

# ניתוח קבוצת נערים יוצאי חבר המדינות השייכים לדור שני או "דור וחצי" בראייה רב תרבותית

ד"ר לנה גולצמן\* ואינה פרוג\*\*

## הקדמה:

עולים מבריה"מ לשעבר שהגיעו לישראל משנות התשעים ואילך, מונים כיום למעלה ממיליון בני אדם ומהווים למעלה מ-13% מהאוכלוסייה. מתוכם, כ-295,000 ילדים ובני נוער עולים, אשר מונים כ-11.1% מכלל הילדים בארץ. רבים מבני הנוער העולה נמצאים במצב של מצוקה ונשירה מלימודים פורמליים. בני הנוער שעלו בין השנים 1990-2002 מהווים כ-17.5% מכלל תלמידי כיתות ז' עד י"ב, ואילו בקרב הנושרים הם מהווים 28%. נוסף על כך, 46% מבני הנוער שעלו לארץ בחמש השנים האחרונות לא סיימו 12 שנות לימוד. כמו כן, כ-25%, כלומר אחד מתוך כל ארבעה תלמידים עולים, נושר מלימודיו בבית הספר, לעומת אחד מכל עשרה בקרב אוכלוסיית ילידי הארץ בני גילם (קואליציה למען נוער עולה בסיכון, 2006).

## מהגירה לרב תרבותיות

### רב תרבותיות: הגדרה

רב תרבותיות הנה מושג המציין דיאלוג של כבוד הדדי וסובלנות בין תרבויות שונות, מתוך יחס של כבוד לשוני התרבותי ולאחר. בעידן הפוסט מודרני מתפשטת בעולם המערבי האידיאולוגיה הרב תרבותית, המייחסת לזכויות האדם, לשוני התרבותי ולשחרור עמים וקבוצות מדוכאות, חשיבות עליונה.

רב תרבותיות מלאה לפי סבר (2004) היא שילוב בין התרבויות השונות באופן שכל אחד מהצדדים נותן ומקבל מתרבותו של האחר, תורם ויוצא נשכר גם יחד בלי שהמרכיבים השונים מאבדים את זהותם הייחודית אך יחד הם יוצרים סינתזה חדשה, בדומה לפסיפס שהצירוף יותר שלם מסך כל חלקיו.

\* מנחה ארצית נוער עולה בסיכון, האגף לקידום נוער במשרד החינוך.

\*\* פסיכותרפיסטית התנהגותית קוגניטיבית, תוכנית היל"ה, מרכז ייעוץ וקידום נוער, פתח תקוה.

## הגירה

תהליך השינוי התרבותי המתרחש עקב מגע מתמשך בין שתי תרבויות מובחנות מוגדר בספרות כתהליך אימוץ תרבות הנקרא אקולטורציה (acculturation) ונחשב לתהליך המורכב והממושך ביותר בכל שלבי הקליטה וההסתגלות (לשם, 1998; Berry, 1992). תהליך ההסתגלות של כל מהגר ומהגר מתרחש במספר מישורים: במישור האינסטרומנטלי (מציאת דיור ותעסוקה), במישור החברתי (קשירת קשרים חברתיים חדשים) ובמישור התרבותי (למידת ערכים, נורמות ודפוסי התנהגות המקובלים בחברה החדשה). בני נוער מהגרים חווים אקולטורציה כאשר הם באים במגע עם בני נוער בני תרבות מקומית.

מודל נוסף, מודל המרגינליזציה (שוליות), מראה כי המהגרים סובלים מתחושת ניכור ואובדן זהות עקב הלם תרבותי עמוק. הקבוצה מאבדת את הקשר התרבותי והפסיכולוגי עם תרבות המקור שלה ואינה יוצרת קשר עם החברה הדומיננטית. הדבר דוחק אותה לשולי החברה (Berry, 1992). גורמים כגון פערים בין-תרבותיים, הצורך בשימור זהות תרבותית מקורית, התחרות על משאבים מוגבלים ותחושת הקיפוח של הפרט מהווים מקור לעמדות שליליות הן של האוכלוסייה הקולטת והן של ציבור העולים. כמו כן, לעמדות העולים כלפי הישראלים ולהערכת יחסם של הישראלים כלפיהם יש השפעה ניכרת על טיב השתלבותם של העולים בחברה החדשה, וזו סוגיה חברתית חשובה מאין כמוה. המחקרים מראים כי על פי רוב, רשתות חברתיות של העולים מחבר המדינות מורכבות מעולים כמותם, והמפגשים שלהם עם האוכלוסייה הוותיקה נדירים ושטחיים (הורוביץ ולשם, 1998). במחקרן של מנחם וגייסט (1999) נמצא כי מדד המעורבות של העולים ברשתות חברתיות של הישראלים הוותיקים נמוך ביותר (בשנת 1993 המדד הממוצע היה 0.68 בטווח הערכים 0-4). הדבר מלמד כי רק עולים מעטים העידו שיש ישראלים ותיקים בקרב האנשים הקרובים אליהם ביותר. כאשר מדובר על מתבגרים, לי (Lee, 1998) מצא במחקרו כי מעורבות בפעילות עבריינית בקרב בני נוער מהגרים תלויה במידת המעורבות בחיי החברה המקומית ובקרבם לשולי החברה הקולטת. נמצא כי ככל שבני נוער מהגרים הסתגלו טוב יותר לחברה הקולטת והיו מעורבים יותר בחיי החברה המקומית, הם היו מעורבים פחות בעבריינות.

## משבר ההגירה

לפי וילצ'יק-אביעד (2005), עוצמת המשבר בקרב עולים תלויה במספר גורמים. ראשית, פער תרבותי גדול בין ארץ המוצא לארץ הקולטת, אשר גורם להלם תרבותי ולעוצמת משבר גדולה. שנית, ההגירה עצמה, גם כאשר היא מתוכננת, מהווה משבר בשל היותה שינוי פתאומי ממצב מוכר למצב חדש. בקרב בני נוער עולים בארץ, לרוב ההורים יזמו את העלייה, בעוד שהמתבגר או הילד היו לרוב שותפים פסיביים ביוזמה זו. התקווה

לספק צרכים קונקרטיים או סימבוליים שהיו חסרים בארץ המוצא והניעו את ההורים לעלות לארץ, אינה בהכרח המניע של בני הנוער העולים. הכוחות שההורים שואבים מהתקווה הזאת אינם עומדים לרשותם של בני הנוער (קאוצ'ינסקי וגולצמן, 1997).

ברי (Berry, 2006) מדבר על ארבע אסטרטגיות של התאמה תרבותית של המהגר במפגש הבין תרבותי. שילוב (קבלה של תרבות היעד תוך שמירה על תרבות המוצא תוך שילוב ביניהן), הפרדה (דחיית תרבות היעד ודבקות בתרבות המוצא), הטמעה (קבלה של תרבות היעד ודחיית תרבות המוצא) ושוליות (דחיית תרבות היעד והמוצא). במחקר שבדק את הקשר בין אסטרטגיות של התאמה תרבותית לבין מדדי הסתגלות, עמדת השילוב נמצאה כקשורה בערך עצמי גבוה, הישגים גבוהים ובריאות נפשית, לעומת פרטים שהשתייכו לשלוש הקבוצות האחרות (Berry, 2006), ואילו שוליות והפרדה היו קשורות עם דיכאון, ערך עצמי נמוך, הישגים לימודיים נמוכים ותחושת לחץ (Berry & Sam, 1997).

