

המוסד לביטוח לאומי

חונכות

פרויקט לעזרה הדדית של נוער
בשכונת רוממה, ירושלים

דו"ח סיכום

המוסד לביטוח לאומי

האגף למחקר ותכנון

ח ו נ כ ו ת

פרויקט לעזרה הדדית של נוער

בשכונת רוממה, ירושלים

דו"ח סיכום

מאת : נעמי פינטוך

ירושלים, יוני 1982, סיון התשמ"ב

ה ק ד ה

בחוברת זו מוגש סיכום מחקרי של מפעל נסיוני לעזרה הדדית של נוער שנערך במשותף ע"י המוסד לביטוח לאומי והמרכז הקהילתי ע"ש גרוס בשכונת רוממה בירושלים.

מטרת הפרויקט היא לחזק את תפקוד השכבה החלשה של הנוער ברוממה במסגרת בית הספר והשכונה, וזאת באמצעות פעילות חברתית אינטראקטיבית זוגית של הנוער עצמו.

ממצאי השנה הראשונה - מאפריל 1979 עד יוני 1980 - סוכמו ופורסמו בנפרד* חוברת זו באה לשלב סיכום זה עם ממצאי השנה השנייה של הפעלת הפרויקט, מדצמבר 1980 עד יוני 1981.

היוזמה לעריכת המפעל באה מצד מר ישראל עוז, מנהל המרכז הקהילתי לשעבר, ואושר כמפעל נסיוני במסגרת המפעלים המיוחדים של ענף אמהות וילדים בראשותה של גב' רינה ברקאי.

המוסד לביטוח לאומי מימן את הפרויקט במלואו בשנה הראשונה. בשנה השנייה הפחית את השתתפותו במימון לחמישים אחוז (בהתאם למדיניות של יציאה בהדרגה מהתמיכה במפעלים מיוחדים, במטרה להעביר את האחריות להפעלת הפרויקט לגוף המבצע). יתרת התקציב גוייס על ידי המרכז הקהילתי עצמו. האחריות לביצוע המפעל מטעם ענף אמהות וילדים הוטלה על גב' אורנה קריצ'מן. הליווי המחקרי נערך ע"י גב' נעמי פינטוך מהמחלקה להערכת גימלאות ארוכות מועד בראשותו של מר שלמה כהן.

הפרויקט הופעל במסירות בשנה הראשונה ע"י עובדת קהילתית, הגב' אורנית דקל, ובשנה השנייה ע"י הגב' חנה ברדוגו, תחת השגחתו של מנהל המרכז מר צבי שימברג.

ברצוני להודות קודם כל להז וגם לצוותות בתי הספר והמרכז הקהילתי אשר סייעו לפרויקט במשך כל תקופת הפעלתו. תורה מיוחדת נתונה לחבורת החונכים והחניכים שבזכות עבודתם המסורה והנאמנה השלים מפעל החונכות בהצלחה את השנתיים הראשונות והנסיוניות של הפעלתו. אני מאחלת להם, לצוות המרכז הקהילתי ולוועד הורי החניכים הצלחה בהמשכיות ובהתבטות הפרויקט לאחר תקופה נסיונית זו.

נירה שמאי

סמנכ"ל מחקר ותכנון

* חונכות - פרויקט לעזרה הדדית של נוער בשכונת רוממה בירושלים, מאת נעמי פינטוך, מפעלים מיוחדים מס. 12, האגף למחקר ותכנון, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים.

תוכן הענינים

<u>עמוד מס.</u>	<u>ה ק ד מ ה</u>
1	סיכום ומסקנות
9	1. ר ק ע
12	2. מטרות
13	3. המשתתפים בפרויקט ושלבי ההכנה
18	4. עבודת החונכים
23	5. המנחה
25	6. משפחות החניכים
28	7. קשרים בין חונכים לבין גורמים אחרים : סיכום
30	8. הדרכה
35	9. השפעת הפרויקט על החניכים
41	10. השפעת הפרויקט על החונכים
43	11. התשלום הכספי לחונכים
44	12. המלצות
47	<u>ביבליוגרפיה</u>

נספחים

- א. מתודולוגיה וכלי המדידה
- ב. תוכנית ההשתלמות בהתחלת שנה ב'
- ג. התחייבות לעבודה - הסכם שנחתם ע"י החונך בהתחלת שנה ב'.

סיכום ומסקנות

מפעל מיוחד חונכות הוא פרויקט שבו תלמידי בית ספר תיכון עובדים כחונכים לתלמידים מהכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי במטרה לחזק את שתי קבוצות הגיל מבחינת עמדותיהם כלפי השכונה, מסגרת החינוך הפורמאלית, ועצמם. כל זוג אמור היה להפגש פעמיים בשבוע במשך שנה ולבצע פעילויות שעליהן מוחלט על ידי הזוג עצמו. במציאות היה מספר פגישות קטן מהמתוכנן. הפעילויות מלוות על ידי צוות מקצועי ובעיקר מנחת הפרויקט, שגם מדריכה את החונכים במהלך עבודתם.

