and child welfare workers, social workers and authorized social educators. Available at www.fo.no
- Freidson, H. E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy*. London: Policy Press.
- Greenwood, A. (1957). Attributes of a profession. *Social Work, July*, 47—55.
- Grupeer, E. (1993). Is caring a profession? Is the residential child and youth care worker a professional? In D. C. Lane & E. Amir (Eds.), *Training of residential child and youth care staff* (pp. 69—77). Jerusalem: Youth Aliyah publications in collaboration with Fice International.
- Jones, H. D. (1994). The Social Pedagogues in Western Europe—some implications for European interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*, 8(1), 19—29.
- Jones, H. D., Couritoux, M., Kalcher, J., Steinhäuser, W., Tuggener, H., & Waaldijk, K. (1986). *The socialpedagogue in Europe — Living with others as a profession*. Zurich: Fice-International publications.
- Lane, D. (1998). *FICE Ethical code*. Luxembourg: Fice International publications.
- Reading, H. F. (Ed.) (1976). *A dictionary of the social sciences*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Toigo, R. (1981). Child care — occupation or profession: Searching for clarity. *Child Care Quarterly*, 10(3), 242—250.
- Vidaud, D. (1996). Professions du social: Mettre en place une déontologie commune. *Mouv'Ance*, 41, pp. 4—9.

נספח

העקרונות האתיים של הארגון הבין-לאומי AIEJI לעובדים חינוכיים-סוציאליים

ארגונים ארציים, מוסדות ויחידים החברים בארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI), מתחייבים לעקרונות הבאים, המבוססים על הערכים הגלומים בתקנון הארגון הבין-לאומי:

1. לבסס את פעולותיהם המקצועיות על פי העקרונות המופיעים בהצהרה האוניברסאלית לזכויות האדם, בהצהרת האו"ם בדבר זכויות הילד ובשאר הצהרות האו"ם או ארגונים רלוונטיים אחרים העוסקים בזכויות אדם.
2. להתחשב בייחודיות של כל פרט, בתחומי התרבות, הלאומיות, המגדר, הדת והאמונה, לכבדה ולהילחם בכל צורה שהיא של הפליה.
3. לעשות שימוש בידע המקצועי שלהם ובחשיבה האתית בדרך שתבטיח לחניך או לפונה את השירות הטוב ביותר שלו הם נזקקים, תוך כדי שמירה על כבוד האדם שלהם.
4. לחתור ביחד עם החניך או הפונה למען התפתחותו והעצמת הדימוי העצמי שלהם, שיפור איכות חייהם, פיתוח האוטונומיה שלהם ויכולתם להשתתף באופן פעיל בחיי הקהילה.
5. להשתמש בהשפעתם, הן כאזרחים והן כסוכני שינוי חברתי, כדי שהשירותים המסופקים על ידי המוסדות החברתיים והחינוכיים יביאו לידי שיפור משמעותי בקרב אוכלוסיות במצוקה, הן ברמת הפרט והן במישור החברתי הרחב. מנגד, עליהם להתנגד לעשיית שימוש בידע ובכישורים המקצועיים שלהם למשימות בלתי אנושיות, כמו עינויים והפעלת טרור מכל סוג שהוא, כמו גם להימנע מעשיית שימוש לרעה באמון הניתן בהם על ידי החניך או פונה. כמו כן, עליהם להימנע משימוש בתפקידם לשם עשיית רווחים אישיים.
6. לעבוד באופן שיטתי, תוך כדי הערכה מתמדת של הפעילויות והשירותים ובחינה רצופה של מידת הרלוונטיות שלהם ומידת יעילותם.
7. לתרום להיווצרותן של נורמות ראויות לפעילות חינוכית-סוציאלית איכותית, המחייבת הכשרה ייחודית ומותאמת לכל סוג של פעילות חינוכית-סוציאלית בנפרד, בכל המדינות. נוסף על כך, לתמוך ברעיון כי פעילויות אלה מחייבות לימוד מתמשך לכל אורך החיים ולהפיצו ולתרום לפיתוחן של תכניות הכשרה והשתלמות תוך כדי עבודה.
8. לתרום באופן פעיל להתפתחותה של הפרופסיה החינוכית-סוציאלית בארצם וברחבי העולם כולו, ובמיוחד, ליזום דיונים אתיים כהשראה להתפתחותה של זהות מקצועית בקרב עובדים חינוכיים-סוציאליים.

9. להיות מחויבים לפיתוח שיתוף פעולה ויצירת "רשת מקצועית" בקרב חברי AIEJI, במטרה להגביר שיתוף פעולה בין-לאומי בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית.

10. לגלות סולידריות, להיות ערניים ולהיאבק נגד תנאי מחיה שעלולים ליצור בעיות חברתיות, שבין היתר מביאות להטבעת תווית שלילית על אנשים ולדחיקתם לעבר השוליים, ועלולות לגרום לניתוקם החברתי.

11. לפעול בשיתוף פעולה יחד עם מוסדות להכשרה לשם גיבוש הסכמה על מרכיביה של "פרקטיקה מקצועית נאותה", הכוללת בתוכה הגדרת תכנים ללמידה מתמשכת לאורך כל החיים. המיומנויות והטכניקות הנלמדות מבוססות על העקרונות האתיים שהוצגו לעיל. עם זאת, יש להדגיש כי עקרונות וערכים אלה אינם מהווים תיאור מלא ומקיף של דרכי הפעולה הנאותות של עובדים חינוכיים-סוציאליים.

הארגון הבין-לאומי AIEJI מזמין את כל העובדים החינוכיים-סוציאליים אשר עקרונות אתיים אלה מקובלים עליהם, להצטרף אל הארגון ולאמץ קווים מנחים אלה בעבודתם היום יומית.

“לא נוטשים”: חודל דינחי להכשרת חורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית בחסגרת בית הספר

מיכל ראזר

תקציר

המפגש עם אוכלוסיות בהדרה חברתית ובסיכון חושף את הפוגשים – אזרחים, חורים, מדריכים, מורים, מטפלים ומנהלים – לקשת של חוויות, רגשות ודימויים קשים מנשוא. כאשר מדובר בילדים ונוער, עצמת הרגשות ועמקם עולים, ובד בבד עמם – הדחף להתנתק, לנטוש או להגיב באלימות.

מצאנו כי צוותים חינוכיים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון נוטים לפתח תהליכים קבוצתיים וארגוניים המנציחים את כישלונם.¹ שלושה תהליכים מרכזיים נצפים בחדרי מורים: האחד – אבדן תחושת מסוגלות צוותית, מוראל ירוד ותחושת אין-אונים חזקה, השני – התעלמות קולקטיבית ממצוקת התלמידים ומשוליותם והשלישי – התפתחות שפה מאשימה כשיח המרכזי בחדר המורים.

האם אפשר שלא להפוך לאלימים? האם אפשר שלא לנטוש? מהו קשר משקם שמאפשר לפרט, לקבוצה או לארגון המודרים והדחויים לאסוף כוחות ולהיבנות מחדש? במאמר הנוכחי אתאר מודל עבודה מערכתי דינמי, שמיושם בבתי ספר ומוסדות של נוער בסיכון. המשימה היא לסייע לצוותי חינוך לא לנטוש את הילדים והוריהם וליצור בתוך המערכת הבית ספרית מנגנונים אשר יצליחו להכיל את התלמידים המודרים ממילא ולתת להם מענה משמעותי.

הכלי שבו אנו משתמשים לפיתוח תפיסת עבודה חדשה הוא עבודה קבוצתית בתוך חדרי מורים, המושתתת על חקירת תהליכים חברתיים מודעים ובלתי מודעים. המאמר מתאר את תוצאותיו של מחקר פעולה.

1 המאמר מבוסס על מחקר שנערך בידי מיכל ראזר, בועז ורשבסקי, אסתי בר שדה וויקטור פרידמן, ועל כן כל התייחסות למבצעי המחקר היא בלשון רבים. המאמר עצמו נכתב בידי מיכל ראזר וכל התייחסות לכותבת היא בלשון יחיד.

מילות מפתח: תלמידים בסיכון, הדרכת מורים, הכשרת מורים, פיתוח צוות בית ספרי, תהליכים מקבילים, נטישה ואי-נטישה, גישה חינוכית-סוציאלית, הדרה חברתית, תהליכי שינוי בבית הספר, עבודה קבוצתית, שיח של אשמה

מבוא

רגשותיו של המורה הם הכלי החשוב ביותר לעבודה יעילה עם אוכלוסיות במצוקה. פעמים רבות מאוד לא קיימת מסגרת אשר בה יוכלו אנשי צוות בית הספר לשתף אחרים ברגשותיהם הקשים, בפחדים, בבושות ובכישלונות וכן בהשפלות שהם עוברים על ידי התלמידים והוריהם ולעתים על ידי עמיתיהם והממונים. בדרך כלל גם לא קיימת מסגרת אשר בה ניתן יהיה לעבד רגשות אלו, להמשיג אותן ולתת להם פשר אשר יאפשר צמיחה והתפתחות. אנשי חינוך העובדים עם אוכלוסיות בסיכון, נשארים בדרך כלל בודדים לגמרי בהתמודדות עם מציאות מורכבת, לעתים קשה מנשוא, המטביעה את חותמה על עולמם הרגשי, ומשפיעה בעקבות כך גם על תפקודם המקצועי.

במאמר זה אציע התבוננות בשתי פנים של עבודת המורה וצוותי מורים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון והדרה חברתית. האחד בוחן את המלכוד שבו נתונים בתי הספר והמורים בחוסר הצלחתם לקדם את התלמידים, וכן כיצד משפיעה העבודה על עולמם הרגשי, על מערכות היחסים שלהם, על המורל בתוך הצוות ועל התפתחות של דפוסים בלתי מקצועיים בעבודתם. הפן השני עוסק בבחינת דרכים לפיתוח צמיחה של אנשי חינוך. הגישה המוצעת היא שילוב בין עיבוד של עולם רגשי ובין בניית אסטרטגיות ממשיות לעבודה לקראת המשימה המרכזית – אי-נטישה. תכלית העבודה היא לסייע לתלמידים להיות חלק מהזרם המרכזי (main stream) של המערכת. העבודה היא עבודה של החזקה אינטנסיבית הכרוכה במאמצים אישיים ומקצועיים גדולים.

במשך עשרים השנים האחרונות, אנו עסוקים בפיתוח, ליווי והדרכה של צוותי בתי ספר אשר עובדים עם אוכלוסיות מצוקה. המפגש הנוכחי שלנו עם בתי הספר התחיל בהיותנו חלק מפיתוחה של תכנית סח"ח (סביבת חינוך חדשה) בגוינט ישראל וממשיך עד היום במסגרת מרכז "מיתרים" במכללת אורנים, יחד עם פתיחתה של תכנית לתואר שני בתחום. תכנית "סביבת חינוך חדשה" פותחה בגוינט ישראל בתחילת שנות התשעים של המאה העשרים והופעלה על ידי גוינט ישראל ואגף שחר במשרד החינוך. זו תכנית התערבות אשר סייעה לבתי ספר בישראל לעבוד ביעילות רבה יותר עם אוכלוסייה מודרת.² במסגרת תכנית זו ותכניות דומות בגוינט ישראל וב"אשלים", אשר פעלו בעשרות בתי ספר ברחבי הארץ, התפתחה תורה שלמה אשר עניינה תפיסת עולם ופרקטיקה מקצועית של מורים בעבודה עם תלמידים בסיכון,

2 תכנית ההתערבות פועלת בבתי ספר מאז 1992. בכל בית ספר היא מופעלת לאורך 4-5 שנים. במסגרתה מקבלים הנהלת בית הספר וצוות המורים ליווי והדרכה ממנחה או משני מנחים בהיקף של כ-150 שעות בשנה.

והיא מכונה "תפיסה חינוכית-פסיכו-חברתית" (מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006). ספרים ודוחות רבים נכתבו על אודות תהליכי ההתערבות הבית ספריים ומבוססים על התפיסה הנ"ל (כהן-נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; סולימני, 2006; פיורק וכו', 2005; ראזר, פרידמן וסולימני, 2004; Cohen-Navot, 2003).

המאמר הנוכחי הוא תמציתו של מחקר פעולה שנערך לאורך כארבע שנים, תוך שימוש במתודה של "מדע פעולה" (Argyris, Putnam & Smith, 1985; Friedman, 2001), ומהווה המשך למסמך קודם – "סביבת חינוך חדשה: אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות" (ראזר ועמיתים, 2004).

רקע תאורטי

קיים בתחום אך מחקר מועט אשר מתאר את החוויה הרגשית של מורים העובדים עם אוכלוסיות מצוקה. מחקרים אחדים עוסקים במצבי לחץ של מורים לחינוך מיוחד או בעבודה שגרתית של מורים (Forlin 2001; Howards & Taylor, 2000). מחקרים העוסקים בקשר בין עובדים סוציאליים ללקוחותיהם, מתארים חוויה של כישלון, ייאוש, כעס, ותסכול של העובדים הסוציאליים, תחושות הפוגמות במוטיבציה שלהם ובתקווה ליצור קשר עם הלקוחות (Krumer-Nevo, Slonim-Nevo & Hirshenzon-Segev, 2006). שמאי ושרלין מכנים את מערכת הקשרים בין עובדים סוציאליים ולקוחותיהם, "קואליציה של ייאוש", שכן אנשי מקצוע מפתחים תחושות של ייאוש וחוסר אונים בדומה ללקוחותיהם, תחושות המשפיעות באופן משמעותי על איכות הקשר ביניהם (Shamai & Sherlin, 1996).

אף שבתי ספר נחשבים ומתוארים פעמים רבות כסוכנים להכללה חברתית (social inclusion) ולצמצום פערים, המחקר מראה כי דווקא בתי ספר מתפקדים, לאו דווקא מתוך מודעות, כסוכנים של הדרה חברתית (Gough & Eisenschtz, 2006; Haynes, 2005; Munn & Lloyd, 2005; Razer, Friedman & Sykes, 2004). מושג ההדרה החברתית דן ביחסים בין אוכלוסיות מודרות לבין הזרם המרכזי של החברה ובהתפתחותם של יחסים אלו. הדרה חברתית של ילדים ובני נוער הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית בשיח הציבורי בישראל ובעולם, ויש התייחסות רבה לתפקידו של בית הספר בתהליכים של הכללה והדרה חברתית. על פי מחקר פיזה 2000 (OECD, 2005), המנתח גורמים בית ספריים לאיכות ושוויון, ישראל נמצאת בתחתית מדרג ההישגים האקדמיים. בין הפרמטרים של מדרג זה בולטים ערכי הלמידה המובאים אל בית הספר על ידי התלמידים והקשורים קשר אמיץ למצבם הסוציו-אקונומי.

המחקר מאשש את הטענה שבתי ספר אשר בהם לומדים תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות מציעים חינוך באיכות נמוכה יותר. הנחה מקובלת בספרות היא ששיטות חינוך וסביבה חינוכית משפיעות על התפתחותם ואיכות עתידם של המתחנכים. כשם שמערכת חינוכית ראויה יכולה לקדם את סיכויי המתחנכים

להצלחה בחייהם, עלולה עשייה חינוכית מסוג אחר להיות מקור להדרה חברתית (Klasen, 1999). טענה מרכזית במחקר הקיים בנושא היא, שלעמדות המורים ולמקצועיותם ישנה חשיבות מרכזית ביצירת סיכוי להצלחה של תלמידים בהדרה (Carrington, 1999). הצלחתם של התלמידים המודרים תלויה ביכולות של המורים במידה רבה יותר מאשר הצלחתם של תלמידים הנמצאים בזרם המרכזי.

"תלמידים בהדרה" הם אותם תלמידים אשר נמצאים פיזית בכיתה הרגילה או כונו לכיתות מיוחדות ("אתגר", "הכוון", נוער פנימייתי ועוד), אך לקידום או להצלחתם ישנו ביטוי חלקי בלבד בהתארגנות ובהתכוונות החינוכית של המערכת כלפיהם. תלמידים אלו הם פגיעים יותר למשמעויות האישיות והחברתיות של מצבי שוליות (marginalization) לטווח הארוך. בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים נמצא אותם לומדים בכיתות רגילות, ואילו בחטיבה העליונה הם ימצאו בדרך כלל בכיתות ובמסגרות ממודרות שאליהן הופנו. על מנת לשנות את סיכויי התלמידים להצלחה, על המערכת לחולל שינוי בהתייחסות המורים ובית הספר למכלול הגורמים הקובעים את הישגי התלמיד במגוון תחומים, ולא רק בתחומים לימודיים. יש צורך אם כן, להרחיב את התפיסה של ההוראה למה שמכונה במחקר ובהוראה אקדמית, כמו גם במערכות חינוך בארצות שונות (אנגליה, גרמניה, הולנד, דנמרק, אוסטרליה, דרום אפריקה, ברזיל, פיליפינים ועוד), "עם הפנים להדרה חברתית בחינוך" ("facing exclusion in education"). תפיסה זו מכוונת לתהליך מובנה העונה לריבוי הצרכים של הלומדים ושונותם, באמצעות יצירת תנאים אשר מאפשרים שותפות בלמידה, בתרבות ובקהילה (Booth & Ainscow, 1998). זהו תהליך הבוחן כיצד ניתן לשנות את המערכת החינוכית על מנת שיווצר מענה נכון וארוך טווח לעובדת שונותם של התלמידים. על פי תפיסה זו, המורה המלמד אוכלוסייה מגוונת של תלמידים במציאות רב-תרבותית, ממוקד בהתייחסותו ובתכנית עבודתו בלומדים יותר מאשר בתכנים (Carrington & Elkins, 2002).

מכאן שתהליך זה בנוי על פיתוח אמונות חברתיות, תפיסות וכלים שיאפשרו למורים להרגיש נוח עם השונות ועל עיצוב גישה הרואה בתהליך זה אתגר חינוכי ועשייה המעשירה את הלמידה ואת סביבת הלמידה, ולא "בעיה" הדורשת פתרון (Unesco, 2001). הנחת העבודה של תפיסה זו היא שמורים המחויבים להתמודדות עם הדרה כשיטת עבודה חינוכית, ידעו טוב יותר כיצד לסייע בידי התלמידים להתגבר על מעגל הנשירה (to go beyond the exclusion).

המשימה המוטלת עלינו כמי שחוקרים את הנושא וכמי שמכשירים את המורים לעבודה מורכבת זו, היא לבחון מדוע משימתם קשה ורוויית כישלונות כל כך, כיצד ניתן לסייע בידי המורים והמנהלים לבצע אותה בהצלחה, וכיצד ניתן לסייע למערכת החינוך, כמערכת הממסדית הנורמטיבית העיקרית הנותנת שירות לאנשים החיים בעוני ובשולי החברה, לממש את סדר היום החברתי ולפתח מיומנויות טיפוליות-פסיכולוגיות לצד מיומנויות חינוכיות וחברתיות.

שאלות המחקר

המחקר בחן את השאלות הבאות: (א) מה קורה לבית ספר כארגון ולפרטים העובדים בו, במפגש עם אוכלוסיות מצוקה לאורך שנים? התפיסה החינוכית, ואתה תהליך ההתערבות, צמחו מתוך עמדה ביקורתית המתייחסת לכישלון של מערכת החינוך בטיפול בתלמידים בסיכון מצוקה והדרה חברתית. המחקר מנסה לתאר את מצבי המצוקה של הצוות החינוכי והתהליכים הארגוניים המביאים את בית הספר לכישלון מתמשך במשימה; (ב) כיצד משנים הלכה למעשה את חוויות הכישלון של המורים וההנהלות ומסייעים בעדם לאמץ גישה חינוכית חדשה, אשר תביא להצלחות רבות יותר בעבודתם.

הליך המחקר

הדברים המובאים להלן מבוססים על ניתוח עשרות אירועים אשר נאספו בידי צוות המחקר לאורך כשמונה שנים, במסגרת תכנית סח"ח והתערבות בית ספרית בגיוינט ישראל ובמרכז "מיתרים". כל הדוגמאות לקוחות מתוך פרוטוקולים של שיחות, אשר שותפים להם אנשי צוות בית הספר והמנחים המלווים. האירועים לקוחים מעבודה בכעשרים בתי ספר. חלק מבתי הספר הצליחו מאוד ביצירת שינוי, חלקם הצליחו פחות, ובנוגע לחלקם עדיין איננו יודעים. כחלק מתהליך המשך הפיתוח, התגבשה תפיסת הכשרה שלמה לעבודה עם צוותי מורים בבתי הספר. תפיסה זו מתוארת במלואה בספר אשר עומד לצאת לאור, "קשר אחר" (ראזר, ורשבסקי ובר שדה, טרם פורסם).

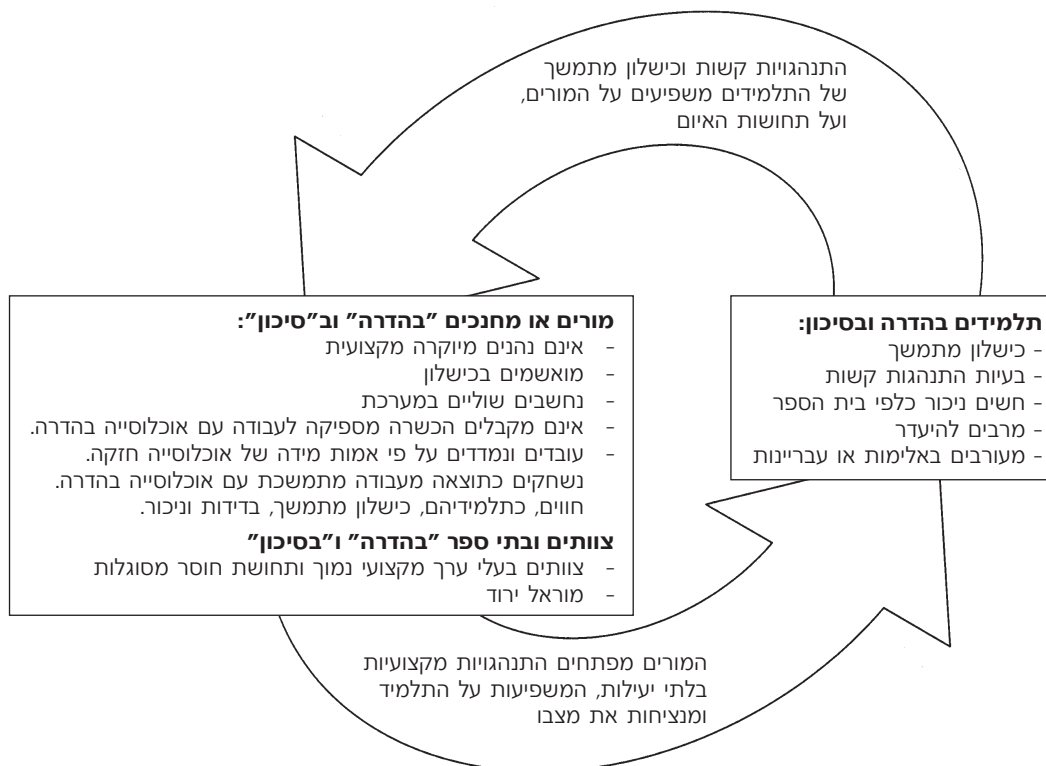
ממצאים

כולם לכודים בבעיה: מעגל ההדרה בחינוך

במציאות החינוכית בישראל, אנו עדים פעמים רבות לכך שהמורים המלמדים והמחנכים את אוכלוסיית הילדים התת-משיגים, נחשבים כשוליים בבית הספר ואינם נהנים מיוקרה כלשהי, אף שעבודתם קשה ודורשת מיומנויות ייחודיות רבות. מורים אלו, כתלמידיהם, חווים וצוברים כישלונות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה. נוסף על כך, אף שבמסגרות חינוכיות שונות נמצאים אנשי חינוך מסורים, מחנכים ומנהלים, העושים כל מאמץ לסייע לתלמידים אלו, הרי מרביתם חסרי הכשרה ותמיכה מקצועית שיטתית (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). בחינה של תהליכים בית ספריים מראה כי קיימת תופעה, אשר קראנו לה במסגרת המחקר, "מעגל ההדרה בחינוך". תופעה זו מתייחסת לכך שקיימת השפעה הדדית בין המצוקה של אוכלוסיית התלמידים והיותה בהדרה חברתית לבין מצוקת הצוות המקצועי אשר אמור לתת לה מענה ולסייע לה לצאת ממעגל הכישלון. עבודה עם אוכלוסיות בהדרה יוצרת מצב שבו כל המעורבים עלולים לחוות חוויות דומות לאלו של אוכלוסיית התלמידים המודרים. המצוקה, נוסף על היותה מנת חלקם

של התלמידים, עלולה להיות אפיון מרכזי גם בחייהם המקצועיים של חברי הצוות החינוכי ושל כל מי שמעורב בעבודה זו. מעגל ההדרה מיוצג בעזרת האיור הבא.

איור 1. מעגל ההדרה בחינוך



צוות בית הספר נפגש במשך שנים רבות עם אוכלוסיית תלמידים הנמצאים במצוקה, וחשוף לאורך זמן להתנהגויות בלתי נורמטיביות של תלמידים. החשיפה המתמשכת למצוקה, לכישלון ולהתנהגות בעייתית, ללא תמיכה רלוונטית, יוצרת קושי במישור הפיזי, במישור הרגשי ובמישור הזהות המקצועית. לקבוצה זו של מורים קראנו "מורים בהדרה ובסיכון". בתוך המצב המתואר, שבו אנשי המקצוע שרויים במצוקה קשה, מתגבשות אצלם תפיסות מקצועיות והתנהגויות מקצועיות המושפעות מהתהליכים הרגשיים אשר עוברים עליהם. תפיסות והתנהגויות מקצועיות אלו בדרך כלל אינן יעילות ואינן מסייעות בידי אוכלוסיית היעד לחולל שינוי במצבה, אלא להפך. בתוך תרבות ארגונית-בית ספרית רווית כישלון, הצוות החינוכי נשאב לחוויית הכישלון המתמשך של התלמידים ומפתח התנהגויות מקצועיות וארגוניות אשר עלולות להנציח ולהחמיר את מצב התלמידים. המשימה המרכזית בתהליך הכשרת מורים ומנהלים העובדים עם אוכלוסייה זו היא למתן את עצמתו של מעגל

הקסמים. היעד הוא לאפשר לצוות החינוכי לפתח גישות עבודה יעילות, אשר בראש ובראשונה יוציאו אותו עצמו מעמדת המצוקה והאיום ואשר יאפשרו לו לפתח מחד גיסא תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה, ומאידך גיסא – מיומנויות מקצועיות רלוונטיות להצלחת התלמידים.

דפוסים מערכתיים מכשילים – מערכת בית ספרית מחפשת דרך

במהלך עבודתנו עם מנהלים ומורים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון והדרה, זיהינו וניסחנו שני דפוסי התמודדות מערכתיים הפוגעים ברמת התפקוד המקצועי של המערכות. קראנו להם "דפוסים מכשילים". השתמשנו בביטוי "דפוסים מכשילים" מפני שמדובר בדפוסים המביאים את אנשי המקצוע למבוי סתום ולתפיסה של אין מוצא (dead-end), דפוסים אשר השבויים בתוכם אינם יוצרים תהליכים של חקרנות, למידה והתפתחות. בתי ספר נמצאים בדרך כלל על פני רצף, ורק במקרים קיצוניים לא מתקיימים בהם במקביל תהליכים ודפוסים מכשילים לצד דפוסים מתמודדים ויעילים. עם זאת, בתי ספר עלולים להימצא במצב שבו הם נתונים לאורך זמן להשפעה שלטת של דפוסים מכשילים. בשלבים מסוימים, הקולות המתמודדים ("המוצלחים") נבלעים ומטושטשים לנוכח עצמת המצוקה שבה נתון בית הספר, והדפוסים המכשילים הופכים להיות דרך החשיבה השלטת, כפי שניתן לראות בדוגמה הבאה (מתוך מפגש צוות):

מורה: לי יש בעיה עם תלמיד שלא עושה כלום בכיתה, שום דבר. לא מתאים לי. לא מתאים לאופי שלי. עובר יום ועוד יום והוא יצא ולא קיבל ממני דבר! כלום! אני מרגישה שעברה מחצית השנה ולא נתתי לו כלום, שום דבר פרט לאהבה, ליטוף, תשומת לב.

מבלי להיכנס לעומקם של דברי המורה, יש סיכוי שהמורה דווקא נותנת לילד תשומות רבות. תחושה של "אני לא נותנת כלום" היא תחושה קשה, שבדרך כלל אינה עומדת במבחן המציאות, אולם היא עולה כנראה בקנה אחד עם השיח השגור בבית הספר. נראה כי "דפוסים מכשילים" מתקיימים במערכות על מנת להסביר את הפער בין המאמץ להשיג הצלחה ובין הכישלון שהוא חוויה יום יומית חזקה, וכן על מנת להפחית את המצוקה הנגרמת כתוצאה מתחושות האיום. למעשה, מתפתחות בתוך הצוות תפיסות המסבירות את התנהגות התלמידים ואת חוסר ההצלחה של הצוות. ההסברים אינם בהכרח נכונים, אך חברי הצוות מחזיקים בהם, ועל סמך הסברים אלו, נבנית תאוריה של פעולה חינוכית. רגשות שליליים של אנשי הצוות והסברים מוטעים מביאים להתפתחות של נורמות מקצועיות, אמונות מקצועיות ותפיסת תפקיד אשר אינן מתאימות לעבודה עם אוכלוסייה בסיכון ומצוקה. מתוך תפיסות מקצועיות אלו מתפתחות אסטרטגיות עבודה והתנהגויות מקצועיות לא מתאימות, ולעתים אף בעייתיות ביותר. "דפוס מכשיל" מכיל בתוכו גם את האמונות של חברי הצוות וגם את ההתנהגויות המקצועיות וההתנהגויות הארגוניות. במחקר המחקר זיהינו שלושה דפוסים מערכתיים מכשילים: אין-אונים, זהות מדומה ושיח של אשמה והאשמה.

אין-אונים. דפוס זה מאופיין מצד אחד בתחושת אשמה ובושה של המורים על חוסר ההצלחה, ומצד שני – בתחושה של חוסר כוח, חוסר ידע או חוסר יכולת להתמודדות. אשמה מתעוררת בשל המחשבה "אני הגורם לבעיה", ובושה מתעוררת כנראה מתוך חוויה של חוסר מסוגלות. חברי הצוות נשאבים לעתים לתיאור המציאות במונחים של אסון, מעין חוויה של הימצאות על פי תהום. צוותים אחדים מתארים את עצמם כמי שנמצאים באופן תמידי בסכנת הישרדות ו"אין לנו מה לעשות בקשר לזה, אלא לחכות שיסגרו את בית הספר". על פי דפוס זה, בעיית ההתנהגות של התלמיד נובעת מכך שהמורה מאשים את עצמו: "אני מורה לא טוב מספיק", "אני אינני רוצה מספיק", "אני לא מתאמץ מספיק", "אני לא סמכותי מספיק" וכו'; הוא אומר לעצמו: "אילו הייתי מתאמץ יותר, הבעיה לא הייתה מתפתחת ולא היו בכיתה שלי בעיות התנהגות, אבל אין לי כבר כוח". הסבר זה ניתן על ידי המורה ועל ידי הסביבה כאחד. הוא הסבר שכיח, ובדרך כלל – מכשיל. השבויים בדפוס זה מאופיינים לעתים בהתנהגויות של התחפרות והתכנסות והימנעות מפעולה, הם חולים לעתים קרובות, נעדרים הרבה, "מחכים לפנסייה". חוויית ההצלחה מועטת במסגרות אשר עובדות עם תלמידים בסיכון; זאת לא משום שאין הצלחה, אלא משום שחברי הצוות אינם מזהים אותה. הצלחה נרשמת רק כאשר היא מוחלטת בהשוואה לאוכלוסייה נורמטיבית. הצלחות חלקיות אינן נחשבות. כך יוצא שבדרך כלל צוות המורים רגיל לחוויית כישלון, בעיה אשר מגבירה באופן ניכר את תהליכי השחיקה והניכור בקרב הצוות. לדוגמה, מורה מספר:

יש לי תלמיד בכיתה י. בשנתיים האחרונות אני יודע שהוא משוטט כל הזמן והוא גם כנראה מעורב בפשיעה. זה הורג אותי, כי אני יודע שהוא מאוד מוכשר ויכול היה להגיע להישגים מצוינים. אני משוחח אתו כל פעם על החיים, ועל כך שהוא צריך להתמיד, כל הזמן אני מדבר אתו, יש לי אתו קשר מצוין. אבל הוא אומר לי "אתה לא מבין, בחיים זה או שאתה למעלה או שאתה למטה", אני לא באמת משנה אצלו את ההתנהגות, אז מה שוות כל השיחות שלי אתו?

למורה בדוגמה קשה להבחין בהצלחה הבאה לידי ביטוי בקשר עם התלמיד, והוא אינו מצליח כלל לראות את ההשפעה שיש לו על חייו של התלמיד. כאשר הצוות אינו מעריך נכון את עבודתו ואינו בוחן באופן אובייקטיבי, ענייני ומקצועי את ההצלחות המושגות, קיימות שתי סכנות: הסכנה הראשונה קשורה בכך שהתנהגויות מקצועיות טובות תיפסקנה משום שהן אינן מוערכות מספיק, משום שאינן מביאות את ההצלחה המיוחלת והמוחלטת; בדוגמה הנ"ל, למשל, המורה אינו רואה טעם בשיחות שלו עם התלמיד, ולכן הוא עלול להפסיק אותן, אף שעבור התלמיד הן עשויות להיות משמעותיות מאוד, הגם שאינן מביאות לשינוי התנהגות מהיר; סכנה שנייה קשורה לכך שכאשר יש בארגון תחושה תמידית של חוסר הצלחה, עלולה להתפתח שפה של אשמה והאשמה. שפה זו מנציחה התנהגויות בלתי מקצועיות, פוגעת ביכולת להפקת לקחים ענייניים ומשפיעה לשלילה על מוראל הצוות ותחושת המסוגלות שלו – הצוות מתעלם ממשאביו, מכוחותיו ומהצלחותיו, ובמקום זה נוטה להיתפס לחלקים ה"ריקים" והחסרים.

התמודדות עם דפוס האין-אונים עוברת דרך שינוי השיח ממושגים של אשמה עצמית למושגים של אחריות והבחנה ברורה בין תהליכי העבודה המקצועית לבין התוצאות המושגות. על המורים להכיר בכך שלמרות מאמציהם ומאמצי עמיתיהם, יש סיכוי שבעיות ההתנהגות לא ייעלמו או יחזרו, ואף על פי כן ניתן לעשות עבודה משמעותית עם התלמידים. בעיות ההתנהגות אינן מתפתחות בגלל המורים או בגלל ההתנהגות שלהם. באופן פרדוקסלי, התמודדות מוצלחת של הצוות כרוכה בקבלת מגבלות הכוח וההשפעה שלו. דרך נוספת להתמודדות עם דפוס זה עוסקת בשינוי תחושת הכישלון וראייה מציאותית ואובייקטיבית של אירוע הנחשב "כישלון". יש לסייע לצוות לפתח הסתכלות אחרת על "כישלון" ו"הצלחה".

זהות מדומה. נקודת המוצא של דפוס מכשיל זה נעוצה בדעה הרווחת כי ב"בית ספר טוב" לומדים תלמידים "טובים", כלומר תלמידים הבאים מבתיים "טובים", ובבית ספר "רע" לומדים תלמידים "חלשים", הבאים מבתיים טובים "פחות". משוואה זו משפיעה על הדרך שבה בית הספר מנסח לעצמו את זהותו. מתוך ניתוח הנתונים עולה כי עבודה עם אוכלוסייה חלשה נחשבת לעבודה נחותה וחסרת ערך. מוניטין בתי הספר נגזר במידה רבה מהאפיונים הסוציו-אקונומיים של התלמידים הלומדים בו.

בתוך מציאות זו חיים צוותים מקצועיים אשר נתונים בקונפליקט תמידי של זהות מקצועית – מצד אחד, ישנה המציאות שבה הם נתקלים – אוכלוסיות מצוקה הדורשות מענה מקצועי ושונה ממה שמקובל לתת, ומצד שני, קיים הרצון להיות מזוהים עם לקוח "טוב" ועל ידי כך להעלות את המוניטין; במילים אחרות, הקונפליקט הוא שבית הספר העובד עם אוכלוסיות משכבות חברתיות נמוכות רוצה לשפר את המוניטין שלו, ושואף, אולי באופן בלתי מודע, לעבוד עם אוכלוסייה אחרת. צוותים העובדים עם תלמידים בהדרה שואפים להיות במקומם של צוותים העובדים עם אוכלוסיות מבוססות. שאיפה זו באה לידי ביטוי לפחות בשני ממדים מרכזיים: ראשית, הם רוצים שהתלמידים יגיעו לאותם הישגים, באותו פרק זמן ובאמצעות אותן שיטות עבודה; שנית, כצוות, הם רוצים להרגיש את החוויה המקצועית המורגשת בבתי ספר של אוכלוסיות מבוססות: הם רוצים אתגר אינטלקטואלי בתחום התוכן של ההוראה, הם רוצים את אותה תחושת ערך מקצועי ואת אותה ההכרה, הם רוצים לסיים את יום העבודה "שלמים" ולא חבולים מבחינה רגשית (ולעתים גם פיזית). אביא דוגמה לכך מדבריו של מורה:

אני לא מבין למה אני צריך לטפל ולעבוד כל כך הרבה עם החלשים? נתנו להם כבר כל כך הרבה צ'אנסים למה שאני אתן להם שוב? אני מעדיף להשקיע את המאמצים שלי באלו שרוצים ללמוד. מי שלא רוצה ללמוד זה לא מקומו.

הדפוס המכשיל מתבטא בכך שהמורים בבית הספר עובדים על פי מטרות ותפיסות עבודה מקצועיות של בתי ספר העובדים עם אוכלוסייה חזקה ומבוססת. הכישלון הוא גדול להיות ואין התאמה בין הצרכים של אוכלוסיית היעד לבין המטרות הנקבעות

ושיטות העבודה המופעלות על מנת לקדם אוכלוסייה זו. הדברים הבאים, המתארים את הדפוס, נאמרו על ידי מורה לכיתה ט:

ברור לי שעם תלמידים כמו שיש אצלנו צריך לעבוד שונה בהתאם למצבם ולנסח מטרות שונות עבורם. ברור לי שצריך להציב עבורם מטרות אחרות, אבל מה עם המטרות שלי? אני מתכננת ללמד נושא מסוים, ואני בדרך כלל לא מצליחה לממש את המטרה שלי. לדוגמה, אני מורה לספרות, אני מביאה שיר לכיתה שצריך לקרוא אותו, הרבה תלמידים לא ברמה שיכולים לקרוא את השיר או שזה לא מעניין אותם, ואני לא יודעת מה לעשות, איך אני אגיע אתם להשיג את תכנית הלימודים. אני מלמדת את השיר, אין לי ברירה, חבל לי עליהם שהם לא ממש משתתפים...

המורה יודעת שצורת העבודה שלה צפויה לכישלון, היא יודעת שדרך זו אינה מתאימה לצורכי התלמידים, אבל היא אינה מצליחה לנסח לעצמה מטרות אחרות. מטרות העבודה שלה נשארו כשהיו: ללמד ספרות על פי תכנית הלימודים לבגרות, בשיטות המוכרות לה. העובדה שחלק מהתלמידים לא קוראים (או קוראים ברמה מתחת למצופה) יוצרת אצלה תחושה של אי-נוחות, אך אינה גורמת לה להבין כי יש הכרח בשינוי מטרות העבודה.

דפוס ה"זהות המדומה" מלווה לעתים בחלום שאוכלוסיית התלמידים תתחלף. בתי הספר עושים מאמצים גדולים על מנת לשנות את אוכלוסיית התלמידים; כלומר בבית הספר מתגבשת תפיסה שאם יהיו בו פחות תלמידים בסיכון אזי תהיה לו תדמית של בית ספר "מצליח" יותר. תפיסה זו באה לידי ביטוי בשני סוגי מדיניות – מדיניות הנשרה ומדיניות שיווק: מצד אחד, בית הספר מנסה את התלמידים שאינם עומדים בסטנדרט הנדרש, ומצד שני, מסע הפרסום שלו פונה לקהל יעד אחר מזה שיש בתוכו. באמצעות הפרסום מקווה בית הספר לגייס אחוז גבוה של תלמידים "טובים", ובכך להפחית את אחוז התלמידים בהדרה. אמצעי נוסף אשר נוקט בית הספר כדי להחליף את אוכלוסייתו, היא הסתרה או טשטוש של נתונים ועובדות. פעמים רבות נשמעת הטענה: "אסור לנו לומר שיש אצלנו אוכלוסיית מצוקה כי זה יפגע בתדמית בית הספר"; כלומר קיימת הנחה כי אם אף אחד לא ידע שיש בבית הספר אוכלוסיית מצוקה, אזי הקהילה תחשוב שהוא בית ספר "טוב" ותשלח אליו את האוכלוסייה החזקה. זוהי דוגמה לחשיבה מאגית: "אם לא נדבר, המציאות לא תהיה ידועה". החלום סביב "החלפת האוכלוסייה" קשור לאמונתו של בית הספר, שבאמצעות כמה פעולות ניתן יהיה להחליף את קהל היעד ו"ליהנות" מעבודה עם אוכלוסיות "חזקות" ונוחות יותר לעבודה. על פי חלום זה, החלפת האוכלוסייה תשרת כמה אינטרסים: ראשית, הקושי הרב הכרוך בעבודה עם תלמידים בהדרה יופחת ועבודת המורים תוקל; שנית, דימוי בית הספר בעיני הקהילה יעלה; שלישית, המורים יוכלו לרכוש חזרה את תחושות הערך והיוקרה שאבדו להם. חלום זה, מטבעו, אינה מודע ולא מתקיים סביבו דיון ביקורתי.

שיח של אשמה והאשמה. נוסף על שני הדפוסים המכשילים האמורים לעיל, אני מוצאים כי קיים במערכת שיח דומיננטי של אשמה והאשמה. השיח מתקיים בשני רבדים: האחד – בין אנשי הצוות לבין סביבתם החיצונית: קהילה, פיקוח, בעלות, רשות וכו', והשני – בתוך סביבתם הפנימית: ביחסים בין אנשי הצוות ובין ההנהלה לצוות. מורה החש כישלון מתמשך בעבודתו, מחפש מישהו שאשם במצוקה הנגזרת מכישלון זה; לעתים זה המנהל, שאינו אוכף את תקנון בית הספר ואינו מונע בעיות התנהגות, לעתים האשם הוא מורה אחר ש"מתחמק", ולעתים האשמה מוטלת על גורם חיצוני, כגון הפיקוח או הרשות. במקרים רבים מנהל בית הספר מאשים את צוותו בחוסר ההצלחה של בית הספר, כפי שעולה מן הדברים הבאים:

מנהלת: בצוות שלי יש קבוצה של מורים צעירים, משכילים, שאיכפת להם, ויש קבוצה של מורים ותיקים, שלא יודעים הרבה על המקצוע שלהם, והם מלמדים באופן פרונטלי, וכשתלמידים מסתובבים, יוצאים מן הכיתה ונכנסים אליה, הם בכלל לא שמים לב. למורים האלו לא איכפת. הם אדישים, נגררים למריבות ולמאבקים בלי שכל ומגיעים לשיעורים לגמרי לא מוכנים. אני מקווה ובטוחה שהם יעזבו בטוב או במאבק בשנתיים—שלוש הקרובות.

לעתים האשמה עולה בדרך מרומזת. לדוגמה:

מנהל (פונה אל הצוות שלו): אתם כל הזמן אומרים שיש בעיות של אלימות וונדליזם בבית הספר, אבל אני לא רואה אתכם בחוץ, למה אתם לא בחוץ בהפסקות? למה אתם לא מגיבים כשאתם רואים תלמידים עם בעיות התנהגות? אני רואה מורים שרואים תלמידים זורקים שולחן או ניירות וקליפות, והם מתנהגים כאילו זה לא קורה.

בדוגמאות אלה חסרה עמדה אמפתית של המנהלים כלפי התנהגות המורים, וכן חסר בירור מעמיק באשר לסיבות להתנהגות זו וכיצד ניתן להיחלץ ממנה. התגובה היא תגובה אינטואיטיבית של האשמה, ולא של למידה מעמיקה. צפוי שהמורים יגיבו למסר כזה בעמדה מתגוננת ומאשימה כלפי ההנהלה. נוצר אם כן מעגל שבו האשמה מעוררת ומחזקת האשמה. השיח מוסט מדיון ענייני על בעיות התלמידים וההתמודדות אתן לחיפוש אשמים. האשמה היא דרך שבאמצעותה מסבירים ומצדיקים חברי הצוות את חוסר ההצלחה שלהם במשימה. ההסבר הגלוי לבעיות התלמידים מתמקד בחולשות האישיותיות לכאורה של המורים ושל ההנהלה. שימוש בשפה מאשימה מחזק את האשליה כי מציאת האשמים תביא לסילוקם ובכך תוקל המצוקה. לדוגמה:

מנהלת: אם לא יהיו לי פה כל הפרזיטים האלו, אני לא אעבוד כל כך קשה.

אשליה זו מונעת היערכות רלוונטית מול מציאות המאופיינת בקשיים מתמשכים. חשוב להדגיש כי גם כאשר הצוות עובד היטב, בעיות ההתנהגות והקשיים לא ייעלמו. שפה של אשמה יוצרת לחץ על הארגון לוותר על תהליכים ארוכי טווח וסבלניים לטובת אמצעים כוחניים. שיח של האשמה מעצים את תחושת החרדה של הצוות

ופוגע במוראל, והוא עלול להעצים את הסכסוכים בין חברי הצוות ולהגביר את תחושת הניכור כלפי התלמידים. משימת הצוות היא לזהות את אופי השיח ולעבור משפה של אשמה לשפה של למידה וחקרנות.

קשר אחר – אי-נטישה כחלופה

רוזנפלד טען: "לצד אלו שהצליחו לצאת ממעגל התבוסה עמד מישו אשר ליווה אותם, מבלי שהתנה את נוכחותו בהדדיות, ברוח אישי או בהשגת שליטה על האחר". (רוזנפלד, 1997, עמ' 362). ההתמודדות החשובה ביותר עם הדרה בבתי הספר היא לא לנטוש; להחזיק (to hold) את התלמידים גם כאשר הרצון לנטוש, לדחות, להדיח, להשעות, לנקום, הוא עז. אי-נטישה היא משימה קשה, ולעתים קשה מאוד. ישנם פיתויים רבים ולחצים חברתיים רבים שגורמים למערכת לנטוש את אלו שאינם שייכים לזרם המרכזי שבה. בית הספר עומד בפני פיתויים ולחצים רבים "להעיק" תלמיד מפריע או "לדחוק" מורה שאינה משתלטת על הכיתה. הסוגיה המרכזית שבה אנו עוסקים בהדרכת המורים היא המאבק בנטישה: כיצד מסייעים לאנשי המקצוע להחזיק את הילדים? כיצד מסייעים להם להתגבר על רגשות קשים, להתגבר על הפיתוי, לא לנטוש את הילדים והוריהם? כיצד מסייעים למנהל לא לנטוש את המורים?

מהותו של תהליך הדרכת הצוותים היא ליצור שפה של חקרנות, אשר באמצעותה יוכלו חברי הצוות להתבונן פנימה אל עצמם ברמת הפרט וברמת המערכת, ומתוך כך לבנות דפוסים חדשים ויעילים בהתמודדות עם תלמידיהם אשר בסיכון והדרה. עבודה על דפוסים מכשילים של בית הספר מבקשת ליישם דפוס חדש של עבודה עם אוכלוסייה בהדרה בתוך המערכת. דפוס חדש זה כולל תפיסות חדשות בנוגע לתפקיד המורים, עמדות רגשיות אחרות בנוגע למשימות, לתלמידים ולאיירועים וכן התנהגויות מקצועיות חלופיות.

עבודה קבוצתית

מהותה של העבודה הקבוצתית בתוך בית הספר היא ליצור מסגרת יציבה אשר מחד גיסא יכולה להכיל את המצוקות הקשות של הארגון והפרטים שבו, ומאידך גיסא – לפתח מנגנוני למידה ופרקטיקה מקצועית ואסטרטגיות עבודה אישיות ומערכתיות חדשות. בניית הקבוצה שונה באופן מהותי מקבוצות "השתלמות" המקובלות בתוך מערכת החינוך. מהותן של האחרונות היא לימוד טכניקות או מיומנויות, והן אינן שמות דגש על תהליכים רגשיים, על הצרכים ועל הלא מודע של הפרטים ושל הארגון. המשימה של הקבוצה הנבנית בתוך בית הספר היא לחקור את התנהלות הארגון לנוכח המצוקה של תלמידיו, לזהות את הדפוסים המכשילים אותו (שהם כנראה בלתי מודעים) וליצור מסגרת מחזיקה עבור חברי הצוות, על מנת שאלו לא יישאבו בסחרחורת "מעגל ההדרה". הקבוצה היא בדרך כלל תת-קבוצה של צוות בית הספר, והיא בעלת מאפיינים ייחודיים:

♦ האפיון הבולט ביותר הוא שהקבוצה חיה ופועלת בסביבה של כישלון, עוני, סיכון ואלימות. מציאות זו מעמידה בסכנה מתמדת את חוויית ההצלחה של חברי הקבוצה. אלו אמורים להיעזר בקבוצה על מנת לא לאבד את האופטימיות ואת תחושות הכוח, הגאווה והמסוגלות. בדרך כלל הקבוצה נבנית מתוך חוויה שהמשימה הראשונית של חבריה קשה להשגה.

♦ חברי הקבוצה מכירים ופועלים גם מחוץ לקבוצה. החיים מחוץ לקבוצה משפיעים באופן חזק ביותר על חייה של הקבוצה. כמעט שלא ניתן לשמור על תכנים אשר עולים בתוך הקבוצה מבלי שאלו יידונו גם מחוץ לה וגם עם מורים אשר אינם חלק מהקבוצה. עובדה זו מייצרת לעתים רבות חוויה של איום, של פחד לדבר, פן הדברים "יצאו החוצה". כמו כן היא מייצרת לעתים חוויה של פיצול (split) בתוך חדר המורים, בין המשתתפים בקבוצה לבין אלו שאינם משתתפים.

♦ הקבוצה היא בעלת מבנה היררכי מורכב. בתוך הקבוצה נמצאים גם מנהליה – מנהל בית הספר, מנהלי שכבות, מנהלי צוותים, יועצת, מנהל פנימייה וכדומה. המבנה ההיררכי נשמר במהלך העבודה הקבוצתית. הקבוצה מתיימרת לתת מענה לצורכיהם של כל המשתתפים בה למרות התפקידים ההיררכיים השונים. בקבוצה יש שני מקורות סמכות: המנהל והמנחה. שני מקורות סמכות עלולים לבלבל את המשתתפים ועלולים ליצור עומס רב של ציפיות ושל צרכים, גם על המנהל, גם על המנחה וגם על המשתתפים האחרים.

הקבוצה נפגשת לאורך שלוש עד ארבע שנים במפגש דו-שבועי של כשעתיים בכל פעם. הנחיית הקבוצה וניהול התהליך הקבוצתי מושתת על תאוריות הלקוחות מעולם הקבוצות (רוזנוסר, 1997; Bion, 1970). ברור שלקבוצות בתוך בתי הספר ישנם אפיונים המשותפים לכל קבוצה באשר היא, וגם התהליכים המתרחשים בתוכה הם משותפים לתהליכים אוניברסליים המתרחשים בקבוצות. עם זאת אתאר את התכנים הייחודיים המאפיינים את הקבוצות שאנו מנחים.

תכנים ותהליכים בקבוצה

הכרעה ערכית. אחד התהליכים המרכזיים והחשובים ביותר הוא תהליך של הכרעה ערכית. הכרעה אשר עוסקת מחד גיסא בנכונות וברצון לעבוד עם אוכלוסיות מצוקה בבית הספר, להתפתח ולהתמקצע בידע הנדרש, ומאידך גיסא – בנכונות לשלם מחיר על החלטה ערכית מסוג זה. ללא הכרעה, בדרך כלל, הצוות ימשיך לנסות וליישם את השיטות המוכרות. ההכרעה היא תהליך חשוב, סמוי וקשה ליישום. מנהלים לא מעטים נקלעים לניהול מערכות העובדות עם אוכלוסיות בהדרה, מבלי שקיימת אצלם מודעות מספקת למשמעות המשימה. היעדר בחירה מודעת ומנוסחת לניהול מסגרת שיש בה אוכלוסייה בסיכון, מדחיקה או מטשטשת את הקשיים ואת המחירים הנלווים לעשייה. לכן נדרשת הכרעה גלויה וברורה. ראשית נחוצה הכרעה של ההנהלה, ולאחר מכן – הכרעה של הצוות החינוכי. להלן אירוע המדגים את המחיר של תהליך ההכרעה:

בבית ספר מקיף בן 1500 תלמידים, ביישוב בעל אוכלוסייה הטרוגנית שבתוכה עולים רבים מברית המועצות לשעבר, על פי ההנהלה, 70% מאוכלוסיית בית הספר מתאימה להגדרה של אוכלוסיית מצוקה ורק 30% היא אוכלוסייה "חזקה". בחודשים הראשונים של תחילת השנה היו באחת הכיתות אירועי ונדליזם רבים: שברו חלון, שרפו ניירות בכיתה ו"פוצצו" מפגש שכבה באודיטוריום. ליום הורים הגיעו רק שלושה הורים מכלל הורי התלמידים. על רקע האירועים, המחנכת והמורים לחצו על ההנהלה לסלק שלושה תלמידים מהכיתה. בנקודה זו המנהל היה צריך לקבל החלטה. למנהל היה ברור כי סילוק הילדים יפגע בהם וכי היענות לדרישת המורים תמשיך את קיום מעגל ההדרה בבית הספר. מצד שני הוא גם הבין שהחלטה להשאיר את התלמידים בבית הספר ודרישה מהמורים להתמודדות יעילה תגבה ממנו מחיר אישי ומקצועי לא פשוט: כעס של המורים על ההנהלה, תסיסה בצוות, עימות עם הצוות, חוסר אהדה כלפיו, פגיעה בתלמידי השכבה האחרים, פגיעה בדימוי של בית הספר בעיני הקהילה, סירוב של מורים ללמד בכיתה זו, ירידת ממוצע ההישגים וכדומה. באותו אופן, גם אם המורים יסכימו להשאיר את התלמידים ויחליטו להתמודד אתם בדרך אחרת, הם עלולים לשלם מחיר, כפי שכבר תיארתי לעיל. תהליך ההכרעה דרש פיתוח שיח מעמיק ומורכב בתוך הצוות, אשר יאפשר התמודדות עם המחירים. מתוך הדוגמה ניתן להתייחס להיבט המחיר. המנהל מתאר לעצמו שאם הוא יביא את עמדותיו הערכיות, הוא יותקף על ידי הצוות. בפועל, ההתקפות תנבענה מהקושי לבצע את ההחלטות, אולם המנהל עלול לחוש כי המורים ביקורתיים כלפי עמדותיו הערכיות ואינם מפרידים בין הכרעות ערכיות לבין היכולת לממשן. היבט חשוב במתן עזרה למנהל נעוץ בהפרדת הדיון בין סוגיות ערכיות לבין אסטרטגיות למימושן.

שיח סביב החוויה הרגשית – לגיטימציה לרגשות שליליים. שאלה המעסיקה אותנו היא, מדוע מורים נלכדים בתוך מעגל ההדרה כפי שתואר לעיל? מדוע הקשר הנחוץ כל כך בין התלמידים בסיכון ומצוקה לבין מוריהם, הוא מורכב כל כך? אינני בטוחה שיש ביכולתי לענות על שאלות קשות אלו, אולם אנסה לגעת בהן, תוך הסתכלות ושימוש בתאוריות פסיכואנליטיות ואינטר-סובייקטיביות. הורושובסקי-מוזס ומוזס מתייחסים לפן זה של העולם הרגשי באופן הבא: "ציפו מן השכל שימצא פתרון לכל בעיה, מכוח הרצון שיוציא את הפתרון אל הפועל ואשר לרגש, זה נחשב כגורם מפריע אשר מוטב לדכאו"; "יש להם [למורים] נטייה חזקה להיות בנתק רגשי ברגע ש[הם] נפגעים או מאוימים, ונטייה להרחיק את הרגשות ואת המצבים האמוציונליים כאילו מסוכן להרגיש, כי זה מבלבל ומחליש" (הורושובסקי-מוזס ומוזס, 2003, עמ' 489, 491). הצורך להתייחס לעולם הרגשי ולפתח שפה בתוך בית הספר נראה לנו אחת ממשמיותינו המרכזיות. בעבודה עם ילדים מודרים, הצורך הגדול שלהם לשייכות והבדידות הגדולה מעלים רגשות חזקים מאוד, שתובעים מהארגון לשמש מעין "הורה קולקטיבי". אולם המציאות האופיינית היא, שלא רק שבית הספר איננו משמש כ"הורה הקולקטיבי", אלא שהוא ממשיך לקיים את תחושת ההדרה ומעצים את הניכור והבדידות, מתוך היעדר הכרה בצרכים ובמצוקות האישיים של הפרטים הנמצאים בו. בעבודה הקבוצתית, המטרה היא לפתח שיח פסיכולוגי רחב וגלוי,

אשר מסייע למורים, מצד אחד, להיות רגישים יותר כלפי התלמידים ומצוקותיהם, ומצד שני, להיות גלויים בקשר למצוקותיהם שלהם ולרגשות קשים המלווים אותם בעבודה עם הילדים.

תפיסה חדשה של המציאות (reframing). משימה נוספת בעבודה בקבוצה היא לנתח את הבעיות העולות בה ולנסות להתבונן עליהן מנקודות מבט חדשות, אשר לוקחות בחשבון את המצוקה של כל הצדדים, מצד אחד ואת מקורות הכוח של כולם, מצד שני. לדוגמה:

בכיתה י בבית ספר גדול, בתחילת נובמבר, מורה נכנסה לכיתה וראתה ליד השולחן שלולית שתן. שלושה ימים לאחר מכן התופעה חזרה. המורה נכנסה לכיתה, והפעם שלולית השתן הייתה על שולחן המורה. בשיחת הצוות, המורים דיברו על האירוע, ועלו סביבו תחושות קשות מאוד של הצוות כלפי התלמידים. המורים סיפרו שבשני המקרים הם השאירו את התלמידים ללמוד בכיתה מבלי לדאוג לניקוי השתן, בטענה: "אם התלמידים רוצים להשתין בכיתה על הרצפה, אז שילמדו בכיתה הזו כל היום ויחנקו מהריח". תוך כדי הדיון הועלו התייחסויות נוספות באותו הקשר: "אנחנו חייבים למצוא את האשמים ולהעניש אותם, הם בעצם משתינים עלינו. אנחנו חייבים להראות להם מי חזק יותר, אם לא נעשה מעשה, ההתנהגות הזו תחזור ואף תחריף". המנחה ניסה לברר, האם יש למורים דרך לדעת מי מהתלמידים היה מעורב באירוע. הממחנת טענה: "איך אפשר לדעת? הרי התלמידים לעולם לא ילשינו על חבריהם, אין לנו כוח להרתיע אותם, אני כבר ממש מיואשת, אני לא יודעת מה עוד הם הולכים לעשות לנו, קשה לי מאוד אתם בכיתה". המנחה הציע דרך אחרת להתמודד עם הסוגיה: "האירוע קשה מאוד. בהרבה מובנים, דרך ההתמודדות שאנחנו מציעים בדרך כלל היא לבוא עם גישה חדשה, אחרת מזו שמוכרת לתלמידים עד כה. אני מציע שהמחנכת תיכנס לכיתה כשכל התלמידים (או מרביתם) נמצאים ותנהל אתם שיחה באופן הבא:

תראו, כאשר תלמיד משתין בכיתה על הרצפה פעם אחר פעם, אני חושבת שמשהו רציני וקשה מאוד קורה לו, וכנראה מכאיב לו ומטריד אותו מאוד. אבל בדרך הזו לעולם לא נצליח לדעת מיהו ולא נוכל לעזור. זו אינה דרך טובה לבקש עזרה. אנחנו בבית הספר לא שוטרים ולא חוקרים. אנחנו גם לא מתכוונים להעניש את התלמיד. אנחנו רוצים לעזור. אני מציעה למי שעשה זאת לבוא אלינו ולשתף אותנו במה שמטריד או מעסיק אותו. אנחנו לא נעניש בשום פנים ואופן. אם יש מישהו בכיתה שחושב שהוא רוצה לעזור, גם הוא יכול לעודד את מי שעשה את המעשה לפנות אלינו ולשתף אותנו.

חלק מהמורים הופתעו מההצעה: "אתה מתכוון לומר שלא נעניש כלל?" אחרים אמרו שהרעיון נראה להם מאוד, הם הבינו שמדובר כנראה בתלמיד הנמצא במצוקה גדולה, ושתפקיד בית הספר הוא לא להעניש אלא לנסות לעזור ולטפל. סביב ההצעה התפתח דיון בשני מישורים: האחד – כיצד צעד כזה עשוי להשפיע על התלמידים,

והשני – כיצד צעד כזו ישפיע על המורים, ואיזו הרגשה מתעוררת בצוות לנוכח נקיטת גישה אחרת לחלוטין.

האירוע שבו המורה מוצאת שלולית שתן על שולחנה הוא אירוע מזעזע. הוא מעלה רגשות קשים במיוחד. התגובה המידית היא להתייחס לאירוע כאל "בעיית משמעת", כאל "פריצת גבולות". ואכן כך הוא – זו בהחלט התנהגות חריגה. המשימה של המנחה היא לעזור למורים לתפוס את המציאות מתוך הבנת המצוקה של התלמיד, ולא מתוך התייחסות לכללי בית הספר אשר הופרו ומחייבים ענישה.

אימון בהתנהגויות חלופיות. כחלק חשוב מתהליך הלמידה, אנו משתמשים בסימולציות – משחקי תפקידים ותרגול של סצנות מבוימות. הסימולציות הן כלי חשוב בתוך סדנת המורים ובדו-שיח עם המנהלים, והן באות לשרת את תהליך ההמחשה והתרגול של חלופות התקשרות. הפעלת סימולציות בסדנאות משמשת לכמה מטרות מרכזיות:

- ♦ להרגיע את הצוות: לעתים אירועים קשים העולים לדיון מציפים, כאמור, רגשות קשים. פעמים רבות, קשה מאוד לחברי הצוות ללמוד ולהמשיג במצבים אלו. התרגול ומשחקי התפקידים מספקים כלי מוחשי ועוגן להמשך העבודה וכן יוצרים אווירה משעשעת.

- ♦ המחשת רעיון המוצג כמתן פשר אחר (reframing), חיובי ומנקודת מוצא של כוח, להתנהגויות בעייתיות. אנו נוכחים כי לעתים קרובות כל עוד איננו מדגימים התנהגות חדשה, קשה מאוד להבין אותה, וכמובן – לשחזר אותה.