המפגש הבין תרבותי כרוך בסיכון ועלול להוביל לתוצאות שליליות, כגון תחושות של ניכור, חוסר אונים וכעס על החברה הקולטת, אובדן מוטיבציה להשקיע מאמצים בהשתלבות תקינה ונורמטיבית בחברה. כאשר אנו מדברים על השפעת העלייה ועזיבת ארץ המוצא, ניתן לראות כי החלשת הסטאטוס של ההורים גורמת לקושי בהצבת הגבולות ברורים לילדיהם המתבגרים. היעדר הגבולות במשפחה הוא אחד הגורמים אשר מובילים להתחברות של בני הנוער לקבוצות שוליים עברייניות. שינוי נוסף אשר עלול להתרחש במבנה המשפחה העולה הנו "היפוך תפקידים" ושינוי בהיררכיה בתוך התא המשפחתי. לפי כהן (2007), בתוך המשפחה שעולה לארץ מתרחש לעתים קרובות "היפוך תפקידים". זהו מצב שבו ההורים מאבדים את סמכותם כהורים והופכים להיות תלויים בילדיהם המתבגרים שרכשו את השפה מהר יותר והסתגלו טוב יותר לחברה החדשה. עקב השינוי בהיררכיה המשפחתית, מעורבות ההורים בחיי הילד ותמיכתם בו יורדות בצורה משמעותית בהשוואה למעורבותם בארץ מוצא.

ניתן לסכם ולומר כי במפגש הרב תרבותי אנו מדברים על מצב חד כיווני שבו המהגר חייב לרכוש תרבות חדשה ולהסתגל אליה. התהליך הופך לדו כיווני כאשר שתי התרבויות נפגשות ומשפיעות זו על זו (תרבות המוצא של המהגר והתרבות הקולטת). השפעה רב כיוונית זו מובילה ליצירת חברה רב תרבותית בתהליך החיברות (Acculturation) (שמאי, 1999).

## גיל ההתבגרות

בגיל ההתבגרות, על פי המודל ההתפתחותי, מתרחש תהליך של ספרציה-אינדיווידואציה (מעבר מתלות לעצמאות). תהליך זה, על פי בלוס (Blos, 1967), מתמקד בהשתחררות

ובהתרחקות מתלות במשפחה ובהתרוכפות של קשרי אובייקט ילדותיים, במטרה להפוך לחבר בוגר בחברה. כאשר קיים פער בין ההתפתחות הרגשית הפחותה של המתבגר לבין יכולתו, לא מתאפשר תהליך פרידה ואינדיווידואציה של המתבגר. מכיוון שהצורך ההתפתחותי הבסיסי (הינתקות ואינדיווידואציה) ממשיך להתקיים ולדחוף את המתבגר למימושו, מתבגר שנמצא במצב שתואר לעיל מנסה להשיג את ההינתקות באמצעות ביטויים התנהגותיים קיצוניים למדי, כגון בריחה מהבית, התנהגויות אנטי-סוציאליות ועברייניות, קשרים מיניים ללא הבחנה ושימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים. האמצעים החריפים שהוא נוקט הינם ביטוי לכך שהוא מנסה בכל כוחו להשתחרר מן התלות בהורים. תחושת החופש החריפה והמוגזמת הנוצרת אצל המתבגר הנוקט פעולות מעין אלה עלולה להטעותו ולגרום לו לחשוב שהוא אכן הצליח להיפרד מהוריו. אולם, באותם מקרים שבהם הפרידה הינה פיזית-גיאוגרפית או בנויה על ביטויים התנהגותיים קיצוניים, כגון עבריינות והתנהגות אנטי-סוציאלית, ולא על עיבוד פסיכולוגי פנימי, אנו מוצאים קשיי הסתגלות רבים, המצביעים על כך שהפרידה הינה חיצונית, ולא ממשית פנימית. מתבגר זה מצוי במובנים רבים ברגרסה חריפה, המושכת אותו מחדש אל הילדות ואל הקשרים התלותיים הראשוניים שלו. הסכנה היא שרגרסה זו תחזיר אותו לדפוסי התלות הראשוניים, והוא לא יבצע את תהליך האינדיווידואציה, ההכרחי לקיומו הפסיכולוגי הנפרד. במצב כזה נבחין במתבגר תלתי וחרד, שזקוק למבוגר בביצוע משימות שונות, ואשר אינו מאמין ביכולתו להתמודד עם העולם הסובב אותו במישורים השונים: הלימודי, הבין-אישי והחברתי.

תהליך ההתבגרות מאופיין על ידי תנודות בין רגרסיה להתפתחות. בתקופות רגרסיביות ישנה התנהגות של acting out כגון: ירידה בלימודים, שקיעה במצבי רוח דפרסיביים, תחושה של ריקנות וניכור, ואילו אחריהן באות תקופות שבהן ניכרת אינטגרציה יותר בוגרת באישיות, לקיחת אחריות ויחסים בוגרים יותר עם ההורים, עקב ההיפרדות מהם, ועם הסביבה החברתית המשמעותית.

הרצון להתרחק מיחסי תלות בדמויות ראשוניות יוצר אצל המתבגר ואקום ומביא עמו רצון לחפש מקורות תמיכה אחרים, שהתלות בהם היא בשליטה (הוא בוחר את אלה שהוא נתמך בהם). ואקום זה מתמלא על ידי השתייכותו לקבוצת השווים (peer group), שמהווה עבורו מקור לתמיכה והכלה, ועצם השתייכותו לקבוצה זו מעלה את ערכו העצמי.

## מתבגרים עולים

### הגדרה

ב"בני נוער עולים" הכוונה לבני נוער גילאי 18–12 כיום, שעלו לישראל החל משנת 1989 או שנולדו להורים שעלו לישראל מאז 1989 ועד היום. מנתונים סטטיסטיים עולה כי 36.9% מכלל עבירות הנוער בישראל, מבצעים בני נוער עולים יוצאי ברה"מ לשעבר. שיעור בני הנוער העולים שנושרים ממסגרות לימודיות הוא 23%, זאת לעומת 11% בקרב נוער ותיק. 35% מבני נוער העולים משתמשים בסמים ואלכוהול. למעלה מ-20% מבני הנוער העולים מטופלים במוסדות חסות הנוער, בשירות מבחן ובקידום נוער, ושיעור זה גבוה בהרבה משיעור הנוער הוותיק (מי-עמי, 2006).

מערכות הקליטה והרווחה מעידות על קשיים רבים ואף על כישלון מערכתי בטיפול בבני הנוער העולים עוברי חוק. שיעור הפשיעה בקרב בני נוער עולים גדול פי שלושה מחלקם באוכלוסייה ושיעור נשירתם ממסגרות לימודיות הוא כפול.

### קשיי הסתגלות

רבים מבני הנוער העולים סובלים בארץ מקשיי הסתגלות אשר משפיעים על תפקודם ועל אורח חייהם. כאשר נבדקו קשייהן של משפחות מהגרים בישראל, שלהן ילדים וקרובי משפחה מבוגרים המתגוררים באותה דירה, נמצא כי הילדים חוו קשיי הסתגלות כגון: נשירה מלימודים, קשיים חברתיים (דהיינו, הם לא היו מקובלים על חבריהם הוותיקים בכיתה) והיו מעורבים באירועי אלימות בבית הספר (Slonim-Nevo & Sheraga, 1997). במחקר אשר בדק את השפעת ההגירה על בני נוער בקהילת מהגרים בארצות הברית נמצא, כי בקרב בני נוער מהגרים רווחות התופעות של כישלון בלימודים, נשירה ועוד. החוקרים טוענים כי השפעות ההגירה על בני נוער הן משמעותיות וארוכות טווח וניכרות בעיקר בבית הספר ובדינמיקה המשפחתית (Partida, 1996).

לעומת הדור הראשון של מהגרים, הדור השני או "דור וחצי" למהגרים (נערים אשר היגרו בגיל מאוד צעיר) חווה קונפליקט תרבותי במהלך תהליך החיברות לנורמות החברה הקולטת, אשר מתנגשות עם נורמות בית ההורים המהגרים. קונפליקטים תרבותיים בקרב דור שני ו"דור וחצי" למהגרים שמובילים לעבריינות מכילים לפחות שלוש תרבויות שונות המנוגדות זו לזו: תרבות החברה הקולטת, תרבות המוצא ותרבות הנוער הכוללת קודים של כבוד או סולידריות בין קבוצות הגיל.