בפרויקט הנסיוני שהתקיים במרכז הקהילתי ע"ש גרוס ברוממה, ירושלים, הותאמו חונכים (24 במספר בשנה הראשונה, ו-18 בשנה השנייה) לחניכים החלשים מבחינת התפתחותם החברתית. בפגישותיהם יחד, התרכזו חונך וחניך בעיקר בפעילויות חינוכיות וביציאות. החונכים קיבלו מסגרת הדרכה אישית וקבוצתית על מנת לסייע להם בעבודתם, מסגרת שלא זכתה להשתתפות מלאה מצדם כיוון שלא היתה מספיק רצינית או מעניינת, וגם לא הוצגה כחובה, לפי דיווחי החונכים. שולם לחונכים עבור עבודתם תשלום חודשי סמלי המיועד להפחית את תלותם הכלכלית בהוריהם. בשנה הראשונה חלק מתשלום זה הושקע בתוכנית הסכון, שלא הוכיחה את עצמה כמועילה לחונכים, ובשנה השנייה כל הכסף הועבר אליהם באופן ישיר.

הפרויקט התחיל באפריל 1979 והופעל לתקופה של שנתיים, כאשר כל "שנה" של עבודה היתה למעשה חלקית, מסיבות שונות. השנה הראשונה, מאפריל 1979 עד אפריל 1980, מתחלקת ל"תקופה ראשונית" ו"תקופה עיקרית", כאשר רק בתקופה העיקרית, מנובמבר 1979 עד אפריל 1980, הפרויקט קיבל מסגרת יציבה לעבודה. בשנה השנייה התמשך הפרויקט למעשה ששה חודשים בלבד, מדצמבר 1980 עד יוני 1981. התקופה הממשית שבה פעל הפרויקט היתה, אם כן, קצרה יחסית, ולכן המסקנות מנוסחות כאן בזהירות. המעקב המחקרי מבוסס על דיווחים שותפים של המשתתפים בפרויקט, וראיונות תקופתיות איתם, והוא עוקב אחר כל פעילויות הפרויקט למשך תקופת הפעלתו.

נקודה חשובה שעולה לאחר התקופה הנסיונית היא שאין לראות את שנה ב' כהמשך והתפתחות של שנה א', אלא כשונה במהותה וזאת משתי סיבות עיקריות:

- (1) הדגש בעבודת השנה השנייה היה שונה מזה שבשנה הראשונה כתוצאה מהאוריינטציה המקצועית השונה של המנחה החדשה בשנה ב', וחופש הפעולה הרב שניתן לה.
- (2) כמעט כל החניכים של השנה השנייה (מלבד שלשה) היו חדשים בפרויקט, ולא אותם אלה שהשתתפו בשנה הראשונה, כמתוכנן. (מתוכנן היה להעשיר את אותה הקבוצה של חניכים למשך שנתיים, כאשר כל חונך יעבוד שנה אחת בלבד).

בגלל שתי סיבות אלה אי אפשר היה בשנה השניה ליישם במלואן את ההמלצות שנבעו מנסיון השנה הראשונה, וכך לא ניתן היה למדוד את ההשפעות המצטברות של הפרויקט למשך התקופה הכוללת של שנתיים. אך למרות זאת, אפשר להסיק מספר מסקנות מהנסיון הכללי, שעליהן יבוא דיון בהמשך.

כאן יש להתייחס להמלצות שנרשמו בסיום השנה הראשונה, ולמידת יישומן בשנה השניה.

1. החונכים : גיוסם ובחירתם - גיוס החונכים בשנה הראשונה היה בעיקר על ידי מודעות בשכונה, ובחירתם נעשתה לאחר ראיון בלבד. על כן המנחה לא הכירה היטב את החונכים לפני תחילת העבודה והתאכזבה מאחדים מהם. בנוסף, כמחצית החונכים היו תלמידי כיתה י"א בעת בחירתם כך שבאמצע תקופת הפרויקט כבר נכנסו לכיתה י"ב והתקרבו לבחינות הבגרות עם כל המתחים ולחצי הזמן הכרוכים בכך. על כן הומלץ, ראשית, לבחון היטב את תכונות החונכים ולבחור רק חונכים בעלי יוזמה אישית, יכולת לתפקד באופן עצמאי, וכדומה, ושנית, להמנע מבחירת חונכים תלמידי כיתה י"ב.

בשנה השניה, החונכים אמנם נבחרו בשיטה חדשה, אך נתגלו בעקבות שיטה חדשה זו צורות אחרות של אי-התאמה לתפקיד. החונכים נבחרו בעיקר על ידי גישה ישירה של המנחה מהשנה הקודמת אל נערים פעילים שכבר הוכיחו את עצמם בעבר. לא זו בלבד שגישה זו נגדה את המדיניות הכוללת של המרכז הקהילתי, שהיא להרחיב ולהגביר מודעות, אלא פירושו של דבר שאלה שנרשמו - הידועים אמנם כנערים טובים - היו מעורבים כבר בפעילויות אחרות שדרשו מזמנם וממרחם, ושלהן היתה התחייבות ראשונית.