- ♦ למידה, תרגול והרחבת רפרטואר התגובות של המורה: תרגול דו-שיח מתוך עמדה של סמכות ונוכחות, ללא מאבקי כוח וללא ויתור.

בכל הסימולציות, תוכן השיחה חשוב רק באופן חלקי. מה שחשוב יותר הוא ההתנסות בטקסט חדש, בעל עקרונות של דו-שיח, המשלב עקרונות מעולם החינוך והטיפול. חשוב שהמורים והמנהלים יבינו את העקרונות שעל פיהם נבנות הסימולציות, ואנו משתדלים להמשיג אותן תוך כדי הפעלתן. ברוב המקרים הסימולציות נבנות סביב אירועים הקשורים לקשר מורה–תלמיד ולקשר מורה–הורה.

סיכום

מטרתי בהצגה זו הייתה להראות כי גם כאשר התנאים החיצוניים מקשים או אינם מאפשרים לבית הספר להתפתח כמסגרת הנותנת מענה משמעותי לתלמידים, יש ביכולתם של בית הספר, צוות המורים וההנהלה לשנות באופן מהותי את התרבות הארגונית הפנימית של המערכת. יש בכוחו של בית הספר להציע דרכים חלופיות להתמודדות עם הבעיה. משאבים חומריים, תמיכה מגורמי חוץ, הכשרה מקצועית מוקדמת ומגוון של אנשי מקצוע טיפוליים בתוך בית הספר אינם תנאי מספיק להתמודדות אמתית עם בעיית ההדרה. ללא שינוי ערכי-חברתי – שינוי באיכות הקשר בין הצוות החינוכי והתלמידים, בהגדרת מטרות העבודה ובתפיסת

המציאות, תוספת משאבים ומיומנויות נשחקים; אנשי המקצוע נשאבים לתוך מעגל ההדרה ומנציחים את תהליכי ההדרה בחינוך. אין תחליף לקשר האישי בין המורים לתלמידים. הצלחת בית הספר ליצור דינמיקה של שינוי ביחס ל"מעגל הכישלון" ול"מעגל ההדרה" מהווה מקור כוח גדול עבור חברי הצוות וההנהלה. כאשר צוות בית הספר מצליח לתת לתלמידיו כוח ליצירת הזדמנויות הצלחה חדשות, הוא נותן בזאת גם כוח רב לעצמו. שאלה שאני נשאלת פעמים אין ספור היא, "למה אנחנו?", "אנחנו פסיכולוגים?", ועל כך ענו הורשובסקי-מוזס ומוזס: "ישנם מורים החושבים שהטיפול בתחום הרגשי שייך למומחים בלבד, תפיסה כזו מונעת מרבים לפתח תפיסה הנמצאת ברשותם ולהפעילה" (הורשובסקי-מוזס ומוזס, 2003, עמ' 491).

מן הראוי להבהיר כי בית ספר אשר מתמודד עם אוכלוסיות תלמידים בסיכון, עובד במציאות חיצונית ופנימית מורכבת ביותר, מציאות אשר מקשה על פיתוח אסטרטגיות מקצועיות רלוונטיות. להערכתנו, גם כאשר צוות בית הספר מקבל הדרכה והכשרה רבה וגם לאחר שבית הספר שינה את דפוסי החשיבה, הנהלים והעבודה שלו עם אוכלוסיות היעד, עדיין קיימת סכנה רבה שהוא לא יצליח לשמור על רמה מקצועית גבוהה. העבודה הקשה מחייבת התמודדות מתמדת וקבועה עם סוגיות המכבידות על עולמם הרגשי של האנשים במערכת. העבודה ב"סביבת כישלון" מגבירה את הסכנה לשחיקת המכוונות של המורים לעבודה עם אוכלוסיות בסיכון. חשוב שצוותים העובדים עם אוכלוסיות בסיכון ייהנו מליווי והדרכת אנשי מקצוע. אלו יסייעו בידי הצוות החינוכי לעבד את תחושותיהם, לבחון את אסטרטגיות העבודה שלהם, לשמר רמת שיח גבוהה בינם לבין עצמם ולשמר את תחושת הערך של העשייה.

אף שמוצגת דרך להתמודדות יעילה של מערכת חינוכית עם תלמידים בהדרה, לעולם אין שינוי מוחלט. בית הספר הוא אולי אחד המוסדות החברתיים היחידים המתמודד ממושכות ובעקביות עם סוגיית ההדרה. במקרים רבים הוא הגורם היחיד העושה זאת. על בית הספר לא מוטלת המשימה של מיגור תופעת ההדרה החברתית; משימה זו מוטלת על החברה כולה. על בית הספר מוטלת התמודדות עם מעגל ההדרה על מנת לצמצם ולרכך את עצמתו. על הגדרת המשימה הבית ספרית להיות מציאותית: בית הספר יכול לסייע לתלמידים לצמצם את רמת הניתוק ולהגביר את סיכוייהם להגיע להישגים אקדמיים נורמטיביים, את תחושת השייכות שלהם ואת חוויית ההזדהות והקשר שלהם עם הזולת. גם אם בית הספר יפעל באופן מכוון ומקצועי מאוד, אנו מניחים כי בכל זאת, חלק ניכר מהתלמידים בהדרה ייאלצו להתמודד עם תהליכי הדרה מעבר לכותלי בית ספר וגם בתוך בית הספר עצמו. מעבר לכך, יש להניח שבחלק מהמקרים, ההצלחה של בית הספר והצלחת הילדים תהיה חלקית או חלקית מאוד. גם מאותם תלמידים שרמת ההצלחה אתם תהיה גבוהה מאוד, מצופים אתגרים נוספים, מעבר לאתגרים המצופים מתלמידים בני גילם מה"זרם המרכזי" בחברה.

מקורות

- הורשביסקי-מוזס, ר' ומוזס, ר' (2003). מבט פסיכואנליטי על "חינוך": פיתוח הגורם האנושי. בתוך י' הטב (עורך), **הפסיכואנליזה הלכה ומעשה** (עמ' 487–499). תל אביב: דיונון.
- כהן-נבות, מ' (2000) **"סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרקוביץ, ש' ורינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער – דו"ח מחקר**. ירושלים: גוינט-מכון ברוקדייל והכנסת.
- כהן-נבות, מ' ולבנדה, א' (2003), **הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה (סח"ח)"**, ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים – מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון – התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: אשלים.
- סולימני, ר' (2006). **הם לומדים מחדש – תוכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.
- פיורקו, י' וכ"ץ, י' (2005). **הכל סיפורים**. ירושלים: משרד החינוך, גוינט ישראל וצפנת.
- ראזר, מ', ורשביסקי, ב' ובר שדה, א' (טרם פורסם). **"קשר אחר": כיצד עוזרים למורים העובדים עם תלמידים בסיכון והזרה חברתית?** ירושלים: אשלים.
- ראזר, מ', פרידמן, ו' וסולימני ר' (2004). **סביבת חינוך חדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר**. ירושלים: אשלים.
- רוזנווסר, נ' (1997). **הנחיית קבוצות: מקראה**. ירושלים: מרכז ציפורי.
- רוזנפלד, י' (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיעדיה. **חברה ורווחה**, יז(4), עמ' 361–377.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bion W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- Booth T., & Ainscow M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning: A Journal of the National Association for Special Educational Needs*, 17(2), 51–57.
- Cohen-Navot, M. (2003). *Evaluation of the "New Educational Environment Project" in the AMAL Technological Network: Final Report*. Jerusalem: Brookdail Institute.

- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235—245.
- Friedman, V. (2001). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. in P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The handbook of action research* (pp. 159—170). London: Sage.
- Gough, J., & Eisenschitz A. (2006). *Spaces of social exclusion*. London & New York: Routledge.
- Haynes, B. (2005). The paradox of the excluded child. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 333—341.
- Howards, S. A., & Taylor, L. (2000). Promoting mental health in schools in the midst of school reform. *Journal of School Health*, 70(5), 171—178.
- Klasen, S. (1999). *Social exclusion, children, and education: Conceptual and measurement issues*. Background paper for OECD, University of Munich.
- Krumer-Nevo, M., Slonim-Nevo, V., & Hirshenzon-Segev, E. (2006). Social workers and their long-term clients: The never-ending struggle. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 27—38.
- Munn, P., & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31(2), 205—221.
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity*. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Razer M., Friedman V., & Sykes I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: An action science approach. *Action Research*, 2(2), 167—189.
- Shamai, M., & Sherlin, S. (1996). Who writes the “therapeutic story” of families in extreme distress: Overcoming the coalition of despair. *Journal of Family social work* 1(4), 65—82.
- UNESCO (2001). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.

"זה כמו בית חם": בני נוער נושרים חספרים על בית ספר "מפנה"*

עדנה קפל-גרין ויוליה חירסקי

תקציר

תופעת הנשירה מבית ספר הולכת ומתרחבת בעשור האחרון, ומערכות החינוך והטיפול בארץ ובעולם מנסות לתת מענה לתופעה זו בבניית תכניות ומסגרות חינוכיות וטיפוליות שונות.

סקירת הספרות העוסקת בתכניות מניעה וטיפול לנוער נושר מרמזת על כך שההצלחה המושגת בתכניות אלו היא מעטה, וכי המסגרות הקיימות מקנות מענה חלקי בלבד לבעיית הנוער הנושר.

מרבית המחקרים המוצגים נעשו בגישה הכמותית והתמקדו בהיבט אחד או בהיבטים ספורים של תופעת הנשירה ודרכי טיפול בה. מעט מהמחקרים נעשו בגישה איכותנית, המדגישה את חוויותיהם הסובייקטיביות של בני הנוער ואת המשמעות שהם מעניקים להן.

מאמר זה מציג ממצאי מחקר איכותני שנעשה על בית ספר "מפנה" בירושלים – מסגרת חינוכית טיפולית בירושלים, שמצליחה בעבודתה עם בני נוער נושרים. הממצאים במחקר הרחב היוו בסיס לכתיבת המאמר, העוסק בהתבוננות של בני הנוער על הנעשה בבית הספר ובמשמעות שהם מעניקים למסגרת זו.

מנקודת המבט של בני הנוער, בית הספר נחוה כ"סביבה מאפשרת", המצליחה לשאת את רגשות הכעס והתוקפנות שלהם, מתאימה עצמה לצורכיהם, מתחשבת ביכולותיהם וברגישות ובפגיעות של כל אחד מהם, מגנה עליהם מפני העולם שבחוץ, מקנה להם תחושת שייכות ומזמנת להם קשר משמעותי עם הזולת.

מילות מפתח: נשירה, קיפוח, אבדן, נטייה אנטי-חברתית, סביבה מאפשרת, החזקה

מבוא

הנשירה (dropout) והניתוק (disengagement) של בני נוער ממערכת הלימודים הפורמליים מוצגת בספרות בעולם ובארץ כתופעה מדאיגה שהולכת ומתרחבת

* המאמר הנוכחי מתבסס על עבודת דוקטורט שנעשתה בשנים 1997–2004 במחלקה לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן גוריון.

בעשור האחרון ומייצגת משבר חברתי עמוק ו"טרגדיה לאומית" (אדלר וסבר, 1998; דברת, 2005; טרומר, בר-זוהר וכפיר, 2007; להב, 2004; Dupper, 1997; Bryson, 1997; Rosenthal, 1995; Griffin, 1993; 1993a).

בית הספר ממלא תפקיד מרכזי בחייהם של בני נוער בכל חברה. בבית הספר הם רוכשים השכלה וניתנת להם הזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובין-אישיים הנחוצים להם להמשך חייהם (Herrnstein & Murray, 1994; Richman & Bowen, 1997). בכל חברה ישנה רמת השכלה מסוימת שמרבית הפרטים בחברה שואפים להגיע אליה, ובני נוער שאינם משיגים רמת השכלה זו מוצאים עצמם בתחתית המבנה החברתי ומתקשים למצוא עבודה ששכר הולם בצדה (Bemak & Chi-Ying, 1990; Chung, 2005; Neuman, 1991; Rumberger, 1990).

משום כך, לנשירה מבית הספר עלולות להיות השלכות שליליות מרחיקות לכת על חייהם של בני הנוער האלו, ומי שנשרו ממסגרות לימודיות נמצאים בסיכון להתדרדרות – לעבריינות, לשימוש בסמים, לנטייה לאבדנות ולהתנהגויות שוליים אחרות (אדלשטיין, 2007; אפטר ופרוידנשטיין, 2001; כאהן-סטרבצ'ינסקי, דולב, שמש ורהב, 1998; Meggert, 2002; Kral & Kidd, 1990; Dryfoos, 1990; Bryson, 1997; Thompson, Eggert & Herting, 2005; Resnick & Burt, 1996; 2004).

שכיחותה של תופעת הנשירה הניבה מספר רב של מחקרים שעסקו בגורמים לנשירה ובניסיונות לאפיין את פרופיל הנער הנושר. מחקרים אלו העלו כי הנער הנושר מאופיין על ידי אחד או יותר מן המאפיינים הבאים: (א) מעמד סוציו-אקונומי נמוך; (ב) השתייכות לקבוצת מיעוט אתנית; (ג) משפחה הנתונה במצוקה ומזניחה את ילדיה; (ד) דימוי עצמי נמוך, חוסר ביטחון בהתנהלות והישגים לימודיים נמוכים בהשוואה לבני הגיל (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Barr & Parrett, 1995; Bartoleme, 1994; Darling-Hammond, 1997; Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Garnier & Stein, 1998; Gillborn, 1997; Gross & Capuzzi, 2004; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Jordan, Lara & McPartland, 1996; Meggert, 2004; National Center for Education Statistics, 1995; Rosenthal, 1995; Rumberger, 1995; Vallerand, Fortier & Guary, 1997).

בד בבד עם מציאת פרופיל הנער הנושר, בולטים בממצאי המחקרים הללו המורכבות הגדולה והשוני הקיים בין בני הנוער שנשרו. כך לדוגמה, בכמה מן המחקרים נמצא כי תופעת הנשירה התקיימה גם בקרב אוכלוסיית בני נוער ממעמד בינוני-גבוה שהישגיהם הלימודיים היו גבוהים, אך הם סבלו מבעיות רגשיות-חברתיות קשות ומתפקוד הורי לקוי (Franklin & Streeter, 1992; Harris, 1983; LeCompe, 1987).

הדאגה לרווחתם של כלל בני הנוער שנכשלים במערכת הבית ספרית הביאה להשקעת מאמצים רבים של מומחים בתחומי החינוך והעבודה הסוציאלית במציאת דרכי טיפול באוכלוסייה זו ובניסיונות למניעת התופעה על ידי שיפור כלל המערכת הבית

ספרית (Barr & Parrett 1995; Bartolome, 1994; Darling-Hammond, 1997; Donmoyer & Kos, 1993; Dupper, 1993a, 1993b; Franklin & Streeter, 1992; Gross & Capuzzi, 2004; Smylie, 1994; U.S. Department of Education, 2001, 2002).

המסגרת החינוכית-טיפולית היחידה המתוארת בספרות המקצועית כמצליחה בעבודתה עם בני נוער נושרים היא בית הספר האלטרנטיבי, שרבים מסוגו פועלים ברחבי ארצות הברית. מחקר הערכה מקיף שנערך על מסגרת זו (Franklin, McNeil & Wright, 1990) תיאר את בית הספר כסביבה חברתית רגשית תומכת (caring) המצליחה להתמודד עם המורכבות והשוני שבין בני הנוער הנושרים. בית הספר משלב בתוכו טיפולים פרטניים, קבוצתיים ומשפחתיים, אשר ניתנים לכל נער ונערה המתחנכים בו. החוקרים מיקדו את עיקר הצלחתו של בית הספר בעבודה הקבוצתית שנערכה בכיתה ואפשרה לבני הנוער להיתמך, לשתף בחוויות רגשיות ולפתח תחושת שייכות קבוצתית (Baenen, Stephens & Glenwick, 1986; Franklin et al., 1985; Vorrath & Brendtro, 1990). אם כי מחקרים אלו תורמים להבנת גורמים העשויים לתרום להצלחה של בני נוער נושרים, הם חסרים תיאור וסיקור תהליכים קבוצתיים ואישיים, כמו גם התייחסות למקומם של אנשי החינוך והטיפול בתהליך החינוכי-שיקומי המתקיים במסגרת זו.

תופעת הנשירה בארץ דומה מאוד במאפייניה ובממדיה לתופעת הנשירה ברוב מדינות אירופה ובארצות הברית (OECD, 1995)¹ בהסתמך על נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004–2005), 6.7% מכלל בני הנוער גילאי 15–17 (29,102 בני נוער) לא למדו בבתי ספר שבפיקוח משרד החינוך, ולמרות המאמץ לצמצום הנשירה ומניעתה, דוח הוועדה לבדיקת הנשירה הגלויה והנשירה הסמויה (נתוני מכון ברוקדייל, 2005) חשף כי מול כל נער בנשירה גלויה נמצא נער בנשירה סמויה.

מערכות החינוך והרווחה עושות מאמצים רבים לבניית תכניות ומסגרות חינוכיות טיפוליות לצמצום התופעה ולגיבוש דרכי טיפול בה. למרות זאת, ממחקרים עולה כי התכניות הללו אינן מספקות מענה למכלול צורכיהם של בני נוער נושרים או של אלה הנמצאים בסכנת נשירה (דברת, 2005; דו"ח מבקר המדינה, 2005; הוועדה לילדים ונוער בסיכון, 2005; כהן, 1996; כהן-נבות, 2000; אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; כפיר, 1997; להב, 1999; סבר, 2002). על רקע נתונים אלו, בית ספר "מפנה" בירושלים מושך את תשומת הלב בהצלחתו להקנות מענה חינוכי-טיפולי הולם לבני נוער נושרים ומנותקים. בית הספר זכה להערכה והכרה על פועלו: ב-1998 הוזמנו הצוות והתלמידים לטקס קבלת אות הצטיינות בבית הנשיא, בשנת 2005 קיבלו מנהלת בית הספר והצוות את פרס החינוך, ובשנת 2007 זכתה אחת ממורות בית הספר בפרס רקנטי צייס למורה יום. במחקר מעקב שנערך ב-1996 על בוגרי

1 ארגון ה-OECD כולל את ארצות אירופה, ארצות הברית, קנדה, אוסטרליה, ניו זילנד, יפן, קוריאה ומקסיקו.

שלושת המחזורים הראשונים של בית הספר נמצא כי רובם של הבוגרים (85%) חזרו ללימודים או עבודה לאחר שנה במסגרת זו. בראיונות ציינו הבוגרים את שביעות רצונם מהקשר שהיה להם עם הצוות, הרכז, והמורים המקצועיים וכן מהלימודים, מהחברה ומההזדמנות להתפתחות אישית. רובם הגדול הדגיש את השינוי שחל בהם (רוזנפלד, 1996).

בית הספר קולט מדי שנה כחמישים בני נוער שאינם לומדים או עובדים, הסובלים מחסכים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. במסגרת זו הם פוגשים מצע טיפולי כוללני ובו פעילויות לימודיות, חברתיות וטיפוליות אשר נעשות כמכלול אחד ובטווח זמן מוגדר של שנה (המקבילה לשנת לימודים במערכת החינוכית הנורמטיבית).

נושא המחקר

המחקר המתואר במאמר זה נערך בגישה האיכותנית ועסק במרכיבים הפסיכותרפויטיים המתקיימים בבית ספר "מפנה" ומאפשרים את חזרתם של בני הנוער למסגרות נורמטיביות בקהילה (קפל-גרין, 2005), והוא מחקר חלוץ בתחומו. מרבית המחקרים בתחום זה הם מחקרים כמותיים ומיעוטם איכותניים. בשונה ממחקרים אחרים אשר התמקדו בהיבט אחד או בהיבטים ספורים של תופעת הנשירה ודרכי הטיפול בבני נוער נושרים, ממצאי המחקר הנוכחי מספקים תמונה עשירה וכוללת של תהליכי הטיפול ושל המסגרת המאפשרת אותם. תמונה זאת הצטיירה מתוך התודעות שיטתית לתיאור חוויותיהם של בני הנוער, של הצוות ושל החוקרת עצמה. חוויית נוכחותם של בני הנוער וחברי הצוות בבית ספר "מפנה" נבדקה לעומקה מבחינת תפיסת המסגרת, מהות היחסים שנוצרו בין חברי הצוות השונים לבני הנוער, משמעות קבוצת השווים והשינוי שחל הן בבני הנוער והן בחברי הצוות.

מרבית המחקרים משקפים את יחסה של החברה לבני הנוער הנושרים כאל "אשמים" במצבם החברתי השולי (Griffin, 1993). בניגוד לגישה זו, מחקר זה נסמך על תפיסתם של רוזנפלד, שון וסייקס (1996), שטענו כי אוכלוסיות שחיות בשוליים החברתיים לא רק שאינן אשמות במצבן, אלא שחובתה של מדיניות הרווחה להתמקד באוכלוסיות אלו ולחפש אחר דרכים שיאפשרו להם "יציאה מן המצר".

ברוח זו כתבה גריפין (Griffin, 1993), כי הקול החסר במחקרים העוסקים בתופעת הנשירה ודרכי הטיפול בה הוא קולם של בני הנוער (הנושרים) עצמם. נראה כי קולם החסר של בני הנוער מבטא קו של עולם מבוגרים (חוקרים ואנשי מקצוע) המתקשה להבין את נקודת מבטם של בני נוער על צורכיהם ועל המענה שהם זקוקים לו.

המחקר הנוכחי מביא את חווייתם של בני נוער החיים בשוליים החברתיים ומקנה ידע תאורטי על משמעות הסביבה הבית ספרית ומרכיביה הטיפוליים שאפשרו את יציאתם "מן המצר": גילוי היכולות והכוחות שבהם, סיום הלימודים וההשתלבות מחדש במסגרות חינוכיות נורמטיביות בקהילה.

שיטת המחקר

המחקר משלב שתי מסורות מרכזיות במחקר האיכותני: הגישה האתנוגרפית (Creswell, 1998; Darling-Hammond & Hammerness, 2002; Rachel, 1996) והגישה הפנומנולוגית (Moustakas, 1994; Spinelli, 1989). הליך איסוף הנתונים כלל דגימה המותאמת למסורת האתנוגרפית ודגימה המותאמת למסורת הפנומנולוגית.

בהתאם למסורת האתנוגרפית (Benard, 1998; Marshal & Roseman, 1989), איסוף הנתונים נעשה באמצעות תצפית משתתפת בבית ספר "מפנה" (בין יולי 1997 לאוגוסט 2000). במשך כל שנת לימודים נערכו תצפיות על שתי כיתות קבועות. תצפיות אלו התמקדו בתכנים ובאופיין של האינטראקציות בין חברי הצוות השונים לבין התלמידים ושל התלמידים בינם לבין עצמם. נערכו תצפיות על אינטראקציות של חברי הצוות בינם לבין עצמם בחדר המורים, בישיבות צוות ובישיבות הערכה שבהם דנו בתלמידים. תצפיות נוספות סקרו אירועים שונים שהתקיימו בבית הספר ומחוצה לו (כמו מסיבות, טיולים, ערבי הורים וכו'), והתמקדו בתיאור תכנים, בתפקידים של חברי הצוות השונים ובהתבוננות בתלמידים במצבים השונים.

בהתאם למסורת הפנומנולוגית (Creswell, 1998; Patton, 1990), נערכו ראיונות עומק עם בני נוער בוגרים של בית ספר "מפנה" ועם חברי הצוות. הנתונים נאספו בין אוגוסט 2001 ליולי 2002 באמצעות ראיונות עומק שהוקלטו ותומללו. בהמשך מדווחים הנושאים המרכזיים שעלו בתיאוריהם של בני הנוער, ושזורים בהם ציטוטים מתוך הראיונות, תצפיות רלוונטיות וקטעים מיומן השדה.

מאמר זה יתמקד בתיאור בית ספר "מפנה" על מאפייניו השונים ובמצאי המחקר באשר להתבוננותם של בני נוער נושרים על הנעשה בבית הספר ולמשמעות שהם מעניקים למסגרת זו.

בית ספר "מפנה" בירושלים

בית ספר "מפנה" הוקם ב-1987 בירושלים, במרכז העיר, במבנה ששכן בו מרכז טכנולוגי חינוכי, והוא שייך ל"רשת דרור בתי חינוך" וממומן ומפוקח על ידי משרד התמ"ת. בית הספר החל לפעול במסגרת תכנית אב שהוכנה על ידי צוות חוקרים מאוניברסיטת תל אביב, במטרה לתת מענה לבני נוער מנותקים בגילי 13.5–18 ולחולל "שינוי כוללני בחיי הנער או הנערה", שינוי שיאפשר את חזרתם למסגרות חינוכיות נורמטיביות בקהילה. לאורך שנות קיומו של בית הספר מוצגת מטרה זו באופן בולט במיוחד בכל פרסומי בית הספר ובכרזות **"מפנה בחיך"**², התלויות במרכזי נוער, מתנ"סים ולשכות רווחה. אלו מזמינות בני נוער שנשרו או הונשרו ממסגרת לימודים נורמטיבית לבוא ו"לתת סיכוי נוסף" למסגרת בית ספרית אחרת, שונה ממה שחוו והכירו.

2 תוכן הכרזה מופיע בפרק הדיון.

בני הנוער מתקבלים ללימודים במסגרת זו לאחר מפגש עם צוות בית הספר, שבו כל אחד מהם שומע על המסגרת ועל הדרישות והציפיות ממנו כתלמיד ועובר ראיון קבלה אישי, שמיועד לזהות את היכולות, המוכנות והנכונות שלו לעשות שינוי.

מדי שנה נקלטים במסגרת זו כחמישים בני נוער שאינם לומדים או עובדים, וסובלים מחסכים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. זוהי אוכלוסייה הטרוגנית ורב-תרבותית המורכבת מבני נוער ותיקים, בני נוער עולים (בעיקר מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה), "בני טובים", "שבבניקים" מהמגזר החרדי ובני נוער ערבים המגיעים מהכפרים בפריפריה של ירושלים. למרות יכולות קוגניטיביות תקינות, בני הנוער מגיעים לבית הספר עם פערים לימודיים משמעותיים, הישגים לימודיים נמוכים ובעיות התנהגות, המגיעות עד כדי אלימות. מבין ההתנהגויות הבולטות ניתן לראות: חוסר יכולת להתמודד עם קשיים, היעדר יכולת לדחות סיפוקים, חוסר יכולת להתמיד וליזום, קושי לבטא רגשות, חשדנות, קשיים ביצירת קשר, חוסר יכולת לקבל סמכות, תגובות אלימות מילוליות ופיזיות והיסחפות אחר מודלים שליליים.

משפחותיהם של רבים מבני הנוער המתחנכים במסגרת זו מאופיינות במצבים העשויים להעיד על קושי שלהן להעניק לנערים את התמיכה הדרושה להם כדי להתמודד עם קשיי היום יום במסגרת חינוכית ולהצליח בלימודים.

לאור המאפיינים הללו, בית הספר מקיים עבור בני הנוער טיפול משקם, כוללני ואינטגרטיבי; הפעילויות הלימודיות, החברתיות, השיקומיות-טיפוליות וההשמתיות נעשות במכלול אחד ותוך זמן מוגדר, כלומר במשך שנה המקבילה לשנה לימודית בבית ספר, ובאמצעות צוות מקצועי העובד על פי מערך עקרונות אחיד (תכנית אב מפנה, 1987). התפיסה ההוליסטית של בית הספר מבוססת על ההנחה כי ניתן להשיג שינוי רק באמצעות טיפול משולב ומותאם בכל צרכיו של הנער. גישה זו דורשת מעורבות אינטנסיבית של כל חברי הצוות בקשר עם הנער ובבניית התכנית החינוכית-טיפולית עבורו. הגישה ההוליסטית מקנה לבני הנוער הזדמנויות לרכוש תוך זמן קצר יחסית ומתוך התאמה מרבית ליכולותיהם ולכישוריהם האישיים, יסודות קוגניטיביים, השכלתיים והתנהגותיים שיאפשרו להם להשתלב במערכות חינוכיות נורמטיביות בקהילה.

נוסף על כך, בית הספר משתף פעולה ומקיים קשר אינטנסיבי עם מגוון רחב של גורמים חינוכיים וטיפולים בתוך מערכת החינוך והרווחה העירונית והקהילתית (אגף לקידום נוער, יחידה למתבגרים, קציני ביקור סדיר, קציני מבחן, יועצות בית הספר, עובדים סוציאליים, הוסטלים ומעונות, מנהל החינוך של עיריית ירושלים וגורמים התנדבותיים), המסייעים לבית הספר בפעילויות שונות: במאמץ הקליטה (הפניית אוכלוסייה מתאימה), בעבודה יום יומית (למשל מעורבות עובדים סוציאליים בתהליך הטיפול) ובגיבוש מערך ההשמה של בני הנוער (כמו לדוגמה, איתור יעדי ההשמה וסיוע בשילוב בני הנוער במסגרות מתאימות).

הצוות בבית ספר "מפנה" כולל את בעלי התפקידים הבאים:

מנהלת: הדמות בעלת האחריות והסמכות המקצועית, החינוכית והארגונית. היא נמצאת בקשר יום יומי עם בני הנוער בבית הספר, דבר ההופך אותה לחלק בלתי נפרד מהצוות החינוכי-טיפולי. היא גם האחראית למגעים המתקיימים עם המסגרות והמוסדות הקהילתיים.

סגנית המנהלת: נוסף על היותה מורה מקצועית בבית הספר, תפקידה דומה לתפקיד המנהלת, תוך הדגשה מיוחדת של אחריות מנהלית.

רכזים (בדרך כלל בין 5–6 רכזים בשנה): תפקידו של הרכז מורכב ביותר. הוא המורה, המחנך והמלווה האישי של כיתה (עד עשרה תלמידים), המהווה מסגרת ללימודים עיוניים ומקצועיים. משמעות הדבר היא שכל התכנית החינוכית-טיפולית נבנית סביב הקשר בינו לבין בני הנוער שבכיתה. הרכז אחראי על הקשר האישי עם הנוער, על הקשר עם ההורים, על בניית תכנית אישית לכל אחד מבני הנוער, על תיאום וריכוז העבודה הטיפולית-חינוכית, על ליווי הקבוצה ועל הוראה פרטנית ופרונטלית בכיתה.

צוות ייעוץ-טיפול: צוות זה כולל את היועצת חינוכית (פסיכולוגית) המשמשת כגורם המקצועי המרכזי בתחום הטיפולי. היא האחראית על הטיפול הפרטני בבני הנוער ועל פעילות קבוצתית עמם בכיתות, כמו גם על הדרכה וליווי של הצוות כולו. מלבד היועצת החינוכית פועלת בבית הספר עובדת השמה (עובדת סוציאלית), המשמשת כגורם המקצועי המרכזי האחראי על הקשר עם גורמי ההשמה, על התאמת יעדי השמה לבני הנוער ועל שמירת קשר עמם, ליוויים וביצוע מעקב אחריהם לאורך כל תקופת ההשמה.

בית ספר "מפנה" מעסיק מורים מקצועיים בהתמחויות שונות, כמו: אמנות, צילום, כלכלת בית, מחשבים, שרטוט ואנגלית, וכן רכזת היל"ה³. תפקידם של המורים המקצועיים כולל ריכוז השיעורים, פיתוח חומרי למידה המתאימים לבני הנוער והשתתפות בתהליכי אבחון של בני הנוער. רכזת היל"ה גם יועצת לרכזים בכל הקשור לתכני הלימוד של התכנית. נוסף על הצוות הקבוע של בית הספר, מעורבים בהקשרים שונים פסיכולוג העוסק בהדרכת הצוות, סטודנטים לחינוך ולעבודה סוציאלית במסגרת הכשרתם המקצועית וכן מורות חיילות, סטודנטים במיזם חונכות של האוניברסיטה (פר"ח) ונערים ונערות בשנת שירות – "שינשינים", העוסקים בעיקר בליווי יום יומי ואישי של בני הנוער.

אף שהשהות בבית הספר חופפת בעיקרון לשנת הלימודים במערכת החינוך, בית הספר קולט בני נוער שנפלטו מהמערכת הבית ספרית לאורך כל השנה. המסלול שאותו עוברים בני הנוער בבית ספר "מפנה" כולל ארבעה שלבים: קליטה, התחנכות, הכנה להשמה והשמה.

3 היל"ה – תכנית להשלמת השכלת יסוד לנוער מנותק שאינו משולב במערכת החינוך הפורמלית. היא מאפשרת לבני הנוער לקבל תעודת סיום של שמונה עד עשר שנות לימוד, תעודת גמר תיכונית או תעודת בגרות בכמה מקצועות.

תקופת הקליטה (כחודשיים, ספטמבר–אוקטובר) מיועדת לסייע לבני הנוער להסתגל לבית הספר. זוהי תקופת הסתגלות ארוכה יחסית, היוצאת מתוך הנחה כי בני נוער נושרים ומנותקים ממסגרות נורמטיביות נדרשים לתקופת זמן שתאפשר להם לבחון את מוכנותם ויכולתם לחזור למסגרת כלשהי.

תקופת ההתחנכות (כארבעה חודשים, נובמבר–פברואר) ממוקדת בתחומים לימודיים, טיפוליים רגשיים והתנהגותיים ובהתקדמות בהם. בתקופה זו נבנית בשיתוף עם כל נער תכנית אישית ונעשה מאמץ הן של הצוות והן של הנער להגשימה.

תקופת ההכנה להשמה (כארבעה חודשים, מרץ–יוני) מכינה את בני הנוער להתנתקות מבית הספר והיקלטות ביעדי ההשמה. תקופת ההכנה להשמה מסתיימת כאשר בני הנוער מסיימים את שנת הלימודים ומשתלבים במוסד חינוכי או במקום עבודה שלקראתו הוכנו.

תקופת ההשמה (עד שלוש שנים מסיום הלימודים בבית ספר "מפנה") מאופיינת במעקב וליווי של כל נער, תוך כדי שמירת הקשר עמו ועם מקום ההשמה שלו. זאת על מנת להקל ככל האפשר על השתלבותם של בני הנוער במקומות ההשמה.

יש להדגיש כי פרקי הזמן המתוכננים לכל תקופה מהווים מעין מסגרת פורמלית, אך היא מתגמשת לנוכח קצב ההתקדמות וצורכיהם האינדיווידואליים של כל נער ונערה הנמצאים בבית הספר.

מלבד מחקר המעקב של רוזנפלד (1996) לא נערכו מחקרים נוספים על בוגרי בית הספר, אך ממצאי המחקר וההערכה הרבה שבית הספר "מפנה" זוכה לה הדגישו את הצורך במחקר שיטתי, שינסה לתאר ולהסביר את תהליכי הטיפול בבני הנוער ואת הסביבה המאפשרת את המפנה בחייהם של בני נוער נושרים.

החלק הבא יתמקד בממצאי המחקר, המביאים את ההתבוננות והבוננות של בני נוער נושרים על הנעשה בבית הספר "מפנה" ואת המשמעות שהם מעניקים למסגרת שאפשרה להם לחולל שינוי בחייהם.

ממצאים

ההתבוננות של בני הנוער הנושרים על הנעשה בבית הספר "מפנה" מאופיינת בגישה אופטימית ובנקודת מבט בוגרת ובשלה באשר לצורכיהם (שלא קיבלו מענה עד כה) ולמענים שמסגרת בית ספרית זו מאפשרת. ארבע תמות מרכזיות עלו מתוך הראיונות עם התלמידים: בית ספר מפנה כ"נקודת הצלה", מקום שהוא "בית חם", שבו "אנשים נקשרים" זה לזה ולרבים מהם מתאפשרת חוויה של "להתחיל מחדש".

"נקודת הצלה"

בני הנוער רואים בבית ספר "מפנה" מסגרת שמצליחה להחזיקם ולהצילם מ"נפילה" והתדרדרות לחיי רחוב ולפשיעה. החשש מ"נפילה", "ליפול" ו"להתדרדר" שזור בכל הראיונות ומלמד על החוויה שבני הנוער נושאים עמם.

מתוך כך מתחוורת משמעות תפיסתו של בית הספר כמסגרת המאפשרת היחלצות והצלה ממעגל הנשירה וההתנתקות. משמעות זו מודגשת מאוד בתיאוריהם של שלושה מבני הנוער: הדר, סופיה וסיגל.

הדר, נער בן 16, נזרק מכל מסגרת חינוכית שבה למד, ושוטט ברחובות. הוא מספר כי כבר בגיל עשר השתמש בסמים וישן ברחוב. הוא הגיע לבית ספר "מפנה" למוד סבל וחסר אמון במבוגרים. וכך הוא אומר על הנעשה במסגרת זו: "מפנה זה נקודת הצלה, הם נותנים לך את הצ'אנס האחרון פחות או יותר [...] מכאן אם הם ממשיכים הם רק נופלים למטה..." מסגרת זו היא לדבריו, "מפנקדת הצלה". בריאיון עמו הוא מחלק את שהותו בבית הספר לשתי תקופות שבהם התקיימו תהליכים משמעותיים מבחינתו: התקופה הראשונה מתייחסת בעיקר לניסיונות חברי הצוות לאחוז בו, להעניק לו משען ולעזור לו לפגוש את עצמו ("התחילה להיות לי אחיזה"); אך הייתה זו רק ההתחלה, ולאחריה חלה התדרדרות במצבו: הוא חזר לשוטט ברחובות, להתרועע עם עבריינים ולעשן סמים. נראה כי רצה לבדוק את גבולות חוזקה של האחיזה בו בבית הספר, וכך, במבט מפוכח, הוא אומר: "תראי, אם הייתי בבית ספר אחר היו מעיפים אותי מזמן". התקופה השנייה החלה בסוף השנה הראשונה לשהותו בבית הספר ובבחירה שלו להינצל – לאפשר לצוות בית הספר לאחוז בו, להיגמל משימוש בסמים ולהתחיל ללמוד. בסוף הריאיון, הוא חופן בידיו את הישגיו הלימודיים והאישיים ועוטף אותם בחוויה המשמעותית לו: "מפנה זה בית ספר שמאוד מאמין בתלמידים שלו. נותן להם הרבה כוח להמשיך בחיים".

סופיה היא נערה בת שבע עשרה שחוותה ילדות אבודה, אחת מאותם "הרבה ילדים שקשה להם", כדבריה. היא נולדה בברית המועצות ובהיותה בת שלוש נרצחו הוריה בנוכחותה על ידי בריונים. לאחר הרצח לקחה אותה סבתה אליה ושנה אחר כך עלתה עמה לארץ. בשנות ילדותה התגלגלה סופיה בין מסגרות השמה חוץ-ביתיות רבות, חזרה לתקופה מסוימת לסבתה ושוב למסגרת אחרת, עד הגיעה בגיל שש עשרה להוסטל לנערות בירושלים ולבית ספר "מפנה". וכך היא מתארת את בית הספר:

הם [צוות בית הספר] יודעים שהילדים שבאים בהתחלה, הם לא ילדים מחוננים... זה בכל זאת ילדים עם מצבים קשים... הם יודעים שאם מעיפים כאילו מהבית ספר אז הדרך היחידה שלהם זה רק הרחוב... הם כאילו לא נותנים לו ליפול... הם [התלמידים] יכולים לצאת משם בהרגשה טובה, בהרגשה שהיה להם טוב, שהם מרגישים שאפילו שהחיים שלהם חרא ורע להם בחיים, שהם ירגישו יעני שהם יצאו מהמקום הזה והייתה להם תקופה בחיים שבאמת היה להם טוב ובאמת היה לאנשים איכפת מהם.

"לא נותנים לו ליפול" הוא משפט ששזור בכל הראיונות והתצפיות, ומדגיש את מקומו של בית הספר בתהליך זקיפות קומתם של בני הנוער. חוויה זו מנוגדת לנפילה, להתכופפות ולאזלת יד שאותה חוו לפני כן. לראשונה "יודעים" את מצוקתם ודואגים לצורכיהם.

כמו הדר, סופיה מזמינה בקול בוטח את בני הנוער, אפילו אם "החיים שלהם חרא", לסמוך על בית הספר ולבטוח בו שיצילם מ"התגלגלות ברחוב".

בשונה מהדר וסופיה, סיגל, נערה בת 15, הגיעה לבית ספר "מפנה" ממקום נורמטיבי (כביכול). היא למדה כל השנים במסגרות דתיות וחרדיות, ובשנה האחרונה ללימודיה צוות בית הספר בישר לה ולהוריה כי לא תוכל לסיים את הלימודים וכי צריכים לחפש לה פנימייה. בוש ונכלמות מההנשרה ומהגירוש מבית הספר הלכה לחפש לה מסגרת לימודית אחרת. היא יזמה פגישה עם הממונה על החינוך העל-יסודי במשרד החינוך ובהמלצתו הגיעה לבית ספר "מפנה". בריאיון עמה היא מתארת בהרחבה את אמצעי ההצלה הננקטים במפנה:

זה לא בית ספר. זה לא היה בית ספר. זה משהו אחר! זה כאילו קלטו אנשים שקשה להם ואי-אפשר להסביר את זה. הם מנסים לתת להם את הביטחון העצמי ואת היכולות שלך. בבית ספר אחר זה לא ככה. זה הכול לימודים, לימודים. שמה זה אחרת. לא מסתכלים על ההיבט הלימודי... תראי, כל ילד שמגיע ל"מפנה" הוא מקבל פתאום תשומת לב, ממש מקבל תשומת לב! כאילו, אם את מגיעה לבית ספר תיכון אחר את לא מקבלת תשומת לב כמו שאת מקבלת ב"מפנה". זה שונה. זה יחס אחר לגמרי אז זה מאוד עוזר לאותו הילד, כי יש מי שמנחה אותך, מישוה שאתך ולא נותן לך ליפול. הוא תמיד מחזיק אותך, ולא משנה איפה תהיה, וזה מה שהיה. כי ממש כל צעד שהוא אם הוא נכון או לא נכון, תמיד יתמכו בו, וגם אם זה לא יהיה נכון אז נעזור לו לצאת מזה.

בית הספר מתואר כגוף (מישהו) הנמצא שם תמיד בשביל התלמידים, מחזיק את הנמצאים בו, שחוו משבר איתנות ויציבות, ואינו "נותן" להם ליפול. סיגל מצטטת משפט המגלם בתוכו את שיח הצוות במסגרת זו: "[אנחנו] **נעזור לו לצאת מזה**". לדידה, חברי הצוות מאמינים בעצמם וביכולתם לעזור לכל תלמיד לצאת מכל מצב, קשה ככל שיהיה ("כמעט נפילה", משבר, תחושות קשות וכישלון).

בהמשך היא מרחיבה:

הם אומרים לך את החסרונות שלך. אז הם אומרים לך איך להתמודד אתם, מה לעשות, איך לשפר אותם. זה מה שעוזר. זה כאילו שקלטו את כל האנשים שקשה להם. הם מנסים לתת להם את הביטחון העצמי ואת היכולות שלהם. זה יותר כאילו על מה שאתה, שתכיר את עצמך.

בבית הספר מכניסים ומכנסים את התלמידים פנימה להתבוננות עמוקה על הכוחות שבהם, כמו גם על חסרונותיהם, ובעיקר על ה"עצמי" שלהם – "על מה שאתה".

הכניסה לבית ספר "מפנה" נחווית כהצלה מ"חוץ" מאיים ואכזר, מחיים על פי תהום, שבכל רגע נתון אפשר "ליפול" בה. חבל ההצלה של "מפנה" מתגלם בכוחותיהם של חברי הסגל, באמונתם ביכולתם של בני הנוער, בהתאמה ומכוונות לצורכיהם ובמסירות והתמסרות, אשר מאפשרים לבני הנוער להעמיק פנימה ולגלות את

ה"עצמי" שלהם. המבט פנימה מתאפשר גם בזכות היותו של בית הספר עבור בני נוער רבים **"בית חם"** לשהות בו.

"בית חם"

בתיאוריהם של בני הנוער בולטת ההתייחסות לבית ספר "מפנה" כמקום שהוא מבחינתם בית, על כל היבטיו הפיזיים והנפשיים. הצורך ב"**בית חם**" בולט במיוחד בתיאוריהם של הדר וסופיה:

הדר: "מפנה" זה כמו בית, בית חם... שעל כל צרה אתה עדיין יכול לחזור ל"מפנה". זה מה שאמור להיות בית, אחרי כל דבר, אתה בסוף חוזר אליו.

בחווייה שלו בית הספר הוא נמל מבטחים, עוגן. גם כשהוא מפליג למרחבים שיש בהם מצוקה, תלאות והסתכנויות, הוא יודע שמישהו בבית הספר ימתין לו בשובו ויקבל את פניו.

גם עבור סופיה בית הספר מהווה מעין תחליף ל"**בית**" שאבד לה בילדותה ובمولדתה:

כאילו הייתי חופשייה שם. הייתי מתלבשת איך אני רוצה. אני... אני נגיד אני לא אוהבת להתאפר, אז הייתי באה כאילו כל בוקר כשהייתי קמה ב"אורים" [ההוסטל שבו שהתה], אז הייתי מתקלחת, מסתלקת ויוצאת ככה עם בגדים זרוקים, או הולכת לישון עם טרנינג, קמה ובאה אתו לבית ספר. כאילו הייתי מרגישה חופשי כמו בית. זה כיף כזה, זה לא היה לי קודם.

בית הספר הוא בית לנפש של סופיה, מקום של "חופש", "כיף" במרחב מוגן ובטוח, בית שלא היה לה "קודם".

מלבד תיאוריהם של בני הנוער את בית הספר כ"בית חם", גם יומן השדה גדוש בביטויים המדגישים את היותו של בית הספר בית חם ומזמין להיות בו. כך בחודשיים הראשונים של עדנה, עורכת המחקר, בבית הספר, בעודה תוהה ותועה על מהותה של מסגרת זו, היא נמשכה אל המטבח, מקום שוקק חיים, המקבל את פני הבאים בימות החורף הקרים בתה עם נענע או במרק מהביל. מטבח שהוא "**כמו בבית**", ואולי גם מטבח שאין בבית וצריך היה שיהיה.

המטבח מרווח ומואר. על כל אדן חלון מקומר אדניות ובהם צמחי תבלין. קירותיו מקושטים בפוסטרים צבעוניים של תבלינים ומיני מאכלים שונים. מדפי עץ עמוסים בתבלינים ולוח מתכונים ותפריט תלוי על דלת המקרר. בחדר תנור אפייה גדול, ארונות מטבח לאורך אחד הקירות ושולחן ארוך במרכז החדר וסביבו כיסאות. זהו מטבח מטופח, אסתטי, נקי, שמזמין לשהות בו. זהו המטבח של חיה (מורה לכלכלת בית), מטבח שוקק חיים.

בימי הולדת של תלמידים והצוות נאפות עוגות מיוחדות, לפני החגים מוכנים מעדנים ומטעמים ומדי יום בשעה עשר מוצעים מגשים עמוסי כריכים לתלמידים

ולמורים. בסוף כל יום, כשריח תבשילים ומאפים עולה מן המטבח אל הקומות העליונות, מתדפקים חברי צוות ותלמידים על דלת המטבח כדי לראות ולטעום מה "מתבשל במטבח של חיה" תרתי משמע. המקום מזמן מפגש אינטימי וחם לחברי הצוות ולתלמידים, זמן להסתופפות האחד עם השני. לעתים ההסתודדויות, הלחשוישים ושיחות הנפש במטבח הם תחילתה של ברית טיפולית, כפי שמספר לביא, נער בן 15 שעזב את לימודיו בחטיבה ועבד בסבלות כדי לעזור לאמו, אישה קשת יום, בפרנסת המשפחה:

תראי הייתי בא למטבח, שמה אצל חיה, כל יום, שותה כוס עם נענע, נרגע קצת... מדבר... הייתי מספר לה הרבה עליי, היא, היה לה שקט כזה, יענו אני כל העולם שלה, נתנה לי הרבה מהזמן שלה... התחלתי להרגיש טוב כאילו, שפה יעזרו לי.

גם המטעמים שהכינה חיה עם התלמידים היו חיבור שורשי, חושי, לבית ולמנעמיה של אמו. באחת הפעמים, כשחיה הכינה מופלטה שנשמכה על מרשם של אמו, לביא נמלא גאווה. הוא הביט בחיה נרגש, חיך לחבריו בכיתה ואמר:

ואללה חיה! זה מופלטה כמעט כמו של אמא שלי. אמא שלי עושה מופלטה וכולם באים לאכול, איך היא יודעת לעשות את זה טוב! אין עליה, אבל גם זה יצא טעים.

נראה כי המטבח הוא חלק מדימוי של "בית חם", מקום המכבד את יושביו, מלא וממלא בטוב, מקום שמכיל ומאכיל פיזית ורגשית ומזמן הזדמנויות לרקימת קשר עמוק ומשמעותי.

"שם האנשים נקשרים, נקשרים האחד לשני"

בני הנוער מדגישים את חשיבות היחסים הקרובים הנרקמים בבית הספר, הן בינם לבין חברי הצוות השונים והן בינם לבין עצמם. סופיה מתארת את מהות היחסים בהרחבה:

יש שם יחס אישי יותר. יש שם יחס אישי ממורים. יש שם, אפילו המנהלת. שכאילו מה זה מנהלת בבתי ספר אחרים? זה לא להיכנס למשרד שלה ואסור, וקודם צריך להגיע למורה כדי לקבוע עם המנהלת. שם זה יחס יותר אכפתי, כאילו אכפת להם, לא, לא סתם בית ספר, טוב, באתם ללמוד יאללה תשבו תלמדו לכו לבית. המקום שם, בגלל הקשרים ששם, הם מתהדקים ויותר קרובים אז הקשרים גם יכולים להמשיך [שתיקה קצרה].

סופיה מתייחסת לייחודו של בית הספר בקשר שבין חברי הצוות השונים לתלמידים ומדגימה זאת בגישתה של המנהלת. היא מאפיינת את הקשר שנוצר כהדוק, מחזיק וקרוב, יחס שהעניק לה חוויה של המשכיות ורציפות, המנוגדת לגדיעת הקשרים שבחייה (מות הוריה ועלייתה לארץ).

לאחר כמה דקות של שתיקה, היא מביטה בי ובקול מתרפק, כמו מנסה לאחוז במילים, היא אומרת:

ואהו מפנהשלי [נאמר בנשימה אחת] היה כיף, היה מרגש. לפעמים אני נזכרת ואני בוכה כי אני רוצה לחזור, כי אני רוצה להיות בתקופה של אז. אני רוצה להרגיש את ההרגשה של אז. אני לא יכולה להגיד לך מה אני מרגישה, זה משהו בפנים, זה כמו... כמו... פגישה כזה כמו... יעני... עם בחור שאת רואה. ויש לך פרפרים בבטן, וכואב לך כזה ככה, ואת לא יודעת מה לעשות באותו הרגע. הרגשה כזאת שלפעמים יש את הלחיצות בבטן האלה, את הלחצים האלה כאילו כואב כזה להיזכר, אבל אין מה לעשות...

זוהי התבוננות עורגת וכמהה לחוויה שהייתה לה שם בבית ספר. היא תרה אחר מילים, דימויים שישרטטו במדויק את עומק ועצמת החוויה של "מפנהשלה" המעוצבת בזיכרונה.

גם גיל, נער בן 16, המתאר עצמו בריאיון כנער בודד ודחוי שנכשל במהלך לימודיו, מצליח בבית ספר "מפנה" ליצור חברות משמעותית עם נער בן גילו, גידי, ולרקום קשר מיוחד עם כמה מחברי הצוות.

זה לא כמו הבתי ספר האחרים שהייתי לומד שנה או זה. לא הייתי מרגיש את זה בכלל. שם האנשים נקשרים. נקשרים כל אחד לכולם... במפנה היה לי הרבה חוויה. הייתי עם גידי. היינו חברים טובים. הייתי אז גם כן בקשר עם סופיה ועם רועי [הרכז שלו]. בכלל הייתי בקשר טוב... אז זה היה ממש כיף ב"מפנה" מאשר מקודם.

נראה כי השימוש בביטויים "הרבה חוויה" ו"כיף" והחזרה על המילה "נקשרים" ו"קשר" מגלמים בתוכם את חיוניות חוייתיות היותו קשור, נקשר ובקשר – כל שהיה צריך כדי להתעורר לחיים, לחוות את עצמו בעל יכולת, משמעותי וחיוני.

ביומן שדה, עדנה מוצאת קטעי שיחה שלה עם שמעון, נער בן 17, שבילה את שנות התבגרותו הראשונות בבית חולים פסיכיאטרי, ובעקבות הטבה במצבו הסכימה מנהלת בית הספר לקבלו ללימודים:

אני מאוד רוצה שתכתבי את זה, את לא הכרת אותי קודם אבל ימים שלמים ישבתי וציירתי מנדלות שחורות, דפים על דפים שחורים ומוטרפים. לא היה לי נפש חיה לדבר אתה, חוץ מהמטפלת שלי. אני יראה לך את הציורים האלה... תראי פה מקבלים אותי כמו שאני. יודעים שאני חולה. אבל פה אני מרגיש שפוי, בריא, כמו כולם, יש לי חברים, יש לי קשר חזק עם כמה בנות בכיתה [מחיך], מביט בי נבוך קמעה, עם רועי [הרכז], עם אלה [המנהלת] שהיא אמנית כזאת. זה אחרת. אני לא לבד...

נראה כי זוהי מהות המסגרת הבית ספרית בעיני בני הנוער: יצירת יחסים משמעותיים עם הזולת. רובם הגדול של בני הנוער מגיע לבית הספר כשהם נושאים עמם חוויות של כעס ותסכול כלפי מבוגרים (אנשי מקצוע שונים, הורים) וכלפי קבוצת השווים שלהם, ואכזבה מהם. הם מביעים חשד וספקנות כלפי מי שמנסה להתקרב אליהם

ומעמידים אותו באין-ספור ניסיונות, כדי להיות בטוחים שיש על מי לסמוך. בתיאור חוויית הנשירה, בני הנוער אינם מתארים ולו חבר או מבוגר מיטיב אחד, שלווה אותם ויצר עמם קשר משמעותי.

השהות בבית ספר "מפנה" מאפשרת לרובם הגדול של בני הנוער ליצור קשר משמעותי עם הזולת (חברים בכיתה, רכז, מורים מקצועיים ואנשי צוות אחרים), ובעיניהם גילוי יכולתם זו מוביל אותם להמשך, למחוזות אחרים, לתקוות והתחלות חדשות.

"בעיקרון זה כמו להתחיל מחדש"

בית הספר הוא מסגרת שנוטעת בבני הנוער תקווה להתחלה חדשה ואף שולחת אותם מצוידים בכלים הנדרשים לסלילת דרכם מחדש בעולם שבחוץ.

כניגוד לחוויית ההנשרה המשפילה שחוותה בבית ספרה הקודם, סיגל מתארת בפירוט ובהתרגשות את תהליך "לידתה בשנית" בבית ספר "מפנה". במקום הזה, שבו הכירו ביכולותיה, למדה להתבונן בעצמה ולגלות את היכולות האלה בעצמה:

פתאום התחילו. כאילו הראיתי להם כמה אני יכולה, וגם הראיתי לעצמי, להורים שלי ולמורים כמה אני יכולה, ופתאום אני מקבלת כאלו הערכות שאת תלמידה טובה ושאת עוזרת, ופתאום את מגלה כאילו משהו צד אחד בדך טוב, כי עד לפני איזה חצי שנה אמרו לך שאין בדך כלום... בעיקרון זה כמו להתחיל מחדש...

השהייה בבית ספר "מפנה" פירושה התחלה חדשה וסיכוי להיחלץ מן השוליות החברתית. כשהיא מתארת כיצד גילתה את עצמה, היא כמו מתארת תינוק המגלה את איבריו, מנסה להפעילם, מתבונן בפליאה ביכולותיו ונהנה. אך לא רק הוא נהנה, גם הסביבה נהנית אתו וממנו:

את מגלה ואת עצמך פשוט. פשוט גיליתי את עצמי. גיליתי כמה אני כן יכולה. כמה כוח רצון יש לי. כמה מוטיבציה יש לי. כמה כן אנשים יכולים להעריך אותי... וזו הייתה חוויה גדולה.

בדומה לסיגל, גם גיל מתאר את החוויה החדשה לו של היותו תלמיד:

כשראיתי את עצמי לומד ככה, אוהו... אוהו איך הייתי שמח, חבל על הזמן... ובכלל שהבנתי את המבחנים שפעם אפילו לא הייתי מסתכל על מבחן. הייתי פותר הכול. את מבינה? זה הרגשה שאני מבין... ככה אחרי "מפנה" הלכתי ללמוד בעוד בית ספר, יותר גבוה, יעני.

כאן, בבית ספר "מפנה", הוא כמו מתעורר מתרדמה עמוקה שהיה שרוי בה: "אני מכיתה א לא הייתי לומד, בכלל, שם את הראש ונרדם". גילוי יכולותיו הלימודיות, כמו גם החברתיות (יכולתו להיות בקשר), מעוררים בו חיוניות, שמחה ואת האמונה שיצליח במסגרות נורמטיביות שהדרישות הלימודיות בהן גבוהות יותר.

בשונה מסיגל וגיל, סופיה מביאה היבט נוסף של הדאגה לתלמידים במסגרת זו. היא מתבוננת מן הפנים אל החוץ ומתייחסת בהערכה רבה ליכולת של בית הספר להכין את תלמידיו ליציאה החוצה להמשך דרכם ולסביבה התובענית והמאתגרת שמחוץ למסגרת זו.

הם נותנים לו ללמוד דברים שאחרי זה כשהוא יצא בחוץ הוא לא יגיד ואיי, איפה אני נמצא... אז יוכל להמשיך הלאה לדברים גבוהים וקשים, לעבור מכשולים יותר גדולים.

בדבריה אלו מרמזת סופיה על האמונה של חברי הצוות בדרכם החינוכית, שמאפשרת לבני הנוער לצאת בסופו של התהליך ממסגרת זו כשהם בוטחים בעצמם וביכולותיהם לעמוד אל מול אתגרים חדשים שיזמנו להם החיים.

אם נתבונן בדרך שבה בחרו בני הנוער לתאר את המשמעות הבית-בית הספר "מפנה" עבורם, הרי שההתבוננות מתחילה מן החוץ פנימה וממשיכה בהיותם בפנים, מה שמאפשר להם להתבונן גם אל החוץ. כך מתקיים המעבר מחוויה של הימצאות בחוץ, מונשרים ומובסים, לחוויה של הימצאות בפנים, מוגנים ומוכלים. נראה כי ההימצאות בפנים מאפשרת לבני הנוער התבוננות פנימה אל תוכם ויציאה החוצה אל הסביבה. הכניסה לבית הספר נחווית כהצלחה מחוץ מאיים ואכזר ומחיים על פי תהום. בבית החם "מפנה" מושיטים לבני הנוער "חבל הצלה" הקושר אותם ב"קשר" מהודק, מצליח לאחוז בהם ואינו מניח להם "ליפול".

"חבל הצלה" מאופיין במסירות, עקביות וההתמדה, אמון בתלמידים והתאמה לצורכיהם. הצלתם באה בזכות היות בית הספר "בית חם" המספק לתלמידיו הגנה פיזית ורגשית, "האכלה" והכלה, ובעיקר בזכות הקשרים המיוחדים הנרקמים בין הצוות לבני הנוער ובין לבין עצמם.

התבוננות פנימה מאפשרת לכל תלמיד לגלות את עצמו, לפתח אמונה ביכולתו ולרקום חלומות ותקוות לעתיד.

דין

בספרות המקצועית, תופעת נשירתם וניתוקם של בני נוער ממסגרות נורמטיביות מוגדרת כ"התנהגות אנטי-חברתית", דהיינו התנהגות שיש בה פגיעה בזולת וכוללת בתוכה את כל סוגי העבריינות (Coleman, 1997; Rutter, 1995; Rutter, Giller & Hagell, 1998).

ויניקוט פיתח מחשבות ייחודיות על עבריינות נוער, המסבירות את ההתנהגויות שיש בהן פגיעה בזולת. מתוך קרבה אל החוויה הסובייקטיבית של בני הנוער האלה, הוא בחר להתייחס להתנהגות עבריינית כאל התנהגות או נטייה אנטי-חברתית שבאמצעותן הנער קורא לעזרתה של הסביבה. הוא ראה בהתנהגות זו סימן לתקווה המקנת בלבם של ילדים ובני נוער, ועל כך כתב:

הייתי מעדיף לדבר על הנטייה האנטי-סוציאלית. המונח הזה מתאים לתיאור הנטיות המופיעות בקצה הנורמאלי של הרצף אצל ילדים הגדלים בתוך משפחותיהם בבתים טובים. תופעות אלה מתאימות לגילויי הזיקה בין הנטייה העבריינית לבין התקווה, ואולם לאחר שכבר התקשחו הנער או הנערה בשל כישלון בתקשורת, לאחר שהמעשה האנטי-סוציאלי לא הוכר כקריאה לעזרה ולאחר שהפיקו רווחים משניים ורכשו לעצמם כישורים מעולים בפעילות אנטי-סוציאלית, קשה יותר להבחין בקריאה לעזרה (שעדיין טמונה במעשים) ולראות בה אות לתקוותם של הנער או הנערה האנטי-סוציאליים (Winnicott, 1971).

ויניקוט טען כי המניע להתנהגות האנטי-סוציאלית אינו קשור בחסר אלא באבדן. לדעתו שינוי טראומטי שאירע בסביבתו של הילד, שחיו עד אז התנהלו בצורה טובה למדך, הוביל לשינוי במהלך חייו, והדברים חדלו להתנהל כהלכה. הילד או הילדה חווים "קיפוח" (deprivation) כלומר חסך הנובע מכשל סביבתי. נער או נערה "מקופחים" מקווים למצוא אדם חזק, אוהב וראוי לאמון שעמו יוכלו לשוב ולחוות את רגע האבדן, את הסבל שסבלו בתגובה לאבדן ולחזור ל"תקופה שקדמה לאבדן", שהיה בה "יחס יצירתי כלפי המציאות החיצונית".

נראה כי גם בני הנוער המגיעים לבית ספר "מפנה" חוו "כשל סביבתי" או גדילה בסביבה לא מיטיבה, אך היו בהם הכוחות להיאבק ותקווה למצוא סביבה מיטיבה, שתזמן להם קשר משמעותי עם מבוגר חזק, אוהב וראוי לאמון.

התנהגותם של בני הנוער הייתה זעקה לעזרה וחיפוש הצלה. היה זה ניסיונם להיאבק ב"נפילה לתהום", כפי שמכנים בני הנוער את היציאה לחיי רחוב. כך, בצלה של ההתנהגות הפסיבית ותחושות חוסר האונים שחוו בסביבתם, התקיימה לה תחושת כוח פנימית, סמויה, ששימשה את בני הנוער כ"כּן המראה" (רוזנפלד, 2003) לקראת שינוי בחייהם. נראה כי אותו הגרעין של חוויה מיטיבה שהיה מצוי בתוכם מה"תקופה שקדמה לאבדן" (Winnicott, 1971), אפשר לבני הנוער לעשות מעשה ולחפש "נקודת הצלה" כדוגמת בית ספר "מפנה".

ויניקוט (Winnicott, 1958, 1965b) סבר כי בני נוער בעלי נטייה אנטי-חברתית זקוקים ל"סביבה מאפשרת" (facilitating environment) טובה דייה, חזקה ויציבה, המצטיינת בטיפול אישי ובאהבה ובמידה גדלה והולכת בהדרגה של חופש. כשם שהאם אחראית על יצירת תנאים מיוחדים אלו לתינוקה, בהמשך, לאורך חייו, יהיה זה תפקידה של הסביבה ללוותו ולהיות עבורו "סביבה מאפשרת".

בהקדמה לספרו של ויניקוט, "משחק ומציאות", טען קולקה כי מאחורי המונח "סביבה מאפשרת" נמצא היגד חמור בנוגע לאחריותה העמוקה של הסביבה כלפי הפרטים המרכיבים אותה: "להבטיח את הנדיבות הדרושה ליחיד על מנת למצות את מלוא חלומו הטרוסצנדנטי" (קולקה, 1995, עמ' 26).

בני נוער נושרים מתוודעים לקיומו של בית ספר "מפנה" באמצעות כרזות התלויות במסגרות חינוכיות וטיפוליות שונות, המזמינות אותם לבוא ולתת סיכוי נוסף לבית ספר שהוא שונה:

נער, נערה! אם אתם בני 13.5–18 ומצאתם עצמכם מחוץ למסגרת לימודית כי לא מבינים אתכם, קשה לכם ואין מי שיקשיב, לא הצלחתם בלימודים ואתם בטוחים שאין יותר למי לפנות, בואו אלינו! אנחנו מבטיחים להקשיב, לנסות לעזור ולתת סיכוי נוסף להשתלב מחדש במסגרת של לימודים או עבודה ולימודים... מחכים לכם עוד היום...

הזמנה זו מכוונת ללבם של בני הנוער, ואין בה מאום מן ההיבט השיווקי. היא טומנת בחובה עמדה אחראית המבטיחה טיפול בסביבה מאפשרת, מחזיקה ומכילה, סביבה המנסה לעזור ולהקל על מכאובים ממש כמו "אם טובה דייה" (good enough mother), שוויניקוט מתארה כאם שיודעת "לעשות את הדבר הנכון. היא יודעת מה הילד מרגיש עכשיו. אף אחד אחר לא יודע" (Winnicott, 1965b, p. 15). גם בני נוער שנשרו, הונשרו והתנתקו ממסגרות נורמטיביות צריכים שמישהו ידע את מצוקתם, יבין ללבם, ירגיש את כאבם, יכיל את רגשות הכישלון, האכזבה והתסכול שלהם ויעשה אתם ובשבילם את הדבר הנכון, שאולי אף אחד לא ידע לעשות לפני כן.

ממצאי המחקר, המתמקדים בנקודת המבט של בני הנוער על המתקיים במסגרת זו, מצביעים על כך שהיא נחוות בעיניהם כ"סביבה מאפשרת", המצליחה לשאת את רגשות הכעס והתוקפנות שלהם, מאפשרת להם "לחוות את רגע האבדן" ואת הסבל שסבלו בתגובה לאבדן ולחזור לתקופה שקדמה לו (Winnicott, 1971).

דוגמה בולטת לכך נמצא בתיאורן של סיגל וסופיה (ראו בפרק ממצאים, בתת-פרק "נקודת הצלה", על חוויית ההחזקה שחוו ברגעי סבל ונפילה רגשית ופיזית: "מישהו שאתך ולא נותן לך ליפול הוא תמיד מחזיק אותך ולא משנה איפה תהיה וזה מה שהיה". ויניקוט הטביע את המונח "החזקה" (holding) והתייחס לאופן שבו האם מחזיקה את תינוקה בידיה ובנפשה. על המשמעות הממשית, המציאותית, של פונקציית ההחזקה, כתב: "מגנה מפני פגיעה פסיכולוגית, מתחשבת ברגישות העור של התינוק, ברגישות למגע [...] לצליל ורגישות לחוסר הידיעה של התינוק לקיומו של מישהו אחר מלבד הוא עצמו. החזקה כוללת טיפול שגרתי ביום ובליל ואין תינוק שהוא דומה לאחר..." (Winnicott, 1965a, p. 49).

כך, כאותה אם ויניקוטיאנית המצליחה להחזיק בתינוקה ולאפשר לו גדילה וצמיחה רגשית ופיזית, בית ספר "מפנה" נחווה בעיני בני הנוער כמסגרת המתאימה עצמה לצורכיהם, מתחשבת ביכולתם, ברגישות ובפגיעות של כל אחד מהם, מגנה עליהם מפני העולם שבחוץ, מקנה להם תחושת שייכות ומזמנת להם קשר משמעותי עם הזולת: "מקום שנותן לך להתאקלם... נקודת הצלה... בית חם... אחרי כל דבר אתה חוזר אליו... יש שם יחס אישי... יחס יותר אכפת... הם היו שם כל הזמן בשבילי... שם אנשים נקשרים, נקשרים אחד לשני".

בית הספר כולו נחווה כסביבה נדיבה, מזינה ודואגת שהיא מעין באר שובע. זהו בית שופע נתינה שיש בו "הרבה" להשביע בו. וכך חוזר בראיונות ובתצפיות תיאור

המטבח כמקום פיזי חם ונעים שיש בו תבשילים ותה לימות חורף קרים וכריכים המחולקים לבני הנוער מדי יום ביומו, מטבח המכיל ומאכיל את בני הנוער והצוות.

נראה כי באר השובע ומסירותם של חברי הצוות לטיפול בבני הנוער, נוכחותם היום יומית העקבית, המהימנה והרציפה אפשרו לבני הנוער חזרה "לתקופה שקדמה לאבדן" (Winnicott, 1971). הדוגמה הבולטת לשינוי בחוויית ה"עצמי" באה לידי ביטוי בתיאורה של סיגל את גילוי יכולותיה, כישוריה והשפעה שבה. נראה כי החוויה המיטיבה שקדמה לאבדן נגלתה במלוא עצמתה כשהסביבה היטיבה לראות את צרכיה ואפשרה לה לגלות את עצמה. כך כש"פתאום התחילו" לראות את כישוריה, יצירתיותה ויכולת הנתונה שבה, היא מצליחה לחוות במציאות את הגרעין המיטיב שהיה בה וכמו להיוולד מחדש: "ופתאום אני יכולה... פתאום אני מקבלת... ופתאום את מגלה כאילו משהו, צד אחד כך טוב... בעיקרון זה כמו להתחיל מחדש". הראיונות, התצפיות בתקופה של סיום שנת הלימודים בבית הספר והשיחות האקראיות עם בני הנוער שזורים באמירות אין-ספור המתייחסות לגילוי ה"עצמי" בעל היכולת (הפוטנטי): "עכשיו אני מבין", "אשכרה ראיתי שאני מוכיח לעצמי שאני יכול", "אני באמת גאה בעצמי", "עשיתי את זה, יש לי תעודת מקצוע, יש לי הרבה דברים".

שירה של מרים ברוך חלפי (1999), "כימהון", כמו אוצר בתוכו את קיומו של "יחס יצירתי כלפי המציאות החיצונית" (Winnicott, 1971) ומשקף במילותיו את מה שמבטאים בני הנוער בדבריהם:

והיה בי כימהון
ולא היה בו סף
סף להיעצר
לא היה בו
וסף שלוה לא היה בו.
ועשיתי בי ספים ספים
להיעצר ולראות
וגילפתי בי
מדרגות מדרגות
לראות שמיים
וקרן אור נגעה בי.

היכולת של בני הנוער בבית ספר "מפנה" "להיעצר ולראות", לגלף "מדרגות מדרגות" ולתת ל"קרן אור" לגעת בהם מדגימה כיצד ההווה הייחודית בסביבה המיטיבה מאפשרת להם לגבור על אירועים קשים בחייהם ולחוות קיום אחר.

נראה כי בית הספר "מפנה" יכול להוות מודל ללמידה על דרכי טיפול בנוער נושר. בניגוד למסגרות אחרות שבהן העבודה עם בני נוער נושרים היא עבודה חינוכית בעיקרה (כמו שיפור תכניות לימוד, התמקדות במיומנויות הוראה של המורים וכו') ייחודיותו של בית ספר "מפנה" היא ביכולתו לשלב את ההיבט החינוכי ואת ההיבט

הטיפול ולשזור אותם זה בזה. בחיי היום יום צוות בית הספר עוסק הן בהקניית הרגלי למידה ורכישת ידע⁴ והן בניסיונות לגעת ברגישות ובעדינות בנפשם של התלמידים ולהקל את סבלם.

מקורות

- אדלר, ח' וסבר, ר' (1998). **רכס או נכס? השכלה לכל וטיפול חינוכי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- אדלשטיין, א' (2007). אובדנות בקרה בני נוער נושרים ומנותקים. **מניתוק לשילוב**, 14, 51–31.
- אפטר, א' ופרויידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום: התאבדויות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער**. תל אביב: דיונון.
- דברת, ש' (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך: דו"ח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דו"ח מבקר המדינה (2005). **דו"ח שנתי 2004 ולחשבונות שנת הכספים 2003**. ירושלים: משרד מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.
- הוועדה לילדים ונוער בסיכון (2005). **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: סיכום והמלצות. מניתוק לשילוב**, 13, 179–183.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004–2005), **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים. טבלה 12.31.
- חלפי ברוך, מ' (1999). **כימהון**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טרומר, מ', בר-זוהר י' וכפיר ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר. **מניתוק לשילוב**, 14, 69–93.
- כאהאן-סטרבציינסקי, פ', דולב, ט', שמש, א' ורהב, ג' (1998). סקר בני נוער בטיפול השירות לקידום נוער-ממצאים עיקריים. **מניתוק לשילוב**, 9, 6–32.
- כהן, מ' (1996). **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר-שבע**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' (2000). **סביבת חינוך חדשה – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת בתי ספר תיכוניים**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער – דוח מחקר**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כפיר, ד' (1997). נוער מנותק. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 289–290). תל אביב: רמות.
- להב, ח' (1999). **נוער בשולי החברה, התופעה ודרכי ההתמודדות. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק בישראל: אוכלוסיית יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

4 רכישת השכלה פורמלית שוות ערך לעשר שנות לימוד במסגרות נורמטיביות.

- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך: הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניתוק לשילוב**, 12, 11–27.
- סבר, ר' (2002). **נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עליה**. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- קולקה, ר' (1995). המשכיות מהפכנית בפסיכואנליזה. בתוך ד"ר ויניקוט, **משחק ומציאות** (עמ' 9–30). תל אביב: עם עובד.
- קפל-גרין, ע' (2005). **מפנה בחיך – מרכיבים פסיכותרפויטיים במסגרת בית ספר לנוער נוסר**. דוקטורט חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנפלד, י', שון, ד' וסייקס, י' (1996). **ביציאה מן המיצר**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- רוזנפלד, ר' (1996). **מה אומרים הבוגרים: סקר בוגרי שלושת המחוזים הראשונים של מפנה**. ירושלים: גוינט ישראל.
- רוזנפלד, י' (נובמבר, 2003). **לקראת עשייה אחרת**. הרצאה שניתנה במסגרת הכנס "תרומתם של אנשים החיים בעוני ליידע אודות עוני: אתגר למדיניות, מחקר ופרקטיקה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87–107.
- Baenen, R. S., Stephens, M. A., & Glenwick, D. S. (1986). Outcome in psychoeducational day school programs: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(2), 263–270.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (1995). *Hope at last for at risk youth*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64, 173–194.
- Bemak, F., & Chi-Ying Chung, R. (2005). Advocacy as critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 8(3), 196–201.
- Bernard, H. R. (1998). *Research methods in cultural anthropology*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Bryson, K. (Ed.) (1997). *American's children at risk*. Census brief. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Retrieved January 5, 2006 from www.census.gov/prod/3/97pubs/cb.9702.pdf
- Coleman, J. (1997). *Key Data on Adolescence: Trust for the study of adolescence*. Brighton: Susses.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publication.
- Darling-Hammond, L. (1997). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. *Educational Policy*, 11, 151–166.

- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2002). Toward a pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education*, 13(2), 125—135.
- Donmoyer, R., & Kos, R. (1993). At risk students: Insights from research. In R. Donmoyer & R. Kos (Eds.), *At risk students: Portraits, policies, programs and practices* (pp. 7—36). Albany: State University of New York Press.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Dupper, D. R. (1993a). Preventing school dropouts: guidelines for school social work practice. *Social Work in Education*, 15(3), 141—49.
- Dupper, D. R. (1993b). School-community collaboration: A description of a model program designed to prevent school dropouts. *School-Social Work Journal*, 18, 32—39.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 356—373.
- Franklin, C., McNeil, J. S., & Wright, R. (1990). School social work workers: Findings from an alternative school for dropouts. *Social Work in Education*, 12, 177—194.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1992). Social support and psycho-educational interventions with middle class dropout youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 9(2), 53—131.
- Garnier, H. E., & Stein, J. A. (1998). Values and the family: Risk and protective factors for adolescent problem behaviors. *Youth and Society*, 30(1), 89—121.
- Gillborn, D. (1997). Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: Racism, ethnicity and variability in achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 375—393.
- Griffin, C. (1993). *Representations of youth: The study of youth and adolescence in Britain*. Cambridge: Willy Press.
- Gross, D., & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at Risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 93—115). Alexandria, Va.: American Counseling Association.
- Harris, F. (1983). Black teenage unemployment. *The Crisis*, 90, 38—39.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.
- Janosz, M., LeBlance, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typology approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171—190.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth and Society*, 28, 62—94.

- Kidd, S. A., & Kral, M. J. (2002). Suicide and prostitution among street youth: A qualitative analysis. *Adolescence*, 37(146), 411—431.
- LeCompte, M. D. (1987). The cultural context of dropping out: Why remedial programs fail to solve the problems. *Education and Urban Society*, 19, 232—249.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Meggert, S. (2004). Who cares what I think? Problems of low self-esteem. In D. Capuzzi & D. R. Groos (Eds.), *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (pp. 93—115). Alexandria, Va.: American Counseling Association.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- National Center for Education Statistics (1995). *Mini-digest of educational statistics*. Washington, D.C.: IES Publication.
- Neuman, R. A. (1991). A state legislative approach to recovering students who drop out of school. *Urban Education*, 26, 300—309.
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (1995). *Our Children at Risk*. France: Center for Education Research and Innovation.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage publications.
- Rachel, J. (1996). Ethnography: Practical implementation. In J. T. R. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods*, (pp. 113—124). Leicester: The British Psychological Society Books.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172—185.
- Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1997). School failure: An ecological international developmental perspective .In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (pp. 95—116). New York: NASW Press.
- Rosenthal, B. S. (1995). The influence of social support on school completion among Haitians. *Social Work in Education*, 17(1), 30—39.
- Rumberger, R. W. (1990). Second chance for high school dropouts: The costs and benefits of dropout recovery programs in the United States. In D. A. Inbar (Ed.), *Second chance in education* (pp. 165—180). UK: Falmer press.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583—625.
- Rutter, M. (1995). *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge: University Press.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers work: Connections to the classroom. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 129—179). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Spinelli, E. (1989). *The interpreted world*. London: Sage Publication.
- Thompson, E., Eggert, L., & Herting, J. (2005) *Long-term efficacy of youth suicide-risk prevention*. Washington: University of Washington.
- U.S. Department of Education (2001). *No child left behind*. Retrieved January 15, 2006 from <http://www.ed.gov/nclb/amdomg.jhtml?src=pb>
- U.S. Department of Education (2002). *Promoting educational excellence for all Americans*. Retrieved January 15, 2006 from <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guary, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161—1176.
- Vorrath, H. H., & Brendtro, L. K. (1985). *Positive per culture*. Chicago: Aldine.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected papers: Through paediatrics to psycho-analysis*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1965a). *The family and individual development*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1965b). *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications and the Institute Of Psychoanalysis.

"לא רואים בעיניים": בני נוער העוסקים בסחר בסמים בקהילה*

יחית אלפסי, מיכל קרומר-נבו ושפרה שגיא

תקציר

מאמר זה מציג את ממצאיו של מחקר אתנוגרפי בקרב קבוצת נערים שעסקו בסחר בסמים בעיר דרומית. המאמר מציג את היחסים ההדדיים בין הנערים לבין קהילתם בעזרת ביטוי שהיה נפוץ בשפתם של הנערים: "לא רואים בעיניים". הנערים השתמשו בביטוי כדי לתאר את עצמם כמי שמתעלמים מנורמות ומפרים אותן ביוזעין ובגלוי, וכמי שאינם פוחדים מן הסנקציות המוטלות על מי שסוטה מן ההתנהגות המקובלת. אף שהתנהגותם של הנערים נחשבה להתנהגות מתריסה ובעייתית, המחקר חושף את מציאות החיים של הנערים ואת האופן שבו הקהילה והשירותים החברתיים, בכללם בתי ספר, בתי המשפט וכן בעלי תפקיד בקהילה, "לא ראו" אותם ונכשלו בהצעת מענים לצורכיהם. המאמר דן בממצאים ומציע אפשרויות לפרקטיקה ולמחקר המשכי.

מילות מפתח: אתנוגרפיה, סחר בסמים, שירותים חברתיים בקהילה, עבריינות נוער, נוער

סקירת ספרות

עבריינות וסחר בסמים בקרב בני נוער

ההסברים המיוחסים בספרות המחקרית לעבריינות בקרב בני נוער נעים בין הסברים ברמת המקור, הרואים בעבריינות נוער ביטוי של דיסאורגניזציה חברתית (ישראלי, 1992; Xiong, 2002; Vigil, 1998; Spergel, 1992, 1995), להסברים ברמת

* המאמר מבוסס על עבודה לשם קבלת תואר מוסמך שכתבה יחית אלפסי, בהנחיית מיכל קרומר-נבו ושפרה שגיא.

התופעה של עבריינות בני נוער המתבטאת בעיסוק בסחר בסמים היא בעלת השלכות חמורות על התפתחותם העתידית של בני הנוער, והיא מלווה פעמים רבות בהתנהגויות עברייניות נוספות, כמו: אלימות, שימוש בסמים, נשירה סמויה או גלויה מבית הספר, נשיאת נשק "חם" וריבוי מעצרים על ידי המשטרה (Centers & Weist, 1997; Okundaye, 2004; Taylor, 1990). במקרים רבים נעשה הסחר בסמים כחלק מהשתייכות לכנופיה עבריינית ("gang"), אשר עוסקת בהתנהגות אלימה או אכזרית, עברות שוד, סחיטה באיומים וסחר בנשק (Horowitz, 1987; Sheley, Zhang, Brody & Wright, 1995; Spergel, 1995; Taylor, 1990; Xiong, 2002). עם זאת, בספרות המקצועית קיים מחסור במחקרים על מעורבות מתבגרים בסחר בסמים, וגם הנתונים על היקף התופעה אינם ברורים (Centers & Weist, 1997; Okundaye, 2004).

גוף הידע על התופעה בישראל הוא מוגבל ביותר. סקרים ומחקרים שבדקו התנהגויות בריאות וסיכון בקרב בני נוער בישראל עוסקים בהיקפן ובמהותן של תופעות, כמו: אלימות, צריכת חומרים פסיכו-אקטיביים מסוגים שונים, קרבנות והתנהגויות רבות נוספות המאפיינות בני נוער בבית הספר ובקהילה. עם זאת, אין בהם התייחסות ספציפית לתופעת בני הנוער החשופים או המעורבים בסחר בסמים (אבו-עסבה, כהן-נבות ועבדו, 2003; הראל ועמיתיו, 2002; כהן-סטרבצ'ינסקי ויורוביץ, 2004). עדות נוספת לחוסר ההתייחסות לתופעה כנבדלת מתופעות אחרות הנקשרות אליה היא העובדה שבנתונים המופיעים באתר האינטרנט של משטרת ישראל אין הבחנה בין עברות נוער של שימוש בסמים לבין עברות נוער של סחר בסמים, וכן אין הבחנה בין עברות סחר בסמים שבוצעו על ידי בוגרים לבין עברות סחר בסמים שבוצעו על ידי בני נוער (גלבוע, 2006). גם בסקרים שאותם יוזמת ומפרסמת "הרשות למלחמה בסמים" קיימים נתונים על שימוש בני נוער וצעירים בחומרים פסיכו-אקטיביים מסוגים שונים, אך לא על חשיפה שלהם לתופעה או על מעורבותם בה (בר-המבורגר, 2006).

הטיפול בנוער המעורב בהתנהגויות עברייניות

ההכרה המוגבלת בקיום התופעה של בני נוער העוסקים בסחר בסמים ובחומרתה נקשרת ישירות למיעוט המאמצים למנוע אותה ולטפל בה (Centers & Weist, 1997). קהילות נבדלות זו מזו ברמת מודעותן לקיומן של בעיות חברתיות, כמו סמים, ובמידת הנכונות והיכולת שלהן להפעיל תכניות התערבות המיועדות למנוע את התופעות הללו ולטפל במעורבים בהן ולשקמם (בידרמן, 2002; Fitzpatrick & Gerard, 1993; Spergel, 1992; Taylor, 1990; Venkatesh, 1999; Yoshikawa, 1994).

בישראל קיים רצף של שירותים ותכניות שנועדו להתמודד עם עבריינות הנוער, עם השימוש בסמים ועם תופעות נוספות הנקשרות אליהן, כמו ניתוק או נשירה סמויה ממסגרות חינוך. חלקם של השירותים נמצאים בפקוח משרד החינוך, ובהם מושם דגש על מתן מענים חינוכיים (חביב, בן-רבי וארגוב, 2001; כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; להב, 1999). שירותים אחרים נמצאים בפקוח משרד הרווחה, ובהם מושם דגש על מענים סוציאליים וטיפוליים המכוונים לבני נוער שכבר מאופיינים בהתנהגויות סיכון או התנהגויות עברייניות. דוגמאות מרכזיות לשירותים אלה הן "היחידות לנוער וצעירים" בקהילה, אשר מעסיקות עובדים סוציאליים המתמחים בעבודה עם מתבגרים, לצד מדריכים המסייעים באיתור וביצירת קשר עם נערים (דנון, 1999; חובב, הרשקוביץ והורוביץ, 2001; פרידמן, בנדס-יעקב, 2003), ו"שירות מבחן לנוער", האחראי על ביצוע התערבות שמטרתה ליווי ההליך המשפטי הנוגע לעברה ושינוי ההתנהגות העבריינית (חובב ועמיתיו, 2001). פעילות בתחום האיתור, המניעה וההפניה של בני נוער לגורמי טיפול בקהילה נעשית בשנים האחרונות לא רק על ידי גופים ממשלתיים, אלא גם באמצעות עמותות (קריב בן-משה, 2002).

לצד מסגרות החינוך והטיפול קיימות מסגרות שאמונות על פעולות אכיפה ועונשין בקרב בני נוער המעורבים בהתנהגויות עברייניות. יחידות הנוער במשטרת ישראל אחראיות על איתור וחקירה של נערים הנחשדים בביצוע עברות (חביב ועמיתיו, 2001). המשך הטיפול בנערים אלה עובר לעתים קרובות לבתי משפט לנוער, הנוקטים את ההליך המשפטי אשר מוגדר בחוק הנוגע לשפיטת בני נוער, לא אחת תוך ניסיון לעודד תהליכים חינוכיים-שיקומיים וטיפוליים (חובב ועמיתיו, 2001). אחד הכלים המקובלים על בתי המשפט לנוער הוא מעצר הבית. בתקופת מעצר הבית אסורה על בני הנוער היציאה מן הבית אלא לצרכים שהוכרו על ידי בית המשפט או תחנת המשטרה הקהילתית, כדוגמת צורכי שיקום (יציאה לבית ספר וכן לצורך פגישה בשירות המבחן או בבית המשפט) או אירועים מיוחדים אחרים, שבהם מתלווה אל הנער מבוגר. הפיקוח על התנהגות הנערים במעצר הבית מוטל על בוגר האחראי על הנער (לרוב הוריו) או על המשטרה המקומית (במקרה שקיימת הפרה של תנאי המעצר). תקופה זו אמורה להיות פסק זמן שיאפשר לנערים להימנע ממעורבות פלילית נוספת ולהוכיח תפקוד תקין תחת הפיקוח של שירות מבחן. זאת, עד להחלטה נוספת של בית המשפט בעניינם. מעצר הבית הוא לעתים אחד הצעדים הענישתיים-שיקומיים האחרונים במסגרת הקהילה, לפני עונשים של כליאה או הפניה למוסד סגור מחוץ לקהילה.

המאמר הנוכחי מבקש להרחיב את גוף הידע בנושא של בני נוער העוסקים בסחר בסמים בישראל. המחקר מתמקד במיוחד ביחסים ההדדיים של קבוצת בני הנוער עם הקהילה שבה הם מתגוררים, ובכללה – השירותים האמורים לתת להם מענה.

שיטת המחקר

המאמר מבוסס על מסורת מחקרית אתנוגרפית, שמטרתה תיאור של קבוצה מוגדרת "מבפנים", בהתאם לאופן שבו המשתתפים מפרשים ומבינים את המתרחש (Smith & Kornblum, 1996). לפי מסורת מחקרית זו, הלמידה על חיי הקבוצה הנבחרת מתבצעת באמצעות שהייה במחיצתה בשדה, תיעוד המתרחש ומתן פירוש לתרבותה מתוך התנהגויות הנצפים, הדברים הנאמרים על ידיהם, החפצים שבהם הם משתמשים וכן מתוך התובנות שמספקים מסרנים (אינפורמנטים) מרכזיים מתוך הקבוצה (צבר בן-יהושע, 1997; שקדי, 2003). כלי המחקר המרכזיים ששימשו את החוקרת (להלן, ימית) לצורך איסוף המידע הם כלי מחקר אופייניים למחקר אתנוגרפי: תצפית, ראיונות ויומן חוקר שתיעד את מחשבותיה, רגשותיה, התרשמויותיה ומעורבותה של ימית בשדה (שקדי, 2003; Hammersley & Emerson, Fretz & Shaw, 1995; Atkinson, 1995).

חוקרים המבקשים ללמוד על תופעות שאינן חוקיות ממליצים על שימוש בשיטה האתנוגרפית, כיוון שזו מאפשרת להתקרב אל חברי קבוצות המכוננות בספרות "אוכלוסיות חבויות" (כדוגמת סוחרים סמים, חברי כנופיות וחברי קבוצות נוספות שקיים קושי בגישה אליהם וברכישת אמונם לצורך מחקר), ולרכוש את אמונם (Dunlap & Johnson, 1999; Lambert, 1990).

הקבוצה

המחקר התמקד בשבעה נערים וצעירים המתגוררים ביישוב בן 40,000 תושבים בפריפריה הדרומית של ישראל. המשותף לחברי הקבוצה היה הניתוק ממסגרות חינוך, טיפול ותעסוקה והמעורבות האינטנסיבית בהתנהגויות פליליות, שכללו בתוכם סחר בסמים. מעורבות זו הביאה לכך שרוב חברי הקבוצה היו מצויים בהליך משפטי ממושך בגין עברות שעל ביצוען נתפסו בעבר. אף אחד מן הנערים לא למד, לא עבד בצורה סדירה ולא שירת כחייל באותה תקופה. כמו כן, אף אחד מהנערים לא היה בקשר משמעותי ורציף עם גורמי טיפול בקהילה, כדוגמת עובדי קידום נוער או עובדים סוציאליים ביחידה לנוער וצעירים. השמות שבהם מכונים הנערים הם בדויים. כמו כן שונו פרטים מזהים.

♦ צור, הצעיר שבין חברי הקבוצה, בן 13.5, צבר 14 תיקים פליליים בגין עברות אלימות, רכוש וסמים. צור היה מנותק ממסגרת לימוד ונמצא במעצר בית בגין חטיפת רכב באיומי סכין.

♦ עמי, כבן 15, בעל למעלה מעשרה תיקים פליליים בגין עברות אלימות, רכוש וסמים. כמו צור גם עמי היה מנותק ממסגרת לימוד ונמצא במעצר בית בגין חטיפת רכב באיומי סכין, יחד עם חבריו.

♦ קנפו, בן 17.5, בעל חמישה תיקים פליליים בגין עברות רכוש, אלימות וסמים. היה מנותק זה שנתיים ממסגרת לימוד, נהג לעשן בקביעות גראס ונמצא במעצר בית בגין מעורבותו בעברת חטיפת הרכב שהוזכרה לעיל.

♦ רואש, כבן 16. היה מנותק ממסגרות לימוד זה שנתיים. בעל ארבעה תיקים פליליים בגין עברות רכוש וסמים. רואש היה בעל מעמד של "סנגיר" בקבוצה – מטרה קבועה ללעג, התעללות, אלימות והשפלה.

♦ ציון, כבן 17, בן למשפחה בת 16 נפשות. בעל שני תיקים פליליים בגין עברות רכוש וסמים. היה מנותק זה חצי שנה ממסגרת לימוד.

♦ אלדר, כבן 18.5. בעל למעלה מעשרה תיקים פליליים בגין עברות אלימות, רכוש וסמים. היה מנותק ממסגרות לימוד במהלך השנים שקדמו להיכרותו עם ימית ולא התגייס לצה"ל. לאלדר היה מוניטין של צעיר אלים ואכזרי, המטיל מורא על הסובבים אותו ועל חבריו לקבוצה.

♦ מאיר, בן 21. ישב בעבר בכלא לבני נוער. לא התגייס לצה"ל ולא השלים את שנות לימודיו. מאיר נחשב למנהיג הקבוצה, והנערים נטו לציית לדבריו ולהעריך אותו. נראה כי מעמדו בקבוצה היה קשור גם לעליונותו על שאר החברים ברשת הפצת הסמים בקהילה.

תהליך המחקר

הקשר עם קבוצת הנערים המתוארת במחקר נוצר במהלך ספטמבר 2002, כאשר במהלך עבודתה של ימית במסגרת חינוכית המיועדת לנוער מנותק, היא הכירה

את עמי, אחד הנערים בקבוצה. דרך עמי הכירה בני נוער וצעירים שנמנו על חבריו הקרובים, חברות ובני משפחה. זמן קצר לאחר היכרותם עזבה ימית את מקום העבודה, כדי למנוע בעיות אתיות שנבעו מהיותה הן בעלת תפקיד חינוכי במוסד שאמור לטפל בנערים בעלי מאפיינים כשל חברי הקבוצה, והן חוקרת. השינוי אפשר לה להרחיב את הקשרים עם הקבוצה לכלל קשר אינטנסיבי יום יומי, שנמשך שלושה חודשים.

במהלך תקופה זו בילתה ימית שעות רבות במשך שעות היום והערב בבתי הנערים ובמקומות המפגש שלהם בקהילה. המידע על חיי הנערים נאסף באמצעות "תצפית מעורבת", שהיא תצפית המצריכה רמת מעורבות גבוהה באתר ומתרחשת לאורך תקופת זמן מוגבלת, מבלי לכלול השתתפות פעילה של החוקר בחיים ובתהליכים יום יומיים של הסביבה (שקדי, 2003); עם זאת היא מאפשרת היכרות מקרוב, צפייה בהתנהגויות רבות ושיחה מתמשכת עם בני הנוער. הבחירה בסוג זה של תצפית הייתה הכרחית כדי להגן על ימית מהיחשפות לסיכונים הכרוכים בהתנהגות פלילית ממשית.

לאחר שלושה חודשים צומצמה תדירות הפגישות של ימית עם הנערים, אך הקשר ביניהם נמשך עד היום ביזמת הנערים, אשר מזמינים אותה לביקורי חברים בכלא, אירועים ושמוחות משפחתיות.

בתום שנה של היכרות עם הנערים, המידע שנאסף בתקופת התצפיות נותח בהתבסס על גישת "התאוריה המעוגנת בשדה" (Glazer & Strauss, 1967). תהליך זה אפשר לפתח, למקד ולעדן קטגוריות שזוהו בשלבי ניתוח ראשוניים, להרחיב תמות ולהבחין ביניהן, לקשר את המידע שנאסף לתמות שכבר זוהו, וכן להגדיר תתי-קטגוריות, תתי-תמות ותתי-נושאים נוספים (Emerson, Fretz & Shaw, 1995).

סוגיות אתיות

החוקרת במחקר מסוג כזה מהווה כלי מרכזי למחקר, שכן מיקומה החברתי, גילה ואישיותה הם בעלי משקל ביצירת הקשר עם הנחקרים, בתהליך המחקרי ובתוצריו (צבר בן יהושע, 1997, 2001; שקדי, 2003; Denzin & Lincoln, 1998). בדרך האופיינית למחקר אתנוגרפי, ובפרט למחקר העוסק ב"אוכלוסיות חבויות" (Lambert, 1990), הליכי המחקר היו רוויים בקשיים, סוגיות אתיות ודילמות מורכבות, שחלקם נבעו מעצם החשיפה של ימית לעיסוקם של הנערים בהתנהגויות מסוכנות ובלתי חוקיות.

התהליך שבו התעצב המקום של ימית בקבוצה היה תהליך הדרגתי ומתמשך. בשבועות הראשונים היא הייתה פסיבית יותר והשתדלה להתקבל ולהתחבב על הנערים בדרכים שונות: נמנעה מלשאול שאלות, מימנה קניית סיגריות לאוכל או הלוותה כסף למטרות אלו, השאילה את הטלפון הנייד שלה והסתובבה עם הנערים ברכב שעות ארוכות. עם הזמן, כאשר הקשר עם חברי הקבוצה התעצב, הפכה ימית

לפעילה יותר, עמדה על זכויותיה והציבה גבולות לעתים תכופות יותר. כחוקרים אחרים שעסקו במחקר אתנוגרפי בקרב "אוכלוסיות חבויות", הייתה ימית "insider" במקרים מסוימים ו-"outsider" באחרים (Horowitz, 1986). מקומה המשתנה במחקר הרחיב והגביל בו-זמנית את הדברים שאליהם יכלה להיחשף ושאותם הצליחה ללמוד מהשהייה במחיצת חברי הקבוצה.

ימית הבהירה לנערים כי לצד הקשר האישי שנרקם בינה לביניהם, מטרת השהייה שלה במחיצתם היא כתיבת עבודה אקדמית שתעסוק בבני נוער המעורבים בהתנהגויות פליליות. אף שלעתים השמיעו הנערים הערות או בדיחות ביחס לאפשרות שימית היא "סמויה" מטעם המשטרה, ימית דאגה להבטיח לנערים שאין זה תפקידה. העובדה שהיא תושבת היישוב, מוכרת ובעלת משפחה סייעה לנערים להאמין כי אינה פועלת מטעם המשטרה. כאשר אחד הצעירים נשאל לפרש האמון שהם רוכשים לה, הוא ענה כי "בגלל שאף פעם לא ביקשה לקנות מהם סמים" הם ידעו בוודאות כי אינה מעוניינת במידע שיביא להפללתם. לעתים הביעו הנערים עניין במחקר ובתועלת שהוא יביא. חלקם ציינו את ספקנותם ביחס לתרומתו האפשרית, וחלקם ציינו במידה מסוימת של תקווה שדרך המחקר תיחשפנה גם טענות שהיו להם על גורמים שונים בקהילה.

סוגיה אתית נוספת היא אפשרות החשיפה של החוקרת להתנהגויות פליליות ומסוכנות. ימית התמודדה עם סוגיה זו באמצעות הימנעות מודעת ממעורבות בהתנהגויות פליליות ושהייה בזירות שבהן הן התרחשו. כך לדוגמה, התרחקה ממקום הסתודדות של נערים עם צעירים אחרים שהיו עלולים להיות "קליינטים" של הנערים. גם הנערים נקטו אמצעי זהירות ונמנעו מלשוחח באופן גלוי על מעשיהם או על תכניותיהם העתידיות. עם זאת, הם החליפו חוויות על אירועים שהיו מעורבים בהם בעבר, שוחחו על אחרים שביצעו עברות שונות והציגו בנוכחות ימית התנהגויות נוספות שאפשרו לה ללמוד על מעורבותם בסחר בסמים. לא אחת חששה ימית מכך שבהיותה אזרחית שומרת חוק ובעלת תפקיד חינוכי בקהילה, מוטלת עליה האחריות להעביר למשטרה מידע על פעילותם הפלילית של הנערים. עם זאת, היא למדה ממפגשיה עם הנערים ומהמפגש שלהם עם המשטרה, כי המשטרה יודעת על פעילותם הפלילית, אולם חסרה את הראיות המתאימות לצורך העמדתם לדין. כחוקרת במחקר הנוכחי, לימית לא היו כל כוונה או יכולת לאסוף ראיות מסוג זה.

ממצאים

במהלך התקופה נאספו נתונים רבים על אודות הקבוצה. רק מקצתם יובאו במאמר זה. במאמר שני פרקי ממצאים: בפרק הראשון יתואר בקצרה יחסם של בני הנוער אל הקהילה באמצעות העמדה של "לא רואים בעיניים". עמדה זו מתבררת כעמדה הדדית, המאפיינת גם את יחסה של הקהילה כלפי בני הנוער, כפי שזו תוצג בפרק השני של הממצאים. פרק זה יתאר בפירוט את הקשר של הנערים עם גורמים ומוסדות פורמליים בקהילה: בתי ספר, בעלי תפקידים בכירים ברשות המקומית

ובית המשפט. הפרק השני של הממצאים יתאר את הדרכים שבהם הסביבה שבה חיו הנערים "לא ראתה אותם", את צורכיהם, את מצוקותיהם ואת ההשלכות של אורח חייהם על רווחתם האישית ועל רווחת הקהילה כולה.

"לא רואים בעיניים": הנערים

בין שבעת הנערים והצעירים התקיים קשר ייחודי ומשמעותי, שהתבטא בהשתייכותם לקבוצה אחת הסגורה בפני מי שאינו משתייך לשורותיה. גבולותיה של הקבוצה ניכרו בסימנים חיצוניים, כדוגמת "קוד הלבוש" שנקטו, אשר כלל בגדים ונעליים בעלי מותגים זהים, לרוב יוקרתיים ויקרים. אך מדובר בגבולות מהותיים יותר, שכן הם בילו יחד את רוב שעות היום והלילה ופעלו בדרכים שונות על מנת להבטיח את הישארותם יחדיו, גם לנוכח מגבלות, כדוגמת מעצרי בית, קשיים שונים והתנגדויות של דמויות בסביבתם.

הנערים כינו את עצמם **"מתפקדים"** – כינוי המשמש לתיאור דפוס של הפצת סמים, ומאפיין את מי שמצויים בתחתית ההיררכיה של סחר בסמים, לרוב קטינים. העובדה כי הם קטינים מזכה אותם ביחס מתחשב ומקל יחסית הן מצד המשטרה והן מצד בית המשפט, בהשוואה לבוגרים. העיסוק כ"מתפקדים" היה טוטאלי ומילא את כל שעות היום של הנערים, תוך שהוא דורש מהם מחויבות גבוהה, התמודדות עם סיכונים ולעיתים גם הקרבה. הם היו זמינים לכל אורך היום והלילה לצלול הטלפון הנייד שקרא להם לצאת מן הבית ולאסוף או לחלק מנות של סם. הם היו עסוקים בהחבאת הסם, באיתור מסיבות או אירועים אחרים שבהם ניתן להפיץ סמים, בגביית חובות ממי שלא שילמו במקום ובהסתתרות מפני אנשי משטרה. הם גם עסקו באיסוף מידע ששימש אותם מאוחר יותר לצורך ביצוע גנבות ופריצות.

חברי הקבוצה נהגו להשתמש בשפה ייחודית, שכללה בתוכה קודים, שפת גוף ועגה (סלנג) שנגעו למעורבותם בפעילות פלילית. אחד הביטויים שהיו שגורים בפהם של הנערים היה הביטוי "לא רואים בעיניים", כפי שניתן לקרוא ביומן השדה:

אני יושבת עם עמי (15), צור (13.5) ואלי (17) באולם שבו אמורה להתחיל הופעה של אמן מפורסם. בהדרגה, האולם מתחיל להתמלא בצופים נוספים. פתאום מופיע ציון (17) עם חברתו קרין (15) ומתיישב לידנו. עמי שואל את ציון: "איך נכנסת?" ציון עונה: "אני בחינם, **לא רואה פה אף אחד** ... עליה שילמתי" (מצביע על קרין). בהמשך התחרות, קנפו, שמצטרף בינתיים לחבריו, מדליק סיגריה. צור שואל אותו (בחיך מתגרה): "מותר לעשן?" קנפו עונה בזלזול: **"למה, מי רואה אותם?"**

הביטוי "לא רואים בעיניים" שימש את הנערים פעמים רבות כדי לתאר את הקשר שלהם עם אחרים בסביבה. במרבית המקרים, שימש הביטוי כדי לבטא את התעלמותם המכוונת של הנערים מנורמות, ציפיות, מגבלות, חוקים והיבטים נוספים של התרבות הרווחת בקהילה שבה הם חיים. בניגוד להתנהגות הפלילית,

המהווה הפרה של חוקים פורמליים ומוגדרים, ההצהרות או ההתנהגויות של "לא רואים בעיניים" שיקפו הפרה או נכונות להפר נורמות ומוסכמות בסיסיות ורחבות יותר, שאמנם אינן מעוגנות בחוק הכתוב, אך רווחות בחברה שאליה משתייכים הנערים. הם "לא ראו" כללי התנהגות, ציפיות, מוסכמות חברתיות, אמונות ועונשים הצפויים מידי החוק, ונהגו ש"לא לראות" נערים אחרים בני גילם, שכנים והורים וכן בעלי תפקידים, כמו שוטרים או קצינת מבחן. השימוש בביטוי וההתנהגויות שנגזרו ממנו התאפיינו במידה רבה של התרסה, כאילו בחרו הנערים לא רק להתנהג בדרכים המתאפיינות באי-ציות, הפרת חוקים והתעלמות, אלא גם בחרו להדגיש את ההתנהגות ה"לא רואה" הזו בפני חבריהם והסובבים, להתגרות בסביבתם ולקרוא תיגר על התרבות הרווחת בה.

ההצהרה שלהם כי "אינם רואים" היא בעצם ביטוי לכך שמדובר בהימנעות מכוונת מ"ראייה", ולא בחוסר הבנה או חוסר מודעות בנוגע לכללים, לנורמות ולחוקים. ניתן לראות זאת בתגובתו של ציון. ציון מציין כי הוא נכנס להופעה בלי ששילם כרטיס כניסה, כיוון שהוא "לא רואה פה אף אחד". למרות זאת הוא מדגיש כי קנה כרטיס כניסה עבור חברתו. הוא משתמש בהבחנה בין מי ש"לא רואים" לבין מי "שרואים" כדי להבחין בינו לבין ה"אחרים" באולם, אלה שמחויבים לחוקים ולכללי התנהגות, כמו האיסור על עישון במקומות ציבוריים והצורך לשלם עבור כרטיס כניסה. ניתן ללמוד מהדוגמה כי הנערים היו מודעים לקיומם של אותם חוקים וכללים אולם בחרו להתעלם מהם. בחירה זו הדגישה את "אחרותם" כ"אחרות" מרצון, את הבחירה לראות ולהציג את עצמם כיוצאים מן הכלל, כנבדלים מהקבוצה הכוללת. השימוש בביטוי, כמו גם ההתנהגות עצמה, נעשו במופגן ובקול רם, כאילו להצהיר בפני הנוכחים לא רק על ההתעלמות וההפרה של החוקים, אלא גם על כך שהנערים אינם חוששים מתגובתם האפשרית של מי שאחראים על אכיפת החוקים באולם. כך, נראה כי "אי-הראייה" משמשת את הנערים להפגנת מיקום חברתי של אי-שייכות לכלל, שהתכוונות הנקשרות אליו הן אומץ, כוח ועצמה.

מתוך יומן השדה:

אנחנו יושבים על חומת בטון המשקיפה אל בית המשפט. חולף על פנינו נער כבן 17, שהנערים מכנים אותו "רובי-חתול", על שום כישורי הטיפוס שהפגין במהלך פריצות שביצע בעיר. כשרובי-חתול נכנס לדיון בבית המשפט, קנפו (17) ואומר: "רובי-חתול יחטוף כלא אני אומר לכם... חופשי נותנים כלא למי שלא משתף פעולה עם קצינת מבחן, והוא בכלל **לא רואה אותם**, לא הולך אם קוראים לו..." צור (13.5) מוסיף בתגובה: "אני על זאתי שלפני הקצינת מבחן הזאת **לא הייתי מסתכל בכלל**, לא הייתי הולך אליה אפילו... לזאת של עכשיו אני הולך לפעמים..."

משיחה זו ניכר כי הידיעה על ההשלכות השליליות החמורות של אי-שיתוף פעולה עם קצינת המבחן (שליחה למוסד לנוער עברייני), לא גרמה לנערים "לראות" אותה.

הם העדיפו להתעלם ממנה, והתעלמות זו נתפסה כביטוי של אוטונומיה, אומץ וכוך ועוררה באחרים יחס של כבוד.

בדוגמה נוספת ניתן לראות ביטוי קיצוני של "לא רואים בעיניים". צור (כשמלאו לו 16.5) היה עצור בתא המעצר המחוזי, כאשר ראה כי נער אחר, שהיה עצור עמו קיבל "פקודת שחרור". צור ראה בכך הזדמנות לבריחה – הוא לבש את בגדיו של הנער שעמד להשתחרר, הזדהה בשמו של אותו נער ועשה את דרכו אל מחוץ למעצר. בתיעוד של האירוע בעיתון אזורי תואר כיצד אמו של הנער שהיה אמור להשתחרר, אשר המתנינה לו ביציאה, צעקה לעבר השוטרים: "זה לא הבן שלי!!!" וצור ענה לה: "אמא תירגעי!! אל תעשי רעש! את לא רואה שזה אני..." והמשיך להתקדם לעבר היציאה. כשהאם המשיכה להתעקש, השוטרים הבינו כי היא צודקת, צור נתפס ונכלא לתקופה ממושכת.

אירוע כזה, שיכול היה להיתפס בהקשר אחר כמעשה קונדס של נער מתבגר, הופך בהקשר זה לאירוע בעל השלכות קשות. יש להניח כי צור שיער שהוא לא יצליח לשכנע את האם כי הוא בנה וכי לא יצליח לחמוק בדרך זו מהמעצר, אך הדבר משקף תעוזה, יצירתיות ואומץ. ניתן לראות בכך גם ביטוי התנהגותי שהוא בבחינת המחשת העמדה של "לא רואים בעיניים", שכן צור בחר בניסיון הבריחה שלו ש"לא לראות" את הנער שאת שחרורו הוא עיכב, את אמו הזועקת, את השוטרים שנכחו במקום ואת העונש הצפוי לו בשל מעשיו. אולם הרעיון שלפיו הוא יכול להתחזות בקלות לאחר, מבטא גם את חווייתו – כאילו האחרים אינם רואים אותו, אינם מבחינים בו או בנערים האחרים. חוויה זו תבוא לידי ביטוי בתיאור יחסה של הקהילה לחברי הקבוצה אשר יובא להלן.

"לא רואים בעיניים": הקהילה

למרות קיומם של שירותים שונים בקהילה שמיועדים לבני נוער בכלל ולבני נוער בסיכון בפרט, התאפיינה תקופת ההתבגרות של חברי הקבוצה בניתוק מוחלט ממוסדות פורמליים ומאנשי מקצוע שההשתייכות אליהם אפיינה את מציאות החיים של מרבית בני גילם באותה קהילה. ניתוק זה בא לידי ביטוי בדרכים שונות – לעתים מדובר בחוסר מודעות של הנערים לקיומם של שירותים בקהילה, כפי שטענו הבוגרים יותר בקבוצה, אלדר ומאיר – "לא ידעתי בכלל שיש דבר כזה קידום נוער" או "לא היה דבר כזה כשהייתי יותר קטן". במקרים אחרים מדובר באי-צריכת שירותים הקיימים ביישוב, לרוב שירותים המיועדים לכלל האוכלוסייה, לדוגמה, שירותי פנאי במתנ"ס (כפי שאמר רואש בזלזול – "מה לי ולזה"). במקרים נוספים מדובר בהיעדר שיתוף פעולה של הנערים עם גורמי עזרה, בעיקר עם גורמי ענישה, טיפול ופיקוח, כמו עובדים סוציאליים או שירות מבחן לנוער. כפי שתואר בפרק הקודם, לא רק שהנערים לא ביטאו כל רצון להיות חלק מכלל בני הנוער או להשתמש בשירותים החברתיים שיכולים היו לפקח על פעולותיהם או להגביל אותם, הם גם התריסו כנגד השירותים השונים ואנשי המקצוע. למרות זאת, גילם הצעיר

ופעילותם חייבו את השירותים החינוכיים והטיפוליים למצוא את הדרך אליהם ולתת להם אפשרות אמתית לנטוש את ההתנהגות העבריינית.

בפרק זה נדגים כיצד נקטה הקהילה, בכללה השירותים החברתיים והמקצועיים, עמדה מקבילה לזו של הנערים, ולמעשה "לא ראתה" אותם ואת בני משפחותיהם. יתרה מזו, ניתן לראות במסרים השונים שהועברו לנערים על ידי השירותים החברתיים מסרים סותרים ומנוגדים – מחד גיסא ציפו מהם לחולל שינוי חיובי, ומאידך גיסא, חסמו בפניהם את הדרך לשינוי שכזה. כך הפכה מציאות חייהם למציאות שיש בה הזדמנויות להעמקה של תחושות ניכור וחסרים בה מסלולים אמתיים לשיקום ולהשתלבות בקהילה. המסרים הסותרים והניתוק המתמשך של הנערים מהקהילה יודגמו באמצעות תיאור יחסי הגומלין של הנערים עם כמה מאותם גורמים בקהילה: בתי ספר, בעלי תפקידים בכירים ברשות המקומית ובית המשפט.

בתי ספר

למרות גילם הצעיר, בעת עריכת עבודת השדה, כל חברי הקבוצה כבר היו מנותקים ממסגרות לימודיות פורמליות. מרביתם החלו את תהליך הניתוק בכיתה ז', כאשר נפלטו או סולקו מבתי הספר בשל היעדרויות, חוסר תפקוד או מעורבות בעברות שהייתה בהן פגיעה בתלמידים אחרים ובמערכת הבית ספרית. לעתים השתלבו למשך תקופה מסוימת בבית ספר אחר, לרוב בית ספר מקצועי, אולם גם ממנו נפלטו לאחר זמן קצר והפכו מנותקים לחלוטין ממסגרות לימוד. מציאות החיים של ניתוק ממסגרות לימוד הבחינה בצורה בולטת בין הנערים בקבוצה לבין מרבית המתבגרים בני גילם, שמציאות חייהם כוללת הימצאות יום יומית בבית ספר ויחסי גומלין עם בני הנוער והמבוגרים המשתייכים אליו.

כפי שכבר צוין, צור (13.5), עמי (15) וקנפו (17) היו במעצר בית בגין מעורבותם בחטיפת רכב באיומי סכין וגרימה לתאונה. בית המשפט בחר שלא לפסוק לנערים עונש באופן מיד, אף ששלושתם כבר ביצעו עברות חמורות בעבר, והם היו עדיין בהליכים משפטיים בגין עברות קודמות. למעשה, בתקופת מעצר הבית אמורים היו הנערים להשתלב במסגרת חינוכית או להוכיח בכל דרך אחרת שינוי חיובי בחייהם. הפסיקה הסופית של בית המשפט הייתה אמורה להתבצע לאחר חודשים ספורים ולהתבסס על תסקיר של קצינת המבחן.

החוויית של ציון (17) משקפות היטב את הקושי של הנערים להשתלב מחדש במסגרת חינוכית:

ציון: את יודעת ימית... העיפו אותי מ"תלם", שלחו לי בדואר הפסקת לימודים...
ימית: למה?

ציון: אני יודע... כי אני לא בא לבית ספר כל הזמן... באתי לשם, רציתי לדבר אתם שיחזירו אותי... גרשון המנהל התחיל לעשות עליי פוזות... קרעתי לו מול העיניים את המכתב שהם שלחו לי והלכתי... שילך להזדיין הבן זונה הזה.

כמה שבועות לאחר מכן סיפר ציון על כוונותיו להתקבל לבית ספר "חצב", בית ספר המיועד לתלמידים שלא השתלבו במסגרות החינוך הפורמליות בקהילה:

ציון: את יודעת "תלם" הזונות האלה סילקו אותי... את יכולה לסדר לי להיכנס לבית ספר "חצב"?

ימית: אני יודעת שלא יקבלו אותך ב"חצב" אם לא עזבת סופית את "תלם"... ציון (בכעס): אני עוד ישרוף להם את הבית ספר הזה, סתם בית ספר... כל היום לא עושים כלום, ולא סידרו לי עבודה כמו שהבטיחו בהתחלה, הכול דיבורים פקה-פקה, הגרשון הזה... אני רוצה להביא מהם אישור שסילקו אותי, הלכתי אתמול ושלומית [היועצת] לא הייתה...

מדבריו של ציון ניתן ללמוד על דו-הערכיות שלו ביחס לבית הספר "תלם": מצד אחד, הוא חש אכזבה מהמענים שניתנו לו בתקופה שבה למד, בהשוואה לציפיותיו או להבטחות שניתנו לו. מצד שני, הוא בכל זאת קיווה כי יתקבל חזרה לאותו בית ספר, כיוון שהייתה למסגרת משמעות חיובית בעיניו. אולם גם בית הספר הפגין יחס דו-ערכי כלפי ציון, יחס אשר חיבל בפועל בניסיונותיו, קלושים ככל שיהיו, להשתקם: אף על פי שסולק מבית הספר, לא נמסר לו מכתב פורמלי כי אינו תלמיד עוד, ובלי מכתב שכזה לא יכול היה להתקבל למסגרת לימודית אחרת. בית הספר לא ליווה אותו בחיפוש אחר מסגרת אחרת, לא ייעץ לו לאן לפנות ומנע ממנו למעשה לעשות את הדבר בכוחות עצמו. רק לאחר פניות נוספות של ציון לבית הספר "תלם", הוא הצליח להשיג את האישור הסופי על ניתוקו מבית הספר. ציון סיפר כי כאשר הגיע סוף סוף לריאיון אצל מנהל בית ספר "חצב", סירב המנהל לקבלו, בטענה שהוא מבוגר מכדי להשלים בגרויות וכי הוא "לא עשה את הרושם המתאים". אולם בשיחה לא פורמלית של ימית עם מנהל בית הספר "חצב" ניתן היה ללמוד על מניעיו של המנהל שלא לקבל את ציון כתלמיד. המנהל סיפר כי נבהל, שכן כאשר שאל את ציון "ממה מתפרנסת משפחתך?" ענה לו ציון כי הוריו אינם עובדים וגם אחיו אינם עובדים, אולם בכל זאת, בכל חודש כל אח מעביר לאם סכום כסף נכבד לטובת כלכלת הבית. המנהל סיפר כי הוא ניחש מדבריו ש"ציון מגיע ממשפחה של סוחרי סמים" וחשש כי קבלתו לבית הספר תוביל לסחר בסמים בין כתליו.

מניסיונות דומים וכושלים של צור (13.5) ועמי (15) להתקבל לבתי ספר בזמן מעצר הבית, ניתן ללמוד כי החלטת בית המשפט לדון את הנערים למעצר בית שיאפשר להם פרק זמן של שינוי חיובי בחייהם ובקשר שלהם עם הקהילה, לא הייתה מתואמת עם השירותים החברתיים בקהילה ולא לוותה בתכנית חינוכית-טיפולית שהותאמה לצורכיהם. על הנערים והוריהם הוטלה האחריות ליצור קשר עם השירותים החברתיים ולבנות ולבסס תכנית כזו. הנערים מצדם ראו בתקופת מעצר הבית תקופה של השהיה מעונש, שבה יכלו להמשיך בעיסוקיהם כבעבר. עם זאת הם גם ביטאו רצון לחזור ולתפקד כתלמידים, ולו כדי להוכיח לבית המשפט כי הם ראויים לעונש מופחת. אלא שכל פניותיהם לבתי הספר שבהם למדו בעבר, כמו גם פניותיהם להתקבל לבתי ספר אחרים, נדחו.

עמי סיפר בכעס על פנייתו לאחד ממנהלי בתי הספר שאליהם ניסה להתקבל, ללא הצלחה:

אני עוד ישרוף את הבית ספר הזה על זה שהם לא רוצים לקבל אותי... מי צריך אותם... עוד כמה חודשים כבר תיגמר השנה [מחייך והבעה של התמרמרות על פניו], תגידי לו [למנהל] שילך להזדיין.

נימת ההתמרמרות שהייתה בקולו של עמי לימדה על העלבון שהוא חש לנוכח דחייתו, על מודעותו להשלכות של הזמן החולף וגם על רצונו לנקום בבית הספר שדחה אותו. בשיחה עם אמו של עמי ועם אחותו בת ה-17, הן תיארו בכאב ובתסכול רב את סירובם של בתי הספר בקהילה לקלוט את עמי. מדבריהן עלה כי הן ראו בכך חוסר צדק ופגיעה בסיכוייו של עמי להשתקם.

האם (בצער): קנפו ואלדר [שניים מחבריו לקבוצה] הם אבודים, כבר עברו את ה-18, אין מי שיעזור להם... אבל אני חושבת שהכי טוב היה אם היו מכניסים אותו [את עמי] למסגרת, ככה [ללא מסגרת] זה רק נהיה גרוע יותר.

האחות: תדעי לך שבבית ספר "חצב" יש הרבה יותר גרועים ממנו, אני לא מבינה למה לא מכניסים אותו לשם?!

האם: תאמיני לי כל אלה שסגרו בפני הילדים האלה דלתות היום, עוד יצטערו על זה אחר כך, נגיד עוד ארבע שנים...

מדבריה של האם עולה כי היא רואה קשר ישיר בין הניתוק של בנה ממסגרת לימוד לבין ההתדרדרות במצבו, כאילו רומזת כי קיימת סכנה שהוא יעמיק את מעורבותו בהתנהגויות פליליות. כמו כן נראה כי הבינה את המשמעות השלילית שיש לזמן החולף ואף חששה שעם הגיעו לגיל 18 תצומצמנה האפשרויות שתהיינה פתוחות בפניו.

כך נוצר תהליך מעגלי ששימר את הניתוק של הנערים ואת המצב שבו נמצאו: בית המשפט סירב לחרוץ את גורלם של הנערים או לשנות את תנאי מעצר הבית כל עוד הנערים חסרי מענה בקהילה, לדוגמה, השתייכות לבית ספר. מנגד, בתי הספר בקהילה סירבו לקלוט את הנערים, שכן כל עוד הם נמצאו בתהליך משפטי ובמעצר בית או כל זמן שמעורבותם הפלילית נמשכה, הם נתפסו כאיום על התלמידים האחרים ועל שמו של בית הספר. לאור גילם הצעיר של שניים מהנערים בקבוצה (13.5 ו-15), היה במצב שנוצר משום עברה על "חוק חינוך חובה" מצד גורמי החינוך בקהילה.

היחס של הנערים כלפי המסגרות החינוכיות שדחו אותם היה דו-ערכי: מצד אחד הם הביעו שנאה למסגרות הפורמליות ולחוקיהן וזלזול בהם, וכן זלזול ביכולת המסגרות והצוותים המקצועיים העובדים בהן "לראות" אותם ולהעניק מענה לצורכיהם. מצד שני, הביעו הנערים רצון ותקווה להתקבל לבית ספר בקהילה, האמינו כי ההשתייכות שלהם לבית ספר תביא לשיפור במצבם ולעתים גם נקטו ביזמות שונות על מנת להביא לכך. נוסף על כך, נראה היה כי הנערים והוריהם מודעים לחשיבות הרבה של

גורם הזמן ולעובדה שככל שגילם של הנערים הולך ונעשה מבוגר יותר, כך קטנים הסיכויים שלהם לקבל מענים חינוכיים וטיפוליים ויחס מקל במידת-מה מהמערכת המשפטית.

בעלי תפקידים בכירים ברשות המקומית

מאחר שהפניות הישירות של הנערים והוריהם לבתי הספר השונים נכשלו, ניסו ההורים של עמי (15) וצור (13.5) לזכות בסיוע של בעלי תפקידים בכירים יותר ברשות המקומית. כיוון שמדובר ביישוב קטן, הנגישות של ההורים אל פקידי עירייה בכירים הייתה גבוהה יחסית, והם ראו בהם כתובת בעלת כוח והשפעה. ההורים פנו לבעלי תפקיד שונים, וכל פנייה שלא הביאה לתוצאה הרצויה גרמה להם לפנות לבעל תפקיד בכיר יותר – כך עברו הוריו של צור מבעל תפקיד במערכת החינוך לסגן ראש העיר ואחר כך לממלא מקום ראש העיר. בין פנייה אחת לשנייה חלף זמן רב, שכן ההורים המתינו זמן-מה, כדי לראות אם ההבטחות שקיבלו אכן מתממשות. הם הגיעו לפגישות בתקווה שבעלי התפקיד ינצלו את מעמדם לטובת הפעלת הלחץ על בתי הספר ויצליחו לקצר תהליכים ביורוקרטיים ולכפות את קבלת הנערים על המסגרות חינוכיות שדחו את בקשותיהם בעבר. מדיווחי ההורים עולה כי בעלי התפקידים הצהירו על נכונותם לסייע, אולם לא הצליחו לתת את הפתרון או את הסיוע שלהם ציפו ההורים. הם נתפסו כמי שהבטיחו הבטחות שווא או כמי שנכשלו (בפועל, אף אחד מבתי הספר לא הסכים לקלוט את הנערים). הפנייה של ההורים לבעלי התפקידים מצביעה גם על חוסר בהירות ביחס לגורם הקהילתי שאמור להיות אחראי על הטיפול בנערים, ויותר מזה – על החלל שהותירו גורמי החינוך והטיפול, שנמנעו מלהציע בעצמם את עזרתם לנערים.

אמא של צור:

אני מה זה במתח... היום עוד פעם עליתי על הבוקר לעירייה, שאלתי אותם מה העניינים, מה הם הולכים לעשות עם הילד, הרי הוא חוק חינוך חובה ועוד מעט נגמרת השנה... אמרו לי שהם מכנסים ועדה בחטיבה ושמחר יחליטו... ת'אמת, אני לא רוצה שהוא יחזור לשם, אני לא מסוגלת להסתכל על הפרצוף של המנהל הזה... הרי שמה התחילה ההידרדרות של הילד... אני לא אומרת שהילד שלי הוא טלית שכולה תכלת... אבל תדעי לך שהוא הגיע לשם ילד טוב, ותוך שנה הייתה הידרדרות שלא ידעתי מאיפה זה בא לי...