מירסקי וקאושנסקי (1986) השוו את תהליך ההגירה לתהליך של ספרציה-אינדיווידואציה (separation-individuation) בגיל ההתבגרות. בהשוואה זו הן הדגישו את הרגרסיביות

בתהליך העלייה. תקופת ההסתגלות לארץ חדשה אצל המתבגר מאופיינת על ידי חרדה, נסיגה בתפקוד, בלבול, כעס, ירידה בתפיסת הערך העצמי ובלבול בשאיפות ובאידיאלים. הבדידות של המתבגר העולה, הניכור שלו מ"קבוצת השווים המקומיים", השוני ואף הדחייה בשל זרותו, מונעים ממנו מקור תמיכה חלופי, שאותו היה מוצא לו נשאר בארץ המוצא. לנוכח תנאים אלו קיים סיכוי רב שהמתבגר ייטה להשתמש בהגנות מאסיביות על מנת להתמודד עם החרדה, הבלבול והפגיעה הנרקסיסטית, או לחלופין יגביר את האקט של המרד וההתרסה. בעקבות זאת, ייתכנו תגובות כגון הסתגרות, acting out שלעתים גובל בפשיעה, עזיבת לימודים, עזיבה של הבית, התחברות לקבוצות שוליים, צריכת סמים ופעילות מינית לא מבוקרת.

### **חשיבות קבוצת השווים**

אקט ההגירה כתהליך התפתחותי, מאופיין על ידי מספר שלבים. כך למשל שלב הביקורת נמשך ממספר חודשים עד למספר שנים. בשלב זה המהגר פוגש את המציאות ומרגיש מתוסכל ואובד עצות לנוכח מצבים לא מוכרים. תחושת הערך העצמי שלו נפגעת והוא מתחיל למתוח ביקורת על כל תחום הנוגע למציאות. לפעמים תופיע בשלב זה אידיאליזציה של ארץ המוצא. בתקופה זו חשובה מאוד חברת השווים מתרבות האם (הר-אבן, 1992).

יצירת מסגרת של קבוצת השווים, שאליה ישתייך המתבגר העולה, תבטיח לו שליטה בתהליך ספרציה-אינדיווידואציה (התקרבות-התרחקות) מהמבוגר ותאפשר לו מקורות תמיכה חלופיים. מסגרת קבוצתית תפנה את האנרגיות של המתבגר לעמוד במטלה ההתפתחותית של גילו. נערים בקבוצת השווים חושבים בדומה לו וחולקים עמו זיכרונות, הם בני ארץ מוצאו, ורק בחברתם הוא מרגיש חזק, מקובל וכן בית.

מחקרים שבדקו את דפוסי האינטראקציה בין התלמידים הוותיקים לבין העולים החדשים מחבר המדינות מלמדים על דפוסי דומים לאלה שנמצאו באוכלוסייה הבוגרת. ברוב המחקרים התגלה כי המגיעים בין התלמידים הוותיקים לעולים נדירים למדי, וכי הקבוצות החברתיות שלהם מופרדות בבירור על פי מוצאם. רק 15% מהעולים טענו כי חבריהם מתפלגים בין שתי הקבוצות, ואילו בקרב הישראלים השיעור היה נמוך עוד יותר – 8% בלבד (הנדלס, בר-צורי והלר, 1995). נתונים דומים התקבלו במחקרו של כהן: הוא מצא כי ל-75% מהתלמידים העולים אין חברים ישראלים ותיקים. כמו כן, בשתי הקבוצות התגלה רצון נמוך למדי לרכוש חברים מהקבוצה השנייה: רק 26% מהעולים טענו כי הם רוצים לרכוש חברים ישראלים, ו-32% טענו כי אינם מעוניינים בזה. בקרב הישראלים הוותיקים הרצון לרכוש חברים עולים נמוך עוד יותר: רק 11% היו רוצים שיהיו להם חברים עולים, ויותר ממחצית הוותיקים אינם מעוניינים כלל בהגברת האינטגרציה עם התלמידים העולים (שם).

## מה הופך מתבגרים לנוער בסיכון?

השינויים הפיזיים, החברתיים והתרבותיים הכרוכים בתהליך ההגירה בשילוב המאפיינים הייחודיים של גיל ההתבגרות, הופכים את אוכלוסיית המתבגרים לאוכלוסיית סיכון פוטנציאלית (לשם, 1992). הצורך של המתבגר לשלוט במצב מעורר תחושות של חרדה וכעס כאשר הוא נתקל בסביבה חדשה ולא מוכרת. טעות בהבנת כללים ונורמות, או יחס לא מובן מצד החברה החדשה. עלולים לגרום לו תחושות של עלבון ובושה. תחושות אלו מעוררות את הרצון להתחבא מהחברה ולהסתגר בחברת בני גילו מארץ המוצא (מירסקי ופראוור, 1992).

## זהות

החברה הישראלית כחברה קולטת עלייה מתמודדת כיום עם סוגיות שונות הקשורות לצעירים עולים. אנו רואים כי צעירים עולים רבים שהינם נוער נורמטיבי, חשים תסכול רב מניסיונותיהם להשתלב בחברה הישראלית, לקלוט את השפה העברית, להבין את הקודים התרבותיים החדשים ולבנות קשר רגשי למדינה החדשה. הם נמצאים בהלם תרבותי ולרוב אינם זוכים לתמיכה הנחוצה, לא מההורים הנמצאים בעצמם בתהליך קשה של קליטה ועובדים עד לשעות המאוחרות, וגם לא מהצוותים החינוכיים בבתי הספר ובקהילה אשר מתקשים להתמודד עם ביטויי התסכול של הצעירים העולים.

מורכבות הבעיה של הזהות הלאומית של עולים מבריה"מ לשעבר מוכרת ממחקרים רבים שנעשו בארץ (ליסצה ופרס, 2000). ההנחה הרווחת היא שאין דפוס אחיד של גיבוש זהות לאומית בקרב עולי בריה"מ לשעבר. אצל חלקם הזהות היהודית-ישראלית מתחזקת עם הזמן השהות בארץ, ואילו אצל אחרים היא נחלשת עם הזמן.

כאשר אנו מדברים על זהות תרבותית אנו מתייחסים בעצם למכלול של היבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים המבטאים את הזיקה שבין הפרט לבין קבוצתו האתנית, הלאומית או התרבותית (Hutnik, 1991). זהו החלק בתפיסת העצמי של האדם, הנובע מהקשר שבינו לבין הקבוצה התרבותית, או הקבוצות התרבותיות, ובכלל זה המשמעות הרגשית המיוחסת לזיקה זו (בן שלום והורנצ'יק, 2006).

התיאוריה ההתפתחותית של אריקסון (Erikson, 1968) היא הבולטת והמוכרת ביותר מבין התיאוריות הבוחנות את הנושא מתוך זיקה פסיכואנליטית והתפתחותית. אריקסון מתאר במשנתו שמונה שלבי התפתחות, החמישי שבהם מכוון לגיל ההתבגרות ל"פזירות הזהות". לדעתו, התפקיד ההתפתחותי המרכזי של גיל ההתבגרות הוא פיתוח הזהות האישית.

אריקסון (שם) העניק למושג "זהות האני" את ההגדרה המקיפה ביותר. לדעתו, תחושת זהות האני היא הביטחון המצטבר של הפרט. האינטגרציה המתרחשת בגיבוש הזהות האישית היא יותר מסך כל החלקים. זהו בעצם ניסיון מצטבר של יכולת האני להביא לאינטגרציה של כלל ההזדהויות עם ההתמחויות שהתפתחו מן הכישרונות המולדים ועם ההזדמנויות המוצעות על ידי התפקידים החברתיים. לעומת השגת "זהות האני", יכול "משבר הזהות" שעובר המתבגר להוביל לפזירות ולאובדן המוקד המרכזי, ובכך להשפיע על הגדרת העצמי של המתבגר.

כמו כן, אריקסון (שם) תיאר את השפעותיה של השונות החברתית על יצירת הזהות. כאשר קיים פער בין דמויות הזדהות במשפחה לבין דמויות הזדהות בחברה, מעורערים הדמיון והרציפות התפתחות, דבר אשר גורם לערעור נוסף של תהליך ההתבגרות.

### **חשיבות המערכת המשפחתית ביצירת זהות בקרב מתבגרים**

מחקרים מצאו כי קיימת השפעה של אירועים שליליים בעבר המשפחתי (כגון מוות, גירושין) על התפתחות זהות האני של המתבגרים. מסקירת הספרות עולה כי 50% בקרב משפחות עולים יוצאי בריה"מ לשעבר הן משפחות חד הוריות. במחקרים נמצא כי ציוני זהות "האני" של מתבגרים במשפחות בעלות אירועים שליליים בעברם (שהוגדרו לצורך המחקר כבעלות סיכון גבוה) היו נמוכים לעומת משפחות בעלות סיכון נמוך. נערים הגדלים בתנאים של משפחה בסיכון גבוה מתנסים בחסכים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים אשר מובילים אותם למנותקות ועבריינות (גוטליב ופורת-בריינן, 1987). במחקרים רבים אושרה חשיבות המערכת המשפחתית כיצירה קבוצתית להצלחת תהליך האינדיווידואציה של המתבגר. נמצא כי קשיי הסתגלות אצל מתבגר הופיעו במשפחות שבהן דפוס התפקוד הנוקשה מוביל לריחוק בין-אישי.

"זהות האני" הוגדרה מחדש על ידי מרסיה (Marcia, 1980) והודגשו בה שני מרכיבים עיקריים: תחושת משבר הזהות ומחויבות מתגבשת בעקבות פתרון המשבר. מרסיה הציע לראות את סטטוס הזהות כרצף (מהנמוך לגבוה): זהות מעורפלת, סגירות מוקדמת, מורטוריום והשגת זהות. עמדות "זהות" אלו הן רצף התפתחותי, אולם אף אחת מהן אינה תנאי מוקדם או בלעדי לשאר העמדות.

צוריאל (1990) המשיך לפתח את הנושא ובחר בגישה רב גורמית המאפשרת כימות של מרכיבי הזהות לאורך רצף, וכן היא מאפשרת השוואות בין פרטים לקבוצות ויצירת פרופיל של מרכיבי הזהות. החוקר ציין שבעה מרכיבים עיקריים לזהות האני: תחושת מחויבות ומטרותיות, תחושת סולודיות והמשכיות, הכרה חברתית, משמעותיות לעומת ניכור, זהות פיסית, אמיתיות וטבעיות ותפיסת שליטה עצמית.

במחקר השוואתי שנערך על ידי מכון ברוקדייל על בני נוער עולים בחמישה יישובים: כרמיאל, רחובות, נתניה, רמלה ואופקים, נמצא כי בממוצע 6% מבני הנוער שהשתתפו במחקר הרגישו עצמם "לגמרי ישראלים" לעומת 11% בממוצע שהרגישו "לגמרי רוסים" ו-35% הרגישו ישראלים ורוסים במידה שווה. 68% טענו כי יש קשרים מעטים בין בני נוער ותיקים לבין בני נוער עולים ו-61% טענו כי קיימים סכסוכים רבים בין שתי הקבוצות (אלגבורן-פרנקוביץ ואחרים, 2004).

ממחקרם של בקון, הכהן-וולף, אמזלג-באהד (2006) עולה כי רוב התלמידים העולים מבריה"מ לשעבר רואים עצמם באופן מובהק יותר כ"רוסים" מאשר כ"ישראלים", וזאת ללא קשר לוותק שלהם בארץ (קואליציה למען נוער עולה בסיכון, 2006).

בספרות המקצועית עולה כי ההיבט המרכזי שמאפיין את בני הנוער העולים היא תחושה של חוסר שייכות וחוסר הזדהות עם הנורמות והערכים של החברה הישראלית. בני הנוער העולים חשים חריגים, שונים, מוזרים, וכתוצאה מכך מתפתחות אצלם תחושות עוינות, זרות ושוליות כלפי כל מה שהנו "ישראלי". במחקרו של אדלשטיין (2007) נמצא כי בני הנוער העולים מבריה"מ לשעבר, המשתמשים בסמים ומעורבים בעבריינות, אינם חשים עצמם ישראלים. הם חשים דחויים מצד ילידי הארץ, מרגישים לא שייכים לחברה הישראלית ומעוניינים להתחבר רק ליוצאי בריה"מ לשעבר, חשים את עצמם כבעלי "זהות שולית", כלומר לא יוצאי בריה"מ ולא ישראלים.

## נוער מנותק

שיעור הנשירה מהלימודים במדינת ישראל עומד על ממוצע ארצי של כ-5% בקרב תלמידי כיתות ט'-י"ב. שיעור זה משתנה בקרב האוכלוסיות השונות. בקרב העולים החדשים למשל, שיעור הנשירה עומד על 8.7% בממוצע בגילאי החטיבה העליונה (מערכת החינוך בראי המספרים, 2003), שיעור שהוא גבוה בהשוואה לשיעור הנשירה של ילידי הארץ (3.9%). על אף הניסיון המצטבר בעבודה עם בני נוער עולה, עד היום ברוב אזורי הארץ לא נמצאו פתרונות מספקים אשר ייתנו מענה לבעיה החרפה של הנשירה בקרב אוכלוסייה זו. יתרה מזאת, בשנים האחרונות הנתונים הולכים ומחמירים: בשנת 2005, שיעור הנושרים בכיתה י"א בקרב ילידי הארץ עמד על 5.2% לעומת 9.4% בקרב העולים. 38.7% מהתלמידים שנשרו מלימודים בכיתות ז'-י"ב בשנת הלימודים תשס"ה היו עולים חדשים. בקרב הנושרים בכיתות י"א-י"ב היה שיעור העולים החדשים גבוה אף יותר ועמד על כ-45% מהנושרים (קואליציה למען נוער עולה בסיכון, 2006). כמו כן, נמצא קשר חיובי בין אי השתלבות חברתית בחברת בני נוער ותיקים לבין אי ביקור סדיר במסגרות לימודיות.

במחקרים הודגשה חשיבותה של פעילות הפנאי. נמצא שדפוס פעילות זה משמש באופן ישיר או עקיף כאחד הכלים החשובים שבאמצעותם מתורגלים מתבגרים לקראת קבלת התחייבות ותפקידים בוגרים. לצערנו, אחוז יחסית נמוך בקרב בני נוער עולים בארץ משתתפים בפעילות פנאי מחוץ לשעות הלימודים. היעדר פעילות פנאי העשרתית גורם לבני נוער להתחבר לקבוצות שוליים ולבצע פעילות עבריינית.

### **מערכת היחסים בין ההורים לבין מערכת החינוך**

לפי בקון ואח' (2006), הורי התלמידים שנשרו ממסגרות לימודים והיו מעורבים בעבריינות חשים כי כאשר מתעוררים קשיים הם אינם יודעים למי לפנות. הדבר מלווה בתחושה כי אין להם מספיק מידע על זכויותיהם וזכויות ילדיהם, על תוכניות פנאי עבור בני נוער ועל מערכת החינוך. הם היו מעוניינים להכיר את המומחים והארגונים שקיימים בארץ המסייעים לבני נוער עולים, לקבל מידע על זכויותיהם ולחזק את הקשר עם אנשי צוות בית הספר ובמיוחד עם אנשי צוות דוברי רוסית.

### **מערכת היחסים בין בני נוער עולים לבין מערכת החינוך**

בני נוער עולים דיווחו כי במצבים בעייתיים אין להם למי לפנות וכי רמת התעניינותם של גורמים בבית הספר בהתנהגותם בכיתה ובהיעדרותם מהלימודים הינה נמוכה. היעדר כתובת לפניות של תלמידים עולים גורם לנשירה ולתחושות של ניכור כלפי מערכת החינוך (בקון, הכהן-וולף, אמזלג-באהד, 2006).

בנושא הזהות בקרב מתבגרים נושרים, נמצא כי העברת הזדהות אינה קלה, מאחר שפעמים רבות ישנו שוני מהותי בין דמויות הזדהות משפחתיות לבין דמויות הזדהות חברתיות, דבר הגורם לקושי בגיבוש זהות "האני". נערים הגדלים בתנאים של משפחה בסיכון גבוה מתנסים בחסכים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים אשר מובילים אותם למנותקות ועבריינות (גוטליב ופורת-בריינן, 1987). נראה כי לאינטראקציה פנים משפחתית ישנה חשיבות רבה בתהליך יצירת זהות אצל המתבגר (Grotevant & Cooper, 1985). מכאן שנוער מנותק הגדל בדרך כלל במשפחות בעלות סיכון גבוה צפוי לקשיים בגיבוש זהות "האני".

### **שפה כגורם לנשירה**

על פי הנתונים של דו"ח מחקר שנערך על ידי קואליציה למען נוער עולה בסיכון (2006), רוב בני הנוער העולה יוצאי בריה"מ לשעבר מעדיפים לדבר ברוסית. בני נוער עולים שאינם נושרים מעדיפים לקרוא ולכתוב בעברית, בעוד שרוב הנושרים מעדיפים גם

לכתוב ולקרוא ברוסית. הדבר מעיד על הבדל ברמת ההשתלבות התרבותית והלשונית בין בני נוער עולים לומדים לבין נוער עולה שנשר ממערכת החינוך, ומהווה הסבר אפשרי לקושי של הנושרים להשתלב במערכת החינוך.

לסיכום ניתן לומר כי רבים מבני הנוער יוצאי בריה"מ לשעבר נמצאים במצב של משבר מתמשך כתוצאה מפרידה מארץ מולדתם והגירתם לישראל. שילוב של משבר ההגירה ומשבר גיל ההתבגרות מהווה קרקע פורייה ללחצים נפשיים ולהידרדרות לשוליים. המחקר שנעשה בנושא מצא כי המתבגרים העולים יוצאי בריה"מ לשעבר מבטאים מצוקה נפשית גבוהה יותר מהמתבגרים הישראלים הוותיקים, ועקב כך הם מעורבים יותר בפלילים ועבריינות (סלונים-נבו וישראלוביץ', 2004).

## ניתוח הקבוצה

### מאפייני הנערים

נערים ונערות שהשתתפו בקבוצה אשר תידון בחלק זה משתייכים לקידום נוער ותלמידים בתוכנית היל"ה (תכנית להשלמת השכלת יסוד), כלומר, נערים שנשרו ממסגרות לימודים פורמליות, בגיל 15 עד 18 יוצאי בריה"מ לשעבר. רוב הנערים משולבים במסלול ללימודי הבגרות (תעודה של 12 שנ"ל או בגרות מלאה).

רוב חברי הקבוצה עלו לישראל בגיל 10-6 ואילו מעטים עלו בגיל 3-1 שנים והם מתאימים להגדרה של דור שני או "דור וחצי". מבחינת המבנה המשפחתי, מדובר לרוב בנערים "הוריים" אשר נמצאים בסביבה שבה המשפחה אינה מהווה סביבה יציבה ותומכת. רוב הנערים מגיעים ממשפחות חד הוריות ובדרך כלל גרים עם האם, והגירושין אירעו כשהיו קטנים. ניתן היה לראות כי הדמות ההורית שעמה מתגוררים הנערים אינה נתפסת כדמות סמכותית, אינה מצליחה להציב גבולות, מצטיירת כדמות חלשה, פאסיבית, ואיננה מהווה מודל לחיקוי חיובי ומעצים עבור הנערים.

כל הנערים התאפיינו בדימוי עצמי נמוך, מיקוד שליטה חיצוני, בודדים, ללא קשרים חברתיים, דיכאוניים, פאסיביים: תמיד בצד, לא מושכים תשומת לב, "לא עושים צרות", וחלקם אף בסיכון גבוה לפגיעה עצמית ולהתנהגות מסכנת, ואצל חלקם ניסיונות אובדניים בעברם. אם נתייחס לחלוקה המגדרית, ניתן לראות דפוסים של הימנעות, חוסר ורבליות, סגירות וחוסר תקשורת אצל הנערים ודפוסים של התנהגות מינית לא אחראית (יוצאות עם גברים בוגרים מגילן, לא משתמשות באמצעי מניעה ועוד).

באופן כללי, התחושות אשר אפיינו את הנערים ביחסם לעצמם ולחברה היו תסכול, ייאוש, חוסר תקווה, חוסר שילוב, שוני, חריגות, לא נראים. כתוצאה מכך, הנערים פיתחו

גישה אנטגוניסטית, שבאה לידי ביטוי באמירות כגון: "לאף אחד לא אכפת", "אף אחד לא באמת מעוניין לעזור לי", "אני לא מרגיש שייך".

### **מטרת הקבוצה**

מטרת הקבוצה הייתה ליצור עבור הנערים "מרחב בטוח" אשר יהווה מקום של תמיכה והבנה ויאפשר להם תנאים אופטימליים לריאורגניזציה פנימית וגיוס כוחות נפשיים, להתאקלמות והתמודדות עם הקשיים והאתגרים העומדים לפניהם. התהליך התרחש תוך התמקדות בהדגשת הכוחות והמשאבים, בניסיון להעצים את המשתתפים בכלל ולהעלות את הביטחון והדימוי העצמי שלהם.

עקב הקושי בהבאתם להשתמש במסגרות תמיכה מסוג זה, נעשה ניסיון לחפש דרכים יצירתיות לפעילות בקבוצה. במפגשים הראשונים נעשה שימוש במשחקי היכרות ללא צורך בחשיפה רבה מדי. נבחרו פעילויות שבהן כולם יכולים להשתתף וניתנה לגיטימציה לביטוי חופשי.

לאורך כל הפעילות הקבוצתית נעשה שימוש בסימולציות, משחקי תפקידים ושימוש ב"דפי עבודה" כדרך להפעלת חברי הקבוצה. כל אלו היוו צורה עקיפה ועל כן פחות מאיימת לביטוי עצמי ולהתנסות, והמטרה הייתה ליצור לנערים מרחב בטוח לחיפוש עצמי ולהתנסויות חדשות שמהן הם חוששים או נמנעים.

### **תהליך בניית הקבוצה ומאפייניה**

ההשתתפות בקבוצה הוצגה לנערים באופן ממוקד ותחום במטרה לאפשר תקשורת, מענה לשאלות ודיון בנושאים שונים המעניינים אותם.

תהליך בניית הקבוצה החל משיחות אישיות עם כל משתתף פוטנציאלי, והן כללו הסבר על הקבוצה, בירור תחומי עניין, קשיים שעמם הם מתמודדים ובחירת נושאים כלליים יותר, מתוך רשימת נושאים רלוונטיים לבני נוער. מבדיקת השאלונים נראה כי הנושאים הפופולריים ביותר היו יחסים עם ההורים, תקשורת בין אישית, יחסי זוגיות ואהבה, פתרון בעיות/ קונפליקטים והתמודדות עם מבחנים.

במפגש הראשון נעשתה היכרות בין חברי הקבוצה וכן נעשה תיאום ציפיות בעזרת הפעלה עם קלפים השלכתיים. הנערים הביעו תקווה שהקבוצה תתגבש ויווצרו קשרים חברתיים, הביעו עניין בפעילות מיוחדת מחוץ לכותלי בית היל"ה. נאמרו אמירות כגון: "לקחת מהקבוצה הכל", "רוצה לצחוק, שיהיה כיף", "לקשור קשרים, להכיר", "לצאת קצת מהבית". יחד עם הנערים הוחלט כי הקבוצה תהיה פתוחה למשתתפים חדשים למשך שני המפגשים הראשונים, ולאחר מכן הקבוצה תיסגר ותהיה לחבריה בלבד.

## ניתוח התהליכים הקבוצתיים

### שייכות

בתהליך הקבוצתי בלט באופן מובהק נושא אי-השייכות החברתית, הן ברובד המיקרו של תוכנית ה"לה והן ברובד המקרו של החברה הישראלית. בעברם נערים אלו מיעטו אם בכלל להשתתף בפעילויות שאינן מתייחסות לפן הלימודי באופן ישיר. הם לא התחברו לנערים אחרים בתוכנית, וגם דבר זה הקשה עליהם להשתתף בפעילויות חברתיות ולהשתלב.

ברמת המקרו, חלק מהנערים לא הוגדרו כיהודים על פי ההלכה, חלקם אף הגיעו ממשפחות נוצריות מאמינות, וכן בבינתם לא הייתה שום זיקה ליהדות, דבר אשר היווה מכשול נוסף לתחושת השייכות שלהם לחברה הישראלית. הנערים היו או בני יחידים להוריהם או בכורים, ועל כן לא הייתה דוגמה של שירות בצה"ל או שירות לאומי של בני המשפחה. מכאן, שלנערים ישנו מעט מידע אם בכלל על השירות הצבאי וכן התלבטויות רבות לגבי רצונם להתגייס. כל הנערים ביטאו ספקנות רבה באשר ליכולתם לתרום למדינה שאין הם רוצים להתגורר בה ואינם מרגישים שייכים אליה. מבחינה חברתית, הנערים אופיינו בכך שהתחברו רק לנערים ממוצאם, אם בכלל, ובדרך כלל מבוגרים מהם.

### דור שני או "דור וחצי"

דור שני או "דור וחצי" של נערים מאופיינים בכך שהם נולדים כבר לתוך הסטריאוטיפים שנוצרו, ועל כן קיימת תופעה של נבואה שמגשימה את עצמה בכך שהנערים מאמצים לעצמם את ההתנהגות הסטריאוטיפית. מתוך הקבוצה, שני נערים עלו לארץ בגיל שנה עד שלוש ואילו שאר הנערים עלו בגיל עשר. אצל הנערים אשר עלו בגיל עשר, וכיום הם בני 17-18, קיים קושי רב בשפה, הן בדיבור (כמעט שאינם דוברי עברית) והן בכתובה וקריאה, ועל רקע זה נוצרים הקשיים בלימודים. הנערים בעצם אינם מכירים לא את התרבות והספרות הרוסית ולא את התרבות והספרות הישראלית. מחד, אין להם מסגרת יציבה ותומכת בבית אשר מסוגלת לפתח, להשכיל ולהעשיר את עולמם, ומאידך, מעולם לא הרגישו שייכים לחברה הישראלית, למסגרת הבית ספרית, על מנת ללמוד ולחוש חלק מההיסטוריה, התרבות והערכים.

נראה שכולם היו זקוקים לקבוצת השתייכות שתזוהה עם תרבות המוצא, והדגש היה על שפה, נורמות והגדרתם כקבוצה מאוחדת. הדבר השתקף בביטויים כגון "אצלנו...", "אנחנו..." כאשר שוחחנו בנושא השייכות. מעניין לציין כי גם הנערים אשר עלו בגיל צעיר מאוד, והתקשו לדבר ברוסית, וכמעט לא ידעו קרוא וכתוב בשפה הרוסית, גם הם לא הגדירו את עצמם כ"ישראלים", הן מבחינת זהות ושייכות והן מבחינת התחברותם לפן החברתי-תרבותי, כגון מוזיקה, חברים.

כאן בעצם הם מצאו את עצמם בקונפליקט. מחד, הם לא "רוסים" כי אינם דוברי השפה, ומאידך אינם "צברים". הם אינם מכירים את הספרות הרוסית אך גם אינם קוראים ספרים בעברית, בביתם מדברים עמם ברוסית והם עונים באופן כמעט מופגן בעברית, גם כאשר האם לפעמים מתקשה להבינם (מרכיב נוסף ש"תורם" לנתק תקשורת עם ההורים). הם מעדיפים בדרך כלל מוזיקה וסרטים באנגלית ומזדהים עם דמויות שאינן משתייכות לא לתרבות הרוסית ולא לישראלית.

בתהליך הקבוצתי, בהתייחסות לעבר, עבדנו על נושא הזיכרונות בהפעלה שנקראת "אני על ציר הזמן". הנערים התבקשו לתאר שלבים משמעותיים בחייהם, כגון ילדות/גן, עלייה, בית הספר, גיל ההתבגרות. במהלך הדיון והסיפורים האישיים, נמצאו הרבה זכרונות משותפים של הנערים – מרוסיה, מהעלייה לארץ, הן מבחינת פרטים קטנים, כגון הגננת שהייתה בגן ברוסיה, משחקים ששיחקו בחצר כשהיו קטנים ועד לתחושות שהיו להם לאחר העלייה, ההתרגשות, הקשיים, תחושת הזרות וכו'. גילויים משותפים אלו הלהיבו מאוד את הנערים ונראה שהובילו לתחושת אחדות ביניהם.

החלק השני של הפעילות הקבוצתית הוקדש לסוגיית ההווה והעתיד. ההפעלה החלה במילוי של "עוגת הווה" ו"עוגת עתיד" במענה לשאלה "ממה מורכבים חיי?" (כגון חברים, משפחה, זוגיות, לימודים, עבודה). המטרה הייתה לפתח ראייה עתידית: ציפיות, שאיפות, חלומות, לראות שאינך לבד בעולם וכי יש לך רשת תמיכה רחבה.

אחד המאפיינים הבולטים של הנערים היה דימוי עצמי נמוך והערכה עצמית נמוכה, אי אמונה בכוחות שלהם להשיג מטרות ועל כן היעדר שאיפות וראייה עתיד. אחד התוצרים היה עלייה המוטיבציה של הנערים לשירות צבאי. חלה עלייה בהתעניינותם באשר לתפקידים השונים, נידונו סוגיות כגון התעלמות מצווים שמגיעים מלשכת הגיוס וההשלכות של התעלמות זו על העתיד. היה ניכר כי הנערים מרגישים בשוליים, וחלקם לא שייכים לשום קבוצה. על כן היה צורך לעסוק בשאלה "מי אני?" – עם עצמי, עם הסביבה הקרובה, עם הסביבה החברתית. מה מאפיין אותי? מה הרצונות שלי? – לעכשיו ולעתיד.

תוצר נוסף היה גיבוש אשר בא לענות על בעיית השוליות. הנערים החלו להופיע יותר לפעילויות חברתיות בתוכנית היל"ה, כגון טיולים ומסיבות, בעוד שבעבר היו מנמעים מכך הן עקב קשיים אישיותיים והן עקב הניתוק החברתי אותו חוו. בעקבות התגבשותם כקבוצה הביעו החברים רצון להתנדב בקהילה. הצעה זו באה ממקום של כוח קבוצתי, הן במובן ש"גם אני יכול לתת לחברה" והן בפן האישיותי – "יש לי את הכוחות להעניק ולא רק להיזקק". זה היה סימן לכך שהערכתם העצמית עלתה, ובאה ממקום של כוח כקבוצה וכיחידים.

## רב תרבותיות:

### חיבור לזהות הישראלית

הקבוצה יזמה לקראת חג פורים פעילות יצירתית שכללה הכנת קישוט ועיצוב החלל ברוח החג. במהלך העשייה/יצירה עלו תכנים של חסכים רגשיים מהילדות. מה היה חסר: ההתלהבות, ההתרגשות, ההבנה, הקשר עם ההורים – כמעט לא היו פעילויות שעשו ביחד עם ההורים, הייתה חסרה אווירת המשפחתיות. כמעט לא היו זיכרונות מרוסיה על חגים או שמחות, ואילו כשעלו לארץ לא השתלבו מספיק על מנת לחוות את חוויית החגים: ההכנות והחגיגה. גם במסגרות פורמליות לא חגגו חגים, גם עקב אי שייכות וגם כי לא הכירו את המנהגים, ועל כן נותרו בצד, לא שייכים, לא מזוהים, לא מבינים ולא מחוברים לשמחה.

### נושא הזיכרונות: "אני על ציר הזמן"

הנערים מילאו דף ועליו ציורים אשר משקפים תקופות שונות בחיים כגון ינקות, גן, בית הספר, עלייה, גיל התבגרות, תקופת מעבר וכד'. הציורים נועדו לעזור לנערים להיזכר ולפתוח בפניהם את חוויית התקופה שוב. בנוסף, הציורים נועדו להתגבר על מכשול הכתיבה, שכלפיה הנערים לעתים קרובות הביעו התנגדות. עניין רב עורר בקבוצה סיפורו האישי של נער על התקופה שבה ברח מהבית וגר שבוע מחוץ לבית. הנושא עורר הרבה רגשות בקרב החברים, אשר חלקם הביעו הזדהות ואמפתיה וחלקם דאגה וזעזוע. במהלך ההפעלה, עלה גם זיכרון משותף שהיה לכולם מתקופת הגן – ילדות, עוד ברוסיה. הזיכרון היה של מוות של חייט מחמד אהובה. הנערים תיארו את הקשר שלהם עם החיה: איך קיבלו אותה, מה ידעה לעשות, כיצד היו מחוברים/קשורים אליה, איך מתה ואיך קברו אותה. היה כאן ביטוי להרבה אספקטים רגשיים, כגון התמודדות עם אבל, עם מה שהיה שם, בעבר, ברוסיה, בילדות. הייתה תחושה של שימוש באובייקט חיצוני לביטוי רגשי, לרגשות הכבדים של צער, כאב, אובדן ובדידות. הזיכרונות היו בעיקר בעלי גוון שלילי גם בקרב נערים שהגיעו לארץ בגיל מאוד צעיר (שנה-שלוש). חוויות של מוות, משבר, "אוכל גרוע בצהרונית", כאב, פצעים, נפלתי על הברך", "כמעט שרפתי את הבית". דמות ההורים או דמות מחנכת אחרת, כגון סבא או סבתה, הופיעה כדמות מענישה ונעדרה כמעט בכלל דמות חיובית שהייתה קשורה לחוויות נעימות.

זיכרון משותף נוסף היה מתקופת העלייה. כולם זכרו את הדקלים שבשדה התעופה בן גוריון ואילו אסוציאציות הדבר עורר בהם. התחושות שהיו הן תחושת שוני, זרות, הלא מוכר (לפני כן אף פעם לא ראו דקל), היה אפקט ההפתעה, התפעלות – הדקלים היו מוארים, בצבעים שונים, התפעלות מהיופי שלהם. חוויה ראשונית נוספת הייתה בלבול

– לא הבינו לאן הגיעו, אף אחד לא שאל אותם האם הם רוצים לנסוע, להגר, לא הבינו מה התרחש סביבם. חלקם הגיעו בלילה – הראות מוגבלת, חושך, גם בפן המטאפורי באמירות כגון "היינו קטנים", "אף אחד לא שאל אותנו".

## שפה

סימנים ברורים לזהות קונפליקטואלית ניתן היה לראות בניתוק של הנערים מתרבות המוצא וחוסר חיבור לתרבות הקולטת, מעין "לא שם ולא כאן". והדבר בא לידי ביטוי באופן מובהק בתחום השפה. מירסקי ופראוור (1992) מדגישים את החשיבות של שימור התרבות, השפה והעבר, כשלב מעבר הכרחי ולגיטימי בתהליך השתלבותם של עולים בארץ. שימור השפה הוא משתנה עיקרי להשתלבות.

כבר במפגש הראשון עלתה בקבוצה השאלה באיזו שפה נדבר בקבוצה? – הן בפן הישיר והן בפן השפה כתקשורת, מה מאחד אותנו, שייכות, זהות.

עבור הנערים אי ידיעת השפה העברית מתפרשת כמשהו מביך, מבייש המגדיר אותם כ"שווים פחות", וכאן שוב נראית הפגיעה בדימוי והערכה עצמית. בסוציולוגיה, אי ידיעת השפה מקבילה לירידת סטטוס וכאן שוב נראה ה-"אני שווה פחות". בעיית שפה באה לידי ביטוי באופן מאוד בולט באי הצלחה במקצועות ההומניסטיים. הנערים נרתעים ממצעעות כגון ספרות והיסטוריה וחשים בטוחים יותר במקצועות כגון מתמטיקה ואנגלית, ללא קשר ליכולתם בפועל במקצועות הללו.

מבחינת כישורי השפות, הנערים מתקשים לקרוא ולכתוב הן ברוסית והן בעברית, ואוצר המילים שלהם דל בשתי השפות. חלק מהנערים אשר עלו בגיל מאוד צעיר (גיל שנה-שלוש) ולא דיברו כלל רוסית, רק הבינו רוסית כשדיברו איתם. בקבוצה, מראשיתה הוחלט לדבר ברוסית, ומי שיש לו קושי, שישב בעברית. לקראת סיום מפגשי הקבוצה, כל הנערים החלו לדבר רוסית ואחד הנערים אף ניגש להיבחן בבחינת הבגרות לחמש יחידות לימוד בבגרות ב"רוסית" ועבר בציון גבוה, ונקודת ההתחלה שלו הייתה להימנע מהמקצוע בטענה שהוא "בקושי כותב" (דבר אשר בפועל היה נכון).

בפעילויות החברתיות מחוץ ללימודים, היה ניתן לראות את השפעת השפה כגורם מלכד. הנערים הסתובבו ביחד, כקבוצה מגובשת, ודיברו בינם לבין עצמם ברוסית. היה ניתן לראות את קיומם של תהליכים מקבילים בקבוצה. הנערים הביעו התנהגות אקטיבית יותר, החלו להשתתף יותר בקורסים השונים במסגרת היל"ה, במסגרות שמהן נמנעו בעבר. הם החלו להגיע יותר לפעילויות חברתיות (טיולים, מסיבות). כעת הייתה להם קבוצת השתייכות ודרכה הם הצליחו להתחבר לנערים הוותיקים, ה"צברים", אשר גם הם לומדים בתוכנית. כמו כן, נוצרו חברויות מעבר למרחב הקבוצתי בין החברים.

בעצם ניתן היה לראות תהליכים מקבילים אשר מתרחשים בקרב חברי הקבוצה. הנערים התלכדו כקבוצה המזוהה עם תרבות מוצאם, דבר אשר הקנה להם כוח והעלה את הדימוי העצמי והקבוצתי וכתוצר נוסף, הנערים החלו להשתתף בפעילויות כלל חברתיות ולימודיות עם נערים ילידי הארץ מתוכנית היל"ה.

## **אתגרים וקשיים**

### **קשיים ברמת הקבוצה**

היה קושי באיסוף הנערים עקב היותם נערים מנותקים. לעתים במפגשים הייתה הגעה חלקית. בדרך כלל הנערים המופנמים הגיעו, אך לא הציעו פתרונות על מנת לשמר את הקבוצה ולהניע אותה קדימה. לאחר בדיקה מחודשת של הנושא לקחו שני נערים על עצמם אחריות לעצב פלייר פרסומי לקבוצה, שיהווה את הסמל שלה (גם כאן נראתה ההיזקקות לסמל שייצג אותם), והוחלט על פעילות מהנה למטרת הגיבוש הקבוצתי. בתהליך ההכנות חולקו תפקידים על ידי הנערים בינם לבין עצמם. למרות שהייתה אפשרות של מימון חלקי של הפעילות, הנערים לקחו על עצמם באופן ספונטני לקנות את החומרים הדרושים. כאן לראשונה הנערים היו אקטיביים ויוזמים. יש לציין כי הוחלט על ערב נושא, אשר לא היה קשור לתרבות המוצא של הנערים אלא לתרבות אחרת – מהמזרח הרחוק. הערב כלל הכנת אוכל מסורתית. נערים עם קושי חברתי, מופנמים יותר, תחילה נרתעו מאוד מנושא האוכל בטענה כי "לא נוגעים באוכל". אך עם הזמן נראה שתחושת האיום התפוגגה באווירה הנעימה והשמחה שנוצרה בקבוצה, ולבסוף גם הם הצטרפו לפעילות. הבנות התרגשו מאוד מהערב, הגיעו מאופרות בסגנון המזרח הרחוק ואף עשו תסרוקות מותאמות במהלך הערב למטרת תצלום קבוצתי.

### **אתגרים שעמדו לפני המנחה**

הקושי היה סביב ספקות הנערים לגבי כוחו של המנחה כמייצג מול הממסד. הספקות עלו בעיקר בנושאים לימודיים, כגון עזרה בלימודים, חוסר הבנה של החומר הנלמד, קושי לתקשר עם המורה, קשיים בעניינים פרוצדורליים כגון רישום לבחינות הבגרות, בקשת הקלות וכד'.

החשש של המטפל היה להזדהות-יתר עם הקבוצה כ"מייצג המקופחים", כ"נושא הדגל" שלהם מול הממסד. לצד זה היה הקושי שנבע מהעובדה שרוב הנערים היו בטיפול פרטני אצל המנחה במקביל לתהליך הקבוצתי. כמו כן, היה החשש של המנחה להיחשף בקבוצה – ממד אוניברסלי שנוכח בכל קבוצה בעלת אופי חברתי-טיפולי.

## סיום מפגשי הקבוצה

בסיום מפגשי הקבוצה התרחשה רגרסיה. הנערים הביעו רצון להמשיך, למרות שהסיום ומספר המפגשים סוכמו מראש ואף נעשתה הכנה לקראת סיום. נושאים שעלו במבגרת עיבוד הסיום היו: פרידה – פרידות בחיים, מה אנחנו מאבדים ומה לוקחים מפרק שמסתיים בחיים. שוחחנו על כך שלכל דבר יש התחלה וסוף, והדגש היה על העובדה שחשוב לזכור מה לקחנו מהמפגשים. שיקפתי לקבוצה כי הנני שמחה לראות את התנגדותם, כי זהו סימן המעיד על כוח, חוזק, "שליטה על חייכם", "אתם אקטיביים" – מיקוד שליטה פנימי יותר. בעצם התרחש כאן תהליך של העצמה, עלייה הן בדימוי העצמי והן הקבוצתי.

## סיכום והמלצות

האינטראקציה עם הנערים באה לידי ביטוי ביחס בלתי אמצעי בין נער למבוגר, הנערים חוו יחס אמפטי ואכפתי. הקשר שנוצר היה עם מטפלת ממוצאם של הנערים. בהקשר זה מחקרים מצאו קשר חיובי כאשר מוצאו של איש הטיפול מתאים למוצאו של הנער (סבר, 2004). בעצם היה ביטול השונות התרבותית, דבר שאיפשר את הורדת ההגנות באופן מהיר יותר, פחות קשיים בתקשורת הן מבחינת שפה והן מבחינת תחושת ההבנה (הבנת ה"מובן מאליו" של הנערים), פחות חשש מדחייה על ידי המבוגר/ הדמות הסמכותית. מכאן הדרך אפקטיבית יותר לחשיפה עצמית של הנערים ויחסי האמון נבנים מהר יותר.

בתהליך הקבוצתי היה מקום לשאול שאלות שמטרידות את הנערים לגבי עצמם, יחסיהם הבין אישיים ומיקומם החברתי, ולקבל משוב בסביבה מוגנת. הפגישות התנהלו בצורת שיח חופשי בין משתתפי הקבוצה. חברי הקבוצה בחרו להתייחס לנושאים כגון: קשיים "בינו לבניה", הרצון להשתייך לעומת הצורך בשמירה על אינדיווידואליות, הרצון לתפוס מקום לעומת החשש לבלוט מדי, הרצון להיות מקובל לעומת הקושי לממש רצון זה ועוד.

## מקורות:

אדלשטיין, א. (2007). שימוש בחומרים פסיכו אקטיביים ועבריינות נלוות בקרב בני נוער יוצאי חבר העמים. הרשות למלחמה בסמים.

בן שלום, ע. והורנצ'יק, ג. (2006). "זהות תרבותית והסתגלות של מהגרים בהקשר מטמיע- עולים מברית המועצות לשעבר בצה"ל". מגמות, מד, (3).

בקון, ע., הכהן-וולף, ח. ואמזלג-באהד, ח. (2006). תופעת הנשירה הגלויה והסמויה של נוער עולה מחבה"ע ממערכת החינוך. ד"ח מחקר. קואליציה למען נוער עולה בסיכון. הקרן החדשה לישראל.

הורוביץ, ת. ולשם, א. (1998). "יוצאי ברית המועצות במרחב התרבותי בישראל", בתוך: סיקרון, מ. ולשם, א., דיוקנה של עלייה, מאגנס, ירושלים.

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2007). שנתון סטטיסטי.
- הנדלס, ש., בר-צורי, ר. והלר, ד. (1995). קליטת ילדי עולים ממדינות חבר העמים בבית ספר של רשת עמל. המכון למחקר כלכלי וחברתי שלל הסתדרות העובדים הכללית, תל אביב.
- וילצ'יק-אביעד, י. (2005). "הקשר בין פער תרבותי לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימייה". מניתוק לשילוב, 14.
- כהן, ש. (2007). פשיעה בקרב נוער עולה. ועדת השרים למאבק באלימות. המשרד לקליטת עלייה.
- ליסיצה, ס. ופרס, י. (2000). "עולי חבר העמים בישראל-גיבוש זהות ותהליכי אינטגרציה". סוציולוגיה ישראלית, כרך ג' (1), 13.
- לשם, א. (1992). "שיקולים ומגבלות בבחינת השפעת העלייה מבריה"מ על ביקוש לעובדים סוציאליים במערכת שירותי הרווחה". ביטחון סוציאלי, 38.
- לשם, א., סיקרון, מ. (1998). "תהליכי קליטת העולים מברית המועצות לשעבר, 1990-1995: ממצאים עיקריים". בתוך: סיקרון, מ. ולשם, א. (עורכים), דיוקנה של העלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית-המועצות לשעבר 1990-1995. ירושלים: מאגנס.
- מי-עמי, נ. (2006). התמכרות לסמים ולאכזרה בקרב נוער עולה. ועדת עליה, קליטה והתפוצות. כנסת. מרכז המחקר והמידע.
- מירסקי, י. ופראוור, ל. (1992). לעלות כמתבגר - להתבגר כעולה. אלכ"א ומכון ואן-ליר, ירושלים.
- מנחם, ג. וגייסט, ע. (1999). "שפה, תעסוקה וזיקה לישראל בקרב עולי ח"ע בשנות ה-90". מגמות, 1, 131-148.
- מערכת החינוך בראי המספרים. (2003). "נשירה וניידות", ר', 81-99.
- סבר, ר. (2004). "מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך". מגמות, מ"ג (1), 140-145.
- סלונים-נב, ו., ישראלוביץ', ר. (2004). "שימוש בסמים ובאלכוהול בקרב בני נוער עבריינים: השוואה בין עולים לילידי הארץ". חברה ורווחה, 24 (3), 263-286.
- צוריאל, ד. (1990). "זהות האני לעומת פיזור הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות". מגמות, ל"ב (4), 484-509.
- קאוצ'ינסקי, פ. וגולצמן, ל. (1997). "תהליכי הסתגלות של נוער מתבגר עולה-מניעת תופעת נוער שוליים". מניתוק לשילוב (8), משרד החינוך-מינהל חברה ונוער, ירושלים.
- קואליציה למען נוער עולה בסיכון (2006), "הדוח".
- שמאי, ש. (1999) המפגש הבין תרבותי: נוער עולה מחבר העמים מתחנך בקיבוץ. אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Volume 3: Social behavior and applications* (2nd ed., pp. 291-326). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J.W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration* 30, pp. 69-85.
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In : D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blos, P. (1967). The Second Individuation of Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186.

- Erikson. E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, Norton.
- Grotevant. H. D. and Cooper. C. R. (1985). Patterns of Interactions in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence. *Child Development*, 56, 415–428.
- Hutnik M (1991). *Ethnic Minority Identity: A Social Psychology Perspective*. Oxford: Clarendon press
- Lee. Y., H. (1998). Acculturation and delinquent behavior: The case of Korean American youths. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*: 22 (Fall): 273–292.
- Marcia. J. E. (1980). "Identity in Adolescence". In: J. Adelson (Ed), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Mirsky. I., Kaushansky. F (1986) Ammigration as Separation Individuation Process. *Adolescence*. 169.
- Partida. J. (1996). The Effects of Immigration on Children in the Mexico–American Community. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13, 241–254.
- Slonim– Nevo. V &. Sheraga. Y. (1997). Social and Psychological Adjustment of Soviet Born and Israeli Born Adolescents: The Effect of the Family. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*. 34. 128–138.