הבחירה הסופית של החונכים נעשתה הפעם לא רק על בסיס ראיון אלא לאחר השתתפות כל המועמדים בתוכנית השתלמות, או הדרכה ראשונית, שהוצגה על ידי המנחה.

נלמד הלקח של השנה הראשונה ולא נבחרו שוב תלמידי כיתה י"ב, אך נבחרו ארבעה תלמידי כיתה ט', דבר אשר גרם לבעיות חדשות ובלתי צפויות, כגון קיום פער בין תלמידים אלו לבין תלמידי הכיתות הגבוהות יותר, דבר שהיקשה מאד על היווצרות קבוצה מגובשת של חונכים. בעיה נוספת היתה חוסר הבגרות מצד התלמידים הצעירים, שגרם לאי-תפקודם בפרויקט. בהמשך העבודה, הופסקה פעילותם של כל תלמידי כיתה ט' ביוזמת המנחה.

2. תנאי העבודה : האספקט הארגוני - בשנה הראשונה, היו שיחות רבות ולפעמים סוערות בנושא תנאי העבודה. מרבית אי-שביעות הרצון שבוטאה נבעה מאי-הבנה וחוסר ידע ביחס לתנאי העבודה שנקבעו לחונכים. זה גרם למתחים ולבזבוז זמן ומאמץ, והיה שלב שבו חלק ניכר מפגישות ההדרכה הוקדש לדיון בתנאי העבודה. פשוט, לא הוסבר לחונכים לפני תחילת עבודתם על אספקט חשוב זה, המתייחס בעיקר לתנאי תשלום ולמלוא דוחות בכתב.

בקשר לתשלום נראה שאי-שביעות הרצון בשנה הראשונה היתה קיימת יותר בחששות המנחה מאשר אצל החונכים עצמם. מרכיב החסכון, שבו שליש מהתשלום החודשי לחונכים הועבר ישר לתוכנית חסכון על שמו של כל אחד, לא הוסבר לחונכים לעומק בשום שלב ולא הובן כהלכה. יש גם ספק אם אותה תוכנית היתה מתאימה לחונכים. מכל מקום, הומלץ בסוף השנה שהחונך ידע מראש את כל תנאי התשלום, וכך הומלץ לבטל את מרכיב החסכון.

כל חונך נתבקש לדווח בכתב לאחר כל פגישה עם החניך שלו. לאחר כמה חודשים שבהם החונכים לא התייחסו ברצינות לחובתם למלא דוחות אלה, נמסר להם שהתשלום החודשי יתבסס על מספר הפגישות שהתקיימו עם החניך באותו חודש, אשר יעלה מהדוחות שיתקבלו. מאז לא היו בעיות נוספות במלוא הדוחות.

בשנה השניה הושקעו מחשבה רבה ותכנון מראש בנוגע לאספקט הארגוני, כך שהתקלות של השנה הראשונה לא חזרו על עצמן. הוסבר לחונכים באופן ברור על תנאי העבודה, שעוררי התשלום ומלואי הטפסים עוד לפני תחילת העבודה, וכך החתימו את החונכים על הסכם עבודה פשוט, כך שלא היה מקור לאי-הבנות או קשיים בתחום זה. סיבות נוספות לחוסר הבעייתיות של האספקט הארגוני בשנה השניה הן הצגת הדברים בצורה פשוטה וחד-משמעית על ידי המנחה החדשה, והעדרותה של תוכנית החסכון הלא מתאימה והבלתי מובנת של השנה הקודמת.

3. הדרכה : פיתוח התוכנית והצגתה - מטגרת ההדרכה מורכבת משלשה חלקים : הדרכה ראשונית המיועדת להכין את החונכים לעבודה שלפניהם, הדרכה קבוצתית והדרכה אישית המיועדות ללוות את החונכים במהלך עבודתם השוטפת. ההדרכה היתה באחריותה של מנחה הפרויקט, כאשר לכל משתתף תוכננה הדרכה שבועית אחת במהלך הפרויקט - פעם בשבוע הדרכה אישית ופעם בשבוע הדרכה קבוצתית, לסירוגין.

ההדרכה הראשונית שהתקיימה בשנה הראשונה משך 5 ימים לפני תחילת העבודה היתה מאד מוצלחת לפי דיווחי החונכים מיד אחריה. אך בעקבות קשיים מסויימים שהתעוררו במשך העבודה הומלץ להתייחס כבר בהדרכה הראשונית לתחומים מסויימים שהוזנחו, כגון : איך

לזכות בשיתוף פעולה של החניך, איך להתיחס לחניך שלא מופיע כמתוכנן לפגישות, איך להגיב לדרישות בלתי מתאימות של הורים, בעיקר הדרישה שהחונכות תתרכז בשיעורי בית, והחשיבות של התמדת החונך בקביעת שעות קבועות לפגישות.

במסגרת ההדרכה הראשונית, או ההשתלמות, בשנה השנייה, היתה התייחסות לנושאים הנ"ל, וכן נעשתה הכנה משותפת על ידי כל החונכים (או יותר נכון, כל המועמדים, כיוון שבשנה ב', כאמור, ההדרכה הראשונית שימשה גם כבסיס לבחירת החונכים) של פעילות ראשונית שעליה עבדו יחד עם חניכיהם משך הפגישות הראשונות. דבר זה היקל על קשיי התקופה הראשונה של היכרות בין חונך וחניך שכה הפריעו לעבודת החונכים בשנה הראשונה. למעשה, לאורך כל תקופת העבודה בשנה הראשונה, החונכים ביקשו לקבל יותר רעיונות לפעולותיהם עם החניכים, גם במסגרת ההדרכה הראשונית וגם לאחר מכן במשך ההדרכה השוטפת. החידוש בשנה השנייה שבה החונכים הכינו מראש את הפעילויות הראשונות, פתר, לפחות באופן חלקי, בעיה זו.

למרות שתוכננו כאמור שתי מסגרות שונות של הדרכה משך תקופת הפרויקט, הדרכה קבוצתית והדרכה אישית, כל אחת עם מטרה שונה ומוגדרת, לא הורגש שוני ברור בין שני הסוגים של הדרכה, לא בשנה א' ולא בשנה ב'. לפגישות ההדרכה הקבוצתית היו שתי מטרות עיקריות: לספק לחונכים את הידע וההבנה הדרושים לעבודתם, ולספק להם מסגרת חברתית תומכת שתחזק אותם כקבוצה ושתלווה אותם גם לאחר סיום מעורבותם בפרויקט. בקשר למטרה הראשונה, היו חילוקי דעות מסויימים בשנה הראשונה. חברי צוות ההגוי סברו שעל המנחה לבנות תוכנית להדרכה הקבוצתית שלפיה היא תעבוד עם החונכים באופן שיטתי על נושאים עקרוניים לעבודתם, ובמקביל תעשירם ברעיונות לפעולות ותגיב להתבטאותם בקשר לנעשה בשטח. אולם גישת המנחה הראשונה היתה שלא עליה לתכנן או לקבוע מראש כל מסגרת לפגישות, אלא תפקידה רק להגיב ליוזמות ולפניות החונכים עצמם. אך למעשה, החונכים מאד התקשו להתבטא ומבוכתם היתה ברורה רק לאחר סיום העבודה, כאשר הם הסבירו את רצונם בהדרכה רצינית יותר, עם תוכן המכוון לנושאים בהם הם נתקלו בשטח.

למרות החמלצות מהשנה הראשונה, לתכנון רציני יותר של הדרכה עם הכנת נושאים מראש בנוסף לטיפול אינטנסיבי של נושאים שיעלו על ידי החונכים, גם בשנה השנייה לא הוכנה מראש תוכנית מסגרת של הדרכה קבוצתית, ובסוף השנה החונכים השמיעו שוב את המשפטים המוכרים: צריכה להיות הדרכה לעתים יותר קרובות, היא צריכה להיות יותר רצינית ויותר מעניינת. ההמלצה מהשנה הראשונה להזמין מרצים-אורחים לפגישות ההדרכה הקבוצתית כדי להעשיר ולגוון אותן, לא בוצעה גם בשנה השנייה. פשוט, כל הנושא של הדרכה נחשב

למשני בעיני המנחה של השנה השניה, כאשר מטרה עיקרית של הפרויקט היתה לדעתה לערב גורמי קהילה שונים ולהגדיל מגעים. לכן פגישות ההדרכה התמעטו משך כל תקופת הפרויקט בשנה השניה, עד שנעלמו כליל לפני סיומו, כך שהחונכים היו צריכים להסתדר לבד עם התהליך הקשה של פירוק יחסים עם החניכים.

בנוגע להדרכה האישית, מטרתה היתה לשמש כמסגרת שבה המנחה עוברת עם כל חונך לחוד על בעיות ספציפיות ופרטיות העולות במהלך העבודה ומסייעת בטיפולן. מטרה זו לא נתפסה לא בשנה א' ולא בשנה ב'. למרות ההמלצה משנה א' לפתח בנפרד את המסגרת של הדרכה אישית כדי לספק את התמיכה האישית הדרושה ולתת הזדמנות לבטויין של חששות שאותן החונך מהסס לבטא במסגרת קבוצתית רחבה, דבר זה לא נעשה. בראיון בתום הפרויקט, החונכים אמרו שהיו רוצים לקבל יותר הדרכה אישית שהיתה מסייעת להם להתגבר על קשיים שנתקלו בהם במשך העבודה, וכך יותר הצגה מקצועית של החומר. הם הסתכלו על הדרכה כאלמנט חשוב של הפרויקט שלא קיבל את הטיפול הדרוש.

לסיכום, בשתי השנים פגישות ההדרכה האישית והקבוצתית לא הוצגו כחלק מחייב ואינטגרלי של העבודה - בשנה א', כיוון שהמנחה סברה שעל החונכים לקחת את היוזמה בידיהם בנושא זה, ובשנה ב', כיוון שהמנחה כלל לא יחסה חשיבות לנושא ההדרכה. כתוצאה מכך, החונכים לא הירבו להשתתף בפגישות ההדרכה, אך הסתבר מראיונות שנעשו בסיום העבודה שהם כן היו מעוניינים בשני הסוגים של הדרכה, כאשר הם הבחינו בבירור באופיו ובתפקידו של כל אחד מסוגים אלה.

כעת, לאחר הדיון על נושאים שהיו בעייתיים בשנה הראשונה וכיצד טופל בהם בשנה השניה, כדאי לתת את הדעת למרכיבים מסויימים של הפרויקט בשנתו השניה, שמתוכן עלו מסקנות כלליות לגבי הפרויקט כולו.

1. החלפת החונכים

היתה תחלופה רבה של חונכים במשך תקופת העבודה של שנה ב'; שאפשר לייחס אותה לשלושה גורמים:

- א. השיטה שבה החונכים נבחרו, שהיתה על בסיס מצומצם ביותר, כמפורט למעלה.
- ב. המאפיינים של החונכים עצמם. בתום הפרויקט נעשתה הערכה של כל החונכים על פי המאפיינים של ארבעת החונכים שפוטרנו על ידי המנחה. בהקשר לכל מאפיין, המנחה ציינה את החונכים כטובים (בעלי רמה גבוהה), בינוניים, או חלשים (בעלי רמה נמוכה) - ראה להלן תרשים מס. 1.

תרשים מס. 1

רמת החונכים לפי מין וכיתה
בשנה השניה

כ י ת ה		מין	רמת החונך (כמדורג ע"י המנחה)
ד' + ד"א	ט'		
4	2	נ	גבוהה
1	0	ז	
3	1	נ	בינונית
4	0	ז	
1	1	נ	נמוכה
2	3	ז	

מתרשים מס. 1 ניתן לראות שלדעת המנחה, הבנות מילאו את תפקידן טוב יותר מאשר הבנים. הן התלמידים והן התלמידות מהכיתות הגבוהות תיפקדו טוב יותר מאשר תלמידים ותלמידות מהכיתות הנמוכות. אך בעוד שחלק מהבנות הצעירות תיפקדו יפה, כל הבנים הצעירים תיפקדו בצורה גרועה.

ג. מערכת תומכת חלשה. כפי שהתבטאו בראיונות בתום הפרויקט, החונכים הצטערו על העדר תמיכה קבוצתית גם במסגרת כוללת של הדרכה המתייחסת לחוויות משותפות ולמצבים משותפים, וגם במסגרת של פעילויות קבוצתיות לחונכים יחד עם חניכיהם. הם הציעו להקים יותר פגישות משותפות בין שני זוגות או יותר. "פגישות משותפות" היה הדבר שהוזכר בשכיחות המירבית. על ידי החונכים כאשר הם נשאלו מה היה חסר להם. נראה שבפגישות משותפות יש פחות מתח מאשר במגעים ישירים בין שני אנשים בלבד. יתכן שפגישות כאלה מספקות מעין פירוק מתחים כדרוש מפעם לפעם, וגם נותנת לגיטימיזציה לתהליך החונכות.

תפקוד החונכים כקבוצה חברתית היה חלק אינטגרלי של החוויה בשנה הראשונה, שבה התגלה הרצון להמשיך תפקוד חברתי זה במסגרת המרכז הקהילתי, דבר שמראה גיבוש חברתי ברמה שכונתית העשוי בהחלט להביא תועלת. בשנה השניה, הן בגלל הפער בין החונכים הצעירים והמבוגרים יותר והן בגלל חוסר עידוד מצד המנחה, קבוצת החונכים לא נתגבשה כחברה מלוכדת. לא היתה להם שום חויה מלכדת כמו הפעילות של סוף שבוע מחוץ לירושלים שנכללה בשנה הראשונה והצליחה מאד. פעילות כזאת היתה בהחלט חסרה להם.

2. מעורבות הורי החניכים

משפחות החניכים לא היו מעורבות כלל בפרויקט בשנה הראשונה. בשנה השניה, ההורים הוזמנו לבוא לסדרה של פגישות הורים ולנסות לברר יחד מה יכול להיות תפקידם בפרויקט. הם הגיבו בצורה חיובית מאד להזמנה זו. בסופו של דבר, הרמה הפורמאלית של מעורבות ההורים הצטמצמה לפגישות ערב בודדות והשתתפות בועד ששימש כעין "מסגרת-על" לחתור להמשכיות הפרויקט. מגעים ישירים עם זוג החונכות לא עודדו, אך הם התפתחו באופן ספונטני כאשר ההורים הכירו את החונך בביתם, הזמינו אותם לקפה, שמעו את דוחותיו על הפעולות ועוד. באמצעות מגעים אלה, כמעט כל אם קבלה רושם די מדויק על הנעשה.

עם כל זאת, ההורים סבלו מתסכול מסויים כתוצאה מאי-וודאות בקשר לתפקידם. הם לא היו בטוחים בזכותם להתערב אם דבר-מר לא נראה להם. למשל, כאשר אם אחת ראתה שהחונך לא הופיע לפגישות עם בנה כמתוכנן, היא לא דיווחה על כך כיוון שלא רצתה לעשות בעיות. היא הרגישה גם שכיוון שהחונך כאילו עשה טובה בזה שהוא בא, לא היתה לה שום זכות להתלונן.

הרושם הכללי שמתקבל כאן הוא שההורים אמנם התענינו בנעשה בפרויקט, אך הרגישו את עצמם די מחוץ לתמונה לגבי זוג החונכות. אפשר לראות את הורי החניכים כמקור פוטנציאלי גם של אינפורמציה על פעילויות שנעשו (לאשר את דוחות החונכים) וגם של רעיונות לפעילויות, מקור שעד כה לא נוצל.

3. השגת המטרות

המטרה העיקרית של פרויקט החונכות היתה לחזק את תפקוד השכבה החלשה של הנוער ברוממה במסגרת בית הספר והשכונה, וזאת באמצעות פעילות חברתית אינטראקטיבית זוגית של הנוער עצמו.

הפעילות נעשתה כמתוכנן וההתרשמות הראשונית המתקבלת היא שאם החונכים יצגו פעם את השכבה החלשה של הנוער השכונתי, היום אי אפשר לומר זאת. תלמידי תיכון אשר יחד עם בעיותיהם הלימודיות והאישיות שאינן מעטות, מצליחים לשמור על רמת תפקוד כפי שעשו זאת חונכי רוממה, ראויים לשבח. פעילות בתפקיד זה במשך שנה שלמה אינו הישג קטן.

תפקוד החונכים בביה"ס לא נמדד, לכן ניתן רק לנחש מהי ההשפעה הלימודית של חרייה זו של עבודה מסודרת, מתוכננת, הינוכית בלידוי הדרכה מקצועית שוטפת. החונכים הביעו בצורה ברורה את שביעות רצונם מהרגשתם שהם עוזרים למישהו אחר להסתדר טוב יותר בחיים. יש לצפות שתוצאה אחת תהיה הרגשה שהם יכולים לעזור גם לעצמם להסתדר טוב יותר בחיים.

השתלבות חברתית לתוך מסגרת בית הספר היתה מוקד הפרויקט בנוגע לחניכים, האינדויקציות המוגבלות שנמדדו בשנה הראשונה הראו נטייה בכוון זה. יש להניח נטייה דומה בשנה השניה, למרות שלא נעשתה מדידה.

מרכיב טיפוסי של שרותים קהילתיים הוא מאמצי נותני השרות להגדיל מספר הנהנים ממנו. במרכז הקהילתי מקובל להשתמש בכל פעילות הקיימת במסגרתו ככלי למשיכת חברים נוספים למרכז.

איך ספק שהרחבה מתאימה של מסגרת האנשים המעורבים בתהליך החונכות גם מרחיבה את השפעותיה הפוטנציאליות. זה נוגע ליתר בני משפחת החניך, משפחת החונך, אנשי הקהילה ואנשים מקצועיים נוספים.

אפשר לומר שבשתי השנים, צוות הפרויקט לא ניצל קשרים אלו במידה מספקת. למרות שבשנה השניה, כאמור, התפתחו קשרים בין החונך לבין משפחת החניך, מגעים בין המנחה עצמה לבין החניך ומשפחתו היו מינימליים. יתכן אף שעובדה זו היתה למכשול בדרך הפעלתו התקינה של הפרויקט. ראשית, היכרות טובה יותר עם החניך ועם רקעו היתה יכולה לסייע בידי המנחה לספק הדרכה רלוונטית ומעניינת יותר לחונכים. שנית, היכרות כזו היתה אולי נותנת לה את הכלים הדרושים לוודא שהחונכים אמנם עובדים כמו שצריך ושדוחותיהם מדויקים - וזה לא היה המצב, על פי עדותן של אמהות מסויימות.

1. ר ק ע

א. סקירה ספרותית תמציתית

החונכות בעולם

חונכות היא תהליך בו ניתנת עזרה בלתי מקצועית לשם קידום בלימודים או לשם התפתחות אישית או חברתית, תוך היווצרות קשר אישי בין נותן העזרה - החונך - לבין מקבל העזרה - החניך.

החונכות אינה דבר חדש. במסורת היהודית קיים התפקיד של ה"ריש-דוכנא" - התלמיד המבוגר המסייע בידי תלמידים אחרים בחדר. בחינוך הכללי, במחצית הראשונה של המאה התשע-עשרה, עיבדו והפיצו האנגלים לנקסטר ובל את השיטה הסימולטנית או המוניטרית. על פי שיטה זו הורה המורה ל"משגיחים" והם חזרו ולימדו תלמידים אחרים⁽¹¹⁾.

מן ההיבט של טובת החניך, לחונכות כמה מטרות אפשריות. בתחום ההוראה, הדרכה אישית או בקבוצות קטנות עשויה לסייע לתלמיד המתקשה להשתלב במסגרת החינוכית הפורמלית בבית-הספר⁽¹¹⁾. יתרונה של החונכות הוא גם בהיותה מצב בלתי פורמלי; מניחים שהחונכות יוצרת סביבה חדשה לילד, השונה מסביבת בית הספר והבית. החונך מהווה עבור החניך דמות אשר אפשר להזדהות איתה⁽²⁾; יש לו בעיני החניך דלמוי שונה מאשר זה של מורה⁽³⁾. מעצם מהותה החונכות היא מסגרת פחות תחרותית מהכיתה, ומניחים שהדבר גורם לצמצום החרדה של החניך⁽¹⁴⁾. מניחים גם שהחונכות גורמת לעלייה בדימוי העצמי בעקבות העלייה ברמת הלימודים ובשל הקשר התומך עם החונך⁽¹¹⁾. בנוסף, החונכות עשויה לשנות לטובה את עמדת החניך כלפי הלימודים ואת התנהגותו בבית הספר.

אם דנים בחונכות מן ההיבט של טובת החונך, הרי שהוא עצמו נעזר כשהוא מגיש עזרה לאחר; לפי התיאוריה של רייטמן על "למידה דרך הוראה", בתהליך הושטת עזרה לזולת חלים שינויים אצל האדם העוזר⁽¹¹⁾. עיסוקו של החונך בהוראה עשוי להגביר את הבנתו לתכני הלימוד⁽¹⁵⁾. בהתאם לכך נבחרים במקרים רבים כחונכים דווקא תלמידים שרמתם בלימודים נמוכה. הצלפיה היא שהתנסות בתפקיד החונך תגביר את הבטחון העצמי ותעלה את הדימוי העצמי⁽⁴⁾ ואת ההערכה למורה בשל התנסות בתפקיד דומה לשלו. יתרון נוסף לחונך הוא התנסות בתפקיד מבוגר; החונכות יכולה להכניס את החונכים לעולם העבודה ולאפשר להם הכנסה⁽¹⁵⁾. יש גם כאלה הרואים בחונכות אמצעי להפחתת מחיצות כגון אלו שבין עדות, דורות או גילים שונים, כאשר יש הבדל בתחום אחד או יותר בין חונך וחניך⁽¹⁵⁾.

החונכות בישראל

ישנן כמה מאפיינים משותפים לחונכות בישראל ובחור"ל. כמו בחור"ל, גם בישראל בדרך כלל נבחרים כחניכים בעלי רמה נמוכה בלימודים וטעונוני טפוח⁽¹¹⁾, וגם בישראל החונך מבוגר ברוב המקרים מן החניך⁽¹⁾⁽⁵⁾⁽⁸⁾⁽¹⁰⁾⁽¹³⁾. מאפיין משותף נוסף הוא הנטייה לתוכניות חונכות הנמשכות כשנה. מבחינת השפעת החונכות, גם בישראל וגם בארה"ב יש נטייה לעלייה בהישגי החניכים לאחר החונכות⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾⁽¹³⁾. (דוגמא לתוכנית חונכות בעלת אספקטים הנ"ל אך בתוספת יוצאת דופן של מעקב מחקרי לאורך זמן ובאופן שיטתי היא פרויקט פר"ח⁽¹¹⁾).

לחונכות בישראל יש גם מאפיינים המיוחדים לה, כגון הנטייה להתייחס לתהליך החונכות כאל תהליך טפולי כולל שאינו מתמקד רק בשעורי עזר. בחונכות מסוג זה הפגישות הן, בדרך כלל, בבתיים של החניכים⁽¹⁾⁽¹⁰⁾, ולעיתים קיימת ציפיה גם לקידום ההורים מעצם שהות החונך בביתם. בהתאם לגישה הטפולית יותר שבאה לידי ביטוי בישראל, החונכות נתפסת בכמה מקרים כהשלמה לטפולו של העובד הסוציאלי במשפחה. מאפיין מיוחד נוסף הוא שלעיתים אחד הקריטריונים לקבלת חניכים הינו קושי של ילדי עולים בלימוד העברית⁽⁷⁾. כן מיוחדת לישראל ההתייחסות למשתנה הזד⁽¹¹⁾⁽¹³⁾. עוד מאפיין ישראלי הוא שהעניין מתמקד, בדרך כלל, בקידום החניך בלבד⁽¹⁾⁽⁷⁾. החונכים על פי רוב תלמידי תיכון⁽⁵⁾⁽¹¹⁾, והנטייה היא לפגישות פחות תדירות⁽¹⁾⁽⁸⁾⁽¹⁰⁾⁽¹³⁾ מאשר בחור"ל.

ב. רקע לפרויקט חונכות ברוממה והקמתו

שכונת רוממה בירושלים היא שכונה ותיקה יחסית, המאוכלסת ע"י משפחות במעמד חברתי-כלכלי נמוך ובינוני-נמוך. אחוז המשפחות מרובות הילדים גבוה, ולמשפחה ממוצעת בשכונה יש 4-5 ילדים. מספר רב של משפחות אלה סובל מבעיות תפקודיות. כתוצאה מכך קיימת תופעה של ילדים הנכשלים בבתי הספר מצד אחד והחסרים את דמות ההזדהות הבורגית-משפחתית, מצד שני. בהדרגה מוצאים עצמם ילדים אלה נדחקים לשולי החברה כשמסייעת לכך העובדה שהישגיהם בבית הספר דלים ביותר. ההינתקות והכשלון תחילתם כבר בשנים הראשונות לחיי הילד והם מקבלים תאוצה עם כניסתו לבית הספר היסודי. ילדים אלה הופכים עם התבגרותם לנוער מנותק וחסר מסגרת.

עובדים קהילתיים במקום טוענים שרבים מהנערים המגיעים לבית ספר תיכון שואפים להגיע לעצמאות כלכלית בשלבים מוקדמים בחייהם. כבר בגיל התיכון עובדים חלקם בעבודות חלקיות בשעות הפנאי שלהם, על מנת לצמצם את תלותם בהורים. מאחר ובני הנוער גדלים בסביבה חברתית הצורכת את רוב הכנסותיה, לפי דבריהם של העובדים הקהילתיים, אזי אינם זוכים כמעט להכיר את המושג "חסכון" או את חשיבותו בנסיון להשיג אי-תלות כלכלית. הנוער נוטה להוציא את כל כספו לצריכה.

לאור רקע שכוונתי זה תוכנן פרויקט החונכות ברוממה. הכוונה היתה להקנות לנוער המקומי הרגשה חיובית יותר כלפי עצמו וסביבתו - השכונה והמסגרת החברתית והחינוכית. הונח כי הרגשה חיובית יותר וכך מסגרת תומכת יותר יביאו בעקבותיהן להישגים חינוכיים וחברתיים.

נבחרו לתלמידי תיכון מהשכונה "בני זוג" שהיו תלמידים חדשים בבית ספר יסודי, ותוכנן שהזוגות יפגשו באופן סדיר, פעמיים בשבוע, משך כל שנת הלימודים. כל זוג היה אמור לבחור לעצמו פעילות מתאימה בפגישות אלה. צפוי היה שקשר חם וחזק יתפתח בין בני הזוג ויסייע בהגברת הבטחון העצמי של החניך ויכולתו להתמודד עם העולם של בית הספר. הכוונה היתה ללוות את הפגישות בתוכנית הדרכה מקצועית לחונך המיועד לספק לו יעוץ, כלים, וכך קבוצה תומכת של חונכים אחרים. התשלום הקטן שניתן לחונך בעד עבודתו היה אמנם סכום סמלי אך הוריד במידה מסויימת את תלות הנער בהוריו עבור הוצאותיו הקטנות. החובה להשקיע שלישי מתשלום זה בחשבון חסכון בבנק (בשנה הראשונה בלבד) נועד לתרום לחינוכו הפיננסי של החונך.

בהתאם לאופי הנסיוני של הפרוייקט, העבודה נעשתה בצורה גמישה ביותר והתפתחה בהתאם לנלמד מהממצאים בשטח. מסיבה זו ואחרות שיפורטו בהמשך, אינן לראות את השנה השנייה להפעלת הפרוייקט כחזרה על השנה הראשונה, אלא כיחידה נפרדת הכוללת גם אלמנטים חדשים. דו"ח זה יסקור את ההתפתחות הפרוייקט בשתי השנים בהתייחסות הן לאספקטים הממשיכים והן לאלמנטים המיוחדים לכל שנה בנפרד, על מנת לנסות להסיק את הידע המירבי מהחוויה כולה לתועלת פיתוח נושא החונכות בעתיד.

2. מ ט ר ו ת

המטרה העיקרית היתה לחזק את תפקוד השכבה החלשה של נוער ברוממה במסגרת בית הספר והשכונה וזאת באמצעות פעילות חברתית אינטראקטיבית זוגית של הנוער עצמו.

בנוגע לחניכים, תלמידי כתות א'-ד', המטרה היתה לכוון את כניסתם למסגרת בית הספר ולהקל על השנים הראשונות במסגרת זו, וכך לספק להם מוטיבציה חיובית ודימוי חיובי לחיקוי. הכוונה היתה לתרום לקליטתם החברתית בבית הספר ולא להתמקד בתחום הלימודי.

החונך אמור לעזור לחניך לעשות את המעבר הקשה והקריטי למסגרת החינוך הפורמלי, ולעיתים לשמש כמודל חיובי להורים בחיזוק הילד הקטן, או אף להוות במקומם דימוי המלווה את חוויותיו הראשונות של החניך בבית הספר.

לגבי החונכים, המטרה היתה לבנות ולחזק את המוטיבציה שלהם לסיים את הלימודים ולהצליח בהם. הכוונה היתה לחזק את הרגשת היכולת והאפשרות שלהם לתