

קידום נוער לצמצום האלימות בבתי ספר

אילן שמש*

הקדמה

בשנים האחרונות אנו עדים לדיון ציבורי נוקב בתופעת האלימות, שבה מעורבים בני נוער בבתי הספר ובקהילה. סקרים ומחקרים שנעשו החל משנות ה-90, מצביעים על תמונת אלימות קשה הן בכמות האירועים האלימים והן בעוצמתם ופגיעתם (הורוביץ ואחרים, 1990; דגני, 1998; הראל ואחרים, 1997, 2002; בנבנישתי ואחרים, 2000, 2003, 2006). ממצאי המחקרים מצביעים על כך שהתופעה קיימת בקרב בני נוער בגילאים שונים, באוכלוסיות שונות ובאזורים גיאוגרפיים שונים. אנו נתקלים בה בבתי הספר, במועדונים, במגרשי הספורט, במרכזי קניות ובאתרי הבילוי והבידור.

מערכת החינוך משקיעה מאמצים רבים בהתמודדות עם התופעה (שדמי, אלגרסי ונוי, 2006). המערכת אימצה את המלצות ועדת וילנאי (וילנאי, 1999) ומשקיעה משאבים בתוכניות מניעה מערכתיות מקיפות, החל משיפור האקלים הבית ספרי וכלה בתוכנית א.ס.א - אלימות, סמים ואלכוהול (דנה, 2001).

ואכן, ממצאי המחקר של הראל ואחרים (2002) מצביעים על ירידה קלה בשיעורי הקטטות בקרב התלמידים היהודים מ- 51.4% ל- 43.7%. למרות השיפור, הנתונים עדיין מצביעים על היקפיים חמורים של התופעה בקרב בני הנוער בכלל ובבתי ספר בפרט. גם סקרי האלימות שמבצעים בנבנישתי ואחרים (2006) מצביעים על יציבות בשכיחותן של תופעות האלימות השונות במערכת החינוך, יחד עם שינויים חיוביים רבים החלים בהתייחסות המערכת לתופעה.

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

הקשר בין קהילה לבתי ספר באלימות בני נוער

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

* מפקח ארצי במשרד החינוך, תחום קידום נוער.

חיזוקים להבנה שקיים חיבור בין התנאים בקהילה לבין המרכיבים הבית ספריים המובילים להתנהגות אלימה של בני נוער, ניתן למצוא במחקרם של הורוביץ ואמיר (1981), אשר ביקשו לברר מה הם התנאים המולטיים לאלימות. התנאים הקהילתיים שנמצאו במחקרם כמולטיים לאלימות היו: אזור מצוקה במצב של אנומיה ובית ספר הנמצא בסביבת פשע. המרכיבים הבית ספריים שנמצאו כמולטיים לאלימות כללו הכרעות מנהליות שרירותיות, לא עקביות וחסרות בסיס דיאגנוסטי, והיבטים הקשורים לבתי הספר, כגון מעברים, ציפיות גבוהות מול יכולת בינונית, חיטוב, מסלולים ועוד.

זווית נוספת לקשר שבין תרבות הנוער, השכלת הנוער ובתי הספר לבין התנהגות אלימה של בני נוער ניתן למצוא במחקרה של סלע-שיוביץ (2003), אשר חקרה את אלימות בני הנוער בדיסקוטקים ובהופעות רוק. היא מצאה שהתנהגות אלימה שכיחה יותר בקרב תלמידים הלומדים בבתי ספר מקצועיים ובקרב בני נוער המשתייכים לחבורות רחוב, מאשר בקרב תלמידים הלומדים בבתי ספר עיוניים. מממצאי מחקרה ניתן להבין שההבדלים במידת המעורבות של בני נוער באלימות בהופעות רוק ובדיסקוטקים, קשורים לרמת השכלתם. כלומר, ככל שרמת ההשכלה עולה, שכיחותה של האלימות כתופעה תרבותית בקהילה קטנה.