פנייתה זו של האם הסתיימה בהבטחה כי תכנס ועדה שתקבל החלטה בנוגע לצור. הוועדה התכנסה והוחלט לדחות את ההחלטה בעניינו של צור עד שצור יעבור אבחון פסיכולוגי.

לאחר שבועות אחדים פנתה האם לסגן ראש העיר:

אני לא ישנה בגלל הקטע של צור... אתמול שוב התקשרתי לסגן ראש העיר, שלמה... אמרתי לו "כפרה, תעשה משהו בשביל צור, תנסה להכניס אותו לחטיבה,

תראה עוד מעט השנה נגמרת ובמשפט השופט בטח ירצה לראות שהוא מסודר באיזה מסגרת... "אמר לי שהוא ישתדל... הם החליטו שצור צריך אבחון פסיכולוגי והפסיכולוג שמאבחן נסע לשבוע... המשפט מתקרב ואין לו עדיין מסגרת, בסוף יכניסו אותו לנווה חורש [מסגרת סגורה מחוץ לקהילה המיועדת לנוער העובר על החוק]...

פנייה זו הסתיימה בניסיון כושל מצד סגן ראש העיר להשפיע על מנהל בית הספר המקצועי לקבל את צור. מנהל בית הספר דחה את הבקשה בדרישה שצור יעבור אבחון פסיכולוגי, אך כיוון שהפסיכולוג שהיה אמור לערוך את האבחון היה בחופשה ממושכת, התהליך כולו נדחה ולמעשה לא התקיים. כשהאם המשיכה ללחוץ, קצין ביקור סדיר הציע כמה חלופות מחוץ לקהילה, אך צור סירב לקבל אותן.

שבועות אחדים לאחר מכן פנתה האם לממלא מקום ראש העיר. פנייתה זו הסתיימה בהחלטה לבדוק את הנושא ולחזור אליה עם תשובות מאוחר יותר:

האם: רציתי להגיד לך שעליתי היום לממלא מקום ראש העיר, סיפרתי לו הכול... בהתחלה התביישתי, לא נעים... הוא גם משפחה של בעלי, אבל בסוף לא הייתה לי ברירה, בכיתי והוצאתי כל מה שיש לי על הלב... כי מנהל אגף החינוך וקצין ביקור סדיר שאלוהים ישלם להם, עליהם אני כבר לא רוצה לדבר... תראי... מה אני יגיד לך, סיפרתי לו על הילד מסכן, כמה הוא רוצה ללמוד בבית ספר, אמרתי לו שאני לא אומרת שהבן שלי טלית שכולה תכלת, אבל בכל זאת מגיעה לו הזדמנות. אני בטוחה שיש ילדים יותר גרועים ממנו שכן לומדים בבית ספר... הוא הבין את המצוקה שלי ואיך שאני מרגישה, אמר לי שהוא שמע על צור, אבל לא חשב שהמצב כזה חמור... מה אני יגיד לך, ימית... הצטערתי שלא עליתי אליו לפני... פשוט התביישתי בגלל שהוא קרוב של בעלי, אבל בשביל צור לא הייתה לי ברירה... ואני אומרת לך מה לי ולבושות האלה, מה לי ולפשע...? אני מעדיפה ילד חולה ולא ילד עבריין...

ימית: מה הוא אמר?

האם: אמר לי, "תראי אני לא יודע מספיק על המקרה, אני יברר ויחזור אליך..." דוגמאות אלה מעידות על המאמצים שהשקיעה האם ועל ניסיונותיה הרבים (והכושלים) לחפש אחר מענים ולמצוא כתובת שתוכל להביא לפתרון ולזרז את שילובו של צור במסגרת חינוכית בקהילה. מסיפוריה לא ברור מיהו הגורם האחראי בקהילה שיוכל "לראות" את המצב ולקחת אחריות על הנעשה עם הנער. נראה כי במצב שנוצר גם בעלי תפקידים בכירים שאמורים להיות בעמדות כוח לא הצליחו להשפיע, לסייע לאם בקשייה ולמנוע מהנער הצעיר את המשך הניתוק ממסגרות לימוד.

בית המשפט

המפגש הישיר של הנערים עם מערכת המשפט התבצע אחת לשלושה-ארבעה חודשים, כאשר הנערים הוזמנו לבית המשפט המקומי לצורך דיונים. במקרים שבהם

היה מדובר בעברות חמורות במיוחד (כדוגמת חטיפת רכב באיומי סכין שביצעו עמי, קנפו וצור), הנערים נעצרו, והדיונים בעניינם נערכו בבית משפט מחוזי מחוז ליישוב.

אחת לחודש נערכו ביישוב דיונים משפטיים לבני נוער שהיו מעורבים בביצוע עברות פליליות. הדיונים התקיימו החל מהשעה 8:00 בבוקר ועד לשעות אחר הצהריים. בימים אלה הפכו חצר בית המשפט, הגינה הציבורית הסמוכה והרחוב למקום מפגש חברתי עבור בני נוער הממתינים לדיון, חבריהם ובני משפחתם ועבור מכרים נוספים ובני נוער סקרנים מהקהילה. ההשתתפות בדיון הצריכה לרוב המתנה בת כמה שעות, כיוון שחלו עיכובים בדיונים. נראה היה כי הדיונים כמעט ואינם מתקיימים במועדים המדויק שלהם נקבעו. בשעות הללו התגודדו הנערים בקבוצות והחליפו ביניהם רשמים וחוויות בנושאי עברות, מעצרים, דיונים ועורכי דין וכן השערות בדבר החלטת בית המשפט והגורמים שעשויים להשפיע עליה. מדי פעם יצאו מתוך מבנה בית המשפט קצינת המבחן ועורכי דין, קראו לנערים ולהוריהם לצד ושוחחו עמם על המהלכים הצפויים של המשפט. נראה כי עצם השהייה ביחד במצב מורט העצבים של ההמתנה לדיון או לפסק דין סיפקה לממתינים הזדמנות להתייעץ זה עם זה, לזכות במעין תמיכה קבוצתית ואולי אף בנחמה מעצם היותה של צרתם משותפת גם לאחרים.

במהלך מפגשים אלו ניתן היה לזהות היבטים שונים של "חוסר הראייה" של מערכת המשפט את מציאות חייהם של הנערים הנשפטים.

במקרה אחד הופתעה ימית כאשר הבחינה בנער שנכנס לדיון ולראשו כובע מצחייה שחור ועליו הסמל של "ד"ר הופמן" (LSD). נראה כי אותו נער לא היה מוטרד מהאפשרות שהשופט "יראה" את משמעות הציור שעל כובעו, ייתכן שהוא אף בחר להופיע עם כובע זה כמעין התרסה.

בדוגמה אחרת ניתן לראות כי בית המשפט לא רק שאינו מודע לסמלים וסימנים מחיי הנערים, אלא בוחר להתעלם ממציאות חייהם. שוטר שנכח בבית המשפט סיפר על נער מחוסר בית שנהג להתגורר במקלטים עזובים. אותו נער הגיע להישפט על עברות רכוש רבות, והשופט גזר עליו תקופה ממושכת של מעצר בית עד לקבלת החלטה נוספת. השוטר הביע את פליאתו וכעסו על השופט שהתעלם מהעובדה שלאותו נער אין כלל בית לשהות בו.

לנערים חברי הקבוצה היה בית לשהות בו, אך גם מבחינתם שיקף מעצר הבית עמדה שלא ראתה את מציאות חייהם. התהליכים המשפטיים הנוגעים לנערים חברי הקבוצה התאפיינו בבירוקרטיזציה ובמשך זמן ארוך, שהותירו את הנערים ובני משפחותיהם במצבים של חוסר ודאות ועמימות. אחת הדוגמאות לעיוורון של הבירוקרטיזציה היא דחייתם של דיונים רבים בענייניהם של בני נוער ביום דיונים מסוים. הנערים המתונו לאותו מועד כשלושה-ארבעה חדשים והגיעו מלאי ציפייה לבית המשפט, אך הדיונים בענייניהם נדחו, שכן השופט היה שופט חדש אשר שימש

בעבר כעורך דינם ועתה לא יכול היה לכהן כשופט שלהם. הנערים והוריהם הביעו ביקורת נוקבת ביחס לעובדה שאיש לא טרח לבדוק את הנושא מראש. עבור רבים מהם משמעותה של דחיית הדיונים הייתה הארכה נוספת של מעצר הבית או מתח נוסף עד לדיון הבא.

לקראת כל דיון משפטי שאליו הוזמנו הנערים ניתן היה לראות כי הם והוריהם חשים חרדה גוברת, לעתים התבטא הדבר גם בהחמרה של המצב. במהלך תקופת עבודת השדה, צור, עמי וקנפו כבר היו במעצר בית במשך שלושה-ארבעה חודשים. במשך תקופה זו התקיימו כמה דיונים שבהם נדחתה החלטת בית המשפט בדבר העונש. במהלך הדיונים הללו הוארך מעצר הבית למשך חודשים ארוכים נוספים (והוא התמשך בסופו של דבר כשנה), ולנערים ניתנו הקלות בודדות כדוגמת הביקורים ביחידה לקידום נוער. לכאורה הפתרון של מעצר בית אמור היה לאפשר לנערים להתנתק מחבריהם העבריינים ומההתנהגות העבריינית, להתארגן ולהשתקם. אולם בפועל מעצר הבית המתמשך יצר מצב בלתי אפשרי עבור הנערים והוריהם. כיוון שלא נמצאה להם כל מסגרת חינוכית או טיפולית, הנערים היו אמורים לבלות את כל שעות היום והלילה בתוך הבית בהשגחת הוריהם. אין זה מפתיע כי ההורים התקשו לאכוף את מעצר הבית על ילדיהם למשך תקופה ארוכה כל כך.

אמא של צור (14) סיפרה לימית על הקושי שכרוך בהתמודדות עם מעצר הבית:

האם: הוא קם מאוחר, יצא רק לשעה, ישב פה במכולת של שמעון עם מאיר ועם כולם, זה הכול... קשה להם גם ככה עם המעצר בית הזה, חמישה חודשים, איך אפשר?! לפחות שיקלו עליהם, עד שמונה או משהו, איך אני יכולה להיות אתו כל היום בבית? אי-אפשר לצאת, אי-אפשר לזוז...

ימית: מה אומרת קצינת מבחן? בדקתם אם אפשר לבקש ממנה שתרשה לו לצאת אתך לסידורים?

האם: נראה לך שהוא יקום אתי בשמונה, הלך להם הסדר יום, הכול השתבש בגלל המעצר בית הזה, הם התרגלו לקום מאוחר, עכשיו קשה להם לקום ולתת שתנים [בדיקות שתן לגילוי שרידי סם], אני מבינה אותם...

הנערים הפרו את תנאי מעצר הבית באופן יום יומי בידיעת הוריהם. ההורים עצמם טענו כנגד העונש הזה כי בית המשפט "אינו רואה" את הנערים, וכי עונש זה אינו הולם את מציאות החיים של הנערים, משפחותיהם, והקהילה שבה הם חיים.

אמא של עמי (בן 15.5): אני אגיד לו לשופט במשפט שבגלל ששמו לי את הילד במעצר בית, אף בית ספר לא רוצה לקבל אותו.

בעלה (בכעס): זאת מערכת משפט זאת?! רק עושה לילדים יותר גרוע... לא מבין... מה, לילד שלי יש קרניים שאף בית ספר לא רוצה אותו, עשו ממנו עבריין הכי גדול.

בעוד בית המשפט דחה ואולי אף לא שקל את האפשרות של שליחת הנערים למסגרת סגורה מחוץ לקהילה, לא נמצאה בקהילה מסגרת חלופית שתוכל לתת מענה לצורכיהם, והמשפחה הפכה לגורם העיקרי שהתמודד עם מעצר הבית ועם

צורכי הנערים. נוסף על כך, נראה היה כי בית המשפט לא היה מודע לכך שבת הספר בקהילה סירבו לקבל את הנערים ללימודים כל עוד הם היו מצויים בתהליך משפטי, כמו גם לכך שבמשך אותה תקופה ארוכה ללא מענה המשיכו הנערים להסב נזק כבד לקהילה ולעצמם. כמו כן, לא ניתן להתעלם מהעובדה שמלבד ההורים גם המשטרה המקומית קיבלה על עצמה אחריות לאכיפת מעצר הבית המתמשך, אולם גם המשטרה לא הייתה פנויה לעסוק בכך. כך נפגעה גם תדמיתה של המשטרה שהצטיירה כמי ש"לא רואה" ואינה מסוגלת לאכוף את החוק. נוסף על כך, אפשרות סבירה היא שנערים אחרים בקהילה שעברו על החוק ראו בעובדה שהנערים לא נענשו בחומרה לאורך תקופה ארוכה חיזוק לכך שגם הם יוכלו להמשיך בדרכם העבריינית מבלי לחשוש מעונש של שליחה להוסטל, למוסד סגור או לכלא לנוער עברייני.

היבט נוסף של יחסי הגומלין בין הנערים לבין המערכת המשפטית בא לידי ביטוי בתפיסתם של הנערים את תהליך קבלת ההחלטות בבית משפט כלא ענייני, לא צודק ולא מושפע מן העובדות. הם תפסו את ההליך המשפטי כניתן לתמרון ומוטה בהתאם לאיכות עורכי הדין.

ההמתנה למשפט הייתה זמן מתאים לתכנן במה להודות, מה לומר ומה לא לומר במהלך המשפט, ולקבוע מי מהנערים ייקח על עצמו את האשמה או יאולץ לקבל אותה על עצמו. כך ניתן היה לראות כי חלק ניכר מתוצאות המשפט נקבע בעצם בזמן ההמתנה בחצר, במסגרת שיחות בין הנאשמים עצמם או במסגרת שיחות בין עורכי הדין לבין הנאשמים או התביעה. לדוגמה, נערים מסתודדים ביניהם:

נער א: אתם עכשיו במשפט על התיק שיש לכם עם רוני, תיזהרו להודות, צריך לתקוע את רוני.

נער ב (בהתלהבות): אין!! זה תיק שאנחנו נותנים לו לאכול כמו גדול.

נער א: כמו גדול!

נראה כי החלטתם של הנערים שלא להודות באשמה לא נקשרה לעובדות או להשלכות האפשריות של מהלך המשפט על חייהם, אלא הושפעה מרצונם להעביר מסר לנער שהיה עתיד להישפט עמם, או "לחנך" אותו. נראה היה כי המעורבים האחרים במהלך המשפטי לא נתפסו כמי שיהיו מסוגלים "לראות" את האמת.

השיחות של הנערים עם עורכי הדין חשפו מציאות דומה: באחת מפינות חצר בית המשפט הסתודד נער עם עורך דינו, שהיה לבוש בהידור בחליפה ועניבה בצבעי שחור-לבן. עורך הדין הניח את ידו על כתפו של הנער. דקות ספורות לאחר מכן חזר הנער למקום שבו ישבו חבריו ודיווח להם על תוכן השיחה: "העורך דין שלי לקח אותי לצד, אמר לי שאני חייב להודות לפחות בתיק אחד..." חברו הוסיף בתגובה: "עסקת טיעון יענו... גם לאבא שלי אמרו את זה עכשיו..." ממקום מושבנו הבחנתי באבא של הנער שהוא משוחח עם עורך הדין. תוך כדי שיחה האב הצביע על מסמכים שונים שהוא החזיק בידו.

ביום דיונים אחר שיתף נער בחור צעיר שנחשב מנוסה יותר בהליכים משפטיים, בהתלבטויותיו:

הנער: ואיי... אני לא יודע מה לעשות... עורך הדין שלי בא אלי אמר לי שאני חייב להודות בפריצה כי שמעון דפק אותי ואמר להם שהוא מודה... ואני בכלל לא הייתי בזה, אני לא יודע על זה כלום... אבל הוא אמר לי שאם אני לא מודה אני יסתבך יותר... מה אני יגיד להם על זה? אני לא יודע כלום...

הבחור (מקשיב לו בעניין ועונה): תודה, תודה... עדיף לך...

הנער (בדבריו ובהבעות פניו ניכר חשש וחוסר ביטחון): אבל אני לא יודע מה להגיד להם על זה, אני לא יודע על זה! לא עשיתי את זה בכלל...

מדוגמאות אלה ניתן ללמוד כי על פי תפיסתם של הנערים, ההחלטה שהתקבלה בצד, אל מול עורך הדין שייצג אותם, היא ההחלטה בעלת ההשפעה הרבה ביותר על תוצאות המשפט. במהלך אותם חילופי דברים לא היה נראה כי העובדות, הראיות או כל גורם רלוונטי אחר נלקחים בחשבון.

בשיחה אחרת התייחסו הנערים ישירות אל טיב כישוריו של עורך הדין כאל הגורם בעל ההשפעה הגדולה ביותר מכרעת על תוצאות המשפט:

נער א: אני חוסך כסף לימים רעים.

נער ב: למה אתה מתכוון?

נער א: יענו לחיות טוב כשאפשר... ואם יתפסו אותי אני יוכל להעמיד להם עורך דין משהו בן זונה...

נער ג (מצטרף לשיחה): כן, כמו סוזי שלו או איך קוראים לו... [מציין שם של עורך דין ידוע].

נער א (בהתלהבות): אחד כזה, אם הייתי מביא אותו למשפט שלי עכשיו, היה מוציא אותי בלי כלום... השופט רק היה רואה אותו היה משחרר אותי... [מחקה כביכול את עורך הדין] לך, לך הביתה... ילד טוב, ילד חמוד...

נער ג (מחייך לשמע החיקוי של חברו): כן... איך שהיית נכנס היו כבר שולחים אותך הביתה, השופט רק רואה עורך דין כזה, משחרר אותך במקום...

נראה היה מחילופי הדברים הללו כי הנערים האמינו שלו היה עומד להגנתם עורך דין "טוב", שהשופט "רואה", הם היו מצליחים לסיים את התהליך המשפטי ללא עונש חמור, זאת באופן בלתי תלוי בראיות שהצטברו כנגדם ובכמות העברות שבהן הם היו מעורבים וחומרתן.

דין

מאמר זה הציג קבוצה של נערים שמציאות חייהם כוללת עיסוק רב בפעילות פלילית, ובמיוחד בסחר בסמים, ועמד על יחסיהם עם הקהילה והשירותים החברתיים כיחסים הדדיים של "לא רואים בעיניים".

הביטוי "לא רואים בעיניים" שרווח בשפתם של הנערים, הוצג כמיצוי של עמדתם כלפי הקהילה – עמדה של פריצת גבול והתרסה ביחס לקודים חברתיים, נורמות וחוק מצד אחד, אך גם עמדה של מודעות והיכרות עם אותם קודים, ציפיות חברתיות ותביעות החוק מצד שני. מודעותם של הנערים הצביעה על דו-הערכיות שלהם כלפי הקהילה שבה הם חיו – מצד אחד הם "ראו" את הקהילה ואף היו מעוניינים להשתייך לבתי הספר כמוסד חשוב בה ומצד שני, הם הפגינו פעילות מתמשכת של התכחשות לקהילה, אלימות כלפיה ופגיעה בשלומה ובשלום חבריה.

ניתן להבין את הביטוי "לא רואים בעיניים" כמשקף הלכי רוח וצרכים שונים של הנערים. השימוש בביטוי, ובעיקר ההתנהגויות הנגזרות ממנו, היוו עבור הנערים אמצעי להדגשת זהותם הקבוצתית הייחודית והצהרה על היותם שונים ממי שאינם חולקים את אורח החיים העברייני (Vigil, 1998). אף על פי ש"לא רואים בעיניים" הוא חלק מהעגה המקובלת בקרב בני נוער בכלל, הרי האופן שבו השתמשה בו קבוצת הנערים שתוארה, היווה מבחינתם ביטוי עמדה של "אני יכול", "אני חזק", "אני לא מפחד" – מה שעולה בקנה אחד עם החשיבות הרבה שהקנו הנערים להפגנת "גבריות", כלומר כוח, השפעה ומעמד, תפיסה המתוארת בספרות המקצועית כנפוצה בקרב כנופיות וחבורות רחוב (Hazani, 1989; Spergel, 1995).

דרך נוספת שבה ניתן להסביר את עמדת הקבוצה, היא שאורח החיים העברייני והמאפיינים הנלווים אליו מילא את החלל שהיה קיים במציאות חיים של ניתוק מתבגרים ממסגרות לימוד וטיפול בקהילה, ולמעשה היווה חלופה לבילוי שעות הפנאי. חלופה זו הכילה בתוכה עניין, מסלולי למידה מאתגרים ובעיקר, תחושת השתייכות וליווי בתקופה מכרעת של עיצוב הזהות (מוס, 1988; Vigil, 1998).

מן הממצאים עולים ביטויים שונים של כעס ורצון של הנערים לנקום במסגרות שדחו אותם ובגורמים נוספים שנתפסו כ"לא רואים", לא מסוגלים או לא מעוניינים לסייע. כך קיימת אפשרות שחלק ניכר מהתרבות שאפיינה את הנערים בקבוצה שירת את הצורך שהיה להם למרוד ולמחות כנגד אותה קהילה "לא רואה" ולעתים אף דוחה. אפשרות זו מציגה את תרבות הנערים בקבוצה כ"תרבות של התנגדות" (Bourgois, 1996) כלפי קהילה לא מקבלת, "לא רואה" וחסרת מענים לצורכיהם של נערים המצויים בתקופת גיל ההתבגרות. מציאות חייהם של הנערים ובקאותם בפרקטיקות של פשיעה וסחר בסמים אכן הכילו הזדמנויות רבות למעשים של התנגדות ומחאה.

בניגוד לנערים, אשר אינם "רואים" את הקהילה באופן גלוי ומוצהר, הקהילה והשירותים החברתיים, אשר מופקדים על "ראיית" הנערים ועל שלומם וטובתם, פועלים באופן של "אי-ראייה" שלהם ושל צורכיהם בדרכים סמויות. מאמר זה מציג את מגוון האופנים שבהם הנערים אינם נראים על ידי בתי הספר (אף שבשל גילם הצעיר חלקם כפופים לחוק חינוך חובה), על ידי אנשי מפתח בקהילה, שאינם מתגייסים לסייע להם, וכן על ידי בית המשפט לנוער, ששופטיו אינם רגישים

למאפיינים הסמליים שבהם הנערים מציגים את עצמם, ואינם מודעים די הצורך למציאות החיים של הנערים כפרטים ולמגבלות קהילתיות. משך הזמן הארוך של ההליכים המשפטיים (האופייני לא רק למערכת המשפט לנוער) אינו תואם אף הוא את מציאות חייהם של הנערים ואת משמעות הזמן החולף לסיכויי השיקום שלהם. כמו כן, נהלים משפטיים, המוצגים במאמר, נתפסים על ידי הנערים כמושפעים מכוח, יוקרה והליכים טכניים, ולא משיקולים ענייניים וצודקים או מ"ראייה אמתית" של מציאות חייהם.

סקירת השירותים בקהילה מראה כי למרות קיומם של מענים ומסגרות שהגדרות קהלי היעד שלהן כוללות בתוכם תופעות כמו ניתוק ומצבי סיכון, אין התייחסות ייחודית לנוער בעלי דפוסי התנהגות עבריינים כרוניים או לנוער סוחר בסמים (דנון, 1999; חובב ועמיתיו, 2001; כהן-נבות ועמיתיו, 2001; להב, 1999; פרידמן ובנדס-יעקב, 2003). כפי שניתן היה לראות מתגובותיהם של מנהלי בתי הספר שסירבו לקבל את הנערים, מציבים נערים העוסקים בעבריינות קשה, ובעיקר בסחר בסמים, קשיים ייחודיים (Centers & Weist, 1997; Okundaye, 2004; Taylor, 1990). כיוון שסמים נתפסים כ"מחלה מידבקת", הרי שילוב הנערים בבית הספר נתפס כמסכן נערים אחרים. כך התברר כי גם המסגרות החינוכיות החלופיות, שאמורות מעצם הגדרתן לתת מענה לנערים בעלי מאפיינים של ניתוק ומעורבות בפלילים, חסרות את הכלים והמשאבים להתמודד עם נערים העוסקים בסחר בסמים, והן נסגרו בפניהם.

ממצאי המחקר מעוררים תהיות גם ביחס למעצר הבית, שהוא הן עונש והן חלק מהליך משפטי. לא ברור אם יש איזושהי הגבלה על אורכו של מעצר הבית, לא ברור אם נערים צעירים ובני משפחותיהם יכולים לעמוד בתנאי מעצר בית לאורך תקופות ממושכות ולא ברור אם יש בקהילה גורם שיכול להיות אחראי על אכיפת מעצר הבית ועל ניצולו בצורה יעילה לצורך ביצוע התערבות משמעותית בחיי נערים העוברים על החוק. יתרה מזו, ממצאי המחקר הנוכחי מציגים את מעצר הבית כתקופה שבה עלולות לחול התדרדרות נוספת במצבם של נערים וההעמקה של הניתוק בינם לבין הקהילה.

הממצאים מעידים על חוסר בהירות בנוגע לשאלה, מי הגורם הקהילתי האחראי לטיפול בנערים העוסקים בסחר בסמים ומעורבים בדפוסי התנהגות עבריינים חמורים וכרוניים. גם אם קיימות ברחבי הארץ מסגרות חוץ-קהילתיות המיועדות למתן מענים חינוכיים וטיפוליים לבני נוער בעלי מאפיינים אלה למאפייני הנערים, בכל זאת לא ברור מי הגורם בתוך הקהילה ש"יראה" את הצורך של הנערים להגיע לאותן מסגרות וייקח את האחריות על הפנייתם בקצב המותאם לצורכיהם. יתרה מזו, העובדה שלחלק מהנערים בקבוצה היו למעלה מעשרה תיקים פליליים וכך גם הממצאים הנוגעים לביורוקרטיה המאפיינת את ההליכים המשפטיים מציגים את האפשרות שהנערים ישלחו לאותן מסגרות כבעלת סיכוי קלוש.

השתלשלות האירועים בחיי הנערים המתוארים במאמר מראה כי מעגל העיוורון של הקהילה ביחס למצבם של הנערים נשבר וקצב התגובה למעשיהם הוא רק במקרים קיצוניים שבהם ביצעו הנערים מעשים שאותם לא יכלה הקהילה ש"לא לראות": חודשים ספורים לאחר תום תקופת עבודת השדה האינטנסיבית, רצח רואש בדקירות סכין צעיר אחר במרכז המסחרי ביישוב בשעה שהמקום המה אדם, ונשפט ל-16 שנות מאסר. כשנה לאחר מכן, עמי שרף את רכבו של סגן ראש העיר ונשלח מידית להוסטל לנוער עברייני מחוץ לקהילה.

הבעיות החמורות שתוארו במסגרת מאמר זה וההשלכות הקשות שיש להן על שלומם של הנערים, בני משפחותיהם והקהילות שבהן הם חיים, מעלות את הצורך במחקרים נוספים שיניבו מידע על התופעות הללו וישמשו את מקבלי ההחלטות ואנשי המקצוע לצורך כינון מדיניות בנושא והפניית מאמצים לתכניות איתור, מניעה וטיפול. במיוחד אנו רואות צורך בביצוע מחקרי פעולה (action research) (שקדי, 2003) ומחקרי הערכה (פרידמן, 2005), שילוו את תכנון וביצוען של מסגרות ותכניות התערבות המיועדות לנוער בעל התנהגות עבריינית.

הממצאים מובילים גם לשורה של המלצות יישומיות שיש בהן כדי להגביר את היכולת של הקהילה, באמצעות אנשי המקצוע הפועלים בה, "לראות" נערים בעלי אורח חיים עברייני. ההמלצות שיפורטו להלן נוגעות לדרכי האיתור של הנערים וליצירת הקשר עמם, לדרכי הטיפול ולמדיניות החוק והאכיפה ביחס לבעיה המתוארת.

איתור הנערים הוא שלב ראשון ב"לראות בעיניים". לשם כך על אנשי המקצוע לבצע עבודת יישוג שתאפשר את איתור הנערים בזירות שבהן הם חיים ופועלים ואת יצירת הקשר הראשוני עמם. מתוך ההתנסות האישית של ימית ביצירת קשר משמעותי עם הנערים והצעירים, עבודת היישוג נראית אפשרית, אולם היא מצריכה תנאי עבודה מיוחדים ותובעניים. לצד נכונותה של ימית לשמש בעבור הנערים אופן קשבת ואמפתית, תרמו להצלחה ביצירת הקשר עם הנערים גם נכונותה להשתמש לאורך המחקר ברכבה הפרטי, לאתר את הנערים באמצעות הטלפון הנייד שברשותה ולהגיע למקומות המפגש שלהם בשעות הלילה. על כן, מומלץ לבחון את העסקתם של אנשי מקצוע בעלי נכונות גבוהה לעבודה בתנאים אלה, לצייד אותם באמצעים, כגון כלי רכב וטלפונים ניידים, הנדרשים לצורך איתור בני הנוער, ולתגמל אותם בהתאם לשעות העבודה הבלתי שגרתיות ולמאמץ הרב הנדרש.

אמצעי נוסף שיכול לסייע באיתור נערים בעלי מעורבות קיצונית בהתנהגויות פליליות ובטיפול בהם הוא תיאום בין גורמי החינוך והאכיפה בקהילה. הממצאים מעידים על כישלון המערכות שאינן מתואמות ואשר מגיבות בנפרד לצרכים שונים – אמתיים או מדומים – של הנערים. בית המשפט מגיב לצורך של הנערים בשיקום, בשעה שבתי הספר ושירות המבחן אינם ערוכים להציע תכנית שיקומית רלוונטית. כל תגובה טיפולית או שיקומית שאינה מתייחסת לכלל הצרכים של הנערים ושל הקהילה אינה יכולה להוות חלופה ממשית עבורם. מחקרים מעידים כי לא ניתן להצליח לעורר

שינוי בחייהם של נערים אם לא יינתן להם טיפול הוליסטי המערב גורמים שונים ונותן מענים לצרכים מגוונים בחייהם (Arthur, Hawkins, Pollard, Catalano, & Baglione, 2002). מאמר זה מתאר את כישולן של המערכות החברתיות, אשר אינן פועלות במתואם ואינן מתמודדות בעיניים פקוחות עם מורכבות המציאות של הנערים ושל קהילתם.

באשר למניעה, טיפול ושיקום, הממצאים מעידים על הצורך בפיתוח מענים ייחודיים לבני נוער בעלי דפוסי התנהגות עבריינית קיצוניים או לבני נוער הסוחרים בסמים. ראשית, יש לפעול למען יצירתן של תכניות מניעה וטיפול רלוונטיות בקהילה ומחוץ לה. במקביל, יש לבחון כיצד לגבות את ההפניה של נערים למסגרות אלה בהליכים משפטיים קצרים ורגישים יותר. המלצה בולטת נוספת לטיפול הנגזרת מתוך הממצאים היא ההכרה בהשפעתה של הקבוצה על החבר היחיד שעשוי להגיע לטיפול. הממצאים מצביעים על המשמעות הרבה שיש לקבוצה בעיני החברים בה ועל חלקה הרב בדפוסי החיים שאימצו הנערים. הממצאים מצביעים בעיקר על האופן שבו תומכת הקבוצה ביחיד המשתייך לשורותיה ומעניקה לו את הסיוע והביטחון הנדרשים לצורך קיום אורח חייו העברייני. על כן, מומלץ כי הגורמים החינוכיים-טיפוליים בקהילה יגלו רגישות גבוהה לקיומה של "קבוצת השווים" שאליה משתייך הפרט המופנה לטיפול. במקרים שבהם מתבצע הטיפול בפרט במסגרת הקהילה ובמקרים שבהם לא ניתן לנתק את הפרט מהקבוצה שאליה הוא משתייך, יש לבחון כיצד ניתן לשתף בתהליך הטיפולי חברים אחרים בקבוצה ולזכות בהכרה או ב"אישור" המנהיג לקשר של החברים עם איש המקצוע.

מקורות

אבו עסבה, ח', כהן-נבות, מ' ועבדו, ב' (2003). **איתור צרכים של בני הנוער בנצרת דוח מחקר מסכם**. ירושלים: גזינט – מכון ברוקדייל.

אריקסון, א"ה (1987). **זהות, נעורים, משבר**, בעריכת ע' עינת. תל אביב: ספריית פועלים.

אשד-פלה, מ' (1996). **הפסיכולוגיה בשטח ההפקר**. רמת השרון: מבע.

בידרמן, ד' (2002). מאפיינים קהילתיים בתחומי המניעה וקשריהם לעמדות של בני נוער כלפי שימוש בחומרים פסיכואקטיביים, לכוונות התנהגות ולהתנסויות – מחקר אורך בשני יישובים עירוניים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. בר-המבורגר, ר' (2006). השימוש בסמים פסיכואקטיביים במדינת ישראל: תמונת מצב החל מתחילת שנות ה-90 ועד היום. זמין באתר [www.antidrug.gov.il/download/](http://www.antidrug.gov.il/download/fileshttp://)

גלבוע, א' (2006). הדו"ח הסטטיסטי הפלילי השנתי של מדינת ישראל. זמין באתר: <http://www.police.gov.il/mehozot/agafTichnon/Documents/pschia2006.pdf>
דנון, ד' (1999). **גשר על מים סוערים – השירות לנוער וצעירים וחבורות רחוב**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.

- הראל, י', אלבוגן-פרנקוביץ, ש', מולכו, מ', אבו-עסבה, ח', חביב, ג' ורהב, ג' (2002). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי: סיכום ממצאי המחקר השני (1998)**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- חביב, ג', בן רבי, ד' וארגוב, ד' (2001). **הטיפול המשטרתי בקטינים ובבני נוער: היערכות המשטרה בתחום מניעת הפשיעה בקרב בני נוער**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- חובב, מ', הרשקוביץ, א' והורוביץ, ד' (2001). **קטינים נפגעים וקטינים פוגעים – תשאול וראיון בהליך המשפטי**. תל אביב: ציריקובר.
- חסין, י' (1992). עבריינות נוער בישראל: מצוקה אובייקטיבית ומצוקה סובייקטיבית בקרב העולים מארצות האסלאם לישראל. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 2, 62–73.
- כהאן-סטרבצ'ינסקי, פ' ויורוביץ, ל' (2004). **תכנון אסטרטגי של שירותים לתכניות לבני נוער בעיר פתח תקווה: ממצאי המחקר והמלצות ועדת ההיגוי**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ', אלבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער – דוח מחקר**. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- להב, ח' (עורך) (1999). **נוער בשולי החברה: התופעה ודרכי ההתמודדות: מדיניות טיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק בישראל: אוכלוסיות יעד, מטרות, עקרונות ודרכי פעולה**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- מוס, ר"א (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספריית פועלים.
- פרידמן, י' (2005). **מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' ובנדס-יעקב, א' (2003). **עבודת היישוג בשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה**. דו"ח מחקר מס' 267, פרסום מס' 758. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צבר בן-יהושע, נ' (1997). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מודן.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.
- קריב בן-משה, י' (2002). **מתבגרים ב"מצבי נידות" החוויה וההתנסות בחיים ברחוב ומהרחוב**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- שורר, ר' (1976). **שלהם הוא הלילה – חבורות רחוב בישראל**. תל אביב: ספריית פועלים.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Adler, P. (1985). *Wheeling and dealing: An ethnography of an up-level drug dealing and smuggling community*. New York: Columbia University Press.
- Adler, P.A., & Adler, P. (1983). Shifts and oscillations in deviant careers: The case of upper level drug dealer and smugglers. *Social Problems*, 31(2), 195–207.
- Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni, A. J. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: The community that care youth survey. *Valuation Review*, 26(6), 575–601.

- Atkyns, R. L., & Hanneman, G. J. (1974). Illicit drug distribution and dealer communication behavior. *Journal of Health & Social Behavior*, 15, 36—43.
- Bourgois, P. (1989). In Search of Horatio Alger: Culture and ideology in the crack Economy. In P. Bourgois (Ed.) (1997), *Crack in America* (pp. 57—76). Berkeley, CA: California Press.
- Bourgois, P. (1996). *In search of respect: Selling crack in El Barrio*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Centers, N., & Weist, D. (1997). Inner city youth and drug dealing: A review of the problem. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(3), 395—411.
- Cohen, A. K. (1967). *Delinquent boy: The culture of the gang*. New York: The Free Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research theories and issues*. Calif.: Sage Publication.
- Dunlap E., & Johnson B. D. (1999). Gaining access to hidden populations: Strategies for gaining cooperation of sellers/dealers in ethnographic research. *Drugs and Society*, 14(12), 127—149.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fairlie, R. W. (2002). Drug dealing and legitimate self-employment. *Journal of Labor Economic*, 20(3), 538—567.
- Fitzpatrick, J. L., & Gerard, K. (1993). Community attitudes towards drug use: The need to assess community norms. *The National Journal of Addictions*, 20(10), 947—957.
- Glazer, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategic for Qualitative research*. New York: Aldine Transaction.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hazani, M. (1989). The Charaka Complex: Maturation out of delinquency in an Israeli slum. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(3), 243—270.
- Horowitz, R. (1986). Remaining an outsider: Membership to research rapport. *Journal of Contemporary Ethnography*, 14(4), 413—423.
- Horowitz, R. (1987). Community tolerance of gang violence. *Social Problems*, 34(5), 437—450.
- Lambert, E. Y. (Ed.) (1990). *The collection and interpretation of data from hidden population*. NIDA Research Monograph 98. Rockville, Md.: U.S Dept. of health and Human Services.
- Okundaye, J. N. (2004). Drug trafficking and urban African American youth: Risk factors for PTSD. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 285—302.

- Sheley, J. F., Zhang, J., Brody, C. J., & Wright, J. D. (1995). Gang organization, gang criminal activity, and individual gang members' criminal behavior. *Social Science Quarterly*, 76(1), 53—68.
- Siegel, L. J. (2000). *Criminology*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Smith, C. D., & Kornblum, W. (1996). *In the field: Reading on the field experience*. Westport, Conn.: Praeger.
- Spergel, I. A. (1992). Youth gangs: An essay review. *Social Service Review*, 66(1), 121—140.
- Spergel, I. A. (1995). *The youth gang problem: A community approach*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, C. S. (1990). *Dangerous society*. East Lansing, Mich.: Michigan State University Press.
- Venkatesh, S. A. (1999). Community-based interventions into street gang activity. *Journal of Community Psychology*, 27, 551—567.
- Vigil, D. J. (1998). Group process and street identity: Adolescent Chicano gang members. *Ethos*, 16(4), 421—445.
- Weppner, T. S. M. (Ed.) (1977). *Street ethnography: Selected studies of crime and drug use in natural setting*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publicatuin.
- Xiong, M. (2002). A discriptive study of Hmong youth gang members in the California central valley. Partial fulfillment of the requirements for Ph.D. dissertation. University of the Pacific, Stockton, Calif.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115(1), 28—54.

למידה חברתית בזיקה לאלימות בקרב נוער בדווי

איתי הס, תמר הורוביץ ושונית רייטר

תקציר

המאמר מבוסס על מחקר שנערך בקרב 595 תלמידים, הלומדים בארבעה בתי ספר במגזר הבדווי בנגב. למחקר היו שלוש מטרות עיקריות: לזהות דפוסי אלימות קיימים בקרב התלמידים, לבחון זיקה בין דפוסי האלימות לבין גורמים הקשורים ללמידה חברתית, כמו חשיפה לאלימות, וכן לבחון זיקה בין דפוסי אלימות לבין תחושות חוסר ביטחון ודאגות של התלמידים. ממצאי המחקר חושפים כי השתתפות הנוער הבדווי באירועי אלימות מילוליים ופיזיים קשורה בעיקר לחשיפה לאירועי אלימות במשפחה ובבית הספר. לא נמצאה זיקה בין דפוסי האלימות של הנוער הבדווי לתחושות חוסר הביטחון והדאגות השונות.

מילות מפתח: אלימות, בדווים, מפגש בין-תרבותי, למידה חברתית

מבוא

דוחות המתארים את שכיחותם של אירועי אלימות שונים בקרב הנוער בישראל חושפים, כי תופעת האלימות בקרב הנוער הבדווי היא קשה בהשוואה למגזרים אחרים בחברה הישראלית (דגני, 1998; Benbenishty & Astor, 2005). בנבנית (2007) קובע כי במגזר היהודי חלה בין השנים תשנ"ט לתשס"ה ירידה באלימות מילולית ובאלימות מתונה וכן ירידה בדיווחים על שימוש בנשק קר וחס. לעומת זאת, במגזר הבדווי לא הראו הנתונים על שיפור בהתנהגות אלימה בקרב הנוער. משום כך עולה הצורך במחקרים נוספים בקרב הנוער הבדווי, במטרה לברר פרמטרים הקשורים להתנהגות האלימה בקרבם. הבנה שכזו עשויה לסייע לאנשי מקצוע בפועלם לצמצום התופעה.

התאוריות המשמשות את מדעני החברה לשם הבנת האלימות בחברה מסוימת והגורמים הקשורים בה, מתבססות על הנחות שונות בנוגע לפרט ולחברה שהוא שייך אליה. כך "תאוריית הדחף" מניחה שההסבר הראשוני לתוקפנות יסודו בתסכולו של הפרט. ניתן לצפות לאירוע אלים בסביבה שבה נוצרים תנאים שמעוררים אצל הפרט חוסר ביטחון, תחושת חסך או דאגה (Berkowitz, 1981; Feshbach, 1964). תאוריות אחרות מסבירות את האלימות כאחת מדרכי ההתנהגות הנלמדת על ידי הפרט. על פי "מודל החיקוי" (Bandura, 1973; Buss, 1961), הפרט לומד להגיב באלימות כביטוי נורמטיבי בסביבה שבה הוא חי.

מאפייניה של החברה הבדווית בישראל נחקרו במהלך העשורים האחרונים מאז קום המדינה. ממחקרים אלה עולה כי המאפיין הבולט של חברה זו הוא היותה חברת מיעוט בשלב מעבר מחברה מסורתית לחברה הרוכשת דפוסים מודרניים (אלקרינאוי, 2001; מאיר, 1983; מרעי, 1994; מרקס, 1974). הבנת השינויים בחברה הבדווית והשלכתם על תחומי החיים השונים של הפרט והקהילה עשויים לכוון לתאוריות אשר ייטיבו להסביר את תופעת האלימות בקרב הנוער בחברה זו.

השינויים בחברה הבדווית כתוצאה מהמפגש הבין-תרבותי

לפני קום מדינת ישראל, החברה הבדווית בנגב הייתה מסורתית. בדברנו על "חיים מסורתיים" של חברי הקהילה הבדווית, הכוונה היא לאורח חיים המאופיין על ידי שני גורמים מרכזיים (ביילי, 1978; בר צבי, 1991):

א. חיים על פי חוקי דת האסלאם כפי שמלמד הקוראן.

ב. חיים על פי מערכת אמונות וערכים שגובשה ואומצה על ידי מרבית הבדווים והשבטים הערביים הנוודים. מקורה של מערכת זו בניסיון מכוון לפתרון בעיות המתעוררות כתוצאה מאורח החיים הקשה והייחודי במדבריות, אשר דת האסלאם, שנוצרה בערים הערביות הגדולות מכה ומדינה, אינה מספקת להן תשובות (לוי, 1980).

יסודותיה של מערכת אמונות אלו קשורים לאמונה בגורל, אמונה בצורך התמידי בפיוס האל, אמונה בסוכני הרע ואמונה בכוחות המאגיה (ביילי, 1978; בר צבי, 1991).

מרעי (1994) היטיב לתאר את המבנה החברתי של הבדווים וציין כי המבנה השבטי היה מעין מבנה "פאודלי". בראש הקהילה עמד השיח', והוא אשר הסדיר את חייו של הפרט. כל פרט נולד למעמדו בשבט, ואת אשר היה עליו לדעת למד ממשפחתו ומראשי הקהילה. מכאן שמערכת החינוך, ובכללה בתי ספר וגני ילדים, כמעט לא הייתה קיימת, כי המשפחה היא אשר שימשה גם כמוסד החינוכי המקובל (אבו סעד, 1999; אבו עג'אגי וכן דוד, 1989).

השינוי בחברה הבדווית החל לאחר קום מדינת ישראל. הגורם הבולט לשינוי היה החיכוך התרבותי הבלתי נמנע והחיכוך הגאוגרפי של הקהילה הבדווית עם החברה היהודית הרחבה, בעלת הצביון המודרני (אלקרינאוי, 2001; מאיר, 1983; מרקס, 1974; שטנדל, 1992). חלק מהשינויים המכריעים הם:

א. המשפחות והחמולות עברו לערים שנבנו על ידי הממסד הישראלי (גל, 2002).

ב. החקלאות החלה לאבד את מעמדה כמקור עיקרי לפרנסה, ובשל כך תפסה את מקומה עבודת החוץ, כגון עבודת הפועלים בתעשייה הישראלית בערים יהודיות (אל קרינאוי, 2001; קרסל, 1988).

ג. החל תהליך "שבירת" המשפחה המורחבת. בשל היציאה מהכפרים והמעבר לעיר וכן העבודה בשכר, המשפחה המורחבת לא הייתה עוד יחידה כלכלית חברתית

מגובשת והפרט נעשה אוטונומי יותר, ולפיכך – תלוי פחות במסגרות חברתיות (בן דוד, 1998; Jakubowska, 1984).

ד. מבחינה כלכלית חל שיפור עקב עבודת החוץ, בעיקר במשפחות הפועלים (בן דוד, 1998; מרעי, 1994; שטנדל, 1992).

ה. הוחל חוק חינוך חובה חנים (1949) ולאחריו חוק חינוך ממלכתי (1953). בהתאם לחוק החינוך (1949), על כל ילד וילדה מגיל שש, החובה לפקוד את ספסל הלימודים. חוק החינוך הממלכתי (1953) קבע תכנים ומטרות בחינוך, והמטרות והיעדים החינוכיים, כפי שפורטו בחוק, שיקפו את גישתם של קובעי המדיניות דאז. אלה היו מכוונים לציבור היהודי בחברה המודרנית ללא התייחסות לאופייה המסורתי השונה של הקהילה הבדווית, אף שבתי הספר הבדווים כפופים להוראות חוק זה (מליץ, 1995).

השינויים הללו הוצאו עם הסרת הממשל הצבאי מערביי ישראל בשנת 1967 (קטן, 1996). סיבה נוספת להאצת השינוי הייתה החלת תכנית הממשל לרכז את מרבית האוכלוסייה הבדווית בחמש ערים מבוססות, שבהן הוגבר תהליך המודרניזציה של החברה הבדווית (גרדוס, מאיר–גליצנשטיין, 2008; Abu Saad, 1996).

כיום, החברה הבדווית בנגב היא עדיין חברה מסורתית, אך מצויה בעיצומו של תהליך שינוי לעבר חברה בעלת מאפיינים מודרניים (אלקרינאוי, 2001). אלקרינאוי רואה את הגלובליזציה המואצת כגורם השינוי הבולט בחברה הבדווית, זאת כתוצאה מהמפגש עם התרבות היהודית המודרנית. תהליכי השינוי הנובעים מהגלובליזציה נוגעים לכל תחומי החיים, ובתוך כך – לתחומי החינוך בכלל ולבית הספר בפרט. קביעה זו של אלקרינאוי מקובלת הן בקרב החוקרים מתוך הקהילה הבדווית והן בקרב חוקרים מחוץ לה (אל חאג', 1994; מאיר, 1983, 1986; מליץ, 1995; שטנדל, 1992; Abu-Saad, 1996; Jakubowska, 1984).

תהליכי השינוי שחלים בקרב קבוצת מיעוט מסורתית כתוצאה ממפגש עם תרבות רוב מודרנית, אינם התוצר היחידי האפשרי בהתנגשות בין תרבויות. בניסיון להבהיר משתנים חברתיים הקשורים למפגש של תרבות קבוצת מיעוט עם תרבות קבוצת הרוב, מציין ברי (Berry, 2001) את תהליכי ה"תרבות" (acculturation) ואת ה"יחסים הבין-תרבותיים" (intergroup relations). לדידו של ברי, כתוצאה ממפגש התרבויות מתחוללים שינויים הדדיים בשתי החברות. כך למשל, בשתי החברות עשויים להתרחש שינויים בשפה, בחלק מהמנהגים ואפילו בדת. ברי נשען בעיקר על ניתוח מצבים שבין חברה לקהילת מהגרים בתוכה, כמו היחסים שבין החברה הקנדית לבין מהגרים צרפתים וספרדים. הקהילה הבדווית בישראל אינה בגדר חברת מהגרים, לפחות לא במשמעות הקלאסית של המושג, ולו מהסיבה כי הקהילה הייתה קיימת באזור הנגב עוד טרם נוצרה החברה הישראלית (שטנדל, 1992). עם זאת, אלקרינאוי (2001) מצביע על דמיון בין הדילמות שאתן מתמודדים חברי הקהילה הבדווית בישראל לבין הסוגיות הקשות שאתן מתמודדות חברות מהגרים בעולם, ובראשן – ערעור הזהות העצמית. ניתן למצוא הקבלה בהתנגשות התרבותית של

החברה הבדווית עם החברה הישראלית הרחבה בתיאורי המפגש התרבותי בין חברות ילידים (first nations) לחברות מודרניות שהתפתחו באזור גאוגרפי קרוב אליהם. לדוגמה, ניתן לגלות דמיון בין מצבם של הבדווים בנגב ובין מצבם של האבוריגינים באוסטרליה. בורוק ועמיתים (Bourke, Bourke & Edwards, 1994) מצביעים על מפגש האבוריגינים בצפון אוסטרליה עם האוכלוסייה הלבנה כעל דוגמה מייצגת למפגש בין תרבות שבטית לתרבות מודרנית, מפגש אשר יצר, ועדיין מייצר, סוגיות קשות, כגון אבדן משאבים (אדמות ונכסים). יחד עם הקשיים הללו המפגש יוצר קשיים במישורים החברתי, הערכי והפסיכולוגי, ואחד הבולטים שבהם הוא ערעור הזהות העצמית בקרב הנוער האבוריגיני. קשיים אלה מתבטאים גם, ואולי בעיקר, בחינוך. גם בקרב הנוער הבדווי המציאות רוויית הדילמות והקשיים באה לידי ביטוי כתוצאה מהמפגש עם התרבות המודרנית בבתי הספר (אבו סעד, 1999; אל חאג', 1994; חילודי, 2003).

השפעת המפגש הבין-תרבותי על הנוער הבדווי הלומד

כאמור לעיל, בית הספר הוא "חזית" מרכזית למפגש הבין-תרבותי. כתוצאה מכך הנוער הלומד בבית הספר עלול לסבול מרגשות לא נעימים, כמו התמרמרות ותסכול (אבו סעד, 1999). ההתמרמרות של התלמידים היא תוצאה אפשרית לפער שבין ציפיותם לשינוי בחברה, שינוי המגיע למודעותם בבתי הספר הכפופים למדיניות החינוך של החברה היהודית הרחבה, לבין המצוי בפועל בסביבתם המשפחתית. בתי הספר מייצגים בדומיננטיות את הערכים המודרניים הקוראים לשינוי, ולמולם חש הנוער הבדווי את התנגדות ראשי הקהילה המסורתית לערכים המודרניים (בן דוד, 1994; Al-Krenawi, Slonim-Nevo, Maymon & Al-Krenawi, 2001). ראשי המשפחות של התלמידים חשים חוסר נוחות משחיקת מעמדם כמסדירים את אורח החיים של המשפחה, כמחנכים את הדור הצעיר וכאחראים על הכוונת תהליכי הלמידה בקרב הצעירים. עובדה זו יוצרת קונפליקטים במשפחה (חילודי, 2003), ומערכת היחסים המשפחתיים בכללותה נפגמת. הנוער הבדווי, המצוי בתווך בין ערכי משפחתו לערכי בית הספר, חש תסכול (רינאוי, 2003; Al-Krenawi & Graham, 1999).

גם רינאוי (2003) מייחס את תחושות הדאגה בקהילה הבדווית להיותה חברה המצויה בשינוי. לדעת רינאוי, החברה הבדווית נמצאת בתווך בין השפעות של מרכיבים שבטיים מחד גיסא לבין השפעות של ערכי חברה מודרנית מאידך גיסא. לפיכך, אדם שחי בחברה זו יהיה מצוי במידה מסוימת של דו-ערכיות על רקע שתי מערכות היחסים הללו. רינאוי מוסיף וטוען כי מצב ה"תווך" הזה הוא פועל יוצא מהכורח היום יומי של בני החברה הבדווית למצוא נוסחה ייחודית על מנת לשרוד במציאות מודרנית, שהיא לא רק עתירת טכנולוגיה וניגודים, אלא מבוססת גם על מרכיבים תרבותיים השונים מהמסורת ומן המבנה החברתי הבדווי. אלכסנדר וגריביע (2004) טוענים כי אותה דו-ערכיות שעליה מצביע רינאוי, עשויה להשפיע על היבטים שונים

בחיי הנוער הבדווי: על השקפת עולמם, על דפוסי התנהגותם ועל מחשבתם ודפוסי הצריכה והבילוי שלהם. הצורך להכריע בין הזהויות השונות משפיע על זהותם של בני הנוער הבדווי במישורים החברתי, התרבותי והפוליטי כאחד. אמנם חלק מהחוקרים מתארים את דרכי החיים הללו כעשויים להשלים זה את זה, אך גם אם כך הדבר, בזמן נקודת המפגש בין אורחות החיים השונות עלולה להיווצר מידה רבה של בלבול אצל הנוער (אלכסנדר וגריביע, 2004).

על פי ברקוביץ' (Berkovitz, 1981), תסכול נוצר כאשר הפרט כושל מלהשיג דבר שיש לו ידיעה ברורה עליו ורצון להשיגו. בשל כך, כאשר חברי קהילה מסורתית אינם מקבלים את ערכי החברה הרחבה שבה הם מצויים, לא יחוו התמרמרות בשל הפערים התרבותי, הכלכלי והטכנולוגי בינם לבין החברה בכלל. אולם אם תחדור לתודעתם של חברי הקהילה העובדה שקיימים משאבים אשר עשויים להיות גם נחלתם, אך מסיבות שונות הם אינם בנמצא – תורגש התמרמרות. לדוגמה, עובדת המחסור בציד בית הספר במגזר הבדווי (שעליה הצביעו, למשל: אל-חאג', 1994; אבו סעד, 1999; מרעי, 1994) הייתה סיבה להתמרמרות בקרב עובדי בית הספר ותלמידיו הבדווים רק כאשר חברי הקהילה למדו את אופיו של בית הספר במגזר היהודי, בעוד שבתקופה שהחברה הבדווית הייתה מסורתית וסגורה, גם אי-קיומו של בית ספר במתכונת המודרנית לא הטריד את פרטיה.

"מודלים של חיקוי" לנוער בקהילה הבדווית

המציאות של החברה הבדווית, המצויה במשבר כתוצאה מההתנגשות הבין-תרבותית, מאפשרת לנוער הבדווי לזהות "מודלים לחיקוי" המגיבים למציאות זו, משני טיפוסים – כאלה המצויים בסביבת המשפחה המסורתית וכאלה המצויים בסביבת בית הספר המודרני.

בנדורה (Bandura, 1973), אשר פיתח את מושג הלמידה החברתית, מדגיש את מנגנון החיקוי כמנגנון שלפיו האדם רוכש התנהגות תוקפנית. לדידו של בנדורה מנגנון החיקוי אינו מולד אלא נרכש; היכולת לחקות מקורה באפשרותו של האדם לייצג ולזכור באמצעות השפה את החוויות וההתנהגויות שבהן הוא התנסה, ועל ידי כך לחקות את הזולת, או מה שהוא מכנה "מודל החיקוי". החיקוי עשוי לאפשר לפרט ללמוד התנהגות שלא הייתה ידועה לו קודם לכן, ולנצל מידע זה במצבים אחרים שבהם הוא נתקל (אדד ועמיתים, 1994).

בנדורה מצא כי קיימת בררנות בבחירת הדגם שאותו אנו מחקים:

א. הפרט יעדיף לחקות מודל מפורסם או בעל יוקרה על פני מודל פחות מעמד.

ב. הפרט יעדיף לחקות התנהגות הנחשבת לדידו כמרגשת יותר.

ג. הפרט יעדיף לחקות מודל הדומה לו במין, גיל וכדומה. כך הבן יעדיף לחקות את אביו, והבת – את אמה. חיקוי מודל מתוך המשפחה תואם את אופיים של הפרטים בחברה הבדווית המסורתית (מרעי, 1994).

המסורת הבדווית אינה אוסרת לחלוטין על התנהגות אלימה (בר צבי, 1991; לייש, 1981). יתר על כן, חלק מהעונשים מבוססים על אלימות כנגד הנענש, החל מדרישתו של האב מבנו שיכה את אחותו, אם לא פעלה כנדרש (אבו עג'אגי וכן דוד, 1989), ועד להריגה ממש בשל פשעים חמורים; המפורסם בעונשים אלו הוא נקמת הדם (ביילי, 1978; בר צבי, 1991; Ginat, 1994; Al-Krenawi et al., 2001).

כאמור, מלבד המשפחה, מודלים לחיקוי עבור הנער מצויים גם בבית הספר ובסביבתו. הורוביץ (1989) מציינת שלוש גישות בספרות להסברת ההתנהגות האלימה של הנוער הלומד: הגישה הראשונה מסבירה את האלימות כתשומה של הקהילה לתוך בית הספר, כלומר תלמיד עלול לגלות התנהגות אלימה כתוצאה מתהליך חברות שרחש בחברתו האלימה שמחוץ לבית הספר; הגישה השנייה מסבירה את האלימות בבית הספר כתוצר של הניסיון שרוחש התלמיד בתוך בית הספר. התאוריות המצדדות בגישה זו נשענות על הנחה שתסכול הוא גורם עיקרי לאלימות, שכן התלמידים הנוטים לאלימות הם אלו שצברו מטען רב של תסכול בבית הספר; הגישה השלישית מסבירה את האלימות כתוצאה מגורמי מצב. גישה זו מניחה, כי קיימת תופעת "הדבקה" של אירועים או מצבים אלימים בחברה לתוך המערכת הבית ספרית (הורוביץ ופרנקל, 1990).

בחברה הבדווית, המצויה בתהליכי שינוי, עשויה אפוא תאוריית הלמידה החברתית להיות קשורה עם דפוסי האלימות בקרב הנוער הבדווי שבבתי הספר.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הזיקה בין דפוסי אלימות לבין הלמידה החברתית וכמו כן לבחון את הקשר שבין משתנים המבטאים דאגה מבעיות אישיות או חברתיות, כמו גם משתנים המבטאים חוסר ביטחון, למול דפוסי האלימות הקיימים בקרב הנוער.

השערות המחקר

א. גורמי הלמידה החברתית – חשיפה לאלימות במשפחה הגרעינית, חשיפה לאלימות במשפחה הרחבה, חשיפה לאלימות מילולית בשכונת המגורים, חשיפה לאלימות פיזית בשכונת המגורים, חשיפה לאלימות מילולית בבית הספר וחשיפה לאלימות פיזית בבית הספר – יהיו קשורים להשתתפות הנוער הבדווי הלומד באירועי אלימות מילוליים ופיזיים.

ב. המשתנים המבטאים דאגה וחוסר ביטחון – דאגה הנובעת מבעיות אישיות, דאגה עקב בעיות של הקהילה, תחושת חוסר ביטחון בבית הספר ותחושת חוסר ביטחון במדינה – יימצאו במתאם עם השתתפות הנוער הבדווי הלומד באירועי אלימות מילוליים ופיזיים.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

הנוער הבדווי הלומד בבתי ספר תיכוניים בערים הבדוויות בנגב.

המדגם

575 תלמידים ותלמידות בני 15–17 (כיתות ט, י, יא), שנדגמו מארבעה בתי ספר תיכוניים ביישובים שונים של החברה הבדווית בנגב: שגב שלום, חורה, לקייה וכסייפה. מדגם זה מהווה ייצוג תקף לתלמידים מהמגזר הבדווי, אף על פי שלא נכללו בדגימה כלל יישובי הבדווים. הסיבה לכך היא לא רק גודלו של המדגם אלא גם העובדה שהנוער הבדווי המצוי ב"פזורה" (יישובים בדווים מחוץ לערים הגדולות, אשר לרוב אינם מוכרים על ידי הממסד), מפוזר בין בתי הספר בערים הגדולות, וממילא נמצאו גם תלמידים מעיר אחת הלומדים בבית הספר המצוי בעיר אחרת.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון דיווח עצמי, שעובד על ידי הורוביץ ופרנקל (1990) ותורגם לשפה הערבית. השאלון בנוי מ-221 פריטים בצורת שאלות סגורות. הפריטים ייצגו סולמות משתנים אשר להם נמצאו מקדמי מהימנויות (אלפא של קרונברך) גבוהים, כלומר מהימנויות סולמות הפריטים היו למעלה מ-0.8. השאלון המקורי נמצא מתאים גם עבור נבדקים השונים בשפתם ובתרבותם מאלו של החוקר, לכך שתי סיבות:

א. הפריטים המייצגים משתנים העוסקים בחשיפה של התלמיד להתנהגות אלימה, מנוסחים ברובם באופן מוחשי. לדוגמה: "האם קיבלת סטירה, בעיטה או אגרוף?" סולם התשובות כולל ארבע רמות, מ-"1" (כלל לא) ועד "4" (הרבה).

ב. ניסוח הפריטים המייצגים הפעלת אלימות מצד הנבדק הוא דיכוטומי – כלומר על הנבדק להחליט אם השתתף או לא השתתף באירוע אלימות.

השימוש באמצעים אלו הפחית את האפשרות של מתן פרשנות אישית הסוטה באופן משמעותי מכוונת החוקר.

השאלון תורגם על ידי שני חוקרים בכירים מהקהילה עצמה.

הליך

בשלב הראשון נשלחו באקראי חמש בקשות להשתתפות במחקר למנהלי חמישה בתי ספר תיכוניים במגזר. ארבעה מנהלים אישרו את עריכת המחקר. בכל בית ספר נבדקו שלוש כיתות מכל אחת מארבע השכבות – ט עד יב. כאשר היו יותר משלוש כיתות בשכבה, בחירת הכיתות נעשתה במקום על ידי הנסיינית. ההנחה הייתה כי אין הטיה משמעותית בבחירת הנבדקים בדרך זו, כיוון שהנסייניות לא היו שייכות למערכת ובחירתן הייתה שרירותית. בשלב הבא הועברו שאלוני הדיווח העצמי במשך שתי שעות לימוד, ובכל כיתה עמדו לרשות התלמידים מורה ולפחות אחת מהנסייניות.

ממצאים

שיעור המשיבים לשאלונים היה 94%. ניתוח ממצאי השאלון נערך על ידי תכנת SPSS—ה

ניתוח גורמים של הפריטים העלה את הפקטורים הבאים: מידת השתתפות באירועי אלימות מילולית (אלפא של קרונבך=0.82) ומידת ההשתתפות במעשי אלימות פיזית (אלפא של קרונבך=0.78); משתני למידה: חשיפה לאלימות בסביבת הבית (אלפא של קרונבך=0.7) ובסביבת בית הספר (אלפא של קרונבך=0.78).

כמו כן נבדקו הגורמים הבאים: מידת הדאגה מבעיות ברמה האישית (אלפא של קרונבך=0.8), מידת הדאגה מבעיות ברמת הקהילה (אלפא של קרונבך=0.82) ותחושות חוסר ביטחון (אלפא של קרונבך=0.85).

לשם בחינת השערות המחקר, נבדקו בשלב הראשון התפלגויות התשובות לגורמים לעיל, כפי שהם מוצגים בלוח 1.

לוח 1. התפלגויות משתני המחקר באחוזים מכלל המשיבים (N=575)

התפלגות המשתנים התלויים (השתתפות באירועי אלימות של הנבדק עצמו)		
השתתפות באלימות מילולית	השתתפו — 30%	לא השתתפו — 60%
השתתפות באלימות פיזית	השתתפו — 28%	לא השתתפו — 63%
התפלגות משתני החשיפה לאלימות בסביבות השונות (משתני "הלמידה")		
חשיפה לאלימות בבית	מילולית — 25%	פיזית — 20%
חשיפה לאלימות בבית הספר	מילולית — 40%	פיזית — 16%
התפלגות משתני הדאגה		
דאגה מבעיות במשפחה — 72%	דאגה מבעיות בלימודים — 86%	דאגה ממצב הקהילה הבדוית — 93%
התפלגות משתני תחושת חוסר ביטחון		
חוסר ביטחון בבית — 25%	חוסר ביטחון בבית הספר — 25%	חוסר ביטחון במדינה — 65%
התפלגות חשיבות ערכים שונים בעיני הנבדק		
חשיבות ערכי דת — 95%	בן צריך להישמע לאביו — 77%	בת צריכה להישמע לבעלה — 72%

מניתוח התפלגויות המשתנים במחקר נראה כי קרוב לשליש מהתלמידים השתתפו באירועי אלימות מילוליים או פיזיים. רבע מהתלמידים נחשפו לאלימות במשפחה ו-40% נחשפו לאלימות בבית הספר. כמו כן, חלק גדול של התלמידים, מעל 80%, מדווח על דאגות, הן מבעיות במשפחה, הן מבעיות בבית הספר והן מבעיות בשל מצב הקהילה הבדוית. נוסף על כך, רבע מהתלמידים חשים חוסר ביטחון במשפחה, רבע מהם חשים חוסר ביטחון בבית הספר ומעל מחצית חשים חוסר ביטחון במדינה. באשר לתפיסת הערכים של התלמידים, נמצא כי רוב התלמידים מקבלים את ערכי

המשפחה כערכים המתווים את ההתנהלות בחיים וכמעט כל התלמידים מעניקים חשיבות לערכי הדת.

בשלב הבא של ניתוח הממצאים נבחנו השערות המחקר על ידי כינוס המשתנים לפרוצדורת ה"רגרסיה הלוגיסטית". המשתנה המנובא היה מעורבות הנער באירועי אלימות מילוליים, והמשתנים הבלתי תלויים היו המשתנים הקשורים ללמידה חברתית והמשתנים המבטאים דאגה וחוסר ביטחון, כמפורט בלוח 2.

לוח 2. אומדני רגרסיה לוגיסטית לניבוי הסיכוי למעורבות באלימות מילולית (N=575)

מקדם רגרסיה B	טעות תקן של המקדם S.E.	משתני למידה
*0.38	0.2	חשיפה לאלימות במשפחה הגרעינית
**1.12	0.24	חשיפה לאלימות במשפחה המורחבת
0.04	0.23	חשיפה לאלימות מילולית בשכונת המגורים
0.02	0.04	חשיפה לאלימות פיזית בשכונת המגורים
**0.76	0.22	חשיפה לאלימות מילולית בבית הספר
0.37	0.37	חשיפה לאלימות פיזית בבית הספר
משתני דאגה ותחושות חוסר ביטחון		
0.1	0.24	דאגה מבעיות אישיות
0.34	0.27	דאגה מבעיות של הקהילה
0.37	0.37	תחושת ביטחון בבית הספר
0.22	0.45	תחושת ביטחון במדינה

*p<0.05, **p<0.1

מהנתונים בלוח 2 נראה כי תרומה משמעותית לניבוי המעורבות באירועי אלימות מילוליים קיימת למשתנים הבאים: חשיפה לאירועי אלימות במשפחה הגרעינית (b=0.38), חשיפה לאירועי אלימות במשפחה הרחבה (b=1.12) וחשיפה לאלימות מילולית בבית הספר (b=0.76). כיוון ההשפעה עבור משתנים אלה הוא חיובי, דהיינו ככל שהתלמיד נחשף יותר לאירועי האלימות בסביבות אלה, הוא מדווח על מעורבות גבוהה יותר באלימות מילולית. יש לשים לב כי המודל כולו מסביר קרוב ל 20% ($R^2=0.19$, $\chi^2=8.38$, $p<0.05$) מאירועי האלימות המילוליים שבהם השתתף התלמיד הבדווי.

פרוצדורה של רגרסיה לוגריתמית נוספת נערכה עבור המשתנה המנובא "מעורבות באירועי אלימות פיזיים". גם כאן המשתנים המנבאים היו המשתנים הקשורים ללמידה החברתית ולתחושות דאגה וחוסר ביטחון, כמפורט בלוח 3.

לוח 3. אומדני רגרסיה לוגיסטית לניבוי הסיכוי למעורבות באלימות פיזית (N=575)

מקדם רגרסיה B	טעות תקן של המקדם S.E.	משתני למידה
0.3	0.18	חשיפה לאלימות במשפחה הגרעינית
0.3	0.25	חשיפה לאלימות במשפחה המורחבת
*0.52	0.23	חשיפה לאלימות מילולית בשכונת המגורים
0.05	0.06	חשיפה לאלימות פיזית בשכונת המגורים
0.28	0.22	חשיפה לאלימות מילולית בבית הספר
0.3	0.3	חשיפה לאלימות פיזית בבית הספר
משתני דאגה ותחושות חוסר ביטחון		
0.1	0.24	דאגה מבעיות אישיות
0.14	0.27	דאגה מבעיות של הקהילה
0.32	0.37	תחושת ביטחון בבית הספר
0.33	0.45	תחושת ביטחון במדינה

* $p < 0.05$, ** $p < 0.1$

מהנתונים בלוח 3 נראה כי רק למשתנה "חשיפה לאירועי אלימות בסביבת שכונת המגורים" תרומה משמעותית על המעורבות באירועי אלימות פיזיים ($b=0.52$). כמו כן הכיוון הוא חיובי, דהיינו ככל שהתלמיד נחשף יותר לאירועי האלימות בסביבות אלה, הוא מדווח על מעורבות גבוהה יותר באלימות פיזיים. המודל כולו מסביר 10% ($R^2=0.1$, $\chi^2=4.42$, $p<0.05$) מאירועי האלימות הפיזיים שבהם השתתף התלמיד הבדוי, והוא אינו מובהק.

מנתוני לוחות 2 ו-3 עולה כי התרומה המשמעותית העיקרית לשונות המוסברת של משתני המעורבות באלימות המילולית והפיזית (המשתנים התלויים), מקורה בגורמים הקשורים ללמידה החברתית: חשיפה לאלימות במשפחה הקרובה והרחוקה וחשיפה לאירועי אלימות בסביבת הבית (המגורים). נוסף על כך, החשיפה לאלימות מילולית בבית הספר נמצאה אף היא תורמת משמעותית למעורבות באלימות המילולית של התלמיד הבדוי.

דיון

ההנחה המשמשת את חוקרי החברה הבדווית היא כי המאפיין המרכזי לחברה זו הוא היותה בשלבי מעבר (אבו סעד, 1999; חילודי, 2003; Jakubowska, 1984). מאפיין זה מתבטא בין היתר בתחושות לא נעימות בקרב חברי הקהילה, בעיקר במצבים שבהם נוצרות התנגשויות בין ערכי המודרניזציה לערכי המסורת הבדווית (אלכסנדר וגרביע, 2004; חילודי, 2003; מרעי, 1994; שטנדל, 1992). אולם ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי על אף תהליכי השינוי בתחומי השונים של חיי הקהילה הבדווית,

ובכלל זה בחינוך – הנוער הבדווי עדיין מקבל את ערכי המסורת והדת באופן גורף. כאמור, מקורה של מערכת הערכים במשפחה הבדווית הם המסורת ודת האסלאם. המסורת הבדווית מאפשרת לעתים את השימוש באלימות כחלק מתהליך החינוך, וגם בספרות יש אזכורים שונים להצדקת אלימות כחלק מתהליך החינוך במשפחה (אבו עג'אג'י ובן דוד, 1989). האלימות משמשת לעתים הן כעונש על חטאים קלים והן כעונש על פשעים קשים, כמו רצח (ביילי, 1978; בר צבי, 1991; Ginat, 1994).

המחקר בנושא המפגש הבין-תרבותי של תרבות ילידים עם תרבות מודרנית בעת האחרונה עשוי לספק הסבר מעניין לעובדה שהנוער הבדווי, למרות היותו לומד בבתי ספר המשמשים סוכני חברות מודרניים, מבטא באופן עז אכפתיות מערכי המסורת ומכיבודם. בוודן ובונברי (Bowden & Bunbury, 1990) מצאו כי הקהילה האבוריגינית באוסטרליה מתעוררת לגל של "תחייה תרבותית" של המסורת האבוריגינית. כך למעשה מביעים הילידים מעין מחאה אזרחית כנגד האפליה והקיפוח שהם חשים זה למעלה מ-200 שנה. השינוי בקהילה האבוריגינית הוא בעיקרו ברמת החיים ובשימוש בטכנולוגיה המוטמעת בחיי היום יום. אולם דווקא מערכת האמונות והערכים המסורתיים מובלטת יותר. בדומה, אל קרינאוי ועמיתים (Al-Krenawi et al., 2001) מצאו כי למרות סממני סגנון חיים מודרני בקרב הבדווים, הרי במישור הערכים האישיים מדווחים גברים בדווים על הצדקת נקמת דם כמנגנון טיפול בקונפליקטים מסוימים.

ממצאי המחקר הנוכחי הראו שההשתתפות באירועים אלימים הייתה קשורה לנלמד בסביבות המשפחה ופחות במקצת מכך לחשיפה לאירועי אלימות בבתי הספר. אולם אירועים אלו לא נקשרו כלל לתחושות הלא נעימות כתוצאה מהשינויים בחברה הבדווית, כפי שמנבאות התאוריות המדברות על תסכול המוביל לאלימות. בהקשר זה מעניינת העובדה שבעוד שתאוריית ה"תסכול ואלימות" מחייבת קיומו של קשר בין התסכול למעורבות באלימות, הרי הלמידה החברתית (Bandura, 1973) מאפשרת חלופות לתחושות לא נעימות, אשר אינן בהכרח התנהגויות אלימות. כלומר במצבי תסכול הפרט עשוי לבחור בהתנהגויות השונות מאלימות, כמו למשל להתמודד עם המצב על ידי בריחה לסמים ואלכוהול (Bruce & Emshoff, 1992). מכאן מתחזקת יעילותה של תאוריית הלמידה החברתית להסברת תופעת האלימות בקהילה הבדווית.

כאמור, החוקרים העוסקים בקהילה הבדווית בישראל מציינים תהליכי מודרניזציה החלים על חברה זו (אבו סעד, 1999; חילדי, 2003). חוקרים נוספים אף מחלקים את תהליכי המודרניזציה לתחומים שונים בחיי הפרט והקהילה (ברק וצוויקל, 2001; גרדוס ומאיר-גליצנשטיין, 2008; מאיר, 1983; קרסל, 1988; שמואל, 1980). אולם לאור הממצאים המגלים כי ערכי המשפחה המסורתית הם הדומיננטיים ביותר אצל הנער ועל פיהם תיקבע התנהגותו, יש מקום לבירור רציני באשר למידת קבלתה של המודרניזציה בקרב החברה הבדווית. ייתכן כי הקהילה ומערכת החינוך שבתוכה פסעו כברת דרך משמעותית בהטמעת כלים וחומרים מודרניים, במעבר למבני קבע,

במגע עם אמצעי תקשורת מודרניים וכדומה, אולם ספק הוא אם קיימת הטמעה אמיתית של ערכים מודרניים, אלה השונים מערכי המסורת. לפיכך עולה ספק גם בהצלחתו של בית הספר במגזר זה לשמש כסוכן חברתי המוביל את השינוי. יתר על כן, הממצאים שעלו ביחס לתחומי השפעתו של בית הספר מצביעים על תמונת מצב בעייתית עוד יותר. על פי הספרות מסכימות האסכולות הסוציולוגיות השונות על כך שלבית הספר ישנה השפעה על תחומי חשיבה והתנהגות רבים, כפי שהדגישו למשל הורוביץ ופרנקל (1990). הללו ציינו את היקפה הרחב של תרבות בית הספר (הכוללת ערכים, אמונות, עמדות, מנהגים, מסורות, חוקים כתובים ולא כתובים ועוד) וחיזקו את ההנחה בדבר היקפה הרחב של השפעת בית הספר על הנער. אולם בקרב הנוער הבדווי נמצא שמודל החיקוי שבית הספר "מצליח" לשמש, הוא בעיקרו מודל חיקוי של התנהגות אלימה, וכאמור, במידה פחותה – מודל חיקוי של ערכים ונורמות מודרניים. מכאן שיש מקום לבחון את מבנהו ואופיו של בית הספר בקהילה הבדווית כפי שהוא היום ולנסות לייעל את תפקודו. יש לחתור לשינוי המצב שבו בית הספר משמש כפי הנראה מודל לחיקוי התנהגות אלימה למצב שבו הוא ישמש סוכן חברות המסייע בהפגשת הנער עם התרבות המודרנית ויסייע לריכוך מפגש זה. באופן זה ייתכן שתהיה הזדהות אמיתית יותר של הנוער הבדווי עם ערכי המודרניזציה. הזדהות שכזו תוכל לצמצם את האלימות בקרב בני הנוער הבדווים, ובשלב הבא – לסייע להפחתת השימוש באלימות בסביבת המשפחה.

מקורות

- אבו-סעד, א' (1999). מערכת החינוך הבדווית במציאות חברתית משתנה. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (עמ' 1101–1111). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- אבו עג'אג', ס' ובן דוד, י' (1989). החינוך המסורתי אצל בדואי הנגב. **רשימות בנושאי הבדווים**, 19, 22–33.
- אדד, מ', אדי, א', אשכנזי, ג', ציארד, פ', רהב, ג' ושוהם, ג"ש (1994). **אלימות**. תל אביב: אור-עם.
- אל-חאג', מ' (1994). **מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- אלכסנדר, ג' וגריביע, ע' (29 במרס 2004). **מאפייני השימוש בצ'אטים בקרב בני-נוער בדואים**. הרצאה בכנס "שדה, אקדמיה ומה שביניהם". המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר שבע.
- אלקרינאוי, ע' (2001). עבודה סוציאלית בחברה הבדואית בנגב: היבטים בין-תרבותיים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 21, 37–59.
- ביילי, י' (1978). הנקמה והשלום אצל הבדואים. **רשימות ומאמרים בנושאי הבדווים**, 9, 22–33.
- בנבנישתי, ר' (2007). **תוכנית מערכתית לקידום אקלים חינוכי מיטבי, לצמצום אלימות והתנהגויות סיכון**. ירושלים: שפ"י.

- בן דוד, י' (1994). **מערכת החינוך הבדווית המציאות והצורך בקידומה**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- בן דוד, י' (1998). פתרון מצוקות הבדואים בנגב כתנאי להשתלבותם בחברה הישראלית. **רשימות בנושאי הבדואים**, 30, 18–28.
- בר צבי, שי' (1991). **מסורת השיפוט של בדווי הנגב**. תל אביב: משרד הביטחון.
- ברק, ני וצוויקל, ג"י (2001). **בריאיות ורווחה של נשים בדואיות בנגב**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- גל, א' (2002). יישובי הבדואים. **אל הנגב: פרקים בגיאוגרפיה של דרום הארץ**. חולון: מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- גרדוס, י' ומאיר-גליצנשטיין, א' (2008). **באר שבע – מטרופולין בהתהוות**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- דגני, א' (1998). ישראל 1998 נורמות חברתיות ואלימות בקרב מבוגרים ונוער. **מצילה** (מרץ).
- הורוביץ, ת' (1989). אלימות בבית הספר – היבטים סוציולוגיים. בתוך א' רוקח (עורך), **מניעת אלימות – הצעות לתכנית בית ספרית** (עמ' 9–17). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- הורוביץ, ת' ופרנקל, ח' (1990). **דפוסי אלימות של בני נוער: דו"ח מחקר מס' 239**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- חילודי, סי' (2003). בין שימור המסורת לעידוד המודרניזציה בבתי-הספר הבדואים. **רשימות בנושא הבדואים**, 35, 30–39.
- לוי, שי' (1980). **חיי ומנהגי דת בקרב הבדווים בדרום סיני**. ירושלים: משרד החינוך.
- לייש, א' (1981). מעמד האסלאם בקרב הבדווים של מדבר יהודה. **קתדרה לתולדות ארץ ישראל ויישובה**, 20, 81–96.
- מאיר, א' (1983). **דיפוזיה מרחבית של חידושי מודרניזציה בקרב הבדווים בנגב**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- מליץ, ע' (1995). **תמורות בחינוך הבדואי בנגב**. באר שבע: משרד החינוך מחוז דרום.
- מרעי, סי' (1994). **בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- מרקס, ע' (1974). **החברה הבדווית בנגב**. תל אביב: רשפים.
- קטן, י' (1996). **שירותי רווחה אישיים**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- קרסל, ג"מ (1988). שינויים בתעסוקה ובדפוסי הצריכה אצל בדווים מתעירים. **הבדווים: רשימות ומאמרים** (עמ' 358–369). שדה בוקר: מדרשת שדה בוקר, אוניברסיטת בן-גוריון והחברה להגנת הטבע.
- רינאוי, ח' (2003). **החברה הערבית בישראל – סדר יום אמביוולנטי**. תל אביב: המסלול האקדמי של המכללה למנהל.
- שטנדל, א' (1992). **ערביי ישראל בין פטיש לסדן**. ירושלים: אקדמון.
- שמואל, א' (1980). **קץ הנוודות – חברות בדווים בתהליכי התיישבות**. תל אביב: רשפים.

- Abu—Saad, I. (1996). Provision of public educational services and access to higher education among the Negev Bedouin Arabs in Israel. *Education Policy*, 2(5), 527—541.
- Al-Krenawi, A., & Graham, R. J. (1999). Social work intervention with Beduin-Arab children in the context of blood vengeance. *Child Welfare*, 78(2), 283—296.
- Al-Krenawi, A., Slonim-Nevo, V., Maymon, Y., & Al-Krenawi, S. (2001). Psychological responses to blood vengeance among Arab adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 25, 457—472.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: Social learning analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context*. Oxford: Oxford university Press.
- Berkowitz, L. (1981). The concept of aggression. In P. F. Brain & D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research* (pp. 3—13). Elsevier: North Holland Biomedical Press.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615—631.
- Bourke, C., Bourke, E., & Edwards, B. (Eds.). (1994). *Aboriginal Australia*. Queensland: University of Queensland.
- Bowden, R., & Bunbury, B. (Eds.) (1990). *Being Aboriginal: Comments, observations and stories from Aboriginal Australians*. Melbourne: ABC Books.
- Bruce, C., & Emshoff, J. (1992). The super II program: An early intervention program. *Journal of Community Psychology*, 10, 10—21.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggression drive. *Psychological Review*, 29, 257—272.
- Ginat, J. (1994). Blood revenge in Bedouin society. In E. Marx & A. Shmueli (Eds.), *The changing Bedouin* (pp. 42—57). New Brunswick: Transaction.
- Jakubowska, L. A. (1984). The Bedouin family in Rahat: Perspectives on social changes. In Y. Einy & E. Orion (Eds.). *The Bedouin: Lists and articles* (pp. 139—156). Beer Sheva: Beer Sheva University Press.

אינטרנט ונוער בסיכון



האינטרנט כמשאב לעבודה עם נוער בסיכון: עמדות של נוער בסיכון ונוער נורמטיבי כלפי השימוש באינטרנט

אורית מנור-מולדון ושלמה רומי

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לסקור שימוש באינטרנט של בני נוער בכלל ושל נוער בסיכון בפרט, לבחון את ההבדלים במידת תפיסת המסוגלות העצמית שלהם ואת ההבדלים בעמדותיהם כלפי השימוש באינטרנט לצרכים שונים, כגון: ייעוץ, קשרים חברתיים והרחבת תחומי עניין. המדגם כלל 101 נבדקים שנחלקו לשתי קבוצות מחקר; קבוצת המחקר העיקרית הייתה נוער בסיכון המצוי בקשר טיפולי, בליווי או במעקב ביחידות לקידום נוער או בקשר עם נידות "ילדי הלילה". קבוצת ההשוואה הייתה של נוער נורמטיבי וכללה בני נוער הלומדים בבתי ספר תיכוניים באזור המרכז. לנבדקים הועברו שאלונים בתחום הדמוגרפי וכן שאלונים להערכת המסוגלות העצמית ולאופן השימוש במחשב.

ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים בולטים בין קבוצות המחקר ברקע הדמוגרפי ועל כך שתחושת המסוגלות העצמית של בני הנוער בסיכון הייתה נמוכה מזו של בני נוער נורמטיבים. עם זאת לא אוששה השערת המחקר המרכזית, אשר הניחה כי נוער נורמטיבי ישתמש באינטרנט יותר מאשר נוער מנותק. לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות הנחקרות ברמות המובהקות של המתאמים שנמצאו בצרכים לשימוש באינטרנט, וכן לא נמצאו הבדלים מובהקים בין התכנים שאותם מחפשים בני נוער נורמטיבים לבין התכנים שמחפשים בני נוער מנותקים. על פי ממצאי המחקר נראה כי הנוער המנותק הצטרף זה מכבר לעולם הווירטואלי ומשתמש בו בתדירות גבוהה. משמעויות הממצאים ויישומם יידונו לאחר פירוט ממצאי המחקר.

מילות מפתח: נוער בסיכון, נוער נורמטיבי, האינטרנט כמשאב חברתי

מבוא

ההתפתחות המהירה של רשת האינטרנט היא אחת התופעות המרתקות המאפיינות את עידן הידע בעשור האחרון. תרבות המחשוב הפכה לחלק בלתי נפרד מעולם הילדים והנוער; המתבגרים בני ימינו הם דור ה"רשת" ומשתמשים באמצעים דיגיטליים כדי לפתח ולבסס את תרבותם. הטכנולוגיה הממוחשבת מאפשרת לחרוג מהמסגרת שיצרה המערכת הממוסדת ולעקוף את הזרם המרכזי בכל מדינה, והיא הפכה לכלי המאפשר למשתמש בו להרחיב את עולמו. השימוש באינטרנט יוצר מצב דיאלקטי: מחד גיסא הוא משמש אמצעי מניפולטיבי בידי מעטים בעלי הון, מאידך גיסא, הוא כלי בעל פוטנציאל חיובי אדיר התורם להפצת ידע בקלות ובמהירות על פני כדור הארץ כולו. האינטרנט מחבר בין אזורים נידחים ברחבי העולם לבין המרכזים הגדולים, הוא חושף ומגלה, והוא מבטל מחסומי זמן, מקום ותרבות (דגני, 2007). קשרים חברתיים באינטרנט, שהם תופעה חברתית חדשה, הם חלק בלתי נפרד מחיי בני הנוער כיום. האינטרנט מהווה סביבה חברתית מסוג חדש, המסוגלת ליצור קבוצה וירטואלית – קבוצה בעלת עניין משותף הדנה בנושאים בתחום העניין. בקבוצה שכזו, קשה ליצור יחסים קרובים בין אנשים, ואין בה כל נטילת אחריות, שהרי המתקשרים הם אנונימיים (ויינברג, 2001). באינטרנט קיימים אתרי היכרות שונים וציטים, המאפשרים רב-שיח עם מספר בלתי מוגבל של אנשים אשר נכנסים לאתר, פורומים, קבוצות דיון ועוד. כל אלה הן קבוצות חברתיות וירטואליות, ומתפתחים בהן דפוסי התנהגות גמישים ובלתי מחייבים. המתקשר יכול להצטרף אל הקבוצה הווירטואלית ולנטשה כל אימת שיחפץ בכך; איש אינו מכיר אותו, איש אינו יודע כיצד הוא נראה, ובשל כך ביכולתו להחליף זהויות – להגדיר עצמו כבן המין האחר, להצהיר על גיל בדוי וכדומה. בני הנוער נמשכים לקשרים חברתיים באינטרנט כיוון שיש להם צורך חברתי חזק ליצור קשרים, והמרחב ברשת מאפשר להם להתנתק מהסביבה הטבעית שלהם (הבית, השכונה, בית הספר) ולהגיע למקומות אחרים, למצוא אנשים שמקבלים אותם, להחליף זהויות ולממש פנטזיות.

לבני נוער יש כיום נגישות למחשב הן במסגרות הפורמליות והן במסגרות הלא פורמליות, וכיוון שכך, האינטרנט הפך לכלי בשימוש נרחב, והשימוש בו מתרחב מדי יום. על פי התאוריה של אריקסון (1966), אחת המשימות העיקריות בהתפתחות בגיל ההתבגרות היא גיבוש הזהות העצמית. המתבגר מגבש את זהותו על ידי התנסות בזהויות שונות. קשר חברתי שנוצר במסגרת האינטרנט מאפשר שמירה על אנונימיות, וזו מאפשרת לפרט חופש מוחלט בהצגת עצמו. בדרך זו המתבגר יכול להתנסות בזהויות שונות מבלי לשנות התנהגות בפועל (זיו וזיו, 2001).

מחקר זה נועד לסקור שימוש באינטרנט של בני נוער בכלל ושל נוער מנותק בפרט, ולבחון אם יש הבדלים בעמדותיהם כלפי השימוש בו לצרכים שונים, כגון: ייעוץ, קשרים חברתיים והרחבת תחומי העניין. קבוצת המחקר הייתה נוער בסיכון, כלומר בני נוער המצויים בקשר טיפולי, בליווי או במעקב ביחידות לקידום נוער או בקשר עם ניידות "ילדי הלילה" של עמותת עלם. קבוצת ההשוואה, הקרויה כאן "נוער

נורמטיבי", כללה בני נוער הלומדים בבתי ספר תיכוניים באזור המרכז. בשתי הקבוצות טווח הגילים הוא 14–18.

מחשבים ואינטרנט בקרב צעירים

לאינטרנט שני פנים – מחד גיסא זוהי טכנולוגיה מודרנית, מתקדמת, יעילה, ידידותית, עשירה ומגוונת ובעלת ערך מעשי רב, טכנולוגיה המאפשרת לאנשים גישה ישירה למשאבי מידע רבים ולהתקשרות בין-אישית. מאידך גיסא, רשת האינטרנט עלולה להוביל להפנמת רעיונות אנטי-נורמטיביים או ללמידת חומר מושחת ומזיק. כמו כן השימוש באינטרנט עלול לגרום למתחים ולמשברים במשפחה, להיסחפות למשחקי הימורים וכן להפצת שמועות ורכילויות במטרה לפגוע באנשים (ברק, 2000).

מחקרים רבים בדקו את ההשלכות החברתיות של המהפכה הדיגיטלית על בריאות הנפשית של היחיד ועל טיב היחסים הבין-אישיים שלו. יש הרואים באינטרנט טכנולוגיה בעלת השלכות פוטנציאליות להתמכרות (Griffiths, 1999), בדידות חברתית (Kraut et al., 1998) וחוסר מעורבות בהתנהגויות חברתיות (Funk & Buchman, 1996). לפי גריפיתס, שימוש שכיח באינטרנט אטרקטיבי ליחידים אשר אינם מעורבים בפעילויות חברתיות, מי שחיהם החברתיים מוגבלים והם חסרי ביטחון מבחינה חברתית. אפשר לראות בשימוש באינטרנט פעילות פנאי אשר תופסת את מקומן של פעילויות פנים אל פנים (Kraut, 1998); הזמן שאנשים מקצים לאינטרנט יכול לבוא במקום זמן שהם משקיעים ביחסי שכנות, במעורבות קהילתית וביחסי גומלין עם חברים (Kraut et al., 1998). לעומתם, אחרים רואים באינטרנט רשתות מחשב המחברות בין בני אדם ומכונות רשתות חברתיות. ולמן והמפטון (Wellman & Hampton, 1999), גורסים כי האינטרנט משקף את מגמת העולם המרושת (networking) ההולכת ומתפתחת, וכי האינטרנט מגביר את המעבר לרשתות ולהתרחקות מקבוצות. האינטרנט מאפשר לאנשים לצאת מהקופסה, הן לצורך יצירת קשרים והן לצורכי רכישת מידע.

הדו-שיח והרב-שיח המתנהלים באינטרנט מאפשרים ואף עשויים להאיץ את בניית ה"אני" של המשתתפים (Kupferberg & Green, 2005) ולהעשיר את המציאות הפנימית שלהם. באמצעות יחסי גומלין אלה, המתקיימים אמנם בעיקר באינטרנט, אך גם באמצעות הטלפון והמסרונים (SMS), ומבוססים על משוב אישי או המוני, מושהה או מיידי, מתפתחות תובנות חדשות ומהירות. תהליכי השיח בגיל ההתבגרות הם מכריעים לפיתוח הזהות הפסיכו-חברתית, הנוצרת בין היתר בפגישות ובהתנסויות בין-אישיות, אשר מסייעות להגברת המודעות העצמית. המפגשים ברשת מזמנים לילדים ולנוער השתקפות עצמית, חיקוי אחרים משמעותיים רבים ומגוונים יותר והזדהות עמם, דבר המסייע בגיבוש הזהות האוטנטית והבוגרת (גרין, 2002).

במחקר שנעשה בארצות הברית נמצא כי בני נוער המצויים במאבקים ובקונפליקטים עם הוריהם או בני נוער במצב חברתי קשה, משתמשים באינטרנט ליצירת קשרים חברתיים יותר מאשר בני נוער שאינם מצויים במאבקים. קשרים חברתיים דרך

האינטרנט עשויים להיות מקור לתמיכה ולעידוד בקרב בני נוער שמתקשים לעשות זאת בחיי היום יום שלהם (Wolack, Mitchell & Finkelhor, 2003). בשונה מפעילות חינוכית-פורמלית ובלתי פורמלית כאחד – הפעילות באינטרנט מתנהלת ללא השגחת מבוגרים. ילדים וצעירים יוצרים עולם של לשון ותוכן משלהם ללא פיקוח, עולם שלרוב אינו מובן למבוגרים. אם במציאות מצווה ההורה לשמור ולהגן על ילדיו, בעולם הווירטואלי רוב הילדים והצעירים מתהלכים ללא הגנה. כל הדלתות פתוחות, ילדים נכנסים ללא אישור, ליווי או כלים להתמודדות לאתרי פורנו, סמים ואלמות, עבריינות מינית או אידאולוגיות מטורפות. מבלי שהחברה שמה לב, הפכה רשת האינטרנט לגורם בעל השפעה חזקה על ילדים ובני נוער ודחקה את בית הספר והבית למקום שני (גרין, 2006). במחקר שנערך בישראל (Mesch & Talmud, 2003) נמצאו פערים מגדריים, מעמדיים ולאומיים בנגישות לאינטרנט. המחקר, שנעשה בקרב מתבגרים (גילי 13–18), העלה כי בנים משתמשים באינטרנט יותר מבנות (66.2% לעומת 51%) ויהודים ישראלים יותר מערבים ישראלים (62.9% לעומת 37.1%).

אחד העיסוקים העיקריים בגיל ההתבגרות הוא קשירת יחסים חברתיים, הכוללים יחסים עם קבוצות הגיל, בני המין השני והמשפחה (זיו וזיו, 2001). בתחום זה, הרשת פותחת בפני בני הנוער אפשרויות להרחבת הקשרים אל מחוץ למעגל המשפחתי. השימוש ברשת מאפשר לבני הנוער להיות ספונים בביתם ועם זאת "לצאת מהבית" יציאה וירטואלית. הם יושבים מול המחשב, משוחחים עם בני גילם, מתנתקים מהוריהם ומתרכזים בעצמם וביחסיהם עם אחרים (סואן, 2005). זהו תהליך האינדיווידואציה – גיבוש הזהות העצמית – שהוא נחלתם של בני הנוער בגיל ההתבגרות (Blos, 1967). השימוש באתרי הפטפט (chat) מאפשר גם משחק תפקידים גמיש יותר מאשר מפגשים פנים אל פנים, וזאת באימוץ זהויות בדויות שונות (Grohol, 1998).

התקשורת המקוונת מאפשרת שמירה על אנונימיות בכל הקשור לזהותו השמית של המשתמש או לפרטים מזהים אחרים. משתמשי אינטרנט רבים, במיוחד בסביבות מקוונות שבהן הקשר הוא עם זרים, משתמשים בכינוי ("ניק", קיצור של nickname). בני נוער רבים נוטים ליצור כינוי שיש בו לא רק מהיחודי והשונה, אלא הוא כולל רמז (אמתי או שקרי) על גילם, אישיותם, מצבם הנפשי, מקום מגוריהם או חזותם. למשל: "מתוקהלה", "שחור בלב", "יוסי16", "עיניים כחולות", "רגיש וחם", "בלונדינית סוערת". האנונימיות מחזקת אצל המשתמש את התחושה שהוא חופשי לנהוג כרצונו, ללא חשש ממתן דין על התנהגות "לא ראויה" מצד אחד ועל גילוי חולשות ורגישויות (העלולות לפגוע בתדמיתו), מצד שני. למעשה, פועל כאן תהליך של הסרת עכבות, שבו משתחררים מעצורים כדי לנהוג בצורה אותנטית יותר, על פי תווי אישיותו של המשתמש ותכונותיו הבסיסיות (Bargh, Fitzsimons, 2002; McKenna, 2003; Bargh, McKenna & Fitzsimons, 2002). יש להדגיש כי לאנונימיות אין למעשה ערך אובייקטיבי אמתי, שהרי יש דרכים לחשוף את זהות

המשתמש או פרטים עליו, דבר הקורה תדיר. מה שקובע את התנהגות המשתמש ומשפיע עליה הוא התחושה הסובייקטיבית של פרטיות, האמונה שהוא אנונימי ושלא ניתן לזהותו (ברק, 2006).

הגורמים המהווים תמריץ ומשיכה לאינטרנט הופכים להיות דפוסים התנהגותיים שמאפיינים בני נוער רבים, כלומר נוצר "מעגל קסמים" שבו החוויה מחזקת את הנסיבות שהביאו להתרחשותה והופכת אותן לתוצאות מועצמות שלה. לדוגמה: אם קלות השימוש והשעשוע בשפה היו תמריצים לשימוש בתקשורת המקוונת, השימוש הנמרץ בתקשורת המקוונת העצים אימוץ של שפה "משובשת" וגרם להכללתה בסביבה הלא מקוונת; אם האנונימיות משכה לרשת, הועברה הכללה זו של הסרת עכבות לסביבה החברתית הלא מקוונת, מה שמתבטא בהעצמה של בוטות מילולית (אך גם בגילויי עזרה הדדית). הרשת מהווה אם כן לא רק סביבה חברתית מקבילה, היא גם חממה לטיפול דפוסים התנהגותיים, פיתוח עמדות וערכים, אימוץ סגנונות חשיבה והתבטאות ולמידה חופשית של תכנים מגוונים. בשל אופייה הפתוח, בשל חוסר הפיקוח ובשל ריבוי האתרים והתכנים, בני נוער עשויים לזכות בתרומה חיובית להתפתחותם האישית מחוויותיהם באינטרנט (למשל: קבלת תמיכה בעת מצוקה רגשית, עזרה בלימודים וצבירת ביטחון עצמי באינטראקציות חברתיות), אך הם עשויים גם להיות מושפעים לשלילה על פי אמות המידה התרבותיות המקובלות (למשל: להיחשף לתכנים מזיקים, להיסחף לשימוש רב עד כפייתי ברשת ולהסתכן בהפיכה לקרבן רמאות וניצול) (Gross, Juvonen & Gable, 2002).

ברשת נוצרה סביבה חברתית מקבילה בעלת אפיונים תרבותיים ייחודיים, ובני נוער רבים מבליים בה את זמנם בעיסוקים רבים ומגוונים. השתחררות מכבלי החוקים הנוקשים של הדקדוק והאיות היא מניע לשימוש ברשת, המשקף מרד מתבגרים מצד אחד והשתעשעות מצד שני. עצם ההתרגלות לסוג זה של שפה והחזיק והמעמד הנורמטיבי שהיא מקבלת בסביבה המקוונת, הופכים אותה לעניין "תקני" וטבעי. הסרת העכבות, הביטחון העצמי הגובר, התחושה של פרטיות וסודיות, החוויה של אי-מתן דין וחשבון על מעשים, הבריחה הקלה, ההרגשה של "שווה בין שווים" – כל אותם גורמי מוטיבציה ומשיכה להצטרפות ולשימוש גובר בתקשורת המקוונת, משפיעים על אפיונים אישיותיים של מתבגרים ומגבירים אותם, הן לחיוב והן לשלילה – מצד אחד, מתרחשת העצמה של מאפיינים חיוביים, כגון: חשיבה בוגרת, ידע וביטחון, פתיחות ועזרה לזולת; מצד אחר, מתחזקים מרכיבים אישיותיים בעייתיים, כגון: ביטחון עצמי מופרז, קלות ראש וזלזול, ציניות, חוסר מחויבות, שקרנות ובוטות (ברק, 2006).

האינטרנט בגיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות הוא תקופה אינטנסיבית מן הבחינות הרגשית, החברתית וההתפתחותית. בתקופה זו מתרחשים שינויים מהותיים בארבעה תחומים עיקריים: בתחום הגופני – גדילה ובשלות מינית; בתחום הקוגניטיבי – מעבר מחשיבה

מוחשית קונקרטיה לחשיבה מופשטת; בתחום הרגשי – פיתוח וגיבוש זהות אישית ופרידה מההורים; בתחום החברתי – חיפוש ומציאת קבוצת התייחסות חדשה כמקור לביטחון ולתמיכה במקום ההורים ודמויות סמכות מבוגרות אחרות (ארהרד ואל-דור, 1990). זוהי תקופה של ניגודים קיצוניים, שבה בני נוער חפצים בעצמאות ובחופש ורוצים שייחו להם לנפשם, אך במקביל הם מבקשים את חברת האחרים עד כדי תלות בתשומת לבם, ואף מחפשים הדרכה באשר להתנהגות הנכונה (Magen, 1998). ניתן לקבוע כי כחלק מהשינויים התרבותיים המהירים של תקופתנו, המתבגרים כיום נאלצים להתמודד עם עולם חברתי המאיים על התפתחותם ועלול לפגוע בה (Garabino, 1995). איום זה מתבטא בין השאר במה שמכונה "סביבה חברתית רעילה" (social toxic environment), סביבה שיש בה אלימות, עוני ולחצים כלכליים אחרים על הורים וילדים, רוע לב שאליו נחשפים בעיקר באמצעות התקשורת, ייאוש, ניכור, היעדר יציבות משפחתית ועוד. כאשר הסביבה נעשית רעילה, ילדים ונוער נפגעים ראשוניים, כיוון שעדיין אין להם הכלים הנפשיים הנחוצים להתמודדות. ככל שאותם ילדים ובני נוער צוברים גורמי סיכון התפתחותיים רבים יותר, כך מידת ההשפעה של הרעילות החברתית מתפתחת במהירות ובדרמטיות רבות יותר, בעיקר בתקופה זו שבה תופסת החבורה, קבוצת השווים, מקום מרכזי ואף חשוב יותר מהבית. (אליצור, טיאנו, מוניץ ונוימן, 2002).

בני הנוער הגדלים בסביבה דיגיטלית מסתדרים לרוב טוב יותר מהוריהם בסביבה זו, ולא פעם עולים עליהם בהכרת היישומים החדשים (Tapscott, 1998). בני הנוער מפנימים את הפוטנציאל הטמון באינטרנט – הם נלהבים, סקרנים ומציבי אתגרים, והם מבקשים להטביע את חותמם על העולם; הם כבולים פחות מהמבוגרים למגננונים הפורמליים ופתוחים יותר מהם לפעילות חברתית בלתי פורמלית. המפגש עם טכנולוגיות חדשות אלה ניכר במהירות וביעילות שמפגינים בני הנוער בשלושה מישורים הבונים תודעה: התוך-אישי (intrapersonal), הבין-אישי (interpersonal) ותחום נוסף, הטראנס-אישי (transpersonal). התחום הטראנס-אישי מתייחס לחוויות שבהן תחושת הזהות או ה"אני" מתרחבת מעבר לאינדיווידואלי, במטרה להקיף היבטים רחבים יותר של האנושות, החיים, הנפש והיקום (גרין, 2006).

על פי התאוריה של אריקסון (1966), אחת המשימות העיקריות בהתפתחות בגיל ההתבגרות היא גיבוש הזהות העצמית. המתבגר מגבש את זהותו על ידי התנסות בזהויות שונות. קשר חברתי שנוצר במסגרת האינטרנט מאפשר שמירה על אנונימיות, וזו נותנת לפרט חופש מוחלט להציג את עצמו בזהויות שונות מבלי לשנות התנהגות בפועל (זיו וזיו, 2001). אריקסון (1988) טוען כי התפתחות בריאה של האדם כרוכה בהצטברות של פתרונות לדילמות חשובות בשלבים שונים של החיים. הדילמה העיקרית של גיל ההתבגרות היא זהות אל מול בלבול בזהות. הצעיר מצוי בתהליך של חיפוש זהות אישית, והדור המבוגר כבר אינו מספק לו את הדגם היעיל. המתבגר, שעלול לדחות את עולם המבוגרים, ייעזר בקבוצת השווים לחיפוש אחר זהותו ואחר תשובה לשאלתו "מי אני?" התשובה לשאלה זו תלויה

במשוב החברתי מקבוצת השווים. כיוון שהדרך הנוחה ביותר לרכוש זהות היא תוך מגע עם דמות משמעותית, עשוי המתבגר לעבור תקופה שבה הוא מעורב כמעט באופן כפייתי בפעילות של בני גילו.

מחקרים מצאו שככל שהגיל יורד כך גדל השימוש באינטרנט, ומתבגרים משתמשים באינטרנט יותר מכל קבוצת גיל אחרת (Kraut et al., 1998; Mesch, 2001). לעולם המחשבים היום יש השפעה עצומה על בני הנוער. המחשבים האישיים הם אמצעי תקשורת המהווה גורם משיכה לבני נוער רבים הזקוקים לאינטראקציה חברתית. יתרונו של המחשב בהשוואה לטלוויזיה הוא בהדדיות, כלומר ביכולת להניע את התוכנה ולקבל תגובה. דו-שיח שכזה עדיין לא אפשרי בטלוויזיה (סלנט, 2002). השימוש ההולך ומתרחב במחשבים במערכת החינוך, לרבות יצירת קשרים עם העולם הגדול באמצעות האינטרנט, מעודד סקרנות ומפעיל התנהגויות של העשרה עצמית בקרב ילדים ובני נוער (חן-גל ורביב, 2001).

בני הנוער כיום הם צרכנים פעילים של רשת האינטרנט. הם מפעילים אתרים חינוכיים, חלקם מקימים אתרי בית משלהם, ודרכם הם משתפים את בני גילם בחוויות ורשמים, בהמלצות וכן הלאה (יאיר, 1998). מיודוסר, שמלא ונחמיאס (1999) מצאו שכמחצית מבני הנוער בישראל משתמשים באינטרנט. כמו כן, מצאו כי השימוש הנפוץ ביותר באינטרנט הוא לצורכי תקשורת – לשיחות אישיות ולדואר אלקטרוני – ואילו שימוש בקבוצות דיון אינו נפוץ. מש (Mesch, 2001) חקר את הקשר בין פעילויות פנאי של בני נוער, יחסים בין חברים, עמדות חברתיות ושכיחות השימוש באינטרנט בקרב בני הנוער בישראל. ממצאיו הראו שמי שמספר חבריהם הקרובים קטן בהשוואה לאחרים ואשר מרגישים שחבריהם אינם מקשיבים להם די הצורך, נוטים להשתמש יותר באינטרנט.

סלנט (1996) טוען כי "מרד הנעורים" של המאה העשרים ואחת, הוא דרך טכנולוגיה חדשנית – טכנולוגיית המחשבים, ובכלל זה שימוש בחומרה, בתוכנה ובתקשורת. בני הנוער חשים שהם טובים יותר ובעלי הבנה מעמיקה יותר בתחום שבו למבוגרים שאינם אנשי מחשבים, כבר אין סיכוי להשלים את הפער.

נוער בסיכון ושימוש במחשבים ובאינטרנט

גלן ונלסון (Glenn & Nelson, 1988) טוענים שכל בני הנוער נמצאים בגיל ההתבגרות במצב סיכון כזה או אחר, בעוד דרייפוס (Drayfoos, 1990) מעריך שרק כמחצית מכלל בני הנוער בגילי 10–17 נמצאים בסיכון, וכרבע מהם נמצאים בסיכון גבוה. לעומתם מציגים מאלס ולואיס (Males & Lewis, 1991) הערכה אופטימית למדי, אשר בבסיסה טענתם כי מרביתם של בני הנוער בעת מחקרם הצליחו לעבור בצורה טובה את גיל ההתבגרות, ורק אחוזים קטנים מאוד נמצאו בסיכון לפגיעה או לכישלון.

נשירת תלמידים ממערכת החינוך הפורמלית לפני תום חוק לימודיהם והניתוק החברתי בקרב בני נוער מוכרים בישראל כמו ביתר מדינות העולם. גילם של בני הנוער

המנותקים הוא 15–18, רובם אינם עובדים ואינם לומדים, ואלה העובדים, עובדים בעבודה לא מקצועית ומזדמנת. רוב הנערים והנערות הם ילידי הארץ, גרים בשכונות המאופיינות ברמה גבוהה של מצוקה כלכלית והגיעו לטיפול לאחר מסע ארוך של כישלונות ומעברים בין מסגרות (רומי ובנולול, 2002; רומי וטל-בר לב, 2001; רומי וכהן, 1999). ההיפלטות ממסגרות חינוך והשהייה ברחוב הן גורמי הסיכון העיקריים המשפיעים על בני הנוער. התופעה של בני נוער הנפלטים ממסגרות חינוך, ממשפחתם ומבתיהם ושוהים ברחובות אינה תופעה רבת שנים. נראה כי היא מוכרת בארץ ובעולם בהיקפים גדלים והולכים מאז אמצע שנות התשעים של המאה העשרים (Ploeg & Scholte, 2000). לנער בסיכון ייחשב מי שמטופל ביחידות העוסקות בקידום נוער המופקדות על התחום, ויש מידה רבה של סבירות שאכן נערים בעלי מאפייני ניתוק, עזובה והתנהגויות סיכון יהיו עיקר האוכלוסייה ביחידות אלה (רומי, 2007).

"פער דיגיטלי" נובע מאי-שוויון כלכלי, תרבותי וחברתי, והוא מוביל לאי-שוויון בנגישות לטכנולוגיות מידע ותקשורת. אי-שוויון זה יוצר הבדלים ביכולת להסתגל לשינויים, להפיק תועלת מחידושים טכנולוגיים, להרחיב את הידע וההשכלה ולהשתלב בשוק העבודה. כתוצאה מכך, גדל אי-השוויון הכלכלי, התרבותי והחברתי (תורג'מן-גולדשמידט, 2004). עד כה נערכו רק מחקרים ספורים שבחנו את הקשר שבין נוער מנותק והשימוש באינטרנט ומחשבים, וממצאי המחקרים שנעשו מצביעים כי כאשר ניתנה לנוער זה ההזדמנות ללמוד יישומי מחשב ואינטרנט, הוא היה להוט ללמודם.

וינטר (Winter, 1997) מתאר שימוש במחשב האישי ובאינטרנט במטרה לעזור לבני נוער טעוני טיפוח. ממצאיו מראים שהשינוי העיקרי בלמידה אצל נוער טעון טיפוח הגיע מהחברה או מהפעילות אחר שעות בית הספר. הנערים יצרו דפי אינטרנט עבור הקהילה המקומית או הקימו מועדון אינטרנט, פעילויות שיש להן שני יתרונות משמעותיים: מתן זהות אישית למשתמש (כתובת באינטרנט, ססמת משתמש) ומתן זהות קהילתית. הנערים שינו ועיצבו את האתר כך שיתאים לצורכיהם ולצורכי קהילתם. בני הנוער טעוני הטיפול למדו מיומנויות חדשות ומצאו להם מקום בקהילה החברתית.

במחקרם של רומי וזועבי על בני נוער ערבי מנותק הלומד במסגרות של הזדמנות שנייה (Romi & Zoabi, 2003), נמצא כי התערבות קטנה יחסית בלמידת תפעול תוכנות במחשב העלתה משמעותית את הדימוי העצמי של בני הנוער המנותק. ההיכרות עם עולם המחשבים סיפקה לנערים סביבה לימודית חדשה ומאתגרת, המשתמשת במגוון רחב של תחומי למידה. התערבות זו גם עודדה בקרב בני הנוער יצירתיות, והם רצו מיוזמתם ובכוחות עצמם, ללמוד יותר על סביבת המחשב. בני הנוער המנותק שלמדו לעבוד במחשב ראו את עצמם כחכמים, בעלי התנהגות טובה, בעלי רעיונות יצירתיים, מקובלים חברתית וכמי שלוקחים חלק חשוב בחיי הקהילה ובית הספר. רומי, הנסנסון והנסנסון (Romi, Hansenson & Hansenson, 2002) בדקו עמדות של נוער מנותק ונוער נורמטיבי כלפי השימוש בלמידה מרחוק (e-learning), ולא

מצאו הבדלים משמעותיים במידת המוטיבציה וההנאה שחוו בני הנוער המנותק ובני הנוער הנורמטיבים בשימוש בלמידה מרחוק; יתרה מזו, הנוער המנותק הביע עמדות חיוביות באשר לעזרה הכללית שקיבלו מהמחשב בפתרון בעיות.

שלושת המחקרים שלעיל, על עמדות של נוער מנותק כלפי מחשבים ואינטרנט (Romi et al., 2002; Romi & Zoabi, 2003; Winter, 1997), מצאו כי נוער זה מתעניין בעולם המחשבים והאינטרנט. בני הנוער הללו נהנים ללמוד עולם זה, וחווית הגלישה מספקת להם כרטיס כניסה אל העולם הנורמטיבי; אך מחקרים אלה בדקו את השימוש באינטרנט ובמחשבים לצרכים ממוקדים באוכלוסייה, ולא עסקו בהיקף השימוש באינטרנט. יתר על כן, מחקרים אלה מצביעים על ההבדלים בין בני הנוער הנורמטיבי לנוער בסיכון, כך שנדרשת בדיקה נוספת על מנת להבין את צורכי האוכלוסייה, זאת כדי להפעיל התערבויות וכדי להכיר את השטח היכרות רחבה וכוללת יותר.

במחקרם של וולאק ועמיתיו, נמצאו הבדלים ניכרים בשימוש באינטרנט בין נוער המוגדר מנותק לבין נוער נורמטיבי (Wolack et al., 2003). החוקרים גילו שהאינטרנט אמנם יכול לספק תמיכה לבני נוער שיש להם בעיות חברתיות ומשפחתיות, אך יכול להיות עבורם גם מקום מסוכן, מאחר שהם חשופים יותר לפגישות פנים מול פנים עם אנשים שהכירו באינטרנט, והם עושים זאת בלי לספר להוריהם או לחבריהם. מחקר אחר, שבדק את הקשר בין שימוש באינטרנט לבין דיכאון ודחייה חברתית, מצא כי לשימוש גבוה באינטרנט בגיל ההתבגרות יש יחס ישיר לקשרים חברתיים חלשים. בני נוער בעלי קשרים חברתיים טובים דיווחו על שימוש מועט יותר באינטרנט מאשר בני נוער בעלי קשרים חברתיים חלשים שמשתמשים באינטרנט באופן קבוע (Sanders, Diego, Field & Kaplan, 2000). קבוצה אחרת של בני נוער המרבה להשתמש במחשב הם בנים ובנות להורים בעלי רמת השכלה גבוהה (Mesch, 2001). בני נוער אלה נהנים מכך שהכנסתם של הוריהם מספיקה לרכישות מחשב ולמימון החיבור לאינטרנט, וכן מכך שהוריהם גם הם משתמשים באינטרנט.

מסוגלות עצמית

תפיסת מסוגלות עצמית (self-efficacy) מתייחסת לאמונתו של האדם בנוגע ליכולתו להשיג שליטה על אירועים המשפיעים על חייו, וליכולתו לגייס את המוטיבציה ואת המשאבים הקוגניטיביים ולעשות את הפעולות הנדרשות כדי לעמוד במשימות (Bandura, 1997). התאוריה של המסוגלות העצמית טוענת כי כל צורות הפסיכותרפיה ושינויי ההתנהגות מפעילות מנגנונים דומים, ואלה מכוונים לשינוי הציפיות האישיות, לשליטה ולהצלחה (Bandura, 1977, 1997). בהתאם לתאוריה זו, שני סוגי ציפיות משפיעים השפעה חזקה על ההתנהגות:

- א. תוצאות מקוות – האמונה שהתנהגות מסוימת יכולה לגרום לתוצאות מסוימות.
- ב. האמונה של כל פרט שהוא מסוגל לבצע בהצלחה את ההתנהגות הנדונה (Rogers, 1939; Sherer, Maddoux & Mercandate, 1982).

על פי בנדורה, ציפיות למסוגלות עצמית קובעות את ההחלטה הראשונית אם להתנהג בצורה מסוימת, וכן את המאמץ שמושקע בצורת ההתנהגות ואת כוח ההתמדה כאשר יש קושי. מסוגלות עצמית מתפתחת במהלך הלמידה החברתית של הפרט והתנסויותיו (Bandura, 1977, 1997).

מחקרים בנושא המסוגלות העצמית הראו כי אדם בעל תחושת מסוגלות עצמית גבוהה – בריאותו טובה יותר, הישגיו טובים יותר והקשרים החברתיים שהוא יוצר רבים ומגוונים יותר. אנשים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה ייטו להתנסויות שונות בסביבות רבות וימצאו עניין ואתגר בכל התנסות. אנשים אלה ירגישו כי הם שולטים בסביבתם ובמעשיהם (Jerusalem & Schwartz, 1992; Rim & Jerusalem, 1999).

מכאן ניתן לומר, כי חוויות של שליטה אישית מגבירות את הציפייה למסוגלות עצמית רק אם האדם מייחס אירועים אלה לכושרו (ייחוס פנימי), ולא למזל או להזדמנויות (ייחוס חיצוני). סביר שאנשים בעלי ייחוס פנימי יהיו בעלי ציפיות למסוגלות עצמית גבוהה יותר מאשר בעלי ייחוס חיצוני (Bandura, 1997).

גיל ההתבגרות הוא נקודת מפנה בחיי המתבגר, והשינוי מתבטא גם בתחושת המסוגלות. בתקופה זו שבה המבנה המסודר וההיררכי של אמונות מתארגן מחדש כחלק מהערכה מחודשת של ה"אני" (Wigfield & Karpathian, 1991), תפיסת המסוגלות העצמית של המתבגרים היא חלק ממנגנון קבלת ההחלטות שלהם. דפוסי חשיבה ותגובות רגשיות המתעוררות במפגש עם מכשולים, מסייעים לעיצובה של תחושת המסוגלות. זהו פרק בחיים שבו מתבגרים רבים הלומדים בבית ספר מאבדים מהאמון שיש להם ביכולתם, בין השאר עקב הלחץ שנוצר כתוצאה מהאנרגיה הרבה שדורשת ההתארגנות הפנימית, וכן מהדרישות להישגים חיצוניים ההולכים וגוברים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ומחטיבת הביניים לבית הספר התיכון. המעבר למסגרת גדולה יותר, אישית פחות ותומכת פחות והמפגש עם תלמידים חדשים מוסיפים לחץ משלהם (Harter, 1981).

הרקע למחקר והשערותיו

האינטרנט תופס מקום חשוב ומרכזי בחיי היום יום של בני הנוער. במחקר שנעשה לפני כעשור נמצא כי כ-46% מבני הנוער משתמשים באינטרנט (נחמיאס, שמלא, ומיודסר, 1999). כאשר בני נוער מנותקים לומדים להשתמש במחשב ובאינטרנט, הדימוי העצמי שלהם עולה. בד בבד, משתפרת השתלבותם בחברה הסובבת אותם, הם הופכים להיות חלק בלתי נפרד ממנה וניתוקם ותחושות הניכור שלהם פוחתים (Romi & Zoabi, 2003; Winter 1997). מטרת המחקר הנוכחי הייתה לסקור שימוש באינטרנט של בני נוער בכלל ושל נוער בסיכון בפרט, לבחון הבדלים במידת המסוגלות העצמית שלהם והבדלים בעמדותיהם כלפי השימוש באינטרנט לצרכים שונים, כגון: יעוץ, קשרים חברתיים והרחבת תחומי העניין.

השערות המחקר

- א. תפיסת המסוגלות העצמית של נוער נורמטיבי תהיה גבוהה יותר מתפיסת המסוגלות העצמית של נוער בסיכון.
- ב. מידת השימוש של נוער נורמטיבי ביישומי מחשב תהיה גבוהה יותר ממידת השימוש של נוער בסיכון.
- ג. יימצאו הבדלים באופני השימוש באינטרנט בין נוער נורמטיבי לנוער מנותק: נוער נורמטיבי ישתמש באינטרנט לצורכי לימודים והעשרה יותר מנוער מנותק, ואילו נוער מנותק ישתמש באינטרנט לצרכים חברתיים יותר מנוער נורמטיבי.
- ד. יימצאו הבדלים בין התכנים שאותם מחפש הנוער הנורמטיבי באינטרנט לבין התכנים שמחפש נוער מנותק: נוער מנותק יחפש קשרים חברתיים יותר מנוער נורמטיבי, ואילו נוער נורמטיבי יחפש משחקים וההעשרה יותר מנוער מנותק.

שיטת המחקר

משתתפים

המדגם כלל 101 נבדקים – 51 בני נוער נורמטיבים (23 בנים ו-28 בנות) מבתי ספר תיכוניים באזור השרון ו-50 בני נוער מנותקים (32 בנים ו-18 בנות) ממיזם "ניידות הלילה" וממיזם ייעוץ של עמותה מרכזית העוסקת בטיפול בנוער בסיכון, משירות לנערה במצוקה, מיחידות לקידום נוער וכן מבית ספר צבאי טכנולוגי לנוער בסיכון. גילי הנבדקים הם 13 (10.9%) עד 19 (2%), ורובם בני 16 (29.7%). במדגם 55 בנים (54.5%) ו-46 בנות (45.5%). מתוך הנבדקים, 62.4% לומדים בבתי ספר עיוניים, 33.7% – בבתי ספר מקצועיים, ו-4% אינם לומדים כלל. מכלל הנבדקים דיווחו 14% שהם בקשר עם היחידה לקידום נוער, 86% דיווחו שאינם בקשר אתה. בתי הספר הנורמטיביים והמסגרות לנוער מנותק נבחרו בקפידה כדי למנוע הטיה של המדגם. המחקר נערך באזור שהאוכלוסייה בו היא בעלת מאפיינים סוציו-אקונומיים דומים. המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של שתי הקבוצות מתוארים בלוח 1, ואילו לוח 2 מציג את אוכלוסיית המחקר לפי מאפיינים סוציו-דמוגרפים משפחתיים. הושוו בעזרת מבחן χ^2 .

לוח 1. מאפייניהם הסוציו-דמוגרפיים של הנבדקים

המשתנה	נוער נורמטיבי N = 51 N (%)	נוער מנותק N = 50 N (%)	כלל הנבדקים N = 101 N (%)	χ^2
גיל	13—15	17 (34%)	30 (29.7%)	
	16—19	33 (66%)	71 (70.3%)	
מגדר	בנים	32 (64%)	55 (54.5%)	*3.63
	בנות	18 (36%)	46 (45.5%)	
סוג יישוב	עיר	36 (80%)	76 (80.9%)	*9.05
	יישוב קהילתי	3 (6.1%)	12 (12.8%)	
	יישוב כפרי	6 (12.2%)	6 (6.4%)	
אזור בארץ	השרון	46 (93.9%)	80 (85.1%)	*15.65
	גוש דן	0	11 (11.7%)	
	צפון הארץ	3 (6.1%)	3 (3.2%)	
ארץ לידה	ישראל	40 (78.4%)	77 (76.2%)	5.78
	בריה"מ לשעבר	3 (5.9%)	11 (10.9%)	
	אתיופיה	0	1 (1%)	
	ארה"ב + אחר	8 (15.7%)	12 (11.9%)	
בילויים	מחוץ לבית	39 (81.3%)	81 (82.7%)	0.82
	פעילות תרבותית והתנדבותית	4 (8.3%)	6 (6.1%)	
	בבית	5 (10.4%)	11 (11.2%)	
פעילות עבריינית	אינו מעורב	40 (80%)	70 (70%)	6.67
	מעורב	10 (20%)	30 (30%)	

$p \leq 0.001^{***}$, $p \leq 0.005^{**}$, $p \leq 0.05^*$

הערה: בשלב עיבוד הנתונים גילינו שהנבדקים פסחו על חלק מהסעיפים. מסיבה זו לא תמיד מצטרפים המספרים בתאים למספר הנבדקים הכולל בראש העמודה.

**לוח 2. אוכלוסיית המחקר לפי מאפיינים סוציו-דמוגרפים
משפחתיים בחלוקה לקבוצות המחקר**

המשתנה	נוער נורמטיבי N = 51 N (%)	נוער מנותק N = 50 N (%)	כלל הנבדקים N = 101 N (%)	χ^2
מצב משפחתי של ההורים				3.05
נשואים	38 (76%)	30 (60%)	68 (68%)	
גרועים	8 (16%)	14 (28%)	22 (22%)	
פרודים	1 (2%)	2 (4%)	3 (3%)	
אחד ההורים נפטר	3 (6%)	4 (8%)	7 (7%)	
מפרנס עיקרי במשפחה				3.06
אב	24 (48%)	20 (41.7%)	44 (44.9%)	
אם	10 (20%)	17 (35.4%)	27 (27.6%)	
קרוב משפחה	16 (32%)	11 (22.9%)	27 (27.6%)	
השכלת האב				**14.63
חסר השכלה	0	8 (16.3%)	8 (8.2%)	
יסודית	1 (2%)	3 (6.1%)	4 (4.1%)	
תיכונית	15 (30.6%)	20 (40.8%)	35 (35.7%)	
על-תיכונית	33 (67.3%)	18 (36.7%)	51 (52%)	
תעסוקת האב				0.41
עובד	42 (84%)	41 (83.7%)	83 (83.8%)	
אינו עובד	8 (16%)	8 (16.3%)	16 (16.1%)	
השכלת האם				4.08
חסרת השכלה	0	1 (2.2%)	1 (1.1%)	
יסודית	3 (6.1%)	5 (10.9%)	8 (8.4%)	
תיכונית	19 (38.8%)	22 (47.8%)	41 (43.2%)	
על-תיכונית	27 (55.1%)	18 (39.1%)	45 (47.3%)	
תעסוקת האם				**9.54
עובדת	45 (90%)	32 (64%)	77 (77%)	
אינה עובדת	5 (10%)	18 (16%)	21 (21%)	

$$p \leq 0.001^{***}, p \leq 0.005^{**}, p \leq 0.05^*$$

הערה: בשלב עיבוד הנתונים גילינו שהנבדקים פסחו על חלק מהסעיפים. מסיבה זו לא תמיד מצטרפים המספרים בתאים למספר הנבדקים הכולל בראש העמודה.

הממצאים בלוח 1 ובלוח 2 מראים שבמבחן χ^2 נמצאו הבדלים בין הקבוצות בחמישה משתנים דמוגרפיים, והם: **מגדר** – באוכלוסיית הנוער המנותק היו יותר בנים מבנות, בעוד בקבוצת הנוער הנורמטיבי המספרים כמעט זהים; **סוג היישוב** – בני הנוער המנותקים לא דיווחו על מגורים באזור כפרי, ואילו חלק מבני הנוער הנורמטיבים דיווחו על כך; **אזור בארץ** – ההבדל העיקרי בין שתי הקבוצות במשתנה זה נובע מכך שבקרב הנוער המנותק 24.4% דיווחו על מגורים באזור גוש דן, ואילו בקרב בני הנוער הנורמטיבים אף אחד לא דיווח על מגורים באזור זה; **השכלת האב** – נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות בתחום השכלת האב: בקרב הנוער הנורמטיבי נמצאה רמת ההשכלה של האב גבוהה יותר מזו שנמצאה אצל בני הנוער המנותקים; **תעסוקת האם** – קבוצה גדולה יותר של בני נוער מנותקים דיווחו שאמם אינה עובדת, בהשוואה לבני הנוער הנורמטיבים. ההבדלים בין הקבוצות נובעים מכך

שמדובר בשתי קבוצות בעלות מאפיינים סוציו-דמוגרפים שונים ובעלות מבנה משפחתי שונה. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות במשתנים: ארץ לידה, בילויים, מעורבות בפעילות פלילית, מצב משפחתי של ההורים וכן בהשכלת האם ותעסוקת האב.

כלי המחקר

שאלון פריטים סוציו-דמוגרפים. לנבדקים הועבר שאלון שבנתה גתהון (2001) לאיסוף מידע סוציו-דמוגרפי. השאלון מבקש לאסוף מידע באשר למשתנים המשתייכים לשתי קטגוריות עיקריות: (א) פריטים סוציו-דמוגרפיים כלליים ומידע על אודות הזמן המוקדש לבילויים; (ב) מידע על אודות הרקע המשפחתי של הנבדקים.

שאלון לבדיקת תפיסת המסוגלות האישית. את השאלון בנו שרר ומדוקס (Sherer, Maddux & Mercandate, 1982), והתרגום לעברית נעשה בידי אבירם (1990). השאלון בעברית נלקח ממחקרו של זועבי (2003). במחקר זה נמצא השאלון מהימן ($\alpha=0.96$). השאלון מכיל 23 פריטים שהנוער התבקש לדרג מ-1 ("מאוד לא מסכים") עד 6 ("מסכים מאוד") והוא מחולק לגורמים. הגורמים נבנו על פי המופיע בתאוריה, והראשון בהם, הנקרא מסוגלות אישית כללית (general self-efficacy), מכיל 16 פריטים (היגדים 1–16) ומסביר 26.5% מכלל המשתנים. פריטים אלה משקפים ציפייה למסוגלות עצמית, ללא קשר להתנהגות ספציפית. בגורם השני, מסוגלות אישית חברתית (social self-efficacy), ישנם 7 פריטים (היגדים 17–23), המסבירים 8.5% מכלל המשתנים. פריטים אלה משקפים ציפייה למסוגלות עצמית במצבים חברתיים. לאחר שנבדקה מהימנותם של הגורמים ($\alpha=0.81$ לגורם מסוגלות אישית, $\alpha=0.69$ לגורם מסוגלות חברתית) הוחלט על הורדת פריט אחד בגורם המסוגלות החברתית ("אם אני רואה אדם שאני רוצה לפגוש, אני הולך אליו בו במקום או ממתין לו כדי שיבוא אתי"), ואז המהימנות נמצאה גבוהה יותר – $\alpha=0.72$.

שאלון למדידת השימוש באינטרנט בקרב בני נוער. השאלון נלקח ממחקר שערכו שמלא ונחמיאס (שמלא, 1999; שמלא ונחמיאס, 1999). בשאלון 20 שאלות והיגדים, והוא מחולק לשלושה תחומים – שימושים במחשב, מטרות השימוש באינטרנט ותכנים ויישומים באינטרנט. החוקרים לא ערכו בדיקת מהימנות לפריטים. המהימנות שנמצאה לפריטים במחקר הנוכחי היא גורם שימושים במחשב – $\alpha=0.71$ וגורם מטרות השימוש – $\alpha=0.69$. כדי להעלות את המיומנות הוחלט להוריד שני פריטים ("גלישה ללא מטרה" ו"גלישה באתרי משחק"). לאחר הורדת שני הפריטים הייתה המהימנות לתחום השלישי $\alpha=0.70$. בעניין תכנים ויישומים באינטרנט, לא היה ניתן לבדוק מהימנות כיוון שלא היה ניתן לתת ציון כולל לשאלות.

הליך המחקר

את שלושת השאלונים קיבלו בני הנוער הנבדקים במסגרות שונות במהלך החודשים מאי–אוגוסט 2006, זאת לאחר קבלת האישורים של כל הגורמים המוסמכים

בכל אחת מהמסגרות שבהן נערך המחקר, ותיאומים נחוצים עם מנהלי היחידות הרלוונטיות. השאלונים הועברו בתוך המסגרות הללו באופן קבוצתי, בשעות הפעילות הרגילות של כל מיזם. החוקרת נכחה במקום כדי לענות לשאלות ולסייע במקרים שהנבדקים התקשו במילוי השאלון.

ממצאים

תפיסת המסוגלות העצמית של נוער בסיכון ונוער נורמטיבי

שאלון המסוגלות שימש להשוואה ולהבחנה בין בני הנוער לצורך בדיקת ההשערה הראשונה. הנחת המחקר הייתה כי ימצאו הבדלים בין נוער מנותק לנוער נורמטיבי בתפיסת המסוגלות האישית והמסוגלות החברתית שלהם. לוח 3 מציג ממוצעים וסטיות תקן של מדדי מסוגלות אישית ומסוגלות חברתית של נוער מנותק ונוער נורמטיבי.

לוח 3. השוואת מדדי מסוגלות אישית ומסוגלות חברתית של נוער מנותק ($N = 48$) ונוער נורמטיבי ($N = 51$)

F ($df = 99$)	נוער מנותק		נוער נורמטיבי		
	SD	M	SD	M	
*4.31	0.74	3.48	0.73	3.79	מסוגלות אישית
3.70	0.58	3.63	0.60	3.86	מסוגלות חברתית

$$p \leq 0.001^{***}, p \leq 0.005^{**}, p \leq 0.05^*$$

בלוח 3 ניתן לראות כי למתבגרים הנורמטיבים יש מידה גבוהה יותר של תחושת מסוגלות בהשוואה למתבגרים בסיכון; יתרה מזו, עובדה זו נכונה הן לגבי תחושת המסוגלות האישית והן לגבי זו החברתית.

ההנחה נבדקה באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני רב-משתני MANOVA. בהשוואת שני הממדים של מבחן המסוגלות נמצא הבדל מובהק ($F(99,2)=2.75$; $p=0.04$), ומתוך שני אלו, בהשוואת המסוגלות האישית נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות הנחקרות ($F(99,2)=4.31$; $p=0.02$) ובהשוואת המסוגלות החברתית של בני הנוער לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ($F(99,2)=3.70$; $p=0.06$).

מידת השימוש ביישומי מחשב של נוער בסיכון לעומת נוער נורמטיבי

לצורך בדיקת ההשערה השנייה, כי קיים הבדל בין נוער נורמטיבי לנוער מנותק במידת השימוש באינטרנט, נערכו מבחני טי (t -test) למדגמים בלתי תלויים. במהלך מבחנים אלו נערכה השוואה בין תפיסות הנוער המנותק את האינטרנט לבין אלה של הנוער הנורמטיבי (לוח 5). בלוח 4 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של זמינות המחשב ותדירות השימוש באינטרנט, לפי מבחן χ^2 .

לוח 4. זמינות המחשב ותדירות השימוש בו (ממוצעים וסטיות תקן) – השוואה בין נוער נורמטיבי לנוער מנותק (χ^2)

המשתנה	נוער נורמטיבי N = 51	נוער מנותק N = 50	כלל הנבדקים N = 101	χ^2
מחשב בבית	51 (100%)	45 (93.8%) 3 (6.3%)	96 (97.0%) 3 (3.0%)	3.28
חיבור לאינטרנט	51 (100%)	44 (91.7%) 4 (8.3%)	95 (96.0%) 4 (4.0%)	4.42
מספר שעות שימוש במחשב	3 (5.9%) 20 (39.2%) 28 (54.9%)	7 (14.9%) 8 (17.0%) 32 (68.1%)	10 (10.2%) 28 (28.6%) 60 (61.2%)	1.79
מספר שנים של שימוש במחשב	3 (5.9%) 15 (29.4%) 33 (64.7%)	3 (6.4%) 6 (12.8%) 11 (23.4%) 27 (57.4%)	3 (3.1%) 9 (9.2%) 26 (26.5%) 60 (61.2%)	0.54

$$p \leq 0.001^{***}, p \leq 0.005^{**}, p \leq 0.05^*$$

הערה: בשלב עיבוד הנתונים גילינו שהנבדקים פסחו על חלק מהסעיפים. מסיבה זו לא תמיד מצטרפים המספרים בתאים למספר הנבדקים הכולל בראש העמודה.

בלוח 5 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של מידת השימוש באינטרנט על פי תוצאות מבחן t .

לוח 5. מבחני t למדגמים בלתי תלויים לבדיקת הבדלים בין נוער נורמטיבי לנוער מנותק בשימושים במחשב

t	נוער מנותק (N = 45)		נוער נורמטיבי (N = 51)		
	SD	M	SD	M	
*1.78	1.24	2.16	1.42	2.65	מעבד תמלילים
0.92	1.45	2.14	1.44	2.41	גיליון אלקטרוני
1.01	1.31	1.98	1.29	1.70	מסדי נתונים
0.73	1.56	3.02	1.48	3.25	מאגרי מידע
*1.80	1.40	2.52	1.47	3.06	עיבוד גרפי
0.24	1.58	3	1.56	2.92	עיבוד קול ווידאו
0.20	1.52	2.82	1.55	2.88	תכנות
0.00	1.42	3.49	1.17	3.49	משחקי מחשב
0.65	0.81	2.92	0.73	3.03	ממוצע שימושים במחשב

$$p \leq 0.001^{***}, p \leq 0.005^{**}, p \leq 0.05^*$$

מלוחות 4 ו-5 עולה שאין הבדלים משמעותיים בידיעת יישומי המחשב בין נוער מנותק לנוער נורמטיבי. נמצאה מובהקות בשימוש במעבד תמלילים (כגון Word), וכנראה שהשימוש ביישום זה הוא בעיקר לכתיבת עבודות, ובני הנוער המנותקים משתמשים בו פחות מבני הנוער הנורמטיבים (אף שרובם מכירים אותו ומשתמשים בו). ניתן

לראות הבדל גם ביישום של עיבודים גרפיים, שבני הנוער המנותקים דיווחו על חוסר שימוש בו. בשאר היישומים כאמור לא נמצאו הבדלים בין שתי האוכלוסיות.

הבדלים בצרכים בשימוש באינטרנט בין נוער נורמטיבי לנוער מנותק

השערת המחקר השלישית עסקה בהבדלים בין מתבגרים נורמטיבים ומתבגרים מנותקים באשר לצורכיהם בשימוש באינטרנט. השערה זו נחלקת לשני חלקים:

א. נוער נורמטיבי ישתמש יותר באינטרנט לצורכי לימודים והעשרה.

ב. נוער מנותק ישתמש באינטרנט לצרכים חברתיים.

השאלות התייחסו לזמינותו של מחשב. הנבדקים נשאלו אם יש להם מחשב ואם הוא מחובר לאינטרנט, וכן הם נשאלו לתדירות השימוש במחשב. לוח 6 מציג ממוצעים וסטיות תקן של מידת הזמינות והשימוש באינטרנט של נוער מנותק ונוער נורמטיבי, לפי מבחן χ^2 .

לוח 6. שימוש באינטרנט ותדירות השימוש בו – השוואה בין נוער נורמטיבי לנוער מנותק (χ^2)

המשתנה	נוער נורמטיבי N = 51	נוער מנותק N = 50	כלל הנבדקים N = 101	χ^2
שימוש באינטרנט	כן לא	48 (94.1%) 3 (5.9%)	91 (94.8%) 5 (5.2%)	0.10
	כל יום	37 (78.7%)	71 (77.2%)	
תדירות ההתחברות לאינטרנט	בין ארבע לחמש פעמים בשבוע	7 (14.9%)	14 (15.2%)	0.13
	בין פעמיים לשלוש פעמים בשבוע	2 (4.3%)	4 (4.3%)	
	פעמיים בשבוע ופחות	1 (2.1%)	3 (3.3%)	
	כן לא	47 (97.9%) 1 (2.1%)	85 (95.5%) 4 (4.5%)	
שימוש במנועי חיפוש	כן לא	36 (75%) 12 (25%)	74 (82.2%) 16 (17.8%)	*3.67
	כן לא	45 (95.7%) 2 (4.3%)	78 (89.7%) 9 (10.3%)	
גלישה באתרים קבועים	כן לא	24 (51%)	42 (49.4%)	*4.08
	כן לא	9 (19.1%) 14 (29.8%)	17 (20%) 26 (30.6%)	
הורדת משאבים	כן לא	41 (85.5%) 2 (4.2%) 5 (10.5%)	77 (88.5%) 3 (3.4%) 7 (8%)	2.29
	כן לא	1 (2.6%) 2 (5.1%)	3 (2.6%) 7 (5.1%)	

$$p \leq 0.001^{***}, p \leq 0.005^{**}, p \leq 0.05^*$$

הערה: בשלב עיבוד הנתונים גילינו שהנבדקים פסחו על חלק מהסעיפים. מסיבה זו לא תמיד מצטרפים המספרים בתאים למספר הנבדקים הכולל בראש העמודה.

מלוח 6 אנו למדים שאין הבדלים מובהקים ברוב הפרמטרים בין נוער מנותק ונוער נורמטיבי. ההבדלים העיקריים הם במשתנה "גלישה באתרים קבועים" – בני הנוער הנורמטיבים דיווחו כי הם גולשים בדרך כלל באתרים קבועים, בעוד נוער מנותק כנראה "משוטט" ברחבי האינטרנט, בדרך כלל באתרים אקראיים. כמו כן, יש הבדלים במשתנה "הורדת משאבים מהאינטרנט", מה שמראה כי בני נוער נורמטיבי מורידים משאבים בתדירות רבה יותר מבני נוער מנותקים.

ממצאים אלה מצביעים על כך שגם כאן השערת המחקר לא הוכחה, ושנוער בסיכון משתמש באינטרנט בתדירות גבוהה ולצרכים דומים לצורכי הנוער הנורמטיבי.

הבדלים בתכנים שאותם מחפש הנוער הנורמטיבי באינטרנט לבין התכנים שמחפש נוער מנותק

השערת המחקר הרביעית עוסקת בהבדלים בין בני נוער נורמטיבים לבני נוער מנותקים בשימוש בתכנים אשר הם מחפשים באינטרנט. השערת המחקר זו נחלקת לשתיים:

א. נוער מנותק יחפש קשרים חברתיים יותר מנוער נורמטיבי.

ב. נוער נורמטיבי יחפש משחקים והעשרה יותר מנוער מנותק.

לצורך בדיקת ההשערה שיש הבדלים בתכנים שאותם מחפשים בני הנוער במחשב, נערך מבחן t למדגם. בלוח 7 מוצגים הנתונים לפי ממוצע, סטיית תקן ומבחן t .

לוח 7. מבחני t למדגמים בלתי תלויים לבדיקת הבדלים בין נוער נורמטיבי לנוער מנותק בשימוש בתכנים באינטרנט

t	נוער מנותק			נוער נורמטיבי			
	SD	M	N	SD	M	N	
0.35	1.55	3.32	44	1.31	3.43	47	גלישה ללא מטרה
0.64	1.42	3.21	43	1.36	3.02	48	גלישה באתרי משחק
0.52	1.26	3.98	43	1.05	4.1	48	גלישה באתרי עניין
0.00	1.30	3.4	42	1.26	3.4	47	גלישה לשם איתור מידע
0.42	0.96	1.55	42	1.01	1.46	48	קורס למידה מרחוק
1.04	1.53	3.69	42	1.45	4.02	48	שיחות (chat)
***2.79	1.44	3.02	42	1.28	3.81	48	דואר אלקטרוני
0.68	1.44	3.14	42	1.66	2.91	47	פורומים
0.65	1.36	3.95	42	1.33	3.77	47	הורדת משאבים
0.62	1.04	1.71	42	0.92	1.58	48	ייעוץ ותמיכה
0.18	0.71	3.09	43	0.79	3.12	48	ממוצע שימוש בתכנים

$$p \leq 0.001^{***}, p \leq 0.005^{**}, p \leq 0.05^*$$

הממצאים בלוח 7 מלמדים שבני נוער נורמטיבים ובני נוער מנותקים משתמשים באינטרנט באותם תכנים, ושאינן הבדלים משמעותיים בין בני נוער נורמטיבים לבני

נוער מנותקים במידת השימוש באינטרנט. נמצא הבדל אחד – במידת השימוש בדואר אלקטרוני – $F(99,2)=2.74$; $p=.00$.

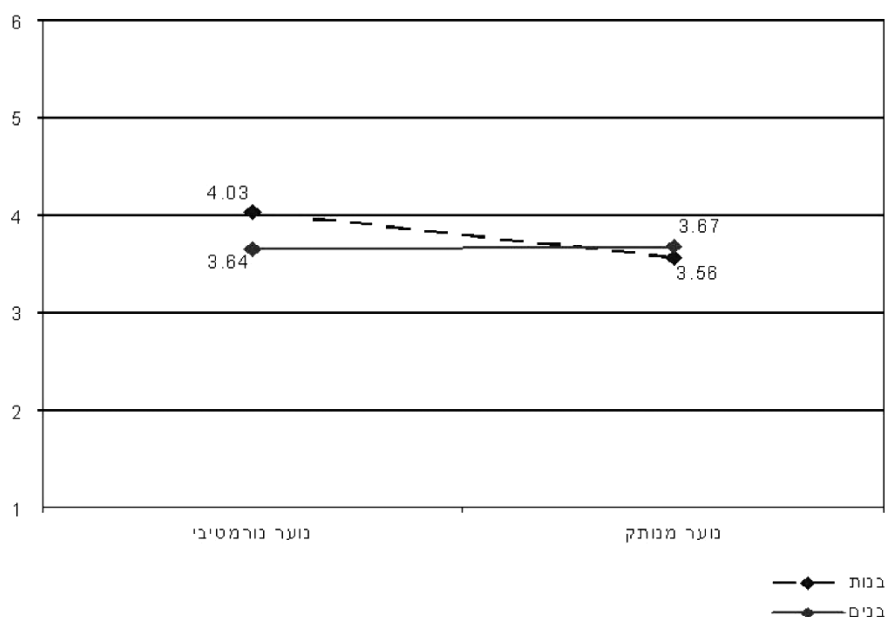
ממצאים נוספים

מבחן MANOVA לבדיקת תחושת מסוגלות של בני נוער בעלי עבר פלילי לעומת זו של נוער ללא מעורבות פלילית, לא העלה כל מובהקות. מכאן, שניתן לומר כי לא נמצא קשר בין המעורבות בפעילות פלילית לבין תחושת המסוגלות האישית והחברתית של בני הנוער. גם במבחן MANOVA למציאת הבדלים בין בני נוער ממשפחות חד-הוריות לבין בני נוער שהוריהם חיים יחד, לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות.

כמו כן, נערך מבחן MANOVA להבדלים בין בנים ובנות – מנותקים ולא מנותקים. השוואת המדד של תחושת המסוגלות הכללית לפי קבוצה מראה כי יש הבדל מובהק בין בני נוער נורמטיבים ובני נוער מנותקים ($F(99,2)=3.42$; $p=0.03$) וכן כי יש הבדל מובהק בתחושת המסוגלות הכללית בין בנים ובנות ($F(99,2)=3.63$; $p=0.03$), אך אין הבדל מובהק בתחושת המסוגלות הכללית בין בני נוער מנותק ונורמטיבי בשילוב של המגדר ($F(99,2)=2.53$; $p=0.08$).

במבחן שונות רב-משתני (מסוג MANOVA) לא נמצאה אינטראקציה בין סוג הקבוצה למגדר במשתנה ובמסוגלות אישית, אך נמצאה אינטראקציה במשתנה מסוגלות חברתית (ראו איור 1).

איור 1. אינטראקציה בין מגדר לסוג הנוער במשתנה המסוגלות החברתית



באיור ניתן לראות כי המסוגלות החברתית של נוער נורמטיבי שונה מזו של נוער מנותק בהתאם למגדר; נערות נורמטיביות דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מנערים נורמטיבים. התמונה מתהפכת כאשר מדובר בנער מנותק – לנערות מנותקות יש תחושת מסוגלות חברתית נמוכה יותר מאשר לנערים מנותקים. כאשר מסתכלים על כל התוצאה, קיימת מובהקות בהבדל בין בני הנוער הנורמטיבים לבני הנוער המנותקים במגדר ובמסוגלות חברתית. בבדיקת השימוש במחשב ובאינטרנט לא נמצא הבדל מובהק אף באחד מהמדדים.

מבחן נוסף שנערך היה לבדוק אם יש קשר בין המשתנים התלויים, לכן נערכו מתאמים בין המשתנים מסוגלות חברתית ומסוגלות אישית ובין שימושים במחשב ושימושים בתכנים באינטרנט. בבדיקת הקשר בין מסוגלות חברתית למסוגלות אישית נמצא מתאם מובהק ובעצמה סבירה ($r=0.47$; $p=0.00$). מתאם מובהק נוסף, אם כי נמוך במקצת, נמצא בין ממוצע שימושים במחשב לבין ממוצע שימושים בתכנים ($r=0.37$; $p=0.00$). נמצא מתאם מובהק אך נמוך בעצמתו בין ממוצע מסוגלות חברתית לבין ממוצע שימושים במחשב ($r=0.24$; $p=0.02$). לא נמצאו מתאמים משמעותיים בין כל אחת מהמסוגלויות לבין שימוש במחשב.

דיון

המחקר הנוכחי חיזק את הממצאים האמפיריים והמחקריים המצביעים על הבדלים במסוגלות וברקע בין נוער בסיכון ונוער נורמטיבי. עם זאת, לא נמצאו במחקרנו הבדלים בין שתי קבוצות אלו בדפוסי השימוש השונים במחשב.

השערה המחקר הראשונה אוששה, ונמצא כי תחושת המסוגלות העצמית של בני נוער מנותק ובסיכון הייתה נמוכה מזו של בני נוער נורמטיבים. ממצא זה הולם מחקרים שמצאו כי תחושת המסוגלות העצמית תלויה באמונה של הפרט שהוא מסוגל לבצע בהצלחה את המטלה שנטל על עצמו (Bandura, 1997). הנוער הנורמטיבי הוא בעל תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מאשר הנוער המנותק, ומכאן יכולתו להתמודד עם מצבי לחץ. הממצאים מחזקים את חשיבותם של משתני הרקע והשפעתם על תחושת העצמה והמסוגלות. נוער בסיכון חווה במהלך חייו כישלונות חוזרים ונשנים, ותפיסת המציאות שלו היא של מציאות שאינה מקדמת כי אם מחלישה ומשאירה אותו מאחור. הניתוק החברתי או החיים בשולי החברה משפיעים על הדימוי העצמי של נוער במצוקה, כפי שכבר כתב אדלר (1986) לפני שנים רבות.

שלוש השערות המחקר האחרות עסקו בשימושים שונים במחשבים ובאינטרנט. מטרת החלק השני של המחקר הייתה לתאר את אוכלוסיית הנחקרים ולאפיין את מידת השימוש ואופן השימוש שהם עושים במחשב בכלל ובאינטרנט בפרט.

להלן פירוט עיקריהם של הממצאים על פי סדר הופעתם בהשערות המחקר: לא אוששה השערת המחקר שלפיה נוער נורמטיבי ישתמש באינטרנט יותר מאשר נוער מנותק; לא היו הבדלים בין שתי הקבוצות הנחקרות ברמות המובהקות של המתאמים

שנמצאו באשר לצרכים בשימוש באינטרנט; לא אוששה השערת המחקר בדבר הבדלים בתכנים שאותם מחפשים בני נוער נורמטיביים לעומת בני נוער מנותקים. בין שתי הקבוצות נמצא הבדל מובהק רק בשימוש בדואר אלקטרוני, הבדל המתבטא בכך שנוער נורמטיבי משתמש בדואר אלקטרוני באופן משמעותי יותר מאשר נוער מנותק. בכל שאר התכנים שתי הקבוצות משתמשות באופן זהה.

נראה, כי אכן המשתנה המרכזי והקובע הוא תפיסת המסוגלות, שיש לה היבט אישי והיבט חברתי. משתנה זה, המבוסס על מחקרים אמפיריים ועל הסברים תאורטיים, מבחין בין נוער נורמטיבי למנותק, שכן מושג המסוגלות קשור למושגים, כמו: דימוי עצמי, הערכה עצמית, ניסיונות עבר שכשלו וכדומה. ניתן לראות כי תחושת המסוגלות של בני הנוער לא משפיעה על שימושם בטכנולוגיית המחשבים והאינטרנט, להפך, גם כאשר נמצאה תחושת מסוגלות נמוכה, בני הנוער השתמשו באינטרנט בתדירות גבוהה. זאת בניגוד למחקרים קודמים, שמצאו כי ככל שתחושת המסוגלות נמוכה יותר כך קיימות חרדת מחשבים גבוהה יותר ומחשבות שליליות רבות יותר (קרמרסקי, 1989; שניר, 1989; Ritter & Koedinger, 2007). לעומת זאת, נמצא שהאינטרנט נגיש לנוער בכלל, ושבני נוער מרבים להשתמש בו. אם בעבר היה מקום לשער שנוער נורמטיבי ישתמש בתדירות רבה יותר ובתחכום גבוה יותר באינטרנט, הרי שכיום, הנוער בכלל, בלא קשר למידת ניתוקו במושגים הסוציולוגיים, מרבה להשתמש בכלי זה. יתר על כן, ניתן להניח – וזאת מומלץ לבדוק במחקרים עתידיים – שנוער מנותק משתמש באינטרנט כדי לחזק ואף להחריף את התנתקותו. הוא מטפח כלים וקבוצות דומים תומכים, חובר לקבוצות שוליים וממשיך להתרחק מהזרם המרכזי. האמצעים הטכנולוגיים מקלים עליו את פעולות ההתנתקות הסוציולוגיות.

עולם המחשוב מתקדם בצעדי ענק. יותר ויותר אנשים מצטרפים לעולם זה, והתופעה אינה פוסחת על קבוצות נוער מנותק. האינטרנט הפך להיות כלי נגיש כמעט לכל האוכלוסייה. על פי המחקר נראה כי נוער מנותק הצטרף לעולם הווירטואלי ומשתמש בו בתדירות מאד גבוהה. כך, ל-93.8% מבני הנוער המנותקים יש מחשב בבית, ו-91.7% מהם גם מחוברים לאינטרנט. נראה כי אין הבדלים משמעותיים בין בני נוער בסיכון לבני נוער נורמטיביים, וניתן לומר כי הנוער המנותק הצטרף לעולם הווירטואלי, שבו הוא יכול להחליף זהויות ולהתקרב קרבה וירטואלית לבני גילו. השימוש באינטרנט יוצר אשליה של שוויון בין בני האדם, משום שמעמדם ב"חיים האמיתיים" אינו חייב להשפיע על מעמדם באינטראקציית הווירטואלית, ונוצרת הזדמנות מחודשת ליצירת רושם ראשוני. ממצא בולט במחקר זה מתייחס לסיבה העיקרית של השימוש באינטרנט על ידי בני הנוער. האינטרנט נתפס כמאגר עצום של יחידות מידע המקושרות בהיפר-טקסט. ניתן לצפות כי הסיבות העיקריות לשימוש באינטרנט של בני הנוער יהיו הגלישה ואיתור מידע ועיבודו, אך נמצא שהצעירים משתמשים באינטרנט בראש ובראשונה לתקשורת – תוכנות מסרים מידיים, צ'אטים, פורומים ובלוגים (יומני רשת). האינטראקציית החברתית שמאפשרת הטכנולוגיה החדשה, והסינכרונית (chat) יותר מאשר הא-סינכרונית (קבוצות דיון), יוצרת רושם כי היא עונה על צורך אמיתי של בני הנוער – הן הנורמטיבים והן המנותקים. על פי התאוריה של אלקינד

(1967), המתבגר, החושב באופן אגוצנטרי, חש שבני נוער אחרים ביקורתיים כלפיו ועסוקים בו. כתוצאה מכך הוא בונה לעצמו "קהל דמיוני". המתבגר מדמה שהוא מוקד לתשומת הלב של קהל זה של חבריו לגיל – אך מדובר בתוצר מחשבתו ולא בקהל אמיתי. האינטרנט וחדרי השיחה מאפשרים למתבגר השתתפות וניסיונות מול קהל דמיוני – קהל וירטואלי. התקשורת המקוונת מאפשרת למתבגר לשמור על אנונימיות, וזו יוצרת אצלו תחושה חזקה שהוא חופשי לנהוג כרצונו, ללא חשש מממן דין על התנהגותו. למעשה פועל כאן תהליך של הסרת עכבות, שבו משתחררים מעצורים כדי לנהוג בצורה אותנטית יותר, לפי תווי אישיותו של המשתמש ותכונותיו הבסיסיות (Bargh et al., 2003). בני נוער במרחב האינטרנט אינם מזהים ומשויכים לפי גילם, מינם, עיסוקם או עדתם, אלא על פי האופן שבו הם בוחרים להציג את עצמם. תחושת פרטיות ואלמוניות זו מהווה תמריץ משמעותי לשימוש ברשת, שבה המתבגר יכול לבטא את עצמו בצורה משוחררת, ללא התייחסות לגבולות וציפיות מהסביבה, או עם התייחסות פחותה (ברק, 2006). האינטרנט מאפשר למתבגר לצאת מהאנונימיות שלו באמצעות קהל. ההעדפה של העולם הווירטואלי אצל המתבגרים נובעת מכך שהוא מצוי בהישג יד, מתגמל תמיד, חוסך תסכול, מתנהל ללא פיקוח של מבוגרים סמכותיים, ובעיקר – מאפשר למפעיל שליטה מרבית בו. הטכנולוגיה היא אמצעי שבעזרתו האדם מרחיב את יכולותיו הטבעיות להשפיע על סביבתו ולקדם את שאיפותיו הכלכליות, התרבותיות והרוחניות. בשנים האחרונות אנו עדים להתפתחות טכנולוגית משמעותית בכל הקשור ליכולתו של הפרט לאגור מידע, למיינו, לנתחו ולהעבירו ממקום למקום במהירות וללא כל מאמץ. ההתפתחות הטכנולוגית הזו מכונה "מהפכת המידע", ולה משמעויות חברתיות וכלכליות מרחיקות לכת.

כאמור, בניגוד להשערות המחקר, לא נמצא במחקרנו אישוש לכך שנוער נורמטיבי משתמש באינטרנט יותר מאשר נוער מנותק, ולא נמצאו ביניהם הבדלים בסיבות לשימוש באינטרנט. דומה כי השימוש באינטרנט לצרכים חברתיים הולך ומתעצם, והוא משותף לכל קבוצות הנוער. מכאן, שאין לנבא כי יימצאו הבדלים בתכנים שאותם מחפש נוער נורמטיבי באינטרנט לבין התכנים שמחפש נוער מנותק. השימוש ביישומי הרשת אינו דבר מובן מאליה. אמנם חלק ניכר מבני הנוער מחונכים ונדרשים לכך במסגרת לימודיהם, אך אין זה מסביר את השימוש הנרחב כל כך שלהם ברשת, שכן הרצון לשימוש באינטרנט לרוב מבחירה אישית. המעורבות הגוברת ברשת, ואתה ההתלהבות ממעורבות זו, מעידה כי ישנה כנראה מערכת נפשית-פנימית שאחראית להתנהגות זו (ברק, 2006).

נטייתו של הנוער להשתמש באינטרנט הופכת את זה האחרון למועמד להיות כלי תומך ואף טיפולי לנוער המנותק. ניתן לנצל את האינטרנט כדי לתרום לנוער זה ולקדם אותו, תוך ניצול התחומים שאליהם הוא מתחבר (בתחומי המוזיקה למשל). חשוב לציין שיש חסרונות רבים לשימוש באמצעי תקשורת אלה, וביניהם: התמכרות, הצקות ואלומות מילוליות, פגיעה בכושר הביטוי, פגיעה בכישורים החברתיים וחשיפה לתכנים שאינם מתאימים לגילאים אלה, כגון פורנוגרפיה. במקרים שבהם הסביבה

המקוונת נעשית בלעדית, או אפילו עיקרית, בחיים החברתיים של נער או נערה, הדבר עלול להעיד על שילוב נפשי-התנהגותי בלתי מאוזן, שסביר להניח שהוא תוצר של מבנה פסיכולוגי אישי בעייתי, פסיכופתולוגיה, מצב מצוקה וכדומה. בהשאלה משפת הנוער המדוברת, אפשר לדבר כאן על תופעה של "כאילו" (כלומר הווירטואלי) מצד אחד ו"כזה" (כלומר הממשי) מצד שני. בני הנוער חיים בשני העולמות האלה (ברק, 2006).

הרשת מהווה אם כן לא רק סביבה חברתית מקבילה, היא גם חממה לטיפוח דפוסי התנהגות, פיתוח עמדות וערכים, אימוץ סגנונות חשיבה והתבטאות ולמידה חופשית של תכנים מגוונים. בשל אופייה הפתוח ובשל העובדה שאין פיקוח עליה ועל תכניה, וכן בשל ריבוי האתרים והתכנים, בני נוער עשויים לזכות בתרומה חיובית להתפתחותם האישית מחוויותיהם האינטרנטיות (למשל: קבלת תמיכה בעת מצוקה רגשית, עזרה בלימודים, צבירת ביטחון עצמי באינטראקציות חברתיות), אך הם עשויים להיות מושפעים גם לשלילה, על פי אמות המידה התרבותיות המקובלות (למשל: בחשיפה לתכנים מזיקים, בשימוש רב עד כפייתי ברשת, בהסתכנות בהסתבכות במעשי רמאות ובניצול) (Gross et al., 2002).

עדויות רבות, מחקריות ותצפיתיות, מלמדות כי באופן בלתי נמנע, ההימצאות בסביבה החברתית המקבילה והמיוחדת באפיוניה ובתרבותה המתקיימת במרחב האינטרנט משפיעה על עיצובם האישיותי ועל אורחות ההתנהגות של בני נוער ושל מבוגרים רבים. למעשה, כל אחד מהגורמים שהוזכרו כדחפים ומניעים לשימוש ברשת מקבל משנה תוקף ונעשה לקו בולט, לפעמים דומיננטי, בהתפתחות האישיותית ובדפוסי התנהגות מקובלים של המשתמשים, בעיקר כשמדובר בצעירים הנמצאים בתהליך עיצוב אישיותם וזהותם העצמית. אם ההשתחררות מכבלי החוקים הנוקשים של הדקדוק והאיות היא מניע לשימוש ברשת, מניע המשקף מרד מתבגרים מצד אחד והשתעשעות מצד שני, הרי שעצם ההתרגלות לסוג זה של שפה והחיזוק והנורמטיביות שהיא מקבלת בסביבה החברתית המקוונת, הופך אותה לעניין "טבעי" ותקני. גם ללא ראיות חד-משמעיות לכך, ניתן לשער שאחת הסיבות העיקריות להתגמשות הגוברת של השפה הכתובה נעוצה בתקשורת המקוונת. ניתן גם לשער שהשפה המתגמשת והמאבדת חוקים וסמכות, כמו גם נורמות ההתנהגות במרחב האינטרנט בכלל, מביאים לטשטוש גבולות ורפיון של כללים חברתיים בסביבה הפיזית.

לעומת זאת, נחזור ונדגיש, כי בצד החסרונות קיימים גם יתרונות רבים, כגון עלייה בפעילות החברתית והזדמנות להרחיב את חוג החברים ולהיחשף למגוון תרבויות וסוגי אנשים ולתמיכה נפשית ורגשית. אמצעי תקשורת אלה אף משמשים במה לבני נוער החשים חרדה חברתית או ביישנות, משמשים להפצת מסרים חיוביים ואף מהווים חלק חשוב ממערכות למידה מרחוק. ישנם חוקרים הטוענים, שלא רק שאמצעי תקשורת אלה אינם פוגעים בכושר הביטוי, אלא שהמיומנויות הנרכשות בסוג זה של תקשורת תורמות ללימוד כתיבה פורמלית תקינה ומיומנויות רבות אחרות ואף מקרבות נוער מנותק.

להב ושמש (1997) מצביעים על ניידות גבוהה של הנוער בין מסגרות הפנאי (בהתאם לאופנה ולצורת השיווק של המקום), ללא התמדה או התבססות בסוג מסוים של פעילות. הניידות מצביעה על צורך בגירויים חזקים ומשתנים, אשר קשה לספקם לאורך זמן. מגורמי החינוך והטיפול הדבר דורש חשיבה יצירתית מתמדת, כדי לזהות את השינויים ברמת העניין שמוצאים בני הנוער בפעילויות המוצעות להם. הבמה של ה-World Wide Web והאפשרויות הגלומות באינטרנט עשויות לסייע בכך.

ממחקר זה ניתן להסיק שרק שימוש מושכל ונכון יוביל להפקת היתרונות. המעבר ל"תרבות המסך" מעלה את החששות של המבוגרים לפגיעה בהתפתחותם התקינה של הצעירים. להורים ולמחנכים תפקיד חשוב בהכוונת בני הנוער בכלל והנוער המנותק בפרט. למרות השליטה של בני הנוער בעלי הכישורים הדיגיטליים באמצעים הטכנולוגיים החדשים ביותר, מבחינה רגשית הם עדיין ילדים הזקוקים להכוונה ולתמיכה של עולם המבוגרים. לכן חשוב ביותר להקפיד על השימוש הנכון והמושכל ולהביא לידיעת בני הנוער את כל היתרונות והחסרונות הכרוכים בשימוש באינטרנט.

למחקר זה היבט תאורטי והיבט יישומי כאחד. בהיבט התאורטי, המחקר הוביל להבנה רבה יותר של השפעתה הגדולה של טכנולוגיית האינטרנט על התנהגות בני הנוער ככלל ועל התנהגות נוער מנותק בפרט. יחודו של מחקר זה, למיטב ידיעתנו, הוא בכך שבפעם הראשונה נבדקה מידת השימוש באינטרנט על ידי אוכלוסיית בני הנוער המנותק במדינת ישראל. מחקר זה שם לו למטרה להגביר את מודעות המטפלים והעובדים עם אוכלוסיית הנוער בסיכון לכך שנוער זה מצוי ומשתמש בעולם הווירטואלי. תוצאות המחקר הוכיחו, שטכנולוגיית האינטרנט והמחשבים נמצאת בהישג ידם של בני הנוער, היא מסקרנת אותם, ונוסף על המציאות שלהם, הם חיים גם את החיים הווירטואליים.

בהיבט היישומי, עובדים ומטפלים באוכלוסיית הנוער בסיכון יצטרכו ללמוד את הממשק הזה ולהשתמש בו ככלי טיפולי. אמנם כבר קיימות כמה עמותות שעושות זאת, כגון עלם, אך נראה כי כל יחידה לקידום נוער תצטרך ללמוד את העולם הווירטואלי, על מנת להבין את עולם הנוער החדש.

מקורות

- אברם, א' (1990). **הדרכה לחוללות עצמית לשם קיצור משך האבטלה**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- אדלר, ח' (1986). נוער מצוקה – מי, מדוע, האין ברירה? בתוך תמר רפפורט (עורכת), **בין שני עולמות – המעמד החברתי של נעורים** (עמ' 327–342). ירושלים: גוינט ישראל.
- אליצור, א', טיאנו, ש', מוניץ, ח' ונוימן מ' (2002). **פרקים נבחרים בפסיכיאטריה**. תל אביב: פפירוס.
- אלקין, ד' (1967). האגוצנטריות ההתבגרותית. בתוך רולף א' מוס (עורך), **תיאוריות על גיל ההתבגרות** (עמ' 255–270). תל אביב: ספריית הפועלים.

- ארהרד, ר' ואל-דור, י' (1990). **חוסן נפשי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אריקסון, א' (1966). שמונת שלבי ההתפתחות של אריקסון. בתוך רולף א' מוס (עורך), **תיאוריות על גיל ההתבגרות** (עמ' 66–100). תל אביב: ספריית הפועלים.
- אריקסון, א' (1988). **זהות: נעורים ומשבר**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- ברק, ע' (2000). האינטרנט והתאבדויות: ביטוי נוסף לשתי הפנים של האינטרנט. **הייעוץ החינוכי**, 9, 111–128.
- ברק, ע' (2006). הפסיכולוגיה של ה"כאלו" וה"כזה", **פנים – הקרן לקידום מקצועי**, 37, 48–58.
- גרין, ד' (2002). מתבגרים בחלל מתרוקן. **פנים: כתב עת לתרבות חברה וחינוך**, 19, 93–105.
- גרין, ד' (2006). תחום המושב הוירטואלי של המאה ה-21. **פנים: הקרן לקידום מקצועי**, 37, 4–11.
- גתון, ש' (2001). **זהות האני, הסתגלות אישית, הסתגלות חברתית ותפיסת התפקוד המשפחתי של נוער מנותק יוצא אתיופיה בהשוואה לנוער מנותק ילידי הארץ**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- דגני, ז' (2007). החינוך הבלתי פורמאלי והטכנולוגיה הממוחשבת. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 121–130). ירושלים: מאגנס.
- ויינברג, ח' (2001). תהליכים קבוצתיים ברשת. **מקבץ: כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי**, 1, 19–37.
- זועבי, ח' (2003). **השפעת השימוש ביישומי מחשב על שינוי עמדות כלפי מחשב, הערכה עצמית ותחושת מסוגלות עצמית של נוער ערבי מנותק**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- זיו, א' וזיו, נ' (2001). **פסיכולוגיה בחינוך 2001**. תל אביב: יחדיו.
- חן-גל, ש' ורביב, ע' (2001). "פסיכולוגיה ברשת": ייעוץ וטיפול פסיכולוגי באינטרנט. **הייעוץ החינוכי**, 10, 59–76.
- יאיר, י' (1998). ילדים ברשת. **אאוריקה**, 6, 48–49.
- להב, ח' ושמשי, א' (1997). סקר על דפוסי בילוי הפנאי של נוער המטופל במסגרת היחידות לקידום נוער. **מניתוק לשילוב: יוזמות ומחשבות, במה לעובדי קידום נוער בישראל**, 8, 14–25.
- מיודוסר, ד', שמלא, ע' ונחמיאס ר' (1999). מאפייני השימוש באינטרנט בקרב ילדים בגילאים 12–18, **עיונים בטכנולוגיה ובמדעים: ביטאון לענייני חינוך טכנולוגי**, 30, 15–22.
- סואן, ד' (2005). מדור האספרסו לדור האינטרנט: תלמידי תיכון והפטפטת (chat) ברשת. **החינוך וסביבתו**, 27, 243–256.
- סלנט, ע' (1996). שוטטות ממוחשבת כתת-תרבות של בני הנוער. **חברה ונוער, מגמות וכיוונים**, 2, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סלנט, ע' (2002). היירש האינטרנט את הספר? **עיונים בטכנולוגיה ובמדעים: ביטאון לענייני חינוך טכנולוגי-מדעי**, 36, 9–15.

- קרמרסקי, ב' (1989). **השפעת לימוד תוכנות לוגו על תהליכים של פתרון בעיות**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 453–467). ירושלים: מאגנס.
- רומי, ש' ובנולול, נ' (2002). השפעת התערבות טיפולית באמצעות ספורט על גורמי אישיות בקרב צעירים מנותקים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 16, 49–65.
- רומי, ש' וכהן, י' (1999). השפעת מסעות הישרדות על משתני אישיות של נוער מנותק בישראל. דו"ח מחקר מספר 12, **המכון למחקר ולחינוך קהילתי**, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- רומי, ש' וטל-בר לב, ל' (2001). זהות דתית וזהות האני אצל נוער מנותק ונוער נורמטיבי ממוצא אתיופי. **חברה ורווחה, כא**, 51–68.
- שמלא, ע' (1999). **מאפייני השימוש באינטרנט בקרב ילדים בגילאים 12–18**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- שמלא, ע' ונחמיאס, ר' (1999). מאפייני השימוש באינטרנט בקרב ילדים בגילאים 12–18. **עיונים בטכנולוגיה ובמדעים**, 30, 15–22.
- שמש א' (1998). מאפייני נוער מנותק יוצא אתיופיה. מניתוק לשלוב: יוזמות ומחשבות, **במה לעובדי קידום נוער בישראל**, 9, 45–57.
- שניר, נ' (1989). **המדיה והלומד – השפעת טכנולוגיות חינוכיות (טלוויזיה, מחשב, חוברת לימוד), על הישגים לימודיים, על הנעת תלמידים ועל תהליכי למידה**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- תורג'מן-גולדשמידט, א' (2004). פעילויות מקוונות בקרב נוער מחובר. בתוך ג' רהב, י' וזנר ומ' שוורץ (עורכים), **נוער בישראל 2004** (עמ' 75–98). תל אביב: רמות.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory for behavioral change. *Psychological Review*, 5(84), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargh, J. A., Fitzsimons, G. M., & McKenna, K. Y. A. (2003). The self, online. In S. J. Spencer, S. Fein, M. P. Zenna, & J. M. Olson (Eds.), *Motivated social perception: The Ontario symposium*, IX (pp. 195–213). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 33–48.
- Blos, P. (1967). *The second individuation process of adolescence*. New York: International University Press.
- Drayfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University press.
- Funk, J., & Buchman, D. (1996). Playing violent video and computer games and adolescents' self-concept. *Journal of Communication*, 46, 19–32.
- Garabino, J. (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Glenn, H. S., & Nelson, J. (1988). *Raising self-reliant children in a self-indulgent world: Seven building blocks for developing capable young people*. Rocklin, CA: Prima publishing.
- Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction. *Psychologist*, 12, 246—250.
- Grohol, M. J. (1998). *Review of Caught in the Net*. Available at <http://psychcentral.com/caught.html>
- Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58, 75—90.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology*, XIV. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, D.C.: Hemisphere. 12(3), 329—346.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, 1017—1031.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem, discourse*. Berlin and New York: Mountain de Gruyter.
- Magen, Z. (1998). Exploring adolescent happiness. Change in psychotherapy: A follow-up report. *Psychotherapy*, 26(4), 494—503.
- Males, M., & Lewis, A. C. (1991). Top school problems are myths. *Phi Delta Kappa*, 74, 196—197.
- Mesch, G. S. (2001). Social relationships and internet use among adolescents in Israel. *Social Science Quarterly*, 82(2), 329—340.
- Mesch, G. S., & Talmud, I. (2003). *The nature of computer-mediated social networks among Israeli youth*. Research report, Haifa University.
- Ploeg, J. D., & Scholte, E. M. (2000). Homeless youth and parenting. *International Journal of Child and Family Welfare*, 4(3), 235—246.
- Rim, H., & Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an Estonian version of the general self-efficacy scale (ESES). *Anxiety, Stress & Coping*, 12(3), 329—346.
- Ritter, S., & Koedinger R. (2007). Cognitive Tutor: Applied research in mathematics education. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 249—255.
- Rogers, C. (1939). *The clinical treatment of problem child*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Romi, S., Hansenson, G., & Hansenson, A. (2002). E-learning: A comparison between expected and observed attitudes of normative and dropout adolescents. *Educational Media International*, 39(1), 47—54.

- Romi, S., & Zoabi, H. (2003). The influence of computer technology learning programs on attitudes toward computers and self-esteem among Arab dropout youth. *Educational Media International*, 40, 259—268.
- Sanders, C., Diego, M., Field, T., & Kaplan, M. (2000). The relationship of internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 38, 35—42.
- Sherer, M., & Maddux, J. R., & Mercandate, B. (1982). Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663—671.
- Tapscott D. (1998). Kids, technology and the schools. *Computerworld*, 32(27), 32—40.
- Wellman, B., & Hampton, K. (1999). Living networked on and offline. *Contemporary Sociology*, 28, 648—654.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self- concepts and motivation in achievement situation. *Educational Psychology*, 26, 233—261.
- Winter, R. (1997). Teens and technology. *Education Media International*, 34(4), 178—180.
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, 26(1), 105—119.

"פרו-אנה": נערות עלומות באינטרנט

מירן בוניאל-נסים ועזי ברק

תקציר

הפרעות אכילה הן תופעה מוכרת וחוצת גבולות, המופיעה לרוב אצל מתבגרות ומקושרת אליהן. התמודדות עם הפרעות אכילה מלווה בחוויה של בדידות. המרחב החברתי הנוצר באמצעות האינטרנט המאופיין באנונימיות המתאפשרת בו, מאפשר לאותן מתבגרות הסובלות מהפרעות אכילה לחבור יחד לקהילה מקבלת ולא ביקורתית, שבה הן יכולות לחשוף בביטחון את חוויותיהן ורגשותיהן. הכינוי הנפוץ לאותן קהילות וירטואליות של נשים עם הפרעות אכילה מסוג אנורקסיה שעדיין אינן מעוניינות לקבל טיפול, הוא "פרו-אנה". קהילות אלו מתארות עצמן כמעין כת הסוגדת להרעבה עצמית. היכרות עם תופעה זו ועם קהילות פרו-אנה באינטרנט חשובה ביותר להבנת המשמעות של הפרעות אכילה, לביסוס דרכים לזיהוי ולמתן תמיכה ועזרה לסובלות מהן. המאמר סוקר את הספרות המקצועית ואת המחקר על אודות הפרעות אכילה בגיל ההתבגרות בכלל ועל הקהילות המקוונות של פרו-אנה בפרט. הסקירה עוסקת במניעים להשתייכות לקהילות אלו ובגורמי הסיכון וברווחים הנובעים מכך, בניסיון להבין את התופעה ואת אפשרויות ההתמודדות עמה. ככלל, המאמר מציע שלא לפעול בדרך השמרנית והכוחנית של פעולה לחסימה ולהכחדה של קהילות אלו – שייתכן שנזקה גדול מתועלתה – אלא לנקוט גישה של קבלה והבנה, על מנת למנוע השפעות מדרדרות מחד גיסא ולצורך לימוד ומעקב מקצועי מאידך גיסא.

מילות מפתח: פרו-אנה, אינטרנט, הפרעות אכילה, מתבגרים, קהילות וירטואליות

מבוא

מטרתו של מאמר זה היא לסקור תופעה חברתית ואנושית מיוחדת במינה שהתפתחה בשנים האחרונות, בעיקר בעקבות האפשרויות הטכנולוגיות והפסיכולוגיות הגלומות באינטרנט ובתקשורת המקוונת. התופעה, המאפיינת במיוחד נערות בגיל ההתבגרות, מכונה "פרו-אנה", ומהווה לפי הגישה השמרנית המקובלת בעיה ספציפית בתוך התחום הרחב יותר של הפרעות אכילה. כדי לתאר ולאפיין את התופעה, נסקור תחילה את נושא הפרעות האכילה באופן כללי, לאחר מכן נסקור ספציפית את הפרעת האנורקסיה, ומשם נעבור אל הנושא של מאמר זה ונתמקד בו, בניסיון להבין את מקורותיה של תופעת הפרו-אנה, הדינמיקה שלה והסיכונים הכרוכים בה, כמו גם את יתרונותיה ואת הדרכים האפשריות להתמודד עמה. יש לציין עם זאת, כי בשל הידע המקצועי-מדעי המועט יחסית שקיים בתחום, חלק מהנאמר כאן הנו

בגדר השערות, דעות וספקולציות גרדא (בדרך כלל של אנשי מקצוע העוסקים בנושא ולומדים אותו). ניתן להניח כי המעקב והמחקר המתמקדים בתופעה יספקו לנו ידע מוסמך ומבוקר יותר בשנים הקרובות. למרות היעדר הידע הבדוק והמלא יותר, ההתוודעות לתופעה בהווה היא חשובה ביותר עבור אנשי חינוך ובריאות הנפש לצורכי איתור, אבחון, טיפול ותמיכה.

נוער בסיכון: גיל ההתבגרות והפרעות אכילה

הפרעות אכילה

הפרעות אכילה הן הפרעות נפשיות ופסיכולוגיות הקשורות בהרגלי תזונה לקויים, בעיוותים בדימוי הגופני ובהתעסקות כפייתית במשקל הגוף (Hsu, 1990). תסמינים שונים הקשורים להפרעות אכילה קיימים בכ-10% מן המתבגרות ומסכנים את בריאותן ואת רווחתן הנפשית (Agras, 2001). לפי ה-DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), הפרעות אכילה כוללות: בולימיה, אנורקסיה, אכילה כפייתית וכן הפרעות אכילה שאינן כלולות בקטגוריות הקודמות.

בולימיה (Bulimia Nervosa) מאופיינת במקרים חוזרים ונשנים של בולמוסי אכילה המלווים בפעולות שבאות למנוע עלייה במשקל, כגון: שימוש במשלשלים, חוקן ותרופות למיניהן וכן הקאה יזומה, צום ותרגילי התעמלות מוגזמים. בולמוסי האכילה והפעילויות המלוות מתרחשים בממוצע לפחות פעמיים בשבוע במשך כמה חודשים ומלווים בהערכה עצמית המושפעת באופן לא פרופורציונלי מצורת הגוף ומשקלו. **אנורקסיה** (Anorexia Nervosa) מאופיינת בסירוב לשמור על משקל גוף מינימלי שהנו נורמלי יחסית לגיל ולגובה, ובדרך כלל הכוונה היא להפחתה של לפחות 15% ממשקל הגוף הרצוי. האנורקסיה מלווה בפחד עצום מעלייה במשקל, השמנה או שומן למרות ההימצאות במצב של תת-משקל, בתפיסה מסולפת של הגוף כשמן למרות הרזון הבולט ובהיעדר של כמה מחזורי וסת. **אכילה כפייתית** (Binge Eating Disorder) מאופיינת במקרים חוזרים ונשנים של בולמוסי אכילה המאופיינים באכילה במהירות גדולה יותר מהנורמלי, אכילה עד הרגשה של מלאות וחוסר נוחות, אכילת כמויות מזון גדולות שלא מתוך תחושת רעב פיזי, אכילה לבד מתוך בושה בכמויות המזון הגדולות, ותחושה של גועל עצמי, דיכאון ואשמה אחרי האכילה המופרזת. אכילה כפייתית מלווה בתחושת מצוקה ברורה בקשר לבולמוס האכילה. כאמור, קיימות גם כמה הפרעות אכילה שאינן מוגדרות בקטגוריות הקודמות, אך אלו הן ההפרעות השכיחות ביותר.

נתונים סטטיסטיים מלמדים על שונות בין סוגי הפרעות האכילה: בולימיה, שעשויה להתפתח בטווח גילים רחב (15–60), נמצאת בשכיחות של 1%–3% מכלל האוכלוסייה ושיאה בגילים 18–19. אנורקסיה מתפתחת בדרך כלל בגיל צעיר (10–30), בשכיחות של 0.5%–1% מכלל האוכלוסייה, ושיאה בגילים 16–17 (בכר, 2001; לצר, 1999). אנורקסיה היא אחת מההפרעות הנפשיות המעטות המלוות באחוז תמותה גבוה ביותר – 5%–18% מכלל המקרים המאובחנים (Costin, 1997).

אכילה כפייתית שכיחה בקרב 2%–3.3% מכלל האוכלוסייה, בעיקר בגילים 10–26, ושיאה בגיל 16 (Mussell et al., 1996). השכיחות הגבוהה ביותר של הפרעות אכילה קיימת בקרב נערות בגיל ההתבגרות והבגרות המוקדמת (בכר, 2001).

גיל ההתבגרות והפרעות אכילה

גיל ההתבגרות מוגדר כשלב התפתחותי מרכזי בחיי האדם, המהווה תקופת מעבר מילדות לבגרות. תקופה זו מאופיינת במכלול תהליכי שינוי התפתחותיים: גופניים, רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים, המקיפים היבטים שונים בחיי הפרט ומקנים לתקופה זו את ייחודה ומורכבותה. ראשיתה של ההתבגרות היא בשינוי הגופני ובהופעת סימני הבגירה המינית הראשונים והשלכותיהם הפסיכולוגיות על המתבגר וסביבתו. בסופו של תהליך, המתבגר מגיע בדרך כלל לעיצוב זהות עצמית מגובשת ומופרדת, הוא משתלב בחברה ומקבל על עצמו אחריות של אדם בוגר על פי ההגדרות החברתיות (Steinberg, 2002).

ידע מצטבר רב קושר בין הפרעות אכילה וגיל ההתבגרות. למשל, מחקר אורך אשר התפרס על פני שלוש שנים וכלל 1,103 נערות בגילי 12–15 בארצות הברית, הראה כי עיסוק במראה חיצוני ומשקל גוף בלוויית הלחץ החברתי לעמידה באידאל הרזון קשורים בתסמינים של הפרעות אכילה (McKnight Investigators, 2003). הדיכאון והעגמומיות האופייניים לתקופת הנעורים נמצאו כגורם סיכון להתפתחות הפרעות אכילה בקרב נערות, כיוון שתחושות אלו עשויות להוביל את המתבגרות לחיפוש אחר ייחודיות ואטרקטיביות באמצעות דיאטה ושליטה על משקל גופן (הלוי והלוי, 2000). תהליך יצירת הזהות כולל בחירת מקצוע והכנה לקראתו, הערכה מחדש של אמונות דתיות ומוסריות, גיבוש אידאולוגיה פוליטית ואימוץ תפקידים חברתיים, לרבות תפקידים הקשורים במיניות, נישואין והורות. אריקסון (Erikson, 1968) כינה את המאבק של המתבגרים בנסותם לבסס את זהותם האישית, "משבר זהות". נמצא שמתבגרות, במידה רבה יותר מאשר מתבגרים, מתחבטות בשאלות הקשורות בחיי הנישואין ומשפחה ובדרכים לאיזון בין דרישות הקריירה והמשפחה. כך, המתבגרות מתמודדות עם שאלות הזהות והאינטימיות בעת ובעונה אחת ולא בזו אחר זו, כפי שנצפה אצל מתבגרים-בנים (הלוי והלוי, 2000; Hsu, 1990).

גורם נוסף המקשה על ביסוס הזהות של מתבגרות הוא האידאל החברתי של דמות האישה, אשר בבסיסו הנו קונפליקטואלי ומבלבל. המודל האסתטי המיוחל של נערות רבות הוא של מראה כחוש כמראה נערה טרם התבגרותה. המתבגרת, המתפתחת גופנית, חווה בגופה שינויים המרחיקים אותה ממודל היופי המבוקש, דבר שעלול להביאה לנקיטת אמצעי שליטה במראה ומשקל גופה, עד כדי פיתוח הפרעות אכילה (הלוי והלוי, 2000; Hsu, 1990). במחקר שבו השתתפו 154 נשים אנורקטיות (בגיל 24 בממוצע) נמצא קשר בין סגפנות ופחד מבגרות. משטר ההרעבה שנוקטות נשים אלו נמצא קשור לנטייה למזג חם ולחשיפת רגשות כעס כלפי ההתבגרות (Fassino et al., 2006).

העיסוק במראה החיצוני מועבר במשפחה מגיל צעיר. לדוגמה, במחקר אורך אשר עקב אחר 134 הורים וילדים החל מלידת הילדים ועד הגיעם לגיל 11, נמצא כי קבוצת הבנות אשר הציגו צורך בשליטה במשקלן התאפיינה באבות אשר אינם מסופקים ממשקל גופם (Agras, Bryson, Hammer & Kraemer, 2007). ניכר כי כבר בגיל צעיר מפנימות הילדות את המודל הגופני המיועד ומידת הקרבה או הריחוק ממנו מהווה גורם מוטיבציוני לעיסוק במראה חיצוני ושליטה במשקל גוף. לפיכך, אין זה מפתיע כי הערצה של דמויות נשים "אידאליות" המאופיינות במראה צנום נמצאה שכיחה בקרב נערות הסובלות מהפרעות אכילה (Mensiner, Zotter, Bonifazi & LaRosa, 2007).

הגורם החברתי בהתפתחות תסמינים של הפרעות אכילה

נשים רבות מפתחות מנהגי אכילה לא תקינים ולא בריאים במטרה לעמוד באידאל הרזון התרבותי. אידאל זה מקבל ביטוי וחיזוק רחב ואינטנסיבי במסגרות המשפחתית, החברתית, הלימודית והתעסוקתית, ולכן נוצר קושי מובנה בסינון המסרים השליליים ובשליטה על השפעתם הרבה. עובדת היותה של אישה שמנה או רחוקה ממבנה הגוף הרזה ו"הנשי" הנחשב מושך, גורמת בדרך כלל להתייחסויות חברתיות שליליות שיש להן מחירים משמעותיים בתעסוקה, בזוגיות, בחיי חברה ועוד. ניכר כי תופעה זו חוצה את גבולות האוכלוסיות השונות, לרבות מעמד, לאום, מוצא ומין (Hesse-Biber, 2007; Hesse-Biber, Leavy, Quinn & Zoino, 2006). הרתיעה והפחד ממבנה גוף שמן מתבטאים לעתים קרובות ברגשות, עמדות והתנהגויות לא פרופורציונליים וקיצוניים עד כדי תיעוב עצמי, היצמדות לדיאטות חריפות או פיתוח התנהגויות אכילה פתולוגיות. הפרעות אכילה מהוות דרך ביטוי של הרס עצמי השכיחה בעיקר בקרב נשים – עד 5% מכלל אוכלוסיית הנשים, לעומת 0.2% מכלל אוכלוסיית הגברים (Orzolek-Kronner, 2001). הסבר אפשרי להבדלים המגדריים נעוץ בכך שבפני האישה בחברה המערבית מוצב רף גבוה מכמה בחינות – מקצועית, חברתית ואישית, כולל תפקוד כאם וכרעה. נשים רבות חשות עומס רגשי כתוצאה מהצורך לשאת בכל התפקידים בצורה הטובה ביותר: להיות רעה מושלמת, לקבל עבודה מושלמת, להעמיד בית מושלם ומשפחה מושלמת, ובתוך כך לשמור על מראה חיצוני מושלם. הלחץ החברתי לעמוד בהישגים בצורה מושלמת ולקיים את כל התפקידים עלול להוליד תסמינים של הפרעות אכילה (Gordon, 2000; Mensiner et al., 2007).

כמו כן, ניכר כי נשים זיהו את הקשר שנרקם בחברה בין רזון ותגמול חברתי, היינו הצלחה מקצועית ומראה חיצוני. בשל כך, נשים מדווחות כי שליטה על הגוף מביאה למעין שליטה על העולם החברתי (Goodman, 2002). בחברה שבה השפע והשירות המהיר והזמין שולטים, צומח "פרדוקס תרבותי" המגדל תרבות מזון מהיר יחד עם סגידה לאידאל הרזון. אנשים נעים בין אכילה וייסורי מצפון, ובכך גובר העיסוק החברתי המתמיד והכמעט-כפייטי באוכל ובאכילה. המענה המהיר שמוזמנת החברה

לעיסוק יתר זה, כולל ניתוחים, דיאטות בזק ותרופות פלא, ואלו מוצגים בכל אמצעי התקשורת בצורה אידילית והחלטית (Hesse-Biber, 2007; Hesse-Biber et al., 2006). מסיבות היסטוריות שונות, הדגש על המשקל ויופי הגוף מודגש הרבה יותר אצל נשים מאשר אצל גברים.

התקשורת כגורם סיכון לעידוד הפרעות אכילה

כאמור, התפיסה התרבותית-חברתית של מודל היופי באה לידי ביטוי בתקשורת ההמונים, בכתבות על יופי ודיאטות בשבועונים נשים, בפרסום חומרים מדכאי תיאבון ומאכלים דלי קלוריות ובהפצת עמדות ותפיסות שליליות על שמנים והשמנה. נוסף על כך, תעשיית האופנה, הסרטים והטלוויזיה אחראים לקידום ההשקפה שאדם מוערך ונאהב רק כאשר הוא רזה. הדבר נעשה באמצעות תסריטים היוצרים התייחסויות ומעצמים סטראוטיפים קיימים. בתסריטים אלו אידאל צורת הגוף והיופי מוצג לא רק באמצעות דוגמניות ושחקניות יפהפיות, אלא גם באמצעות עלילות שבהן ליופי (ולגוף הרזה) יש ערך נעלה המלווה בהצלחה גורפת. ניכר אם כן, שנשים חשופות מכל עבר למיתוס הקובע שיופי, הצלחה וערך עצמי תלויים בגוף רזה. לחץ כבד זה הוא אחד הגורמים לעלייה בשכיחות הפרעות האכילה (בכר, 2001; צוברי, 1993). תופעת הסגידה לרזון מוסברת גם באמצעות תאוריית ההשוואה החברתית של פסטינגר (Feastinger, 1954), הטוענת כי אדם מעריך את עצמו באמצעות השוואה מתמדת עם אחרים הדומים וקרובים לו, או עם כאלו הנחשבים מושכים בעיניו. החשיפה הקבועה של האדם לאמצעי התקשורת, המשדרים ללא הרף מסרים הקשורים באידאל הרזון ונעורי העד ומציגים נשים העונות על מאפייני האידאל, מביאה להשוואה מתסכלת. עדויות אמפיריות מציגות קשר בין חשיפה למסרים המועברים באמצעות תקשורת המונים והתנהגויות הלוקות בכל הקשור במזון ובהזנה (Harrison, 2000). ואמנם – ובהתאם לעיקרון שככל שהחשיפה לתכנים ולמסרים בתקשורת ההמונים עולה כך אלו ייתפסו כריאליסטיים וברי השגה יותר (Gerbner, Gross, Morgan, 1994; Signorielli, 1994) – נמצא כי חשיפה גבוהה למסרים הקשורים באידאל הרזון באמצעי התקשורת השונים מגבירה את האמונה כי אידאל זה מציאותי ובר-הישג (Holmstrom, 2004). ברור כי חייבים להתקיים תנאים אישיים מקדימים (כגון דימוי גוף נמוך) המקשרים בין החשיפה לתקשורת ההמונים לבין פיתוח הפרעות אכילה (Hesse-Biber et al., 2006), אך השפעת מסרי התקשורת כשלעצמה היא בדרך כלל רבה מאוד.

מחקרים רבים הבודקים את השפעת תקשורת ההמונים על הופעת הפרעות אכילה מתייחסים אל התקשורת הכתובה (עיתונים וכתבי עת) והמדוברת (לרבות קולנוע, טלוויזיה ורדיו) (Agras, 2001; Harrison, 2000; Hesse-Biber, 2007; Hesse-Biber et al., 2006; Holmstrom, 2004), אך ממעטים להתייחס או אינם מתייחסים כלל לאינטרנט כאל מרחב תקשורתי בעל השפעה רבה. האינטרנט הפך בעשור האחרון לרשת תקשורת משמעותית, אשר העתיקה אליה את ערוצי הצפייה, הפרסומות ומאגרי המידע. הרשת זמינה לכול ומושכת מאוד, בעיקר בני נוער, ועל כן

מחייבת בחינה ייחודית משל עצמה בכל הקשור להפרעות אכילה. כמו כן, באינטרנט, אותו מרחב וירטואלי הנוצר באמצעות התקשורת המקוונת ומשמש כסביבה חברתית מקבילה, מהווה סביבה ליצירת קשרים בין-אישיים כמו כל מרחב חברתי והפך את אמצעי התקשורת המסורתיים לאינטראקטיביים. מכאן שהאינטרנט מהווה שילוב של אינטראקציה חברתית והעברת מסרים מקובלים בתקשורת ההמונים, שילוב שבכוחו להשפיע באורח משמעותי ביותר על קהל משתמשי האינטרנט.

בני הנוער והאינטרנט

חדירת האינטרנט לחיי הצעירים נחשבת למשמעותית אף יותר מחדירת הטלוויזיה והרדיו, זאת כיוון שהאחרונים שייכים ל"עולם המבוגרים", בעוד המחשב והאינטרנט מאפשרים מקום חופשי ושוויוני יותר לצעירים, לפחות על פי תחושתם (ברק, 2006). ואמנם אוכלוסיית המתבגרים צורכת את שירותי האינטרנט בשכיחות הגבוהה ביותר בהשוואה לקבוצות הגיל האחרות (Peter, Valkenburg & Schouten, 2006). סקר שנערך בארצות הברית העלה כי 87% מן המתבגרים (גילי 12–17) משתמשים באינטרנט, לעומת 66% מן המבוגרים. יתרה מזאת, מתוך אוכלוסיית המתבגרים הצורכת את שירותי האינטרנט, 51% משתמשים באינטרנט על בסיס יומי (Lenhart, Madden & Hitlin, 2005). מבין בני הנוער המשתמשים באינטרנט, נמצא כי 55% מצטרפים לרשתות חברתיות כלשהן, והתנהגות זו נפוצה יותר בקרב נערות (70%) מאשר בקרב נערים (Lenhart & Madden, 2007). בסקר שנערך בארץ נמצא כי 49% מילדי ישראל בני 5–12 עושים שימוש כלשהו באינטרנט, והאחוז עולה עם הגיל: בקרב בני 13–17 אחוז המשתמשים הוא הגבוה ביותר – 91% (Tim, 2007). ניכר אפוא כי השימוש באינטרנט בקרב בני הנוער הוא מובן מאליו, מהווה חלק בלתי נפרד מעולמם והם מעדיפים אותו על פני סוגי תקשורת מתחרים (Bargh & McKenna, 2004).

שימושים במגוון האמצעים האינטראקטיביים מאפשר לבני הנוער מפגש תוכני וחברתי קל, נוח, זמין וספונטני עם בני גילם ואחרים. מתבגרים מנצלים את השימוש באינטרנט לתקשורת בין-אישית עם חברים משכבר או עם זרים בשכיחות גבוהה מזו שבקרב מבוגרים (Thayer & Ray, 2006). תקשורת זו עשויה להיעשות לצורכי שמירת קשר, יצירת קשר חדש, לימודים או חיפוש תמיכה רגשית וחברתית. נמצא כי כמחצית מבני הנוער פונים לאינטרנט לחיפוש אחר תמיכה ועזרה בנושאים המאפיינים קשיים של גיל ההתבגרות (Gould, Munfakh, Lubell, Kleinman & Parker, 2002). חוויית הקבלה והנתינה של משוב ותמיכה באינטרנט מהווה בסיס חשוב ביצירת מערכות יחסים ובהבניית הדימוי העצמי וכן מסייעת לרווחתם הנפשית של המתבגרים (Valkenburg, Perer & Schouten, 2006). אלו מהותיים ביותר במיוחד בגיל ההתבגרות, בשל היותו מאופיין ב"גיבוש זהות" (Steinberg, 2002).

כיוון שהתקשורת הבין-אישית מבוססת לעתים קרובות על טקסטים הגלויים לעיני משתמשים אחרים, יש לה משמעות והשפעה רבה על עיצוב הדימוי העצמי של

המתבגר. המפגש הבין-אישי באמצעות האינטרנט מספק למתבגרים הזדמנויות רבות יותר להעצמת הדימוי העצמי מאשר מפגש פנים אל פנים, וזאת בעיקר בגלל הסרת העכבות המאפיינת את התקשורת המקוונת. בתקשורת בין-אישית אסינכרונית – כמו באמצעות פורומים ובלוגים – המתבגרים חופשיים לבחור אל מי להגיב וכן לסנן תגובות של אחרים ולגבש את הדימוי העצמי שלהם על בסיס התגובות הנבחרות. מחקר אשר בדק את השפעת התקשורת הבין-אישית באינטרנט על הדימוי העצמי-החברתי בקרב מתבגרים (גיל ממוצע כ-15), מצא כי הוא אכן הושפע מתגובות שניתנו להם: תגובות משוב חיובית העלתה את הדימוי העצמי, בעוד שמשוב שלילי דיכא אותו (Valkenburg et al., 2006). מכאן גם ניתן ללמוד על כוחה של תקשורת באמצעות האינטרנט, ויש להניח כי שילוב של מצב רגשי-חברתי, מאפייני אישיות ותקשורת מקוונת ייצרו השפעות מסוגים שונים על הפרט, אם לחיוב ואם לשלילה.

נוער בסיכון גולש באינטרנט

פעילות באינטרנט היא מנת חלקם של בני נוער באשר הם, אלו המצויים בסיכון לפיתוח הפרעות פתולוגיות ואלו החווים את גיל ההתבגרות על אתגריו באופן נורמלי. למשתמש ברשת אפשרויות בחירה מגוונות, כולל שימוש באין-ספור מאגרי מידע במגוון נושאים, ברמות מקצועיות שונות ופרי עטם של כותבים שונים; כמו כן קיימים קהילות ופורומים המציעים מידע, הכוונה ותמיכה מאנשים אשר חווים או חוו בעבר משברים וקשיים או מקורבים למי שמתמודד עמם. ואמנם ניתן לראות כי בני נוער החווים קשיים פונים לאינטרנט למטרות שונות, אם לשם צריכת מידע בכל הקשור לקושי שלהם, אם לחבירה לקבוצות תמיכה לצורכי התמודדות בקושי ואם לשם חבירה לקבוצות אחרות. הנער החווה קושי רגשי חש לעתים קרובות בודד בחווייתו, ופנייה אנונימית לאינטרנט מאפשרת את פריצת הבדידות (Barak, Boniel-Nissim & Suler, 2008), אך זו יכולה לשמש הן לטוב והן לרע; לדוגמה, נער אבדני יכול למצוא באינטרנט כלים והוראות לסיום חייו, כמו גם תמיכה נפשית (Alao, Soderberg, Pohl & Lolaalao, 2006; Barak, 2007). סקר בקרב משתתפי פורום אבדניים הראה כי המוטיבציה להשתתפות בפורום שכזה קשורה בצורך לפגוש אחרים בעלי מחשבות דומות כך שיוכלו לשתף אותם במחשבותיהם האבדניות (Eichenberg, 2008). חוויית האוניברסליות של המצוקה, האופיינית לקבוצה טיפולית (Yalom & Leszcz, 2005), מהווה לכשעצמה הקלה רבה בקבוצות תמיכה מקוונות, בבחינת "צרת רבים חצי נחמה" (Bane, Haymaker & Zinchuk, 2005). דוגמה נוספת: באינטרנט מתפרסמים יומנים אישיים (בתכנת בלוגים) המתארים את חוויית החיתוך העצמי באמצעות תמונות ושירה, ואתרי קבוצות שונות המספקות מידע ותמיכה למי שפוצעים את עצמם, כמו גם למקורביהם. חשש מחשיפה אישית וסטראוטיפים ושיפוט בסביבה הפיזית, מביאים רבים מאלו לסביבה המקוונת. מאידך גיסא, יש מי שהשתייכות לקבוצה מסוימת היא שחושפת אותם לפעילות החיתוך העצמי. השתייכות לקהילה וירטואלית השותפה לפעילות של חיתוך עצמי פורצת את תחושת הבידוד, הבושה והצורך בהסתרה (Adler & Adler, 2008).

נוער בסיכון נחשף אם כן לשתי הפנים של האינטרנט (Barak & King, 2000), הטובות והרעות; שפע המידע וקהילות מקוונות עשויים להיות עבורו דרך לקבלת עזרה או לחלופין, להתדרדרות.

התופעה של פרו-אנה

קבלת עצות ורעיונות להורדה במשקל לסובלים מאנורקסיה אינה תולדה של האינטרנט. בעבר יכלו המעוניינות בכך לקבל מידע זה באמצעות כתבי עת, ספרים אוטוביוגרפיים של נשים אשר סבלו מאנורקסיה, ספרי רפואה ותזונה ואף במסגרת קבוצות תמיכה לנשים בהחלמה מהפרעות אכילה. אולם רשת האינטרנט **מיסדה** תופעה זו ואף הרחיבה אותה לכדי קהילה לגיטימית עבור אותן נשים עם הפרעות אכילה אשר אינן מעוניינות לקבל טיפול (Dias, 2003). ספרות המחקר טרם גיבשה ממצאים חד-משמעיים בנוגע למידת ההשפעה של פעילות באינטרנט, כמו השתתפות בקהילות פרו-אנה, על פיתוח הפרעות אכילה (Grunwald, Wesermann & Rall, 2008), אך לאור הידוע על ההשפעה של קבוצות מקוונות בכלל על המשתתפים בהם (McKenna, 2008), סביר להניח שהשפעה זו היא רבה מאוד.

פרו-אנורקסיה (pro-anorexia) המכונה בקיצור ובמעין חיבה "פרו-אנה" (Pro-Ana), היא תופעה אשר השתרשה באינטרנט בעשור האחרון ומבוססת על נשים (בעיקר מתבגרות) הרואות באנורקסיה אורח חיים לגיטימי (Ana Abbate Dağa, בעיקר מתבגרות) הרואות באנורקסיה אורח חיים לגיטימי (Ana Abbate Dağa, 2006; Brotsky & Giles, 2007; Dias, 2003). נשים אלו מתייחסות להפרעות אכילה כאל בחירה מדעת, אורח חיים, ולא כאל בעיה נפשית-רפואית, המחייבת טיפול. נערות כאלו מתחברות לקהילה וירטואלית מיוחדת וייעודית על מנת לתמוך האחת בשנייה בקשר לנושא הירידה במשקל וליצור סביבה חברתית, שלא רק שאינה שוללת את ההרעבה העצמית והמראה הצנום, אלא מעודדת ומחזקת אותם. משתמשות הפרו-אנה הן נערות שאינן מוכנות לפנות לעזרה ולהחלים, אלא להפך – הן מעוניינות לשמר ולתחזק את מצבן. עם זאת, יש לציין כי ההגדרה של פרו-אנה על ידי המשתתפות עצמן כקבוצה **שעדיין** אינה מוכנה לקבל טיפול, מרמזת על כך כי קיימת אצלן מודעות לאי-הנורמליות של מצבן הפסיכולוגי וכי טיפול נלקח בחשבון כאפשרות בשלב מאוחר יותר (Dias, 2003). עובדה זו מראה כי הנערות מבחינות עצמן מנערות אחרות הסובלות מהפרעות אכילה בכך שהן מניחות שהבעיה ניתנת לשליטה וכי ביכולתן לעצור אותה בכל רגע שתבחרנה. הבחנה זו שיוצרות משתתפות קהילות פרו-אנה סותרת את הקישור המקובל (שאותו מטפחת תקשורת ההמונים) בין פרו-אנה לבין עידוד הפרעות האכילה (Abbate Dağa et al., 2006; Mulveen & Hepworth, 2006).

קהילות פרו-אנה מצויות באינטרנט בשמות שונים, כגון: Pro-Ana, ANAMADIM, Pro-Anorexia, Pro-ED (Pro-Eating Disorder), Thinspiration, EDs friends, Starving for Perfection, Dying to be Thin. חשוב להבחין בין פרו-אנה ופרו-מיה (Pro-Mia), המתייחסת לפרו-בולימיה. ידוע כי באנורקסיה ייתכנו

מצבים המאפיינים בולימיה (ולהפך), ובתוך הקהילה המשתתפות מתחבטות לעתים בזהותן, בשל התנהגות אכילה שאינה עקבית ונעה בין צום לבין זלילה. באתרי פרו-אנה מתקיימת היררכייה שלפיה "אנה" נחשבת יותר, בשל יכולת השליטה העצמית, בעוד "מיה" נחשבת ירודה, "מלוכלכת" או "אנה שכשלה". מצב זה יצר בקהילות וירטואליות רבות קטגוריה נוספת: "בולימרקסיה" (Bulimexia), המתייחסת לזהות של פרו-מיה בתוך קהילת פרו-אנה. קהילות פרו-מיה, עם זאת, יצרו מערכת כללים משל עצמן, הדוחה את אורח החיים של "אנה", וטוענת כי המאמץ לירידה במשקל נחשב יותר מן הירידה במשקל כשלעצמה. מבחינה פסיכולוגית, ההשתייכות לקהילה בעלת נורמות וערכים מסוימים – פרו-אנה או פרו-מיה – יוצרת לכידות קבוצתית ותחושת שייכות חזקה (Giles, 2006). מעניין לציין כי למרות הקיום הבסיסי הווירטואלי של קהילות אלו, הן יצרו סימנים מזהים החוצים את גבולות האינטרנט, בין השאר, צמידים מיוחדים אשר המשתתפות עונדות – אדום לפרו-אנה וכחול לפרו-מיה. מיסוד התופעה לכדי קהילה יצר אם כן סממני תרבות ומחויבות חברתית החוצים את המטרה של עמידה באידאל הרזון.

למה דווקא באינטרנט?

כפי שצוין לעיל, במהלך גיל ההתבגרות מבססת המתבגרת את זהותה העצמית; האינטרנט מהווה מרחב נוסף לבחינה ולהבניה של הזהות (Valkenburg & Peter, 2008). התקשורת באינטרנט, המושתתת בעיקר על טקסטים, מאפשרת לפרט "להשליך" מעצמו על המרחב הווירטואלי העמום והלא ודאי, להביע היבטים של זהותו בצורה אותנטית ולחשוף את "האני האמיתי" ביתר ביטחון (Bargh & McKenna, 2004). האנונימיות, אי-הניראות, הרמזים הלא מילוליים והיעדר קשר עין מאפשרים חשיפה מהירה שאינה מסויגת כמעט, המכונה "אפקט הסרת העכבות המקוון" (online disinhibition effect). ניכר כי מאפייני האינטרנט מאפשרים חשיפה ושיתוף מהיר ברמה העולה מאוד על זו המתרחשת במציאות הפיזית (Joinson, 2001; Suler, 2004).

לאינטרנט אפיונים ותפקידים מיוחדים בהקשר של עידוד אנורקסיה. בתקשורת ההמונים מועברים אמנם מסרים הקושרים רזון עם אטרקטיביות והצלחה, אולם החברה אינה מעודדת הפרעות אכילה ואף מגנה אותן. באינטרנט, לעומת זאת, בשל הכתיבה והפרסום החופשיים וחסרי העריכה והביקורת, כל מסר הוא "לגיטימי", לפחות כל עוד אינו מהווה עברה בעליל על החוק. מבחינה זו, חופש הביטוי המאפיין את האינטרנט ואשר עליו עומדים (ואף נלחמים) רבים, אינו רק בעל היבט חיובי של חירות האדם וחופש הבעת הדעה, אלא הוא אף אמצעי יעיל ורב עצמה להשפיע באופן שלילי על משתמשים רבים, במיוחד על אלו המגבשים זהות, מחפשים תשובות, חלשים באופיים ובעלי בעיות נפשיות (ברק, 2000). נערה יכולה אפוא לחוש בלבול רב אל מול המסרים הכפולים המופצים בתקשורת, ובמיוחד באינטרנט – אם הפרעות אכילה מסוג אנורקסיה מוסברות בין השאר כניסיון לעמידה באידאל הרזון, איך יכולה אותה חברה שיצרה את האידאל הזה לדחות את הסובלות מהפרעות אכילה?

רשת האינטרנט, הכוללת מידע רב ומגוון ואשר יש בה דעות ורעיונות מכל סוג, עשויה לשמש כמרחב נוח וזמין לבחינת אותם מסרים. הנערה יכולה לחמוק אל האינטרנט על מנת לבחון את "דעת הכלל" בצורה המאפשרת לה לשמור על ריחוק נוח באמצעות האנונימיות ויכולת הבריחה הקלה, ולהחליט איזה מידע תיתן ותצרך; במילים אחרות, לגבש תפיסות, דעות ועמדות באשר לדמותה הרצויה ולדרכים להשגת דמות זו. יש לכך משמעות רבה, בעיקר עבור נערות הנמצאות בשלבים מוקדמים של התפתחות הפרעות אכילה, שכן אלו ידועות בהתנהגויות של התבודדות, חשאויות ונתק מן הסביבה. הסטיגמה המלווה לחשיפה, כמו גם נטיית החברה להישען על מידע סנסציוני, שהוא לקוי ומעוות בכל הקשור בהפרעות, מחייב את הנערות לפנות לדרכים יצירתיות יותר לקבלת תמיכה ולמציאת קבוצת השתייכות (Dias, 2003).

פנייה לאינטרנט מהווה לפיכך מעין צומת דרכים, כאשר פנייה לצד האחד עשויה להפגיש את המשתמש עם מידע הקושר הפרעות אכילה עם פרו-אנה או פרו-מיה, ופנייה לצד האחר עשויה להפגיש עם מידע הקושר הפרעות אכילה עם טיפול והחלמה. מעניין וחשוב לציין כי השוואה בין אתרי פרו-אנה ואתרים העוסקים בטיפול בהפרעות אכילה מראה כי אתרי פרו-אנה מושכים יותר משתמשי אינטרנט. הגיל הממוצע של הגולשים לאתרי פרו-אנה הוא 16.7, ומאחר שהפרעות אכילה נפוצות בקרב נערות בגיל ההתבגרות, סביר להניח כי אתרים אלו פופולריים ומושכים עבור נערות בסיכון (Chesley, Alberts, Klein & Kreipe, 2003).

ילדים ונוער הם צרכנים פעילים של מידע הקשור בבריאות באמצעות האינטרנט (Franck, Nobe & McEvory, 2008). גם באוכלוסייה הכללית שימוש באינטרנט להשגת מידע בריאותי הוא נפוץ מאוד: סקר אשר נערך בשנת 2005 בארצות הברית גילה כי תשעה מתוך עשרה גולשים באינטרנט תרים אחר נושאים הקשורים בבריאות. מן הסקר עולה כי חלה עלייה משמעותית בהתעניינות בנושאים הקשורים בדיאטה ורזון – 51% בשנת 2004 לעומת 44% בשנת 2002 (Fox, 2005). גם מהבחינה הטכנית, חיפוש בעזרת מנועי חיפוש אחר אתרים הקשורים למשקל הגוף ולתזונה מניב לרוב מידע הקשור בדיאטות, הפרעות אכילה ופרו-אנה. המתבגר התר אחר מידע בנוגע לירידה במשקל – כמו בחיפוש אחר שיטות להרזיה מהירה – עשוי להגיע שלא בכוונה תחילה למידע הקשור בפרו-אנה ולמצוא עצמו הולך ומתחבר לקהילה זו. השילוב של לחץ לירידה במשקל, זמינות המידע המקוון והיכולת לתרגמו למעשים המביאים לתוצאות מהירות (כמו הצטרפות לקהילת פרו-אנה), עשוי להיות מסוכן במיוחד עבור בני נוער בעלי הערכה עצמית נמוכה המחפשים אחר פתרונות מהירים (Norris, Boydell, Pinhas & Katzman, 2006).

הסטיגמה הקיימת בנושא הפרעות אכילה עלולה להפוך את הסובלת מהן לאדם בודד מאוד, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בהרעבה עצמית הנעשית מבחירה. במצב נפשי מיוחד כל כך, האינטרנט מספק למתבגרים אנורקטיים המתחברים לקבוצת פרו-אנה מקום מוגן למציאת אחרים בעלי אורח חיים ותפיסת עולם דומים לשלהם. כיוון שפורומים באינטרנט מספקים מקום שבו משתתפים יכולים

לתת ולקבל תמיכה ובמקביל לשמור על האנונימיות שלהם, הם מהווים קבוצת השתייכות והתייחסות משמעותית ביותר. היכולת לפנות ישירות לאחרים ולהתייחס בגלוי להפרעות האכילה מאיימת מאוד במציאות הפיזית, אך באינטרנט היא הופכת בקלות רבה לגיטימית וברת ביצוע. החשש מהתגובה של האחר ומהעמידה בפני ביקורת ושיפוטיות בכל הנוגע לאורח החיים וחשיפת המראה החיצוני טרם הגיעו ל"יעדו", מתמזערים (ואף נעלמים) בשל האנונימיות ואי-הנראות האופייניים לאינטרנט (Gavin, Rodham & Poyer, 2008). הבדידות האופיינית לסובלות מהפרעות אכילה נפרצת בקהילה המקוונת, והמתגברת מוצאת עצמה כשותפה בקבוצה תומכת, מקבלת, מבינה ומעודדת, המכילה אחרות הנמצאות בדיוק במצבה היא. חוזקה של קהילה זו בא לידי ביטוי, בין השאר, במידע המועבר בין המשתתפות, היכולות כל העת לפנות לקבלת עצה והכוונה מחד גיסא ולספק מענה מניסיון מאידך גיסא; אלו מהווים מרכיבים פסיכולוגיים חשובים בקבוצות תמיכה ברשת הגורמת לחוויית העצמה אישית של המשתתפים ולהטבת תחושות הרווחה הכללית שלהם (Barak et al., 2008).

חאפיינים של אתרי פרו-אנה

האגודה לאנורקסיה נרבוזה והפרעות אכילה (ANAD – National Association of Anorexia Nervosa and Associated Disorders) ביקשה בשנת 2001 מאתרים המאפשרים קיומן של קהילת פרו-אנה לחסום אפשרות זו. חלק מהאתרים נענה לבקשה, אך חלק אחר, למרות פעולות מחיקה ראשוניות, אישר הקמת קהילות כאלו מחדש. בדיעבד, היו מי שטענו כי ההתייחסות הדוחה והמגנה כלפי קהילות פרו-אנה מקוונות הביאה לתוצאה ההפוכה, דהיינו אתרים אלו הפכו מסקרנים ומושכים יותר בשל האיסור שבהם (Mulveen & Hepworth, 2006). כיום, קהילות פרו-אנה מתנהלות במחתרת ובמרחבים וירטואליים שקשה לשלוט בהם (כמו באמצעות בלוגים עצמאיים ורשתות חברתיות גדולות). קישורים אשר מובילים לאתרי פרו-אנה מגיעים לעתים קרובות לדפים ריקים מתוכן. גם מציאת אתר אינה מבטיחה שביקור חוזר בו יתאפשר, שכן כתובות האתרים הללו מתחלפות במהירות רבה, מה שמקשה על החיפוש והאיתור. אתרים אחרים נבנים תחת שמות שונים המטשטשים כל קשר למהותם, כך שרק המצויים בסוד העניין יכולים להגיע אליהם בקלות. ההערכה המקובלת היא שיש כמה מאות אתרים כאלו באינטרנט, אם כי מעט מאוד ידוע על אתרים בשפות שאינן אנגלית (Abbate Dağa et al., 2006; Brotsky & Giles, 2007).

בחלק מאתרי פרו-אנה, מופיעה בדף הכניסה אזהרה למשתמשים, האומרת כי מדובר באתר פרו-אנה ועל כן האחריות בצריכת המידע היא על המשתמש בלבד, וכי הכניסה אסורה לבעלות הפרעות אכילה המצויות במסגרת טיפולית או למי שאינן מאמינות בתפיסה של פרו-אנה. למי שבחרות להיכנס, מוסבר כי האתר מספק מקום נטול שיפוט וביקורת, שבו אנורקטיות שאינן מוכנות (עדיין) להתחיל בטיפול יכולות לשתף בחוויות אישיות ולקבל מידע ותמיכה. אחד המרכיבים המרכזיים באתרים

אלו הוא מודלים חזותיים של אנורקטיות אשר משמשים לדוגמה ולהשראה עבור חברות הקהילה ("thinspiration"). מודלים אלו כוללים תמונות של נשים אשר הגיעו "לאידאל המיוחל" של הרזון, וכן תמונות של נערות המתעדות את הירידה במשקלן. כמו כן ניתן למצוא באתרים אלו טיפים ושיטות לירידה במשקל ולהערכה על המשפחה והחברים, ובכללם גם להטעיית צוות רפואי במקרה של טיפול או אשפוז, חישובים למדידת רמת השומן בגוף ורמת הצריכה הקלורית ופורום לשם החלפת מידע ותמיכה בחברי הקהילה (Dias, 2003; Gavin et al., 2008).

בדומה לפורומי תמיכה רבים אחרים ברשת, פורום של קהילת פרו-אנה רוחש פעילות. מספר המשתתפות הפעילות שונה מקהילה לקהילה ונע בין חמש–שש לכמה עשרות. בפורומים אלו, רוב המשתתפות כותבות לעתים קרובות מאוד, בין פעם אחת לכמה פעמים ביום. המשתתפות מספרות על הקורה אתן (בדרך כלל, אך לא רק, בהקשר של היותן אנורקטיות) במסגרת המשפחה, הלימודים והחברים ומוצאות "אוזן קשבת" רגישה ופעילה במשתמשות אחרות המתעניינות בהן, רגישות למצבן המיוחד, מעודדות ומחזקות. בפורום מתקיימת רמה גבוהה של אינטראקטיביות, כלומר, חילופי דברים דינמיים בין משתתפת לאחרות. שרשור הודעות הנו בדרך כלל ארוך, מה שמעיד על עניין רב של המשתתפות האחת בשנייה ופעילות מקוונת נמרצת. האווירה הנוצרת בפורום היא אם כן של קבוצה פעילה מאוד, אכפתית, רגישה, מבינה, תומכת, מפרגנת ומסייעת.

יש להדגיש כי הפורום אינו משמש לתמיכה נפשית גרדא, אלא גם להעברת מידע מעשי ו"מועיל" בין המשתתפות. כך, הודעות רבות מכילות מרשמים מפורטים, הפניות (קישורים) למשאבי מידע שונים, טכניקות להורדת "משקל מיותר" מאזור זה או אחר בגוף ועוד. משתתפות גם מעלות שאלות מעשיות שונות ומקבלות שפע של עצות והוראות במענה לשאלות אלו. מנהלות הקבוצה מתפקדות כמנחות הראשיות ומספקות את מירב המידע והתשובות, אך לוקחות בכך חלק פעיל גם משתתפות אחרות.

אחת התופעות הבלתי נמנעות הקיימות ואופייניות לקבוצות תמיכה מקוונות בכלל, היא יצירת קשר אישי בין שתיים (או יותר) ממשתתפות הקבוצה, באמצעות "ערוץ תקשורת אחורי" (כגון דואר אלקטרוני או תיבת מסרים אישיים המצויה באתרים רבים) וכן באמצעות תקשורת לא מקוונת (בטלפון או במפגשי פנים אל פנים). בצורה זו, רשת האינטרנט משמשת למעשה כאמצעי לפגישה והיכרות בין שתי מתבגרות הנמצאות במצב דומה אך חשות בודדות במצבן לפני מפגש זה. המפגש הזה, אם הוא מוצלח מבחינת התאמה בין-אישית, יוצר דינמיקה נוספת לשימור וטיפול המצב האנורקטי, שהיה יכול אולי להימנע אלמלא ההיכרות המקוונת בקהילת פרו-אנה.

מחקר על קהילות פרו-אנה

ניתוח תוכן של אתרי פרו-אנה הראה כי הנושאים המרכזיים העולים בקרב חברות הקהילה הם שליטה, כוח ושלמות. כמקובל בכת, סיגלו לעצמן קהילות פרו-אנה

רבות מטפורות דתיות, הנחיות לאורח חיים ברוח התפיסה של פרו-אנה ורשימת מקורות להשראה. באתרים רבים משובצים גם מזמורים ל"אנה" ורשימת עקרונות הכת. החברות בקהילה מחויבות לתפיסות הללו אם באמצעות הצהרות בפורום, מילוי טופס וחתימה בדם על חוזה מחויבות ל"אנה". החברות מקבלות לעתים מכתב מ"אנה", הקוראת להן לשמירה על הרזון ומימוש השליטה בגופן (Norris et al., 2006).

רשת האינטרנט מאפשרת יצירת קהילה סגורה בעלת יכולת לסינון ולדחייה של משתתפים. הלכידות והייחודיות הנוצרות בקהילה שכזו מייצרות שפה של "אנחנו" מול "הם" ושמירה קנאית על הייחודיות של החברות בפרו-אנה אל מול אותם אנשים "נורמלים" ו"רגילים". חברות קהילה כזו בחרו באורח חיים שונה, עובדה המספקת להן נחישות לשלוט במעשיהן ולהתייחס בזלזול לשובב אותן. בתוך כך, יוצרת קהילת פרו-אנה מעמד אליטיסטי שאליו לא כל אחד יכול להגיע. רמת הלכידות המורגשת בקהילת פרו-אנה והאדרת הייחודיות שלה גוררות ביטויים המראים על בידול הקהילה באינטרנט מכל סביבה חברתית, משפחתית וטיפולית מחוץ לרשת. כך נוצרת מעין התנהלות של כת סודית, שנאסר לחשוף כל פרטים הקשורים אליה (Gavin et al., 2008; Giles, 2006). כתוצאה מכך קשה לאמוד את מספר החברות בקהילה ועד כמה היא נפוצה בקרב הסובבים אותנו בסביבה הפיזית. יש לציין כי למרות הזוהר שבהשתייכות לכת סודית, אין ההסתרה קלה לחברות הקהילה. ביטויים של צורך בחשיפה בפני אנשים קרובים שאינם מתוך הקהילה עולים בדיונים בפורומים של פרו-אנה, אולם העצה והדרישה החד-משמעית העולה מנגד היא להימנע מכל גילוי, שכן חשיפה שכזו תוביל לחוסר הבנה, הרס יחסים ועגמת נפש (Dias, 2003; Gavin et al., 2008).

במחקר שבחן הודעות בפורום פרו-אנה שהתפרסמו במשך שלושה ימים רצופים נמצאו כמה מאפיינים: ראשית, מרכיב התמיכה הוא הבולט ביותר וניכר בתכתובות השוטפות. התמיכה כוללת מחמאות וחיזוקים לירידה במשקל, עידוד במצבים של קושי ומשבר ושיתוף בחוויות אישיות כדרך להפגת תחושת הבדידות וחיזוק תחושת ה"ביחד". כיוון שלאורח החיים של אנורקטיות יש ביטוי פיזי בולט, הופכות משתתפות פרו-אנה ביטויים אלו ליעדים בתהליך הרזון: סממנים כמו: נשירת שער, שיבוש בזמן הופעת הווסת, צמיחת פלומת שער על פני הגוף ועוד, מהווים תחנות בתהליך המחייבות התייחסות בפורום, התייחסות המכילה הסברים ותשבחות (Gavin et al., 2008); שנית, התכתובות בפורום מספקות מידע רב הקשור בטכניקות לירידה במשקל, ואלו כוללות אימוני כושר ודיאטות מסוגים שונים. נמצא כי השיתוף במידע בין חברות הקהילה אינו בא ממקום של התרסה ויצירת לחץ לירידה במשקל, אלא כדרך לשמירה על שליטה, כדי להימנע מלהגיע למצב של הפרעות אכילה בהגדרתן הקלינית, הפרעות המקושרות בקהילה עם יציאה משליטה (Mulveen & Hepworth, 2006). סקירה נוספת של פורומי פרו-אנה מראה ביטויים של קושי רגשי, והבולט בהם קשור בתחושות של חוסר הבנה וקבלה מצד הסביבה הקרובה וידעיה כי אורח חיים זה

מחייב הסתרה ובידוד. נוסף על כך, חשוב לציין שחברות הקהילה מבטאות מדי פעם גם לבטים בנוגע למצבן הבריאותי וצורך אפשרי בריפוי; כלומר הן אינן מנותקות מהבנת הסכנה הכרוכה באורח חייהן (Dias, 2003). מאפיינים אלו מקבלים חיזוק נוסף במחקר נועז (אם כי נתון במחלוקת מבחינה אתית), שבמסגרתו התחזתה אחת החוקרות לנערה התומכת בפרו-אנה, במטרה לחדור לקהילה. ההשתתפות בקהילה הביאה את החוקרים להערכה ולחיזוק הטענה שהזכרה קודם, כי המטרה המרכזית בהשתייכות לקהילת פרו-אנה היא הפגת הבדידות ושיתוף בחוויות האישיות שהן בבחינת סוד במציאות הפיזית. השיח בקהילות אלו מתייחס לקושי הרגשי המתלווה לבדידות ולניכור מן הסביבה הקרובה, כמו גם לחשש מפני איבוד שליטה. גם במחקר זה נמצא כי התייחסות חברות הקהילה לטיפול ולעזיבת אורח החיים של פרו-אנה הייתה חיובית ותומכת, ולא בהכרח שלילית כפי שניתן היה לשער (Brotsky & Giles, 2007).

הספרות המקצועית מנסה למפות את אתרי פרו-אנה בקטגוריות מובחנות. סקירה של 12 אתרי פרו-אנה העלתה את המאפיינים הבאים: שני שלישים מהאתרים כללו מידע על אודות מנהלת האתר (אשר במחצית מן המקרים הייתה מתחת לגיל 18) ועל התנהגויות מסוכנות מעבר להפרעת האכילה, כמו פציעה עצמית וניסיונות אבדניים. יש לציין כי מנהלות אתר פרו-אנה הן דמויות נערצות בעיני המשתתפות בקהילה; כ-60% מהאתרים כללו אזהרות שנועדו למבקרים שאינם סובלים מהפרעות אכילה ושלא מאמינים באורח החיים של פרו-אנה, שלא להירשם לאתר; למעלה מ-90% מהאתרים כללו תכנים לצורכי השראה, כולל תמונות של נשים רזות באופן קיצוני, שירי עידוד והלל ל"אנה" ומכתבים מ"אנה"; שני שלישים מהאתרים כללו עצות ותחבולות שמטרתן לשמר ירידה במשקל ולהסתירה מהסביבה, לרבות מידע על שימוש בכדורים, משלשלים, דרכי הרעבה והימנעות מאכילה במפגשים חברתיים משפחתיים (Norris et al., 2006). יש להדגיש, כי בניגוד לדעות קדומות מקובלות, באתרי פרו-אנה לא נמצאים מסרים המעודדים מוות או שאיפה למוות, אלא מדובר על חיים בדרך אחרת, בדרך כלל לתקופה מוגבלת.

סקירה אחרת, שבחנה 47 אתרי פרו-אנה, העלתה כי 54% מביניהם כללו את עקרונות הכת, לדוגמה: "אני מאמינה בשלמות והרעבה כאמצעי להשיג זאת"; 27% מבין האתרים כללו ציטוטים ואמרות של "אנה", לדוגמה: "גאולה באמצעות הרזיה"; 31% הציגו את חוקי "אנה"; 21% העמיקו לכדי תיאור "אנה" ככת בעלת עקרונות ומצוות, לדוגמה: "אני מקדישה את חיי לאנה, היא תהייה עימי בכל מקום אליו אלך ותדאג שלא אסטה מדרכי, אף אחד אחר אינו חשוב. אני מתחייבת לכבד אותה ולגרום לה להתגאות בי". כל הביטויים באתרים אלו קשרו אכילה עם חולשה והיעדר שליטה, אשר יכולים להוביל לעלייה במשקל, או לחלופין לירידה בלתי נשלטת בו, ההופכות פרו-אנה להפרעת אכילה קלינית שלא מבחירה. סקירה של עצות והנחיות באתרים אלו העלתה נתונים מדאיגים: ב-82% מבין האתרים הובאו רשימות אמונות שגויות שעליהן נשען האדם הנורמטיבי; 47% הציעו פתרונות מסוכנים; 90% הציעו דרכים

להולכת שולל של ההורים; 15% מבין האתרים הציעו דרכים להסתרה מפני אנשי טיפול (Abbate Daga et al., 2006). המידע הרב העולה מן האתרים של פרו-אנה מראה כי אין מדובר רק ברצון לירידה במשקל, אלא ש"אנה" היא מין ישות עילאית המקיימת שיח חי עם אותן נשים; מה שמראה כי תופעת הפרו-אנה ממלאת צורך רגשי עמוק הבא לידי ביטוי בהתנהגויות האכילה המסוימות (Dias, 2003).

מעניין להיווכח שלמרות הדמיון הרב בין אתרי פרו-אנה, ניתן גם לזהות הבדלים. סקירה של שישה אתרי פרו-אנה הראתה כי ניתן לתאר את אלו על ציר אשר קצהו האחד כולל אתרים המעודדים התנהגויות סיכון הבאות לידי ביטוי בעצות מעשיות לירידה במשקל, כמו גם בעצות לפציעה עצמית, ובקצהו השני ניתן למצוא אתרי פרו-אנה המסתייגים מעידוד התופעה ומבחינים עצמם מהפרעות אכילה ואף מתריעים מפני פיתוח תסמינים כאלו. אתרים אלו מגדירים עצמם כמקום לתמיכה וקבלה שאינה שיפוטית עבור נערות אשר אזלה תקוותן מלהירפא מאנורקסיה. בין קצוות אלו נמצאים אתרי פרו-אנה המשלבים עידוד לירידה במשקל עם קריאה כזו או אחרת להבחנה מהפרעות אכילה ו"התדרדרות" אליהן (Lipczynska, 2007).

כך או אחרת, הדמיון הקיים בין אתרי פרו-אנה שונים יוצר אבחנה ברורה בינם לבין אתרים אחרים, בפרט אלו המיועדים למחלימות מהפרעות אכילה. למשל, אתרי פרו-אנה מאורגנים חזותית ומושגית יותר מאתרים להחלמה מהפרעות אכילה. כמו כן, הראשונים זוכים למבקרים ולצפיות רבים יותר: צ'סלי ועמיתים, למשל, דיווחו על כ-35,000 מבקרים בממוצע באתרי פרו-אנה לעומת כ-28,000 מבקרים בממוצע באתרי טיפול בהפרעות אכילה (Chesley et al., 2003). מחקר משווה הציג ניתוח לשוני של 82 הודעות אשר פורסמו בפורומי פרו-אנה ו-80 הודעות אשר פורסמו בפורומים להחלמה מהפרעות אכילה, וכן 28 דפים מאתרים של פרו-אנה ומאתרים להחלמה מהפרעות אכילה. המרכיבים שנבחנו כללו: ביטויים לתהליך רגשי, תהליך קוגניטיבי, תהליך חברתי, התייחסות על פני ציר זמן (עבר, הווה, עתיד), התייחסות לאוכל וכל הקשור בו, התנהלות בבית הספר וביטויים הקשורים במוות. מן המחקר עלה שבאתרים ופורומים של פרו-אנה נעשה שימוש רב יותר במילים חיוביות ופחות שימוש במילים המשקפות חרדה, לעומת אתרים ופורומים של החלמה מהפרעות אכילה. כמו כן, באתרים ופורומים של פרו-אנה נעשה במובהק שימוש פחות במילות חשיבה ותובנה. חברות הקהילה של פרו-אנה עשו שימוש תכוף יותר בגוף ראשון ומיקוד ב"עצמי" וכן תיאור בזמן הווה, לעומת אלו המחלימות. כצפוי, הראשונות הראו עניין רב יותר בכל הקשור באוכל, לעומת המחלימות, אשר דנו יותר בנושאים הקשורים בבית ספר ובמוות (Lyons, Mehl & Pennebaker, 2006).

סיכום ודין

למרות הקושי בקבלת התופעה, אתרי פרו-אנה משמשים כאתרים לעזרה עצמית עבור חברות הקהילה. אתרים לעזרה עצמית מספקים תמיכה רגשית ומידע ממוקד ורלוונטי ומפגישים את הפרט השרוי במצוקה עם אחרים הדומים לו. מבחינה זו, פרו-אנה מהווה קהילה המגדירה את עצמה כקבוצת תמיכה, ועל פי המאפיינים

המקובלים נראה כי אתרים אלו מהווים אמנם מפלט ומקלט לאותן נערות המשוועות לעזרה. תפיסה זו מאפשרת להבין כי התייחסות מבטלת ושוללת כלפי הקהילה אינה מסייעת במיגור תופעה של הפרעות אכילה או בהפחתת ערכן של הקהילות בעיני החברות בהן (Shirky, 2008). בעצם, אי-הסכמתה של החברה לקיומן של קהילות מן הסוג הזה אינו מוריד מערכן כאתרים לעזרה עצמית עבור אותן נערות המאמינות בהרעבה עצמית כאורח חיים, ולכן הדרך להתמודדות עם התופעה אינה כרוכה בהורדת האתרים (כלומר "סתירת פיות"), אלא בגיוס היעיל לצורכי איתור, הפצת מידע הקשור בריפוי ובטיפול ולמידה על אודות אורח חיה של נערות אנורקטיות לשם פיתוח תכניות התערבות מתאימות. במילים אחרות, הגישה המקובלת בתקשורת ההמונים או בקרב מקבלי החלטות שאינם בקיאים בצדדים הפסיכולוגיים והמעשיים של התופעה (וכן של תופעות דומות לה, כגון קהילות פציעה עצמית), לא רק שאינה יעילה בהתמודדות עם אנורקסיה ועם טיפוחה, אלא אף עלולה לגרום נזק יותר מאשר תועלת. חשוב לזכור כי עבור נערות רבות קהילת פרו-אנה היא מקום הישרדות חברתית כמעט אחרון, שבלעדיו קרוב לוודאי שמצבן הנפשי היה הולך ומתדרדר, מה שלעתים עלול להסתיים במוות. מבחינה זו, אפשר בהחלט לראות בקהילות פרו-אנה תפקיד חיובי ותועלת אמיתית, בשמשן לנערות משענת ומקום בטוח שאינו קיים עבורן בסביבתן הפיזית. חיסולם של אתרים כאלו – כפי שמומלץ לעתים – עלול להביא לפיכך לפגיעה ממשית במתבגרות רבות, מבלי שקיימת חלופה ממשית בשבילן.

מנקודת מבט קלינית, ניכר כי קיומם של אתרי פרו-אנה אינו מהווה גורם להיווצרות או להתפתחות הפרעות אכילה. עדות של מטופלת אנורקטית אשר חברה לקהילת פרו-אנה מראה כי היא הגיעה אל הקהילה **אחרי** פיתוח התסמינים ולא **בעקבות** ההשתתפות בקהילה. אמנם היא קיבלה בקהילה רעיונות להפחתה במשקל, אך הגורם המרכזי להשתתפות בקהילה הייתה התחושה האמתית של תמיכה (Davis, 2008). השתתפות בקהילות אלו כמענה לצורך בתמיכה ובקבלה משקף את מצבם העגום של משאבי התמיכה החלופיים באינטרנט (ובכלל) עבור נערות הסובלות מהפרעות אכילה. לדעת מומחים רבים, נראה כי אין חלופה מותאמת דייה באינטרנט ומחוצה לה לאתרי וקהילות פרו-אנה, עובדה המעודדת את הקמתם ואת קיומם (Chesley et al., 2003; Ringwood, 2008). נוסף על כך, יש להדגיש כי ישנו מספר ניכר של אתרי פרו-אנה הכוללים קישורים לאתרים שמציעים מידע מקצועי על הפרעות אכילה ומשאבי סיוע בהתמודדות עמן (Lipczynska, 2007). הפצת קישורי אתרים המיועדים למניעת הפרעות אכילה, התמודדות עמן וטיפול בהן באתרי פרו-אנה, עשוי להוות אם כן מענה ראשוני, נגיש ומקצועי עבור החברות בקהילות אלו. כמו כן, יש לצל את האינטרנט כדי ללמוד על תופעת הפרעות האכילה בכלל ועל קהילות הפרו-אנה בפרט. מומלץ כי תהליך טיפולי של נערות הסובלות מהפרעות אכילה יכלול התייחסות לאופן התנהלותן בעבר ובהווה באינטרנט, שכן נערות רבות אשר עוברות טיפול ואף מחלימות מהפרעות אכילה שומרות אמונים לחברותיהן בקהילה וממשיכות לבקר בה (Grunwald et al., 2008).

פרו-אנה היא תופעה חברתית חדשה יחסית, אשר המקצועות הטיפוליים העוסקים בהפרעות אכילה לא הכירו עד לפני שנים ספורות. גם עתה, נראה שרק מיעוטם של אנשי המקצוע מכירים תופעה זו, קל וחומר – את מאפייניה ותכניה. בהיותה גורם סיכון לנוער, תופעת הפרו-אנה, על קהילותיה והדינמיקה שלה, חייבת להילמד בתהליכי הכשרה, והכרת הקהילות האלו חייבת להיות חלק מהרפרטואר המקצועי של מאבחנים ומטפלים בתחום הפרעות האכילה.

מקורות

בכר, א' (2001). **הפחד לתפוס מקום: אנורקסיה ובולימיה – טיפול לפי גישת הפסיכולוגיה של העצמי**. ירושלים: מאגנס.

ברק, ע' (2000). האינטרנט והתאבדויות: ביטוי נוסף לשתי הפנים של האינטרנט. **הייעוץ החינוכי**, ט, 111–128.

ברק, ע' (2006). נוער ואינטרנט: הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". **פנים**, 17, 48–58.
הלוי, נ' והלוי, א' (2000). הפרעות אכילה בגיל ההתבגרות המוקדם – מחקר חתך על אוכלוסיית מתבגרים צעירים בירושלים. **הרפואה**, 138, 523–531.

לצר, י' (1999). **הפרעות אכילה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
צוברי, ע' (1993). פסיכופתולוגיה של היחיד, המשפחה והחברה בהפרעות אכילה. **במשפחה**, 37, 24–32.

Abbate Dağa, G., Gramaglia, C., Piero, A., & Fassino, S. (2006). Eating disorders and the Internet: Cure and curse. *Eating & Weight Disorders*, 11, 68–71.

Adler, P. A., & Adler, P. (2008). The cyber worlds of self-injurers: Deviant communities, relationships, and selves. *Symbolic Interaction*, 31, 33–56.

Agras, W. S. (2001). The consequences and costs of the eating disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, 24, 371–379.

Agras, W. S., Bryson, S., Hammer, L. D., & Kraemer, H. C. (2007). Childhood risk factors for thin body preoccupation and social pressure to be thin. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 171–178.

Alao, A., Soderberg, M., Pohl, E., & Lolaalao, A. (2006). Cybersuicide: Review of the role of the Internet on suicide. *CyberPsychology & Behavior*, 9, 489–493.

American Psychiatric Association (1994). *Statistical and diagnostic manual of mental disorders (DSM-IV)*. Washington, D.C.: APA.

Bane, C. M. H., Haymaker, C. M. B., & Zinchuk, J. (2005). Social support as a moderator of the big-fish-in-a-little-pond effect in online self-help support groups. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10, 239–261.

Barak, A. (2007). Emotional support and suicide prevention through the Internet: A field project report. *Computers in Human Behavior*, 23, 971–984.

Barak, A., Boniel-Nissim, M., & Suler, J. (2008). Fostering empowerment in online support groups. *Computers in Human Behavior*, 24, 1867–1883.

- Barak, A., & King S. A. (2000). Editorial: The two faces of the Internet: Introduction to the Special Issue on the Internet and sexuality. *CyberPsychology & Behavior*, 3, 517—520.
- Bargh, J. A., & McKenna, K. Y. A. (2004). The Internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55, 573—590.
- Brotsky, S. R., & Giles, D. (2007). Inside the 'pro-ana' community: A covert online participant observation. *Eating Disorders*, 15, 93—109.
- Chesley, E. B., Alberts, J. D., Klein, J. D., & Kreipe, R. E. (2003). Pro or con? Anorexia nervosa and the Internet. *Journal of Adolesc Health*, 32, 123—124.
- Costin, C. (1997). *The eating disorder sourcebook: A comprehensive guide to the causes, treatments, and preventions of eating disorders*. Los Angeles: Lowell House.
- Davis, J. (2008). Pro-anorexia sites — A patient's perspective. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 97.
- Dias, K. (2003). The ana sanctuary: Women's pro-anorexia narratives in cyberspace. *Journal of International Women's Studies*, 4, 31—45.
- Eichenberg, C. (2008). Internet message boards for suicidal people: A typology of users. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 107—113.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: International University Press.
- Fassino, S., Piero, A., Gramaglia, C., Daga, G. A., Gandione, M., Rovera, G. G., & Bartocci, G. (2006). Clinical, psychological, and personality correlates of asceticism in anorexia nervosa: From saint anorexia to pathologic perfectionism. *Transcultural Psychiatry*, 43, 600—614.
- Feastinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117—140.
- Fox, S. (2005). Health Information Online. PEW Internet & American Life Project. Retrieved July 9, 2008 from http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Healthtopics_May05.pdf
- Franck, L., Noble, G., & McEvoy, M. (2008). Enquiring minds want to know: Topics requested by users of a children's health information website. *Patient Education and Counseling*, 72, 168—171.
- Gavin, J., Rodham, K., & Poyer, H. (2008). The presentation of 'pro-anorexia' in online group interactions. *Qualitative Health Research*, 18, 325—333.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. In J. Bryant & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61—90). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Giles, D. (2006). Constructing identities in cyberspace: The case of eating disorders. *British Journal of Social Psychology*, 45, 463—477.

- Goodman, R. J. (2002). Flabless is fabulous: How Latina and Anglo women read and incorporate the excessively thin body ideal into every experience. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 79, 712–727.
- Gordon, R. A. (2000). *Eating disorders: Anatomy of a social epidemic* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Gould, M. S., Munfakh, J. L. H., Lubell, K., Kleinman, M., & Parker, S. (2002). Seeking help from the Internet during adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1182–1189.
- Grunwald, M., Wesemann, D., & Rall, L. (2008). Pro-anorexia websites: An underestimated and uncharted danger! *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 96.
- Harrison, K. (2000). Television viewing, fat stereotyping, body shape standards, and eating disorder symptomatology in grade school children. *Communication Research*, 27, 617–640.
- Hesse-Biber, S. N. (2007). *The cult of thinness*. New York: Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S. N., Leavy, P., Quinn, C. E., & Zoino, J. (2006). The mass marketing of disordered eating and eating disorders: The social psychology of women, thinness and culture. *Women's Studies International Forum*, 29, 208–224.
- Holmstrom, A. J. (2004). The effect of the media on body image: A meta-analysis. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 48, 196–218.
- Hsu, L. K. G. (1990). *Eating disorders*. New York: Guilford Press.
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31, 177–192.
- Lenhart, A., & Madden, M. (2007). Social networking websites and teens: An overview. PEW Internet & American Life Project. Retrieved July 21, 2008 from: http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_SNS_Data_Memo_Jan_2007.pdf
- Lenhart, A., Madden, M., & Hitlin, P. (2005). Teens and technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation. PEW Internet & American Life Project. Retrieved July 19, 2006 from <http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf>
- Lipczynska, S. (2007). Discovering the cult of Ana and Mia: A review of pro-anorexia websites. *Journal of Mental Health*, 16, 545–548.
- Lyons, E. J., Mehl, M. R., & Pennebaker, J. W. (2006). Pro-anorexia and recovering anorexics differ in their linguistic Internet self-presentation. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 253–256.
- McKenna, K. Y. A. (2008). Influences on the nature and functioning of online groups. In A. Barak (Ed.), *Psychological aspects of cyberspace: Theory*,

- research, applications* (pp. 228–242). Cambridge: Cambridge University Press.
- McKnight Investigators (2003). Risk factors for the onset of eating disorders in adolescent girls: Result of the McKnight Longitudinal Risk Factor Study. *The American Journal of Psychiatry*, 160, 248–254.
- Mensiner, J. L., Zotter Bonifazi, D., & LaRosa, J. (2007). Perceived gender role prescriptions in schools, the superwoman ideal, and disordered eating among adolescent girls. *Sex Roles*, 57, 557–568.
- Mulveen, R., & Hepworth, J. (2006). An interpretative phenomenological analysis of participation in a pro-anorexia Internet site and its relationship with disordered eating. *Journal of Health Psychology*, 11, 283–296.
- Mussell, M. P., Mitchell, J. E., de Zwaan, M., Crosby, R. D., Seim, H. C., & Crow, S. T. (1996). Clinical characteristic associated with binge eating in obese females: A descriptive study. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 20, 324–331.
- Norris, M. L., Boydell, K. M., Pinhas, L., & Katzman, D. K. (2006). Ana and the Internet: A review of pro-anorexia websites. *International Journal of Eating Disorders*, 39, 443–447.
- Orzolek-Kronner, C. A. (2001). *The relationship between attachment patterns and guilt in the function of eating disorder symptoms: Can symptoms be proximity-seeking?* Partial fulfillment of the requirements for Ph.D. dissertation, Smith college, Northampton, Mass..
- Peter, J., Valkenburg, P. M., & Schouten, A. P. (2006). Characteristics and motives of adolescents talking with strangers on the Internet. *CyberPsychology & Behavior*, 9, 526–530.
- Ringwood, S. (2008). Pro anorexia and social networking sites. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 97.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: The power of organizing without organizations*. New York: The Penguin Press.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 321–326.
- Thayer, S. E., & Ray, S. (2006). Online communication preference across age, gender, and duration of Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 9, 432–440.
- Tim (2007). 91% מבני 13–17 משתמשים באינטרנט. נדלה ב-10 בספטמבר 2007 מאתר <http://www.haaretz.co.il/captain/pages/ShArtCaptain.jhtml?contrassID=11&subContrassID=0&sbSubContrassID=0&itemNo=882945>

- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2008). Adolescents' identity experiments on the Internet: Consequences for social competence and self-concept unity. *Communication Research*, 35, 208—231.
- Valkenburg, P. M., Perer, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9, 584—590.
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York: Basic Books.

סקירות ספרים

מסיכון לסיכוי: התערבויות טיפוליות בנוער עובר חוק ובצעירים במצוקה

עורכים: ד"ר מאיר חובב, ד"ר חיים מהל וד"ר מרים גולן (2008)

ירושלים: כרמל (340 עמודים)

אמיתי המנחם

עבריינות וסטייה הן תופעות חברתיות מורכבות המעסיקות את שירותי הטיפול ואכיפת החוק ואת הציבור בכללו. ספרם של חובב, מהל וגולן נולד מתוך הצורך לתאר את שיטות הטיפול וההתערבות שפותחו בשנים האחרונות ואת התייחסות המטפלים לתופעות הקשורות בעבריינות וסטייה.

הספר מוקדש לזכרו של יהודה רימרמן ז"ל, אשר היה ממעצבי הגישות הטיפוליות בשירותי המבחן לאורך שנים ואף חקר ופרסם רבות בנושא. הוצאת ספר להנצחת פועלו של אדם שתרומתו לתחום הטיפול בנוער הייתה רבה כל כך היא מעשה מבורך, המבטא, בצד ההוקרה וההערכה למי שגדלנו על ברכי תורתו, רציפות של המסורת המקצועית. עורכי הספר ראויים לתודה על עשייה זו כדוגמה לכולנו.

הספר נפתח בתיאור פועלו המגוון של יהודה רימרמן ומאזכר את פרסומיו בשלושה נושאים מרכזיים: טיפול קבוצתי לנוער, נערות סוטות וזנות ויחסים אסורים במשפחה וציורי ילדים. ניכר כי חלק גדול מהמאמרים המתפרסמים בספר שואבים את השראתם מעבודתו. אתאר בקצרה את פרקי הספר ונושאי.

הפרק הראשון מתאר את שירות המבחן ואת ההתפתחויות בתחום עבריינות הנוער לאורך ארבע תקופות, כולל מאפיינים ייחודיים לכל תקופה. הפרק סוקר את היקפי העבריינות בכל תקופה, את תהליכי ההתמקצעות וההתמחות של העובדים ואת הגישות הטיפוליות. זהו פרק מעניין בראייה ההיסטורית שלו, ואך טבעי שהוא נכתב על ידי חובב ועדן, שהיו במרכז העשייה של שירותי המבחן לאורך שנים רבות.

פרק נוסף אשר סוקר התפתחויות לאורך שנים, דן בהגנה על ילדים במערכת אכיפת החוק ובשינויים שהתרחשו בה מן ההיבטים של חקירת ילדים והקשר בין סוכנויות החוק השונות הנוגעות להליכים אלה. פרק מקיף זה, שנכתב על ידי איינהורן וחובב, פורש ברגישות את הדילמות השונות בקונפליקט שבין ההיבט הטיפולי להיבט

החקירתי אצל ילד נפגע (כמו למשל המתח הקיים בין הצורך להגן על ילד זה בעת חקירתו לבין הצורך לקבל מידע אמין ורחב לצורך הרשעת התוקף), ואת ניסיונות הגישור עליו.

שני פרקים נוספים, האחד של ברור ושרביט והאחר של ינאי וגרבלי, מתארים את גישת "הצדק המאחה" כדרך התערבות מבטיחה בקרב נוער העובר על החוק, דרך אשר נוסתה בשירותי המבחן בשנים האחרונות. בגישה זו נעשית הפגשה בהרכבים אישיים, משפחתיים וקהילתיים שונים בין הפוגע – מבצע העברה, לבין הנפגע – קרבן העברה.

המפגש הזה, בשונה ממה שמקובל לחשוב, אינו מקל על התוקף, אלא להפך. הן התוקף והן הקרבן הופכים שותפים לתהליך עשיית הצדק. הפוגעים מקשיבים לצד הנפגע, לומדים על חומרת הפגיעה והנזק ולוקחים אחריות על מעשיהם ועל הנדרש מהם מעשית לצורך תיקונם. המטרה העיקרית של גישה זו היא תיקון הפגיעה. הניסיון מלמד שהליך זה מעמיק את רגישותם של הפוגעים כלפי הנפגעים וכן בנוגע למשמעות מעשיהם, ומקטין את ההסתברות לחזרה על מעשים כאלה בעתיד. לנפגעים ניתנת אפשרות, שלא קיימת באופן שגרתי בהליך הפלילי, להיות מעורבים באופן פעיל בהליך ובתוצאותיו. במפגש עם הפוגעים הם מבטאים את כעסם וכאבם ויכולים לקבל הכרה על חומרת הפגיעה בהם ולהשפיע על אופן לקיחת האחריות על ידי הפוגע ועל תיקון הנזקים. בגישה השכיחה של ה"צדק המעניש" נפקד לעתים מקומו של הקרבן, וההליך כולו עוסק בהענשת התוקף.

שיתופו של הנפגע הופך אותו לפעיל ובעל דעה מרכזית, ולזאת יש כמה יתרונות משמעותיים: הדבר מחליש את חוויית חוסר האונים שלו, מחזק את התמודדותו הפעילה עם הפגיעה שנגרמה לו, ומסייע להחצנה והפניה של כאבו כלפי הכתובת הישירה לפגיעה בו. כל אלו מסייעים לו להגביר את יכולות ההחלמה, הצמיחה וההעצמה שלו. כותבי הפרקים מציינים כי הליך "הצדק המאחה" הוא מבטיח, ועל כן מן הראוי להמשיך את המחקר ואת גיבוש הכללים, התנאים והחקיקה הרלוונטיים לצורך מימושו בסוגי עברות שונות.

בגישת ה"צדק המאחה" גלומים תועלת וברכה רבים לשיח חברתי חדש, וספק אם הציבור המקצועי והרחב מודעים לעצמתה. היא תורמת תרומה חשובה לרעיון השיח החברתי בכלל ולשיח מן ההיבט העברייני בפרט.

פרקים נוספים בספר עוסקים בתכניות התערבות פרטניות, קבוצתיות וקהילתיות. נדר ואתגר מתארים בפירוט כמה טיפולים פרטניים בעברייני מין קטינים. בפני הקורא נפרשים שיקולי הדעת ההתערבותיים בכל טיפול וטיפול, עקרונותיו וכלליו של הטיפול הסמכותי, הגבולות, היכולת האמפתית וה"סוד" בכל התערבות והתערבות. מור וכלדיאן טולדו מספרים על התערבות קבוצתית בקרב נערים השוהים בנסיבות חיים מיוחדות – מעצר בית כחלופת מעצר עד תום ההליכים בשל ביצוע עברות.

מן הדברים עולה בבירור הייחודיות של ההתערבות הזו במפגש בין חיים בתוך מעצר בבית ושיח קבוצתי.

קאי-צדוק, קומס וגולן מתארות תכנית "מנטורינג – נערות למען נערות", המכשירה נערות שהיו במצוקה ובטיפול להיות מנטוריות מסייעות לנערות במצוקה. התכנית מהווה מקור להעצמה, הן של המסייעות והן של המסתייעות, בתוקף החוויות הדומות, האמפתיה הבלתי אמצעית והמוטיבציה להיחלצות ולשינוי.

שפירו, גולן, חיימוב-אילי ופנחסי מתארות מסגרות חוץ-ביתית ייחודית לסיוע לנוער הומו-לסבי. כאן מדובר במתבגרים, שלצד שאלות זהות, חווים לעתים חוויות של נידוי חברתי ומשפחתי. המסגרת מספקת אפשרות שהייתה חסרה עד עכשיו, להתמודדות וליווי בתקופת משבר ההתבגרות של בני הנוער.

גונן מביאה אלינו את קהילת הנוער פגוע הסמים במלכישוע. המחברת מתפלמסת בדיון עשיר ומעניין עם התפיסה הרואה בקהילה מוסד טוטאלי, כופה ומפקח, ומראה שההיבטים הריבוניים, החינוכיים והטיפוליים הם המובילים את התפיסה ואת ההתערבות.

רבינו-אורמיאן, רבינוביץ', תמיר וגולן מתארים הקמה של שבט "צופים" בכלא נוער. השילוב בין נוער עבריין כלוא ובין עקרונות צופיים, תנועתיים-דמוקרטיים הוא מאתגר ורווי דילמות.

הפרק האחרון, שנכתב בידי ראובן, מספר על תכניות התערבות הממוקדות בצוות במוסדות חסות הנוער. חייו המקצועיים של הצוות במוסד חסות לנערים עבריינים פורעי סדר וחוק אינם פשוטים כלל ועיקר, וההשקעה הייחודית והממוקדת בצוות ראויה לכל שבח.

בהתבוננות על הספר בכללו ניתן לומר שנפרשות בפנינו שלל התערבויות עדכניות, יצירתיות וייחודיות. בספר ניכרת בהחלט המגמה להתחדש, להתאים תכניות לצרכים ולחפש פתרונות רלוונטיים, והוא חשוב ומומלץ.

קרבנות: אכיפת חוק, מין וחברה

עורכים: פרופ' ישראל קים, ד"ר יעקב בר-זוהר וד"ר לוי עדן (2008)
תל אביב: מסדה בשיתוף עם המכללה האקדמית בית ברל והאגודה הישראלית
לקרימינולוגיה (503 עמודים)

אורי תימור

הופעתו של הספר "קרבנות: אכיפת חוק, מין וחברה" היא בשורה משמחת. סוף סוף זוכים גם הקרבנות למיניהם להתייחסות ספרותית אקדמית נרחבת, ולא רק העבריינים, שמעלליהם, מניעיהם ודרכי הטיפול בהם ממלאים זה שנים רבות את מדפי הספרים ואת כתבי העת העוסקים בעבריינות לגווניה השונים.

הזנחת העיסוק בקרבנות קשורה, קרוב לוודאי, למגמה השלטת במערכת אכיפת החוק, לטפל בפוגעים ולא בנפגעים, כביכול הנפגעים העיקריים במעשה עברה הם החוק והחברה ולא הקרבן הספציפי. אמנם בעשרים השנים האחרונות החלה מערכת זו להתייחס גם לקרבן, אך התייחסות זו היא עדיין מצומצמת ומוגבלת.¹

כתוצאה מההתעלמות היחסית מהקרבנות ומחוסר התייחסות הולמת אליהם מצד מערכת אכיפת החוק, נוצרים בקרבם תסכול רב וכן מוטיבציה נמוכה לדווח לשלטונות על עברות נגדם (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2003). ראוי לציין כאן שבמשפט העברי, על פי דיני הנזיקין, לקרבן היה מקום מרכזי, והוא היה זכאי לפיצויים בסכום כפול לפחות מהנזק שנגרם לו.²

התפתחות מעניינת וחשובה, שאין לה משום מה ביטוי בספר זה, חלה בשלושת העשורים האחרונים בתחום היחסים שבין העבריין והקרבן, או הפוגע והנפגע, על פי המינוח של פרקטיקת "הצדק המאחה" (restorative justice). בארצות רבות מועברים תיקים פליליים בעברות קלות ובינוניות למסגרות שונות של צדק מאחה, שמטפלות במשולב בעבריינים ובקרבנותיהם (Latimer, Dowden & Muise, 2005). מסגרות אלו מביאות על פי רוב להודאה של העבריין בעברותיו, לבקשת סליחה מצדו ולפיצוי הקרבן ולפיוסו, וכמו כן הן מסייעות תכופות גם לשיקומו של העבריין (Braithwaite, 2002).

פרקטיקת הצדק המאחה, ששאלה רבים מיסודותיה מחברות מסורתיות, כמו המאורים בניו זילנד ושבטים אינדיאניים בצפון ארצות הברית ובקנדה, רואה את המעשה הפלילי ביסודו כפגיעה באנשים ובמערכות יחסים. הגישה מציעה להתייחס אל ההתנהגות הפלילית לא רק כאל התנהגות הסוטה מהנורמות, אלא כאל התנהגות

1 ראו, למשל ברשומות, סעיף 77 לחוק העונשין, התשל"ז – 1977, וכן חוק זכויות נפגעי עברה התשס"א – 2001.

2 למשל, רמב"ם, משנה תורה, הלכות גניבה א, ד.

היוצרת סכסוך בין מבצע העברה ונפגע העברה, ותוצאותיה הן פגיעות בנפגע העברה, בקהילה ואף במבצע העברה. לפיכך מטרת הצדק המאחה היא איחוי הפגיעות על ידי יישוב הסכסוך. איחוי הפגיעות מתבטא בעיקר במתן מענה לצרכיו הרגשיים, החברתיים והחומריים של נפגע העברה, בהבטחת שלומה, ביטחונה וערכיה של הקהילה ובשילובו מחדש של מבצע העברה בתוכה (פרקש, 2002). בישראל, למרות הצרכים המרובים, רק שירות המבחן ושתי עמותות עוסקים בנושא זה בהיקף מצומצם, וחבל.

ועתה – למאמרים. השער הראשון בספר עניינו באכיפת החוק. מאיר גלבוש עוסק במאמרו בצורה מקיפה בנושא החשוב של הודאות שווא של חשודים בחקירות משטרתיות. המאמר מתמקד באנשי שוליים, הנוטים בקלות יחסית למסור הודאות שווא. הוא מביא דוגמאות להודאות כאלה ומציע דרכים למניעתן, אם באמצעות חקיקה מגוננת ואם באמצעות הכשרת החוקרים לחקירה מתאימה ונכונה.

מחקרו של יהודה אבירם מציג בצורה ברורה משתנים הקשורים במוכנות האזרח להתנדב ולשתף פעולה עם המשטרה ועם רשויות נוספות. המאמר מציע דרכים להפחתת חוסר האמון במשטרה ולהפחתת העבריינות.

מאמרם של אבי חימי, חנה חימי משה וייס ומיכל רביד עוסק בתלונות השווא של נשים נגד גברים, אך אינו מנסה לאמוד את היקפן. הוא קובע ללא ביסוס, שאין מקרים רבים כאלה, אף שהוא מצטט ממאמרו של פנחס יחזקאלי (2002), שלפיו היקף התופעה מגיע ל-50% מהתלונות. אם המחברים אינם מקבלים את קביעתו של יחזקאלי, היה עליהם לבסס בעצמם את קביעתם באשר להיקף התופעה; זאת למשל באמצעות ראיון עורכי דין המייצגים נשים אשר מגישות תלונות כנגד בני זוגן.

מאמרו של אלכסנדר איש שלום עוסק בחושפי שחיתויות ("המתריעים בשער", בלשון המחבר), שתלונותיהם על כך שמתנכלים להם אינן זוכות לטיפול ראוי. התוצאה היא שהם עצמם הופכים תכופות לקרבנות, משום שהמדינה לא פיתחה כלים מתאימים להגנתם. במאמר מופיעות מספר קביעות תמוהות, כמו זו שבמשפט האחרון במאמר, ולפיה "המדינה השכילה למצוא פתרונות לקרבנות לעברה".

מאמרו של סטיבן גולדשטיין עוסק במעמד הקרבן בתהליך המשפטי האזרחי ובתהליך הפלילי. בין השאר הוא מפרט את הזכויות המוגבלות שיש לקרבנות בשני ההליכים. הוא עומד על המגמה לחזק את מעמדם של קרבנות, אך מזהיר מפני מתן זכויות מופרזות לקרבנות בשני ההליכים. במאמר יש כמה טענות לא ברורות וניסוחים לקויים.

השער השני בספר עניינו פגיעה מינית. מאמרו של לוי עדן הוא מאמר מקיף ורהוט על ההיבטים השונים של קרבנות מינית של ילדים וכן על פגיעות גופניות בילדים. המאמר עוסק בתוצאות של הפגיעה בילדים ובתגובות החברה והמדינה לפגיעות אלה. אולי עדיף היה שלא לכלול את הפגיעות הפיזיות במאמר זה, כיוון שהשפעותיהן והטיפול בהן שונים במידה רבה מאלה של פגיעות מיניות.

מאמרה של גלית בן אמיתי מביא סקירה מקיפה על ההשלכות הנפשיות והתפקודיות של התעללות וניצול מיני של ילדים. מתוארות התסמונות הקליניות, המופיעות בשכיחות גבוהה לאחר טראומה בילדות. כמו כן מוצגים במאמר החוקים העוסקים בעברות מין ובפגיעות פיזיות בקטינים, בטיפול בהם וכן בטיפול בעברייני המין.

המאמר של דניאל וטלמן עוסק בהשפעת הפגיעה המינית בילדות על המשך חייהם של הקרבנות. התופעות הקשות של פגיעה כזו מתבטאות בין השאר בדיכאון, בחרדה, בבושה ובבעיות מיניות. המחבר מציג מקרה ודוגמה לטיפול בו. להערכתו, טיפול מקצועי יכול להביא להחלמה ממרבית הבעיות האלה. מאמר זה דומה במידה רבה למאמר הקודם, ועל כן לא ברור מדוע הוא פורסם בספר זה.

מלי שחורי ויעל אידיסיס מציגות מחקר הבוחן הבדלים בתפוצה של מיתוסי אונס וכן מיתוסים ביחס לקרבנות נשים וגברים והקשר של מיתוסים אלה לסטראוטיפים מגדריים בקרב בני שני המינים. הן מוצאות, בין השאר, שגברים מחזיקים במיתוסים בנוגע לאונס יותר מאשר נשים, וכן שיש מיתוסים רבים יותר הקשורים לקרבן גבר מאשר לקרבן אישה. המאמר קצר וענייני ומדגים את האפשרות להגיע לממצאים ולתובנות במספר מצומצם של עמודים.

מאמרן של מאיה בורשוק, יעל אידיסיס ושרה בן דוד בוחן בחינה כמותנית את התפיסה המגדרית ואת רמות הבושה והערך העצמי בקרב נשים שנסחרו לזנות, ומשווה אותם לאלה של שתי קבוצות ביקורת של נשים ישראליות – עובדות במפעל וסטודנטיות. הן מצאו כמשוער, שעיסוקן של העוסקות בזנות נתפס בעיניהן כתואם מגדר, שרמת הבושה בקרבן גבוהה מאוד ושהדימוי העצמי שלהן נמוך, ושהן שונות בכל אלו באופן מובהק מקבוצות הביקורת. המחקר מתבסס על קבוצת מחקר מצומצמת ($n=20$) (שחלקה לא השיב כלל לשאלות).

השער השלישי, עניינו קרבנות בהקשר חברתי. מאמרם של ישראל קים ורינה ברקול בוחן כיצד תלמידים תופסים את תפקידו של השוטר המוצב בבית ספרם. עולה ממנו שהתלמידים מוטרדים פחות מהאלימות בתוך בית הספר ויותר מפני פיגועים ביטחוניים מצד תושבי השכונות הערביות השכנות. מבחינה טכנית, הצגת ההתפלגויות בתרשימים לקויה, שכן הן מופיעות בספר בשחור-לבן, ולכן לא ניתן להבחין בין הקטגוריות השונות.

מאמרם של ישראל קים ויעקב בר-זוהר עוסק בהגדרה כוללנית ומאוחדת של המונח "ונדליזם". לפיהם ונדליזם הוא השחתה מכוונת של רכוש פרטי או ציבורי מתוך מוטיבציה רגשית או מחאתית של בני נוער ומתוך רצונם לשקם את הסטטוס החבול שלהם. הוא מכון קודם כול כלפי בית הספר, אך גם כלפי הממסד, וכולל גם פעולות של התרסה קבוצתית. המחברים מציגים בהרחבה סיבות אפשריות לוונדליזם על פי גישות שונות, כמו: גישה פסיכיאטרית, גישה הומניסטית וגישה אקזיסטנציאליסטית. המאמר מסתיים בהמלצות לתכנית חינוכית המטפחת את רגשי השייכות לבית, לבית הספר, למדינה ואפילו לערכי אנושות כלליים.

ברנדה גייגר ואורנה אחראי עוסקות במחקרם האיכותני (והאיכותי) בטכניקות התגובה של נשים דרוזיות לאלימות הפיזית, המינית והרגשית שספגו מבעליהן. מהמחקר עולה דמות דו-ממדית של האישה הדרוזית, שבעלה מתעלל בה לא רק כבקרן, אלא גם בשל היותה בעלת כוח ואופציות לפעולה משלה, גורמים אשר מאיימים עליו ולעתים מתבטאים במאבק בו ובסופו של דבר בגירושין.

מאמרו של ענת ברקו ועדנה ארז עוסק בנשים פלסטינאיות המעורבות בפעילות טרוריסטית. הן מנסות להסיק, האם מעורבות זו מצביעה על שינוי במעמדן הנחות של הנשים בחברה הפלסטינאית. מסקנתן היא שלילית. ההשתתפות במעשי הטרור היא זמנית, ואין בה כדי להצביע על שינוי במעמדן הנחות. המאמר כולו נראה כסיכום; אין בו פירוט בקטגוריות השונות, ואין ציטוטים מדברי הנשים, המדגימים ומאשרים את האמור בקטגוריות.

עדה יורמן סוקרת במחקרה האיכותני והמעמיק בצורה נרחבת את המשמעויות השונות שניתנו בשיח הישראלי לקרבנות השואה ואת השינויים שחלו בהן במהלך 50 השנים הראשונות למדינה. כמו כן היא עומדת על המניעים שהביאו לייחוס משמעויות אלה לשואה.

מאמרה התאורטי של חנה חימי מתבסס על שילוב בין שלוש תאוריות מעולמות תוכן שונים: לוגותרפיה (פראנקל), מוסדות טוטאליים (גופמן) ותוקפנות (וינקוט). על פיה, שילוב בין מרכיבים משלוש תאוריות אלה בטיפול באסירים עשוי להביא אותם לנטילת אחריות על חייהם ולהימנעות מתפיסה עצמית קרבנית. יש מקום לבדוק את התזה הזו בצורה מעשית בקרב אסירים.

יעקב בר זוהר עוסק במאמרו כללית בקרבנות משלוש נקודות ראות: זו של הקרבן, זו של הצופה מהצד וזו של המקרבן. כל אחד משלושת הגופים האלה מתבונן בקרבנות מזווית ראייה שונה ומורכבת ומתייחס אליהם בהתאם לרקע שלו, לתפיסותיו ולאמצעים העומדים לרשותו. בהקשר של ראייה זו, כותב המאמר מפרט סיבות התורמות לתופעת הקרבנות, נקודות ראות פנומנולוגיות המשפיעות על הטמעת האירועים המקרבנים וכן היבטים יישומיים בתחום הקרבנות.

לא ניתן לסיים סקירה זו מבלי להתייחס לליקויים הטכניים הרבים שבספר. אתייחס כאן לשני ליקויים בולטים – לשגיאות הדפוס הרבות ולרישום הלקוי של המקורות.

לגבי שגיאות הדפוס – מילים לא מעטות נחתכו באמצען ונדבקו למילים שאחריהן. כתוצאה מכך נוצרו מילים חדשות ובלתי מובנות, שהופכות את המשפט כולו ללא מובן. להלן שתי דוגמאות: "הפעלת מדובבים היא פרקטיקה **מקובלומותרת**" (עמוד 70); "נעסוק כאן בריבוי ה**וורילהגדרת** המושג" (עמוד 347).

באשר לרישום המקורות הלקוי – אין עקביות במיקום רשימות המקורות וברישום המקורות עצמם. יש מאמרים שבהם המקורות מצוינים בשולי העמודים, כמקובל

במדעי הרוח, למשל מאמרו של א' איש שלום, ויש מאמרים שמקורותיהם מצוינים בסופם, כמקובל במדעי החברה. גם ברישום המקורות עצמו קיים חוסר אחידות. יש הרשומים כנדרש, על פי כללי ה-APA, ויש שאינם כך, למשל במאמרם של חימי, חימי, וייס ורביד.

אין זו הפעם הראשונה שאני מתריע על שגיאות חמורות בכתיבת פרקים בספר המיועד לאקדמיה. שגיאות מהסוג שנמצא בספר זה פוגמות בכשירותו לשמש כספר אקדמי ראוי. לאחר שאנו מכשירים את תלמידינו להימנע משגיאות כאלה, איך נוכל להציע להם לקרוא פרקים מתוכו?

מקורות

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2003). **סקר נפגעי עבריינות**, 2001. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- יחזקאלי, פ' (2002). חוסר אונים. **מראות המשטרה**, 187, עמ' 18–19.
- פרקש, ע' (2002). **צדק מאחה בתחום המשפט הפלילי**. תל אביב: משרד המשפטים.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. New York: Oxford. pp. 45–72.
- Latimer, J., Dowden, C., & Muise, D. (2005). The effectiveness of restorative justice practices: A meta-analysis. *The Prison Journal*, 85(2), 127–144.

תרמילאים וסמים: תיעוד, מחקר, טיפול ומניעה

עורכת: חגית בוני-נח (2008)

ירושלים: הוצאת הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול (420 עמודים)

חאיר טייכמן

החל משנות התשעים של המאה העשרים, אנו עדים למסעות של צעירים וצעירות ישראלים לארצות דרום-מזרח אסיה ודרום אמריקה, להודו ועוד. רובם של המטיילים יוצאי צבא, בני טובים, ממשפחות חילוניות; הם סיימו את לימודי התיכון, השלימו את שירותם הצבאי ויצאו ל"מסע של חניכה". סביב מסעות אלו התפרסמו מאמרים מדעיים ופסידו-מדעיים וכתבות באמצעי התקשורת הכתובה והאלקטרונית, שדנו בהיבטים השונים של התופעה, כולל ניסיונות להסבירה. ספר זה, ביזמתה הברוכה של הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול, הוא הניסיון הראשון והמקיף להציג בפני הקורא הישראלי את תופעת התרמילאים על היבטיה השונים והמגוונים.

הספר כולל חמישה שערים: השער הראשון – "היסטוריה", כולל פרק אחד, של חגית בוני-נח, עורכת הספר, ומהווה מבוא מקיף וסקירה לתופעה של התרמילאים ולשימוש בסמים בקרבם. קורא המבקש לקבל מושג-מה על התופעה, על התפתחותה ועל ההתייחסות אליה בישראל, מומלץ שיקרא פרק זה, שהנו מהמקיפים ביותר שפורסמו בישראל. עם זאת, כמה פרקים אחרים, בעיקר בשער הרביעי, "עיון ומחקר", שנערכו בתקופות זמן שונות, מציגים בפני הקורא פרטים על התופעה של ההתנסות בחומרים פסיכו-אקטיביים ועל השימוש בהם בקרב המטיילים בעת המסע ולאחריו (לדוגמה, פרקה של בר-המבורגר). כמו כן הם מביאים את אפיוניהם של המשתמשים ואת התייחסותם לשימוש בסמים.

השער השני – "תיעוד וחוויה", כולל שלושה פרקים, מהם שניים שנכתבו על ידי אנשים ששילמו מחיר כבד על סמים בעת המסע. הפרק האחד נכתב על ידי אב לתרמילאי שהיה במסע בדרום אמריקה וכתוצאה משימוש בסמים נפגע והוחזר ארצה. כאבו של האב זועק מכל שורה בפרק זה; הפרק האחר נכתב על ידי תרמילאית שנכלאה בהודו על החזקת חשיש, לדבריה – לשימוש עצמי, והיא מספרת על חוויותיה בכלא ההודי; הפרק השלישי נכתב על ידי חיליק מגנוס, שמסייע שנים רבות בחילוץ נפגעים מכל נקודה על פני כדור הארץ. בשער זה היה מקום לשלב גם את פרקה של כוכי עם-עד, "הבית הישראלי החם בהודו" שבעיקרו מתעד ומתאר את הקמתו ופעילותו של "הבית החם" בהודו על ידי מחברת הפרק ובעלה, ביזמת הרשות למלחמה בסמים ובגיבוי המקצועי של "כפר איזון".

השער השלישי – "טיפול". שער זה כולל שבעה פרקים, והדגש העיקרי מושם על הטיפול המוצע ב"כפר איזון" (ארבעה מתוך שבעת המאמרים). הפרק הראשון נכתב על ידי עומרי פריש, שהקים ומנהל את "כפר איזון". הפרק מתאר את הכפר, את

התפיסה הטיפולית, את האפיונים של המטופלים ושל הצוות ואת התמונה הקלינית של המטופלים. הפרק כולל גם נתונים סטטיסטיים על מספרי מטיילים ועל מקרים של משברים נפשיים – לנתונים אלו לא מצאתי סימוכין בנתונים סטטיסטיים רשמיים. הפרק השני בסדרה זו, פרקה של פאולה גרבר-אפשטיין, מתמקד בהתערבות הטיפולית בנפגע, תוך השוואתה לטיפול במקרים של פוסט-טראומה. ד"ר יעקב נחמקין, המנהל הרפואי של "כפר איזון", מתאר בפרק השלישי את טיפוס התרמילאים המגיעים לאשפוז בכפר. הפרק הרביעי בסדרה המתייחסת ל"כפר איזון", פרקה של איילת לקט-רון, מתאר את יישומו של טיפול בתנועה בקרב המטופלים בכפר. הפרק החמישי, של ד"ר זיו כרמל, "הטיפול בתרמילאים במסגרת בית חולים פסיכיאטרי", הוא על פי הגדרתו מעין "דיווח מהשטח". הוא אינו פרי מחקר סיסטמטי, אלא תיאור מפורט של הסוגיות השונות הקשורות להתמודדות עם בעיות נפשיות של התרמילאי שחזר לישראל במצב פסיכוטי, ושל אפשרויות הטיפול השונות. הפרק השישי, של לקט-קנין, מתאר יישום של טיפול בתנועה עם מטופלים ב"כפר איזון" וכולל דוגמה מתוך חדר הטיפול. הפרק השביעי בשער זה, פרקם של לרנר, מלמד ובלייך, "פלשבק והפרעת תפיסה מתמשכת בשל סמי הזיה – היבטים קליניים וטיפול תרופתי", שונה מהפרקים האחרים בשער זה, בכך שהוא מהווה סקירה עדכנית וכוללת של הידע העכשווי על הפרעות הנגרמות על ידי שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים הזיוניים, על תופעת הפלשבק ועל אפשרויות הטיפול ואינו מתמקד אך ורק בתרמילאים נפגעי הסמים.

השער הרביעי – "עיון ומחקר", מציג בפני הקורא תמונה רחבה של נושאים, חלקם סקירות של הספרות בתחום וחלקם מחקרים שבוצעו בשיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. תשעת הפרקים בשער זה משרטטים בפני הקורא את דיוקנם של המטיילים ונותנים לו מושג על השונות בקרבם מבחינת מטרות הטיוול וחוויותיו (ליאון; מבורך ובר-המבורגר); כמו כן הם מדברים על ה"תרבות" וה"שפה" שמתפתחות בקרב תת-קבוצות של מטיילים (בוני-נח); על ההתנסות והשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, כולל התייחסות למגדר ולעמדות (שגב וקסן; בר-המבורגר); על תפיסת הסיכון (בלחסן ואוריאלי) ואף על התבוננות על ההיבטים התרבותיים המקומיים והקשר שלהם להתנהגותם של המטיילים (פרקה של צוברי).

השער החמישי – "מידע", כולל שישה פרקים המציגים בפני הקורא את סוגי הסמים שתרמילאים נוטים להשתמש בהם. בנושא זה מובאים שני פרקים שחופפים בחלקם זה את זה – פרקם של שיפמן וגורני, "הקנבוס ונזקיו" ופרקה של צוברי, "סוגי הסמים שתרמילאים המטיילים במזרח הרחוק ובדרום אמריקה עשויים לצרוך". כך גם הפרקים שדנים בענישה. כמו כן שער זה מביא מידע בדבר פעילות משרד החוץ ו"הבית החם" בהודו (שנסגר בינתיים).

זה שנים הקורא בישראל תוהה האם כצעקתה היא; האם אכן מסעות חניכה אלה סופם בחטא, בסמים ובמשברים נפשיים וגופניים, שמחלקם אין דרך חזרה. ספר זה, על חמשת שערי, אינו נותן לנו תשובה חד-משמעית. מחד גיסא, אין ספק

כי המכתם שצף ועלה לפני מספר שנים – "מגואה לגהה" נבע ממציאות קשה של מטיילים שחזרו או הוחזרו לישראל במצבים גופניים ונפשיים קשים מאוד. כותב סקירה זו היה בעבר מעורב במקרים אחדים של החזרת מטיילים במצבים פסיכויטיים מדרום-מזרח אסיה ובטיפול בהם. אולם האם מקרים אלה, חמורים ככל שיהיו, מייצגים את הכלל? קיימות הערכות שמספר המטיילים הצעירים, התרמילאים, שיוצאים כל שנה למסעות החניכה בדרום אמריקה ובדרום-מזרח אסיה מגיע לאלפים, ואכן ההתנסות בסמים היא חלק מתהליך החניכה. אולם מה היקף התופעה? האם שיעור נפגעי הסמים בקרב המטיילים שמתנסים בסמים עולה על שיעורם בקרב משתמשים בסמים בדרך כלל? הגם שהדברים הנאמרים בהמשך אינם מבוססים מדעית, איני יכול להתעלם מהם; במהלך שלושה עשורים של שנות הוראתי באוניברסיטת תל-אביב, נהגתי לשאול את תלמידי ותלמידותי דרך קבע על אודות מסעותיהם כתרמילאים ועל השימוש בסמים. אכן, חלקם הגדול התנסה בסמים – זוהי לדברי רבים חלק מהחוויה. הם היו מודעים ל"מגואה לגהה", אולם איש מהנשאלים לא פגש תרמילאים במשבר פסיכויטי חריף מאוד. תשובה לשאלה בדבר שכחות התופעה וחומרתה יכולה להינתן אפוא רק בבדיקה מחקרית.

עם כל חשיבותו של הספר הייחודי הזה, שני חסרונות מרכזיים פוגעים באיכותו: החיסרון האחד הוא חסרונה של רשימת נושאים ומחברים מפורטת, שתקל על הקורא לאתר בספר רב-היקף זה את הנושא או המחבר המבוקשים; החיסרון השני טמון כנראה במדיניות העריכה של העורכת. בדבר העורכת נכתב כי "בשל המגוון הרחב של הנושאים לא נדרשו הכותבים שתרמו מפרי עטם לספר לכתוב בסגנון אחיד והתאפשר לכל אחד לכתוב בסגנון חופשי". אין ספק כי הכוונה הייתה חיובית; הגיוון בין פרקים עיוניים-מחקריים לבין פרקים תיאוריים-חוויתיים הוא מעניין, אך הניסיון להקיף את מלוא התמונה, יצא שכרו בהפסדו. יתר על כן, מדיניות העריכה "הסובלנית" הביאה לפער ניכר ברמת הכתיבה; יש פרקים שחיבו קריאה שנייה ושלישית של משפטים או פסקאות על מנת לרדת לעומקם של דברים. בהדפסתו השנייה של הספר אני ממליץ לשים לב לנקודה נוספת – בכמה פרקים מצוין כי הם נכתבו באנגלית ותורגמו לעברית. אם הכוונה היא שהפרקים גם פורסמו באנגלית בכתבי עת או בספרים, מן הראוי לציין את המקור שבו פורסם החומר לראשונה. אם הדבר נעשה מטעמי נוחות של הכותבים וזה הפרסום הראשון, אין מקום לציין זאת כלל.

לסיכום, על אף הסתייגויותיי, ספר זה מציג בפני הקורא, איש המקצוע והאדם המתעניין אוצר בלום של מידע, שבחלקו הגדול פורסם כאן לראשונה. רצוי שהספר יהיה על מדף הספרים של כל אדם המתעניין בתופעת התרמילאות, של הורה שבנו או בתו מצויים אי-שם עם תרמיל על הגב, ובוודאי על שולחנו של אנשי המקצוע – עובדי נוער ומדריכים, רופאים או פסיכיאטרים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים – שעוסקים בעבודה טיפולית, שיקומית וחינוכית עם הנפגעים.

גישת היישוג כמתודה טיפולית בקרב בני נוער וצעירים בסיכון: תיאוריה, דגם הפעלה ודרכי התערבות

חאת: ד"ר אברהם לוי (2008)

ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים (96 עמודים)

נורית לוי

חוברת זו, פרי עטו של איש מקצוע בכיר ומנוסה, היא ללא ספק דבר בעתו, וזאת משני טעמים לפחות: ראשית, אין ספק כי היישוג כמתודה הוא אחד מאבני היסוד של המקצוע הטיפולי-סוציאלי ולכן ראוי להתייחסות מקיפה, יסודית ומעמיקה, הן מהבחינה התאורטית והן מהבחינה היישומית. שנית, לאור מחקרן של פרידמן ובנדס-יעקב (2003), המצביע על התרופפות בשימוש במתודה זו – יש חשיבות מיוחדת להחזיר אותה למקום מרכזי בתודעתם של העובדים הטיפוליים הפועלים בשטח, ללמדם את עקרונותיה ולעודד אותם להפעילה באופן משמעותי הרבה יותר מכפי שהיא מופעלת כיום. תוכנה הממצה של החוברת מקל את העיון בה, ויש תקווה שיעודד עובדים רבים ככל האפשר למחשבה ולפעולה מחודשת בתחום זה.

החוברת מאורגנת בשמונה פרקים ממוקדים, העוסקים בנושאים תאורטיים ויישומיים ברמת העובד וברמת הארגון, והיא מצביעה על המושג והמתודה מהיבטים מגוונים, כמו: עלות-תועלת, ערכים מקצועיים, סוגיות אתיות, סוגיות ארגוניות והכשרה והדרכה; זאת נוסף על ניתוח מפורט ובהיר של עקרונות הפעולה ודרכי ההפעלה של היישוג כמתודה.

הפרק הראשון מציג את הרלוונטיות המיוחדת של שיטת היישוג לעבודה עם בני נוער בסיכון. בני נוער אלו אינם רוצים לעתים לקבל עזרה ולעתים אינם יודעים איך לבקש אותה, והיישוג מגיע אליהם, פוגש אותם בסביבתם הטבעית, מושיט יד ומציע עזרה, ללא תנאים וללא צורך להתנהל במסדרונות הביורוקרטיה הממסדית.

פרק ב סוקר את ההתפתחות ההיסטורית של היישוג על רקע תקופות בחיי המדינה וטוען כי יש קשר בין המצב הביטחוני-מוראלי-חברתי במדינה לבין שכיחות השימוש ביישוג; כך ישנן תקופות שבהן אנשי המקצוע עושים ביישוג שימוש רב, ואילו בתקופות אחרות הוא כמעט נזנח (כמו בהווה). לוי מציע התבוננות במתודה זו כבכלי טיפולי במסגרת הפעילות המקצועית של עובדי נוער, מנתח את נקודות החוזק ואת החולשות האפשריות של המתודה מנקודת המבט של אנשי המקצוע, כמו גם מזו של אוכלוסיות היעד. מטבע הדברים, פרק זה נוגע בהיבטים מערכתניים, ארגוניים, ערכיים וכלכליים המאפיינים את השדה שבו פועל העובד המקצועי.

פרקים ג ו-ד מציגים את עקרונות היישוג ופורשים את שלבי ההתערבות, צעד אחר צעד, בצירוף הנחיות אופרטיביות. בהמשך דנים פרקים אלה בסוגיות מרכזיות של המתודה, שמצדיקות את המאמץ המקצועי הנדרש בהפעלת היישוג, כמו גם במוקדים

טיפוליים אחדים שבהם יש לטפל כדי להגביר את סיכויי ההצלחה ואת היעילות של היישוג; בין אלו ניתן למנות פיתוח מודעות והניעה (מוטיבציה) בקרב אוכלוסיות היעד ומיומנויות ייחודיות שעל העובד לפתח (תיווך, ליווי, סנגור והסתכלות מערכתית).

פרקים ה ו-ו מציגים את היישוג כמתודה המרכזית המתבקשת בשעת התערבות במשבר בפרט ועם נוער בסיכון בכלל; זאת בהיותה בעלת מאפיינים של טיפול משימתי, ממוקד, קצר מועד, המתאים במיוחד לבני נוער.

פרק ז עוסק בעבודה קבוצתית ככלי להמרצת הסתגלותם של בני נוער לנורמות ולמסגרות ופרק ח עוסק בכל ה"נושאים הכבדים" שבהם נדרשת היערכות מדינית או היערכות ארגונית שתאפשרנה הפעלת נרחבת ויעילה של יישוג. הפעלה כזו פירושה: (א) תנאי עבודה הולמים, הכוללים: משאבים כלכליים, פיתוח והכשרה של סגל עובדים מיומן ונלהב, הדרכה קבועה וזמינה, ובמיוחד תרבות ארגונית תומכת – שעות עבודה גמישות, הגמשת הנהלים, הכרה בהשקעה הייחודית ותגמול מוראלי (ואולי גם כלכלי); (ב) החשוב מכול – מדיניות אחידה של כל דרגי הארגון ושלוחותיו, התומכת ביישוג ופועלת בתיאום כדי לעודד עובדים לעשות בה שימוש.

סגנון הכתיבה של לוי ידידותי: הוא ברור, ענייני ומדויק. גם בחירתו לארגן את החוברת לפי תת-נושאים ולסכם כל פרק מקלים על הקורא למצוא בה את הדרוש לו ולזכור את עיקרי הדברים שנדונים בפרק. מצאתי גם איזון נאות בין החלקים התיאורטיים וההדרכה לבין אופן היישום הרצוי – בשלבים ותוך מודעות לשדה שבו ההדרכה מופעלת.

בעיניי חשובה מאין כמוה הצגתם של ההיבטים הבעייתיים והמגבלות של הגישה, שכן המידע הזה שאיננו מתגלה תמיד בשלבים הראשונים של ההתערבות, בלהט העשייה ובשגרה שלה, חייב להיות תמיד במודעותו של העובד המקצועי. הוא חייב לשמש אותו בטרם הוא נוקט פעולה זו או אחרת, בשלבי התכנון, בעת שהוא מפעיל את שיקולי הדעת החיוניים ובוחר בדרך פעולה זו או אחרת. המידע הזה מעניק לו יכולת לקבל אחריות על מעשיו, והרי זו תמצית ההתנהלות המקצועית.

בצד ההערכה לעצם פרסומה של חוברת מסוג זה, חוברת המוקדשת כולה לסוגיה מקצועית חשובה, קשה להימנע מכמה הערות. הראשונות נוגעות לתפיסת המקצוע:

א. פעולת היישוג היא אחת הטכניקות החיוניות בארגז הכלים של העובד הטיפולי, אך אין לראות בה מתודה העומדת בפני עצמה. בדרך כלל נהוג לראות ביישוג שלב ראשוני, לעתים הכרחי, של איתור ויצירת קשר, במיוחד עם מי שאינו יודע, אינו רוצה או אינו מעז לבקש עזרה. יישוג במיטבו מגיע אל אוכלוסיות שכלל אינן מודעות לזכויותיהן ולזכאיותיהן ופותח בפניהן את הדרך להיעזר בממסד המקצועי.

נכון הדבר שלעתים, בגלל מאפייני האוכלוסייה, מתמצה כל ה"טיפול" במסגרת היישוג, אולם לא זוהי מטרתו. בעבודה הסוציאלית הקלאסית (פרנק, 1983; Kahn, 1970; Lindenberg, 1958; Sunley, 1968; מתייחסים ליישוג כמוצלח כאשר הוא מתפתח לקשר טיפולי בהתאם לצורכי הפונה.

ב. יישוג הוא אחד הנושאים הראשונים והחשובים שכל סטודנט לעבודה סוציאלית נתקל בו, והוא מיומנות שנלמדת, מיושמת ונדונה לאורך כל שנות ההכשרה לעבודה סוציאלית. יתרה מזו, זהו אחד התחומים המבדילים את העבודה הסוציאלית מהמקצוע הקרוב לה – הפסיכולוגיה. הבידול ומשמעויותיו והיישוג כשיטת התערבות הם נושאים מדוברים ומודגשים במסגרת ההכשרה המעשית של כל סטודנט לעבודה סוציאלית, על כן הטענה כי "הצמצום בעבודת היישוג נובע מהעברת האחריות הישירה להדרכת עובדים מהשירות לנוער וצעירים אל מחלקות הרווחה" (נעמי 9) נראית תמוהה. באותה מידה תמוהה הקביעה כי "המציאות הוכיחה כי רבים מהעובדים הסוציאליים היו חסרים ניסיון והכשרה מתאימה לביצוע עבודת יישוג בזירות הטבעיות שבהן פעלו בני הנוער". נראה כי לא היעדר הכשרה אלא השחיקה וההיעדר המדיניות החד-משמעית וכן הנטייה הרווחת של עובדים סוציאליים להידמות לפסיכולוגים ולעבוד במסגרת החדר הטיפול, הם שצמצמו את עבודת היישוג בשנים האחרונות.

ג. נכון הדבר שיש מידה רבה של אי-פורמליות ביחסים הראשוניים הנוצרים במסגרת היישוג. נכון הוא שהשיח המתקיים "במרחב הפתוח" או בטריטוריה של המטופל הפוטנציאלי, יש בו גוונים שונים מאלה המתקיימים במשרדו של העובד הסוציאלי; אך בצדן של המעלות ישנן גם סכנות: אל לו לעובד המקצועי לזנוח את העקרונות המנחים וכללי ההתנהגות הבסיסיים של עיסוקו ולהיסחף ליחסים לא פורמליים "בגובה העיניים" המלווים בעודף "סחבקות". להפך, מבחנו של העובד המקצועי המיומן הוא ביכולתו לפעול במקצועיות גם בנסיבות שלכאורה אינן מקצועיות – זו משמעותה של הפנמת ערכים: היא איננה נזקקת למסגרת מוחשית, אלא מיושמת בכל מצב ובכל סביבה מתוך מודעות.

מאידך גיסא, "קבלה ללא תנאי, זכות ההגדרה העצמית, יחסים שאינם תלויים בציפיות והזכות להגדיר לעצמו את השינוי" (נעמי 12) אינם מאפיינים של עבודת היישוג בלבד, כפי שניתן להבין בטעות, אלא של העבודה הסוציאלית בהגדרתה. כך גם הימנעות מהבטחות שווא (נעמי 40), חובת סודיות (נעמי 41), בניית יחסים של שותפות (נעמי 42) ועוד צעדים ועקרונות המוצגים כאילו הם ייחודיים ליישוג, בעוד שהם בעצם לב לבה של העבודה הטיפולית בכלל.

למרות הסתייגות אחרונה זו, יש לציין לטובה את עצם הדיון הנרחב בהיבטים האתיים של עבודת היישוג. ההקשר שבו מתבצעת עבודת היישוג, שהוא פחות פורמלי, עשוי לעורר בעיות של טשטוש גבולות או סמכויות, הן מצד העובד והן מצד הפונה בכוח. אלה הם נושאים שאי-אפשר להפריז במידת הדיון בהם וחשוב מאוד לעורר את רגישותם של העובדים גם כלפיהם.

כיוון שכאמור איני רואה ביישוג מתודה העומדת בפני עצמה, יש לטעמי סתירה מסוימת בין הפנייה להגמשת נהלים לבין המטרה של יצירת חברות והסתגלות. מטרתו של היישוג אינה לעקוף נהלים ולעגל פינות, אלא לייעל תהליכים, להפוך את הממסד לנגיש ולעורר כלפיו אמון, כדי שימשיכו להיעזר בו.

לעומת זאת יש היגיון רב בעיניי בדרישה לגיבוי הארגוני, בקביעה שהגמשת תנאי העבודה היא חיונית לביצוע עבודת היישוג, שחלקה אמור להתבצע בשעות בלתי מקובלות, מחוץ לטווח הנגישות לשעון נוכחות, ושהיא נזקקת לעתים לאמצעי עזר אד-הוק של צעדים בוני אמון ומוטיבציה ולקצב עבודה זריז (מדובר באוכלוסייה עם סף תסכול נמוך). חשובים לא פחות הם ההכרה והעידוד לעוסקים ביישוג, ואולי מתבקשת אפילו קביעת מדיניות באשר לאופן חלוקת המשימה בין העובדים, גם כדי שלא יישחקו מהר, וגם כדי להבטיח שחלקם יהיו תמיד פנויים לעבודה הרגילה בתוך המסגרת.

חשובה גם הקריאה להנהלת המשרד בדבר קביעה ברורה של מדיניות. כמו בנושאים אחרים, היעדר מדיניות מוצהרת וחד-משמעית יוצר פרשנויות שהופכות את סגנון העבודה תלוי בהנהגה המובילה את השירות, במקום להפך. "פער בין הוראות תע"ס לבין המדיניות המעשית של חלק מאגפי הרווחה ברשויות המקומיות" (עמ' 86) הוא פתח מסוכן לזניחת עקרונות עבודה "נוחים" פחות, דוגמת עבודת היישוג.

ההערה האחרונה נוגעת לתפיסת המציאות בשדה העבודה המקצועית של ישראל 2009. אך מקרה הוא שסקירה זו, המתפרסמת על פי תורה במערכת "מפגש", רואה אור בחוברת שמוקדשת כולה לחגו של המסלול לטיפול וקידום נוער. מוזר, שהכותב, המעורה זה שנים רבות בשדה, מתעלם בעקביות מנוכחותם של עובדי טיפול וקידום נוער ומהיחידות לקידום נוער ומתבטא כאילו אינם קיימים. חוברת כזו, שבאה לשרת את הצרכים המקצועיים של מי שעוסקים בטיפול באוכלוסיות קשות השגה, מן הראוי היה שתכיר במציאות שבה בצדם של עובדים סוציאליים, פועלים בשטח עובדים מקצועיים לא פחות, וקשה להשתחרר מתחושת ה"חרס" המופגנת בחוברת זו.

לסיכום, זוהי חוברת חשובה, הראויה למקום בספרייה המקצועית של העובדים בשטח – עובדים סוציאליים ועובדי טיפול וקידום נוער כאחד, וכן בכל סוכנות העוסקת בטיפול בנוער במצוקה – יחידות לנוער וצעירים, יחידות לקידום נוער ואף השירות לנערה במצוקה – כולן אוכלוסיות שהיישוג הוא לפעמים הדרך היחידה להגיע אליהן.

מקורות

פרידמן, י' ובנדס-יעקב, א' (2002). **עבודת היישוג בשירות לנוער וצעירים במשרד העבודה והרווחה**. ירושלים: מכון סאלד.

פרנק, פ' (1983). **שיטות בעבודה סוציאלית**. תל אביב: ספרית מעריב.

Kahn, J. A. (1970). Perspectives on access to social services. *Social Work*, 15(2), 95–101.

Lindenberg, E. R. (1958). Hard to reach: Clients or casework agency. *Social Work*, 3(4), 23–29.

Sunley, R. (1968). New dimensions in reaching out casework. *Social Work*, 13(2), pp.64–74.

ספרים שהתקבלו במערכת

בדרך לחעלה – פרקים בבריאות נפש קהילתית

עורך: יחזקאל טלר (2008)

חיפה: אחווה – היחידה להוצאה לאור (327 עמודים)

ספר זה מנסה לתת ייצוג לקולות החדשים והחדשניים של העשור האחרון בתחום בריאות הנפש מההיבטים התחיקתי, החברתי והטיפולי, ומוצגות בו התפיסות הרווחות כיום בקרב קובעי המדיניות ואנשי המקצוע ואשר להן השלכות על הטיפול באוכלוסייה זו.

למרות התמורות הניכרות שחלו מאז סוף המאה התשע עשרה במערך השירותים השיקומיים הקיימים עבור אנשים הסובלים ממחלת נפש, שירותים המשקפים נאמנה את עמדת החברה כלפי אנשים אלו, עדיין יש צורך בשינוי פוליטי-מדיני וחברתי מקיף. על שינוי זה לבוא לידי ביטוי בחקיקה ולהשפיע לא רק על איכותם של השירותים השיקומיים השונים, אלא על יחסה של החברה כולה לנוזקים שבה.

בספר אסופת מאמרים המתארת את ההיסטוריה של שיקום אנשים בעלי נכויות נפשיות בקהילה, ודנה בהרחבה בהיבטים של מדיניות, כגון: רפורמות במערכות בריאות נפש בעולם ובדרכי התמודדות עם נפגעי הנפש בקהילה ובמשפחה. כן מוצגים בספר מושגים כגון: איכות חיים, החלמה והעצמה, המייצגים את הגישות החברתיות בעולם המערבי אשר שמות במרכז את כבוד האדם וזכויותיו כאדם וכאזרח ומתמקדות במציאת הדרכים שתסייענה לנפגעי הנפש להשיב לעצמם את הכבוד העצמי, הזהות העצמית והאמונה בעצמם.

להשלמת היריעה – הספר מביא גם את קולם של נפגעי הנפש עצמם. עדויות מרגשות אלה מחזקות את הצורך הבלתי פוסק מצד קובעי המדיניות ואנשי המקצוע לתור אחר תפיסות, דרכים וגישות נוספות להקלה על נפגעי הנפש, לסיוע להם ולשילובם האמתי והמוצלח בקהילה הנפש שבקרבה הם חיים.

Trauma, Loss and Renewal in Israel

Selected papers of Prof. Haim Dasberg

Edited by: G Shefler, D. Brom, D. Greenberg & E. Witztum (2007)

Jerusalem: Temmy & Albert Lather Institute & Herzog Hospital (374 pages)

ספר זה הנו אסופה עשירה במיוחד של מאמרים, שאת חלקם כתב פרופ' דסברג לבדו ואחרים כתב יחד עם עמיתים. מאמרים אלה נוגעים בקשת רחבה של נושאים שבהם עסק פרופ' דסברג לאורך שנות עבודה ארוכות. פרקי הספר נחלקים לנושאים הבאים: (א) ההשפעה ארוכת הטווח של השואה על ניצולים וצאצאיהם; (ב) השפעתה של מלחמה על חיילים ובני משפחותיהם; (ג) השפעתו של פינוי ישובים בישראל על המפונים.

המכנה המשותף למאמרים הוא ההתמודדות האנושית עם טראומה ואבדן וגם עם התחדשות והתאוששות. פרופ' דסברג הוא תאורטיקן, פסיכיאטר, מורה מנוסה לפסיכותרפיה וחוקר בעל שם בתחום בריאות הנפש. הוא חלוץ שיטת הטיפול קצר-המועד ומי שפיתח והקים את המרכז הקהילתי הראשון לבריאות הנפש ופיתח שיטות התערבות מניעתיות. כל אלה באים לידי ביטוי במאמרים המובאים בספר, הכולל גם הערות רפלקטיביות של המחבר.

Pro-Ana: Teenage girls hidden in cyberspace

Meyran Boniel-Nissim, *A doctoral candidate, Department of Counseling & Human Development, University of Haifa, Israel*

Azy Barak, *Professor of Psychology, Department of Counseling & Human Development and Department of Learning, Instruction & Teacher Education, University of Haifa, Israel*

Eating disorders, a world-wide known phenomenon, particularly appear in teenage girls. Those who suffer from eating disorders generally feel isolated and lonely. The Internet, characterized by anonymity and other unique features, helps these girls to find accepting, non-judgmental communities where they can freely express their feelings and experiences. A common name for the virtual community for people with eating disorders who are not willing to undergo therapy is Pro-Ana. These communities describe themselves as a cult of starvation. Introducing the concept of Pro-Ana is extremely important for diagnosing and helping girls with eating disorders.

The purposes of the article are to review the literature related to eating disorders in adolescents in general, and Pro-Ana communities in particular. The causes, risks, and benefits are discussed in addition to explaining the phenomenon and to exploring ways to relate to it. The article suggests that rather than blocking Pro-Ana communities they should be accepted in order to prevent aggravation of the problem, despite potential damage. Furthermore the study promotes further research and professional follow-up.

Key-Words: Pro-Ana, eating disorders, adolescent, internet, virtual communities

INTERNET AND YOUTH AT RISK

The internet as a resource for working with youth at risk: Attitudes of normative and dropout adolescents towards using the internet

Orit Mannor-Muldoon, M.A., *Bar-Ilan University, Israel*

Shlomo Romi, *Associate Professor, School of Education Bar-Ilan University. The Department of Youth Care, Beit Berl Academic College, Israel*

The purpose of the present study was to explore the internet as a resource for working with youth at risk. The question investigated was whether there are differences between the attitudes of normative adolescents (defined in this study as those attending public schools) and dropout adolescents (not attending school but maintaining contact with community services) toward internet use. Specifically, the study focused on counseling through the internet, social connections, and expanding fields of interest. The differences on perception of self-efficacy were also examined. The study population included 101 participants – 51 normative adolescents (23 boys and 28 girls) who attended regular public schools, and 50 adolescents (32 boys and 18 girls) described as at risk and in distress. Both groups were given questionnaires in the demographic field, self efficacy and computer utilization.

Findings revealed significant differences in the demographic attributes of both groups, and lower perception of self efficacy of the youth at risk versus the normative youth. On the other hand, the main conjecture of the research, which assumed that normative youth would use the Internet more than youth at risk, was not supported. No significant differences were revealed between the two research groups, in reference to the correlation found regarding Internet usage needs. Furthermore no clear discrepancies were found between the normative youth and youth at risk concerning the content sought.

According to the research findings, it appears that youth at risk have joined the virtual world and use it frequently. The significance of the findings and their implications are discussed following a detailed description of the research findings.

Key-Words: youth at risk, normative youth, internet as a social resource

Shifra Sagy, *Professor at the Department of Education and the Chair of the Conflict Management and Negotiation Program, Ben-Gurion University of the Negev, Israel*

This article presents an ethnographic study of a group of youths involved in the drug trade in a southern Israeli city. It focuses on the reciprocal relationships between the youth and their community through the use of a term commonly articulated by the youth as "a blindness". The youths coined this term to describe themselves as consciously, purposefully and openly ignoring and breaking societal norms and lacking fear relating to expected sanctions imposed on those who stray from accepted behavior. Although the youths' behavior is highly problematic, the article exposes their life reality and the strategies by which the community and social services, including the schools, the parole services, the court system as well as the community leadership, "are blind" to the needs of the youth and play a role in the social production of the gang. The article discusses the findings and offers recommendations for both further research and practice.

Key words: ethnography, drug dealing, community social services, juvenile delinquency, youth

Social learning variables in correlation to violence among Bedouin Arab students

Itay Hess, *Ph.D., Mishal, the Israeli University Center for Disabilities, Faculty of Education, University of Haifa, Israel*

Tamar Horowitz, *Professor, Department of Education, Ben-Gurion University of the Negev, Israel*

Shunit Reiter, *Professor, the Israeli University Center for Disabilities, Faculty of Education, University of Haifa, Israel*

The present paper describes a research conducted among 595 Bedouin Arab students from 4 Bedouin schools located in the southern part of Israel, the Negev. The aims of the research were to identify the patterns of violent behavior exhibited by the students, to reveal correlates between violent behavior and the variables of being exposed to violent behavior, feelings of insecurity and personal concerns. The findings suggest that violent behavior is significantly correlated with being exposed to verbal and physical violence at home and in the school and less affected by feelings of insecurity and personal concerns.

Key-Words: violence, Bedouin-Arab, acculturation, social learning

"It's a life saving turning point": Adolescent dropouts tell their story about Mifneh School

Julia Mirsky, *Professor, A faculty member and Head of the of Masters' program, the Spitzer Department of Social Work, Ben-Gurion University of the Negev, Israel*

Edna Kapel-Green, *Ph.D., A lecturer at the David Yellin Academic College, Israel*

The phenomenon of school dropouts in Israel has been on the increase over the past decade. The educational and therapeutic networks in Israel and abroad have been trying to address this problem through various educational and therapeutic programs and settings, with limited success, as supported in the literature. Against this background, Mifneh, a school in Jerusalem with a unique therapeutic-educational program, is prominent in its successful work with adolescent dropouts. This paper is based on a qualitative research conducted at the Mifneh School, which examined the components that enable the school's successful treatment of adolescent dropouts. The present paper focuses on findings that relate to the adolescents' own observations of the events at school and the significance they bestow upon this setting. Findings show that the adolescents experience the school as a "facilitating environment" that succeeds in containing their feelings of anger and aggression, adjusts itself to their needs, considers their capabilities as well as the sensitivity and vulnerability of each student, protects them from the outside world, provides them with a sense of belonging and helps them develop meaningful ties with other people.

Key words: dropouts, deprivation, facilitating environment, holding

DRUGS AND VIOLENCE

Neither seeing nor being seen: Youth involved in drug trade in their community

Yamit Elfassi, *A doctoral candidate, the Department of Education, Ben-Gurion University of the Negev. Coordinator of the Anti-Drugs Authority and the Metzila (Public Council for Crime Prevention), Israel*

Michal Krumer-Nevo, *Ph.D., The Spitzer Department of Social Work and the chair of the Israeli Center for Qualitative Methodologies, Ben-Gurion University of the Negev, Israel*

educational program is needed that will turn ethics into "tacit knowledge". Consequently this will result in the improvement of services for youth as well as wider public recognition of this occupation.

Key words: professionalism, professionalization, professional ethics, standards, norms for professional conduct, social education, social educator, youth at risk, youth empowerment, expertise

INTERVENTION PROGRAMS

Non-abandonment: A dynamic model of school-based professional development for teachers of youth "at risk" and "excluded" students

Michal Razer, *Ph.D., Head of the Masters' program of teaching and education of excluded students, Head of Metarim Centre, Oranim Academic College of Education, Ashdod, JDC, Israel*

The goal of this paper is to present a theoretical rationale for professional practice which was developed for reversing the cycle of exclusion in formal education. It is based on a study that indicates that exclusion from mainstream education evolves from a process of interlocking cycles of exclusion involving students, school staff, and the school's institutional environments. Framing this process as "social exclusion" has enabled the shift to a systemic model focusing on the cycle of exclusion that aggravates the problem.

The research attempted to specify and illustrate the patterns of thinking, feeling, and action necessary for producing inclusive relationships, inside schools, under very difficult conditions. A dynamic model is presented which includes working with groups of teachers, linking self-efficacy of teachers with their reasoning processes, strategies for understanding and meeting student needs, teamwork, and organizational-administrative support.

Key words: student at risk, teachers training, parallel process, social exclusion, inclusive education, school changes, school effectiveness, school improvements, groups

In view of this wide scope of information the existence of training that involves both educational and therapeutic aspects is even more significant.

Key words: youth care and development track, teenagers in distress, educational-therapeutic, employee certificate, course of study

The youth care worker: A socially responsible academic professional

Drora Kfir, *Professor, Founder and first Head of the Department for Youth Care Work. Head of the Department of Masters' programs at Beit Berl Academic College, Israel*

In recent years a significant improvement has been noted in the services rendered to youth at risk in Israel and their situation has changed for the better. This improvement does not mean that society can discharge itself from the responsibility of advancing adolescents at risk. However, there is no justification for using inaccurate and exaggerated data in order to attain supportive resources for this population.

Any professional youth care worker, who has obtained his or her training in a reputable academic institution, should be able to both seek and analyze relevant data and at the same time commit to every youngster's right to receive professional help at times of distress and risk.

Key words: academic-professional training, education of youth at risk, social responsibility, data reading skills, intellectual integrity

Who is afraid of the code of ethics? Professional ethics for social-educators as milestones of its professionalization

Emmanuel Grupper, *Ph.D., Senior Lecturer at Beit Berl Academic College. Director of Residential Education & Guidance Department, Ministry of Education, Israel*

This paper deals with professional ethics of social educators from four different aspects. First, professional ethics is analyzed as one component of the developmental process of this profession. Then, the evolving process as such is analyzed and reviewed. Third, the process is discussed from a comparative perspective in view of current international trends. Last but not least, the paper deals with ways to make ethics an internalized knowledge, which will guide the professional worker throughout his daily conduct. In order for this to happen, a well designed professional

Special Issue

Educational-Therapeutic Intervention with Youth at Risk

Guest-Editor: Nurith Levi

ABSTRACTS

TRAINING AND PROFESSIONALIZATION

Foreword: Looking back with hope

Nurith Levi, *Ph.D., Senior Lecturer (Emeritus) and former head of the Department for Youth Care Work, Beit Berl Academic College, Israel*

The foreword to this special issue is also a farewell message from its guest-editor, who is retiring from many years of academic activity and professional involvement in the field of youth care training and research. This reflective essay discusses various issues currently at the foreground of a decisive argument. In addition, from a viewpoint that is very personal yet stems from a deep acquaintance with the subject matter it highlights some intrinsic dilemmas accompanying the training program from its initial stages, which have not yet been resolved.

Nonetheless, several promising developments that have evolved in this field, indicating a positive process of development for the training program as well as for the profession, are addressed in this optimistic note.

An academic-professional training program for youth care workers: Past, present and future

Hanna Himi, *Ph.D., Head of the Department for Youth Care Work, School of Education of Beit Berl Academic College, Israel*

The purpose of this article is manifold: to present the current training program of the Department for Youth Care Work as part of the School of Education, at the Academic College, Beit Berl, to clarify the guidelines and principles upon which this unique program is based and also to expose the curricula and structure of the practical training.

In addition to addressing the history of the training program the article deals with various issues concerning training in Israel and around the world, and provides an essential and clear look at data, including facts and figures of youth in distress in Israel.

CONTENTS

TRAINING AND PROFESSIONALIZATION

Foreword: Looking back with hope	
Nurith Levi	11

An academic-professional training program for youth care workers: Past, present and future	
Hanna Himi	19

The youth care worker: A socially responsible academic professional	
Drora Kfir	33

Who is afraid of the code of ethics? Professional ethics for social-educators as milestones of its professionalization	
Emmanuel Grupper	41

INTERVENTION PROGRAMS

Non-abandonment: A dynamic model of school-based professional development for teachers of youth "at risk" and "excluded" students	
Michal Razer	59

"It's a life saving turning point": Adolescent dropouts tell their story about Mifneh School	
Julia Mirsky, Edna Kapel-Green	79

DRUGS AND VIOLENCE

Neither seeing nor being seen: Youth involved in drug trade in their community	
Yamit Elfassi, Michal Krumer-Nevo & Shifra Sagy	103

Social learning variables in correlation to violence among Bedouin Arab students	
Itay Hess, Tamar Horowitz & Shunit Reiter	129

INTERNET AND YOUTH AT RISK

The internet as a resource for working with youth at risk: Attitudes of normative and dropout adolescents towards using the internet	
Orit Mannor-Muldoon & Shlomo Romi	143

Pro-Ana: Teenage girls hidden in cyberspace	
Meyran Boniel-Nissim & Azy Barak,	171

Book Reviews	193
--------------	-----

Abstracts of the articles	I-VI
---------------------------	------

EFSHAR
The Association for the Development
of Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI
International Association of Social Educators

ISSN 0792-6820

©2009

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

Jerusalem 2009

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

MIFGASH

JOURNAL OF
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

Educational-Therapeutic Intervention with Youth at Risk

Guest-Editor

Dr. Nurith Levi

No. 29 ♦ June 2009

Published by:



Ministry of
Social Affairs
The Service for Youth
& Young Adults



EFSHAR — The
Association for the
Development of Social
& Educational Services



Ministry of Education
The Administration
for Rural Education &
Youth Aliyah



Beit Berl College,
School of Education
Children & Youth
at Risk