קיומה של ההתנהגות האלימה כתופעה תרבותית בקרב בני נוער הולך ומתחזק בשנים האחרונות. יש לזכור שקבוצות השווים בקרב מתבגרים מהוות תשתית טבעית לזיכוכים ולמריבות, אשר בקלות עלולים לגלוש למעשי אלימות. יש הטוענים שבעולם המערבי מתפתחות קבוצות השווים של בני הנוער לתת-תרבויות אנטגוניסטיות לעולם המבוגרים. הדבר בא לידי ביטוי בתרבות הפנאי ההמונית (רגב, 1995), בשוטטות הממוחשבת בעולם המחשבים (סלנט, 1996), בתוכניות הטלוויזיה לבני הנוער (Huesmann et al, 1986) וכמובן גם במסגרות החינוך אשר בהן המורים והמנהלים נתפסים כאויבים (Coleman, 1980).

גלבוץ (2004) טוען שההתייחסות הבולטת ביותר אל האלימות התקבעה בקודקס המוסרי תרבותי שעל פיו מתנהלות חברות ומדינות. לדעתו, בית הספר כמייצג מובהק של החברה והתרבות השלטת מבטא כוח חזק. אולם מולו ניצב כוח לא פחות חזק של פרטים ושל קבוצות. אלה שמצליחים לקבל את המסגרת הערכית הנורמטיבית, שורדים בתוך המערכת. אלה שאינם מקבלים את ערכי המסגרת, אינם שורדים בה ולכן מפיגנים כלפיה אלימות. לטענתו, מסגרת בית הספר משקפת את החברה הישראלית על כל גווניה ורבידה ומייצגת מציאות חברתית בה הקונפליקטים המתקיימים בין יחידים לבין מייצגי המערכת מביאים לאלימות. רק שינוי בתפיסה שתפסיק לראות בתופעת האלימות ובגורמיה סטייה חברתית, אלא נושא בפני עצמו בהקשרים חברתיים ותרבותיים, תוכל להביא לשיפור.

חיזוקים לתפיסה הקושרת בין התנהגות אלימה של בני נוער לבין מצבים מדיניים וחברתיים, ניתן לראות במגוון העצום של תוכניות העוסקות ברב-תרבותיות, בפתרון קונפליקטים ובחינוך לשלום (סלומון, 2000). בהמשך לראייה רחבה זו מציע המחבר שלוש קטגוריות לחינוך לשלום: חינוך לשלום בהקשר של קונפליקטים בינלאומיים בהם מושם דגש על הכרת הנרטיב של הצד האחר; חינוך לשלום בהקשר של מתחים בין קבוצות תרבות שונות בהם מושם דגש על שינוי של סטריאוטיפים ודעות קדומות; וחינוך לשלום בהקשרים נטולי קונפליקט ומתח בהם מושם דגש על תמיכה בחשיבות החיים בשלום.

התפיסה הקושרת בין התנהגות אלימה של תלמידים במערכות החינוך למציאות החברתית-תרבותית בישראל, מקבלת דגש גם במחקרים האחרונים שנעשו בארץ על אלימות תלמידים. בנבנישתי (2003) סקר

את המשתנים החוץ בית ספריים המשפיעים על ההתנהגויות בתוך בית הספר, כגון המשפחה, קבוצת השווים והתרבות. הוא מציג גם גורמים בתוך בית הספר שעשויים להגביר את האלימות או לסייע במניעתה, כגון האקלים בבית הספר ומערכות היחסים בין התלמידים והמורים. לדעתו, לנוכח ריבוי המשתנים הנקשרים לאלימות בבית הספר, היה ניתן לצפות שתוכניות ההתערבות בתחום זה יתמקדו בגורמים רבים הן בתוך בית הספר והן מחוץ לו. אולם רוב תוכניות ההתערבות העוסקות באלימות בבתי הספר מתמקדות רק במשתנה אחד או שניים או ברמה אקולוגית אחת או שתיים (לדוגמה, הילד, המשפחה או הכיתה), ונוטות להתעלם מפעולת הגומלין בין המשתנים המרובים. לפיכך אין פלא שרוב התוכניות העוסקות רק במשתנה אחד נוטות להיות לא יעילות בהורדת רמות האלימות בבית הספר. הראל ולאופר (2003) מצביעים על מרכיבים בית ספריים נוספים אשר עשויים להגביר את הסיכויים למעשי האלימות של בני נוער. הם מצאו שלמשתני בית הספר, ובמיוחד לתחושת הנתק של התלמיד מבית הספר, לתחושה של חוסר הישגיות ולתפיסה של רמת אלימות גבוהה בסביבת בית הספר יש קשר עם בריונות, קטטות ונשיאת נשק. לדעתם, תלמידים משועממים הנוטים לברוח מבית הספר, שרמת הישגיהם הלימודיים נמוכה והם טוענים כי קיימת בבית ספרם רמה גבוהה של אלימות, הם בעלי סיכוי רב יותר להיות מעורבים בבריונות, בקטטות ובנשיאת נשק. אמנם גם קשיים חברתיים נמצאו קשורים לאלימות, אבל במידה פחותה. קשר זה היה מעט גבוה יותר בקרב הבנות. למרות שהמחקרים בארץ על דפוסי אלימות בקרב תלמידים מבליטים את בית הספר כזירת אלימות דומיננטית, ברור לכולם שהסיבות לאלימות נעוצות במגוון רחב של גורמים, שרובם אינם קשורים באופן ישיר לבית הספר. אף על פי כן סבורים החוקרים שעל בית הספר לקחת אחריות להתמודדות אפקטיבית עם בעיית האלימות של בני הנוער, תוך בנייה של שיתופי פעולה עם מערכות חינוכיות-טיפוליות בקהילה, כדי להתייחס לסביבת החיים של בני הנוער בבית הספר ובקהילה (צפרוני, 1999; בנבנישתי ואחרים, 2006).

קידום נוער לצמצום האלימות

נשירה של בני נוער ממערכת החינוך יכולה להשפיע על התנהגות אלימה בכמה כיוונים. אלו שהתנהגותם האלימה נבעה מגורמים בית ספריים יחדלו להתנהג כך לאחר שנשרו מבית הספר. לעומת זאת, יחסם של רוב הנושרים לבית הספר נשאר אמביוולנטי, ואחת מדרכי פריקת המתח שלהם היא "ביקורים אלימים" בבית הספר. כל שכן כאשר מדובר בבני נוער ממעמד כלכלי-חברתי נמוך ובכאלה החיים בסביבת פשע ומצוקה. הם מהר מאוד יפרקו את תסכולם במעשי אלימות (אליוט ווס אצל הורוביץ, 2000). תחום קידום נוער במשרד החינוך מפתח ומפעיל שירותים חינוכיים, טיפוליים והשכלתיים לבני נוער גילאי 14-18, הנמצאים בסיכון או בנייתוק ממסגרות החינוך הפורמליות הקיימות לבני גילם בקהילה. מטרת השירות היא הקמת "רשת ביטחון" נוספת לבית הספר במסגרת הקהילה, על מנת לאתר בני נוער שנשרו ולטפל בהם, וזאת במטרה לשלבם מחדש בחברת בני גילם או לייצר עבורם אלטרנטיבה חינוכית-חברתית משמעותית.

שירותי קידום נוער פועלים במסגרת הרשויות המקומיות במגזרים השונים (במגזר הערבי, כולל הבדווי והדרוזי, ובמגזר היהודי, כולל חרדים, עולים מחבר המדינות, יוצאי אתיופיה, דתיים ונוער ותיק). השירות מציע: מדריך טיפולי-חינוכי לקידום נוער, שירותי השלמת השכלה בקהילה (היל"ה), פעילות קבוצתית חינוכית-חברתית וקורסים מקצועיים לפיתוח ומימוש פוטנציאל אישי (להב, 2002).

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

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

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

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

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

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

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

עבודת קידום נוער בבתי ספר

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

לעבודת קידום הנוער בממשק הבית ספרי יש ערך ייחודי נוסף על עבודת המניעה הנעשית בבתי הספר עם תלמידים בסיכון. עבודת קידום נוער מתייחסת למכלול חייו של הנער (הכוונה כמובן, כאן ובהמשך גם לנערה) ומשלבת בין הצרכים בתחומי חייו השונים. ההתערבות משלבת תכנים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים במישור הפרטני, הקבוצתי, המשפחתי והקהילתי, כל זאת תוך קידומו של הנער בתחומים בהם הוא מצטיין. עבודת קידום הנוער מתבססת על קשר טיפולי לא פורמלי ועל מיומנויות עבודה המשלבות מתודות וכלים רבגוניים. השילוב של עבודת קידום נוער בעבודת המניעה הבית ספרית, יוצר את הרצף החינוכי-טיפולי החיוני כל כך בין בית הספר לקהילה ולמשפחות הנערים.

בשנת 1996 נערך מחקר מקיף על עבודת קידום נוער כהתערבות טיפולית מערכתית בתלמידים צעירים בהרצליה (כדורי ואחרים, 1997). ממצאי המחקר הצביעו על התנהגות חיובית מובהקת וציון במתמטיקה גבוה יותר אצל קבוצת התלמידים שבפרויקט לעומת קבוצת הביקורת. פרופ' רהב מאוניברסיטת תל-אביב, אשר ליווה את המחקר, ציין ש"רק לעתים רחוקות מוצאים תוצאות כה ברורות בתוכניות מניעה כמו במחקר זה".

במרוצת השנים פותחו דוגמאות שונות של עבודת קידום נוער עם תלמידים בבתי ספר. בחלק מהמקומות הפכו עובדי קידום נוער לשותפים מלאים בצוות הפדגוגי של בית הספר, תוך קבלת אחריות על מתן המשך טיפול בנער ובמשפחתו בשעות אחר הצהריים. במקומות אחרים קיבלו עובדי קידום נוער אחריות על הפעלת תוכניות מניעה קבוצתיות בנושאים שונים (אלימות, סמים, זוגיות וכו'), כמובן תוך יצירת קשר עם אותם בני נוער בסיכון והמשך טיפול בהם אחר הצהריים. במספר יישובים היו עובדי קידום נוער משענת וגורם מנחה למורים אשר התמודדו עם בני נוער בסיכון במסגרת עבודתם בבית הספר.

בכל המקומות שבהם שולב עובד קידום נוער בבית הספר לטיפול בתלמידים בסיכון (לא משנה לפי איזה מודל עבודה), נוספו לטיפול באותם בני נוער מספר מאפיינים ייחודיים שנלקחו מעקרונות העבודה בקידום נוער, שהם: ליווי אישי תוך בניית קשר משמעותי לא פורמלי בין העובד לקידום נוער לבין הנער ומשפחתו; שילוב הנער בפעילויות חינוכיות-חברתיות מעצימות תוך מתן הזדמנות למימוש יכולות אישיות ייחודיות שלו; חיבור בין מרכיבים והתנסויות חברתיות קהילתיות לבין התנהגותו בבית הספר וכמובן שימת דגש על שיפור ההישגיים הלימודיים.

קידום נוער לצמצום אלימות תלמידים בבתי ספר - מודל עבודה

מודל עבודת קידום נוער לצמצום האלימות בבית הספר מתבסס על תפיסת המניעה השניונית (סלקטיבית) בנוער בסיכון גבוה, תוך שימת דגש על חיזוק גורמי ההגנה יחד עם הפחתה של גורמי הסיכון (רוזמן וויסמן, 2005). המודל משאיר כמובן בידי בית הספר את האחריות להתמודדות אפקטיבית עם בעיית האלימות של התלמידים, אך נותן מקום רחב להתייחסות לסביבת החיים של בני הנוער בקהילה ובחברה (צפרוני, 1999).

המודל מתבסס על חמישה שלבים מרכזיים: 1. איתור וזיהוי של תלמידים בסיכון גבוה להתנהגות אלימה בבית הספר; 2. גיוס עובד קידום נוער קהילתי ליצירת קשר אישי משמעותי עם אותם תלמידים; 3. בניית תוכנית מעצימה לקבוצת התלמידים שתחזק את גורמי ההגנה ותאפשר תחושת הצלחה והישג אצל אותם תלמידים המשתתפים בתוכנית; 4. בנייה של תוכנית התערבות חינוכית-טיפולית (פרטנית, קבוצתית, משפחתית וקהילתית) המשלבת בין עבודת קידום נוער בקהילה לבין עבודת הצוות החינוכי-טיפולי של בית הספר, במטרה להקטין את גורמי הסיכון; 5. בניית מערך בקרה גלוי ומשותף עם התלמידים והוריהם לבחינה מתמדת של הישגיהם.

להלן חמשת השלבים לעבודת היחידה מול בית הספר:

1. **איתור וזיהוי של תלמידים בסיכון גבוה להתנהגות אלימה:** הצוות החינוכי של בית הספר אחראי על האיתור והזיהוי של תלמידים עם קשיי התנהגות המתבטאים בהתנהגות תוקפנית ו/או אלימה בבית הספר ובקהילה. האיתור והאבחון יתבססו על התנהגויות סיכון של התלמידים ולא על גורמי סיכון ומצוקה כלליים (להב, 2000). המאפיינים הבולטים להתנהגויות סיכון של בני נוער (דרייפוס אצל רוזמן וויסמן, 2005) הם: שימוש בסמים, יוזמה של התנהגויות בעייתיות מוקדמות, אי ביקור סדיר המלווה בהישגים לימודיים נמוכים וסכנת נשירה, הפקרות מינית והריונות, והתחברות לאלו המשתתפים בהתנהגויות מסוכנות. יש לזכור שגורמי סיכון כלליים כגון משפחה לא מתפקדת, עוני, סביבה מסכנת, בעיות בריאות, לקויות למידה וכו' המתווספים לתלמידים אלו, מגבירים את הסיכון להופעת התנהגות אלימה. בכל מקרה מדובר באיתור קבוצה קטנה של תלמידים (8-15 תלמידים) שהתנהגות הסיכון שלהם בולטת ומקשה על יתר התלמידים בבית הספר.

2. **גיוס עובד קידום נוער קהילתי ליצירת קשר אישי משמעותי עם התלמידים:** עיקרון בסיסי בעבודת קידום נוער הוא שלנער יש מטפל-מחנך אישי הנמצא איתו בקשר משמעותי. עובד קידום הנוער יודע לנצל את הקשר האישי עם בני הנוער לחיזוק המוטיבציה והיכולת שלהם להשתנות ולהתקדם (להב, 2002; סנדרוביץ, 2002). עובד קידום הנוער יחבר בין התכנים הלימודיים, התכנים החברתיים, הקשר של הנער עם הוריו והתנהגותו בבית הספר ובקהילה. עובד קידום הנוער יוביל את המעקב הפרטני אחר התקדמות התלמיד, יקיים מפגשים שיטתיים ממוקדים בתוצאות הבקרה וההערכה והשלכותיהן על חייו בבית הספר. העובד יגשר ויקשר בין התלמיד למורים הרלוונטיים וימליץ על בסיס הנתונים על שינויים שרצוי שיתקיימו במערך הלימודים של התלמיד.

3. **בניית תוכנית מעצימה לחיזוק גורמי הגנה:** הפעילות המעצימה מהווה גורם מושך ואטרקטיבי לבני הנוער להשתתף בתוכנית כולה. הפעילות נועדה לחזק את גורמי ההגנה ולאפשר תחושת הצלחה והישג אצל אותם בני נוער (רוזמן וויסמן, 2005). הפעילות בדרך כלל קבוצתית וחיבת להכיל תחומי עניין (ספורט, קולנוע, מוזיקה, בעלי חיים, וכו'), שניתן לנצלם לעבודה חינוכית-טיפולית (פרטוש, 2004). על הקבוצה להוביל לפעילות מנהיגותית מעצימה של התלמיד בבית הספר ובקהילה. ההנחיה הקבוצתית תיעשה בקו - על ידי דמות בית ספרית (או העובד לקידום נוער) ודמות מקצועית (בהתאם לאופי התוכנית). כל תלמיד שמשתתף בקבוצה ישתלב גם בפעילות חברתית קהילתית, שתאפשר לו לתרום מיכולתו. פעילותו החברתית-קהילתית תפוקח על ידי העובד לקידום נוער ותתוגמל על ידי בית הספר.

4. **תוכנית התערבות חינוכית-טיפולית:** בית הספר יחד עם העובד לקידום נוער אחראים על בנייה או בחירה של תוכנית התערבות חינוכית-טיפולית המתאימה לאוכלוסייה שהוגדרה. התוכנית תהיה קצרת מועד ותימשך בין ארבעה לשישה חודשים. התוכנית תגדיר ארבעה תחומי התערבות: התערבות

פרטנית, פעילות קבוצתית מניעתית, הדרכת הורים והדרכה לצוות החינוכי. תוכנית ההתערבות תיבנה בנוסף למחויבויות התלמיד בבית הספר ולא במקום למידה או מחויבות חינוכית אחרת.

5. ליווי, בקרה ומעקב אחר תוצאות: בית הספר, בסיוע העובד לקידום נוער, אחראים על ביצוע בקרה ומעקב אחר תוצאות התוכנית. בני הנוער המשתתפים בתוכנית ילוו באופן שיטתי ומתמשך בכלי בקרה שיבחנו שינויים בשלושה משורים: שיפור בהישגים הלימודיים, שיפור במעמד ובתפקוד החברתי והפחתת התנהגויות הסיכון.

חשוב לזכור שבמהלך הפעלת התוכנית ייתכנו התנהגות אלימה או אירוע אלים שבהם יהיו מעורבים אותם תלמידים. במצבים אלו מחויב צוות בית הספר להגיב לאירוע האלים (בצורה החינוכית המקובלת) יחד עם חיבור של העובד לקידום נוער לאותם תלמידים להתערבות חינוכית-טיפולית מתאימה.

סיכום

הספרות המקצועית מדגישה את הצורך שהטיפול בבני נוער בסכנת נשירה, המתאפיינים בהתנהגויות סיכון (אלימות, סמים, עבריינות) ייעשה במסגרת בית ספרית תוך חיבור לגורמים חינוכיים-טיפולים בקהילה. בנבנישתי ואחרים (2006), בדברי פתיחה לחוברת "מפגש" העוסקת בתופעת האלימות, מציינים שגוברת ההכרה בקשרי הגומלין שבין התנהגויות הסיכון השונות, כגון: נשירה, אלימות, שימוש בסמים ועבריינות, ובהשפעה ההדדית של מערכות אקולוגיות שונות, קרי בית הספר, השכונה, היישוב, הקבוצה החברתית והחברה הישראלית. לטענתם, שינוי תפיסתי זה מוביל להתחלות רבות של שיתופי פעולה בין מערכות, בעיקר יישוביות, לשם התמודדות עם התופעה.

השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך קבע בהנחות היסוד לתוכנית מערכתית להתמודדות מערכת החינוך עם אלימות, את העקרונות הבאים: יש לרתום את הקהילה לתוכנית תוך איגום משאבים, יש להגביר את המעורבות החברתית של תלמידים בקהילה ויש להדק את הקשר עם גורמים שונים בתוך משרד החינוך, כולל היחידות לקידום נוער, על מנת לצמצם את תופעת הנשירה (שדמי, אלגרסי ונוי, 2006).

היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות, המהוות כתובת חינוכית-טיפולית מקצועית קהילתית, הן גשר טבעי לחיבור הנחוץ שבין החינוך הפורמלי הבית ספרי לחינוך-טיפול הלא פורמלי החוץ בית ספרי בקהילה. הניסיון מאותם מקומות שבהם פועלות תוכניות משולבות של בית הספר והיחידה לקידום מתחיל להצטבר ולהראות שהשילוב מוביל לתוצאות טובות. עם זאת אין ספק שנדרש להשקיע בהורדת מחסומים שבולמים שיתופי פעולה מעין אלו, לגייס משאבים נוספים כדי להפעיל את התוכניות במקומות נוספים וכמובן לבצע מחקר מקיף לבחינת תוצאות התוכניות.

מקורות

בורגנסקי, א. (2000). התמודדות עם אירוע אלים במהלך פעילות ספורט. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 10. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 109-105.

ביטון, מ., אלבז, ג'. (2000). טיפול באלימות באמצעות אומנות. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 10. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 104-98.

בירס, ג. (1999). "משכני שלום" – חבורות רחוב בנוסח מודרני. מניתוק לשילוב, חוברת מס' 9. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 112-109.

- בנבנישתי, ר., זעירא, ע., אסטור, ר. (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל**. דוח ממצאים מסכם. האוניברסיטה העברית בירושלים, ביה"ס לעבודה סוציאלית.
- בנבנישתי, ר., אבי אסטור, ר., מארצ'י, ר. (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, מס' 17, עמ' 9-44.
- בנבנישתי, ר., חורי-כסאבר, מ., אבי אסטור, ר. (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. **מפגש, לעבודה חינוכית סוציאלית**, מס' 23, עמ' 15-43.
- בנבנישתי, ר., חורי-כסאבר, מ., אבי אסטור, ר. (2006). דברי פתיחה לכתב העת. **מפגש, לעבודה חינוכית סוציאלית**, מס' 23.
- גיבור, ח., גרניאק, מ. (1996). אלימות מהי וכיצד נבנתה תוכנית להתמודד עם התופעה. **מניתוק לשילוב, חוברת מס' 7**. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 66-73.
- גלבו, א. (2004). חברה בתוך חברה אלימה. **מהלכים לחינוך בחברה ובתרבות**. מכללת לוינסקי לחינוך. עמ' 15-27.
- דגני, א. (1998). **ישראל 1998 נורמות חברתיות ואלימות בקרב מבוגרים ונוער**. גיאוקרטוגרפיה. מצילה, המשרד לבטחון פנים.
- דנה, ג. (2001). **תוכנית א.ס.א. אלימות, סמים ואלכוהול**. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. <http://noar.education.gov.il>
- הורוביץ, ת. (2000). **אלימות כתופעה אנטי-חברתית – תיאוריה ומעשה**. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים.
- הורוביץ, ת., אמיר, מ. (1981). **דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות**. דו"ח מחקר מס' 219. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים.
- הורוביץ, ת., פרנקל, ח., ינון, י. (1990). **דפוסי אלימות של בני נוער**. דו"ח מחקר מס' 239. מכון הנרייטה סאלד. ירושלים.
- הראל, י., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., מולכו, מ., אבו-עסבה, ח', חביב, ג'. (2002). **נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ג'וינט מכון ברוקדייל אוניברסיטת בר-אילן.
- הראל, י., לאופר, א. (2003). הקשר בין תפיסות בית ספריות לבין מעורבות תלמידים בבירונות, קטטות ונשיאת נשק. **מגמות**, מב' 3, עמ' 437-459.
- הראל, י., קני, ד., רהב, ג. (1997). **נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ג'וינט מכון ברוקדייל אוניברסיטת בר-אילן.
- וילנאי, מ. (1999). **תוכנית לאומית לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך בישראל**. משרד החינוך, מחלקת הפרסומים. ירושלים.
- וילנאי, א., גולן-נחמני, ס. (2005). "בכוחי להצליח" – סדנה להעצמה אישית של תלמידים בסיכון. **מניתוק לשילוב, חוברת מס' 13**. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 140-149.
- ולנטיין, ת. (2004). על מנהיגות בקידום נוער. **מניתוק לשילוב, חוברת מס' 12**. משרד החינוך מינהל חברה ונוער. ירושלים. עמ' 67-80.
- כדורי, ת., טלוסטי, מ., קופמן, ח., אבירם, ח. (1997). "אמרתי לכם שאני יכול" – התערבות טיפולית מערכתית בגילאים צעירים. מחקר. **מניתוק לשילוב, חוברת מס' 8**. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער. עמ' 89-102.
- להב, ח. (2002). **קידום נוער בסיכון ונוער מנותק בישראל**. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער. ירושלים.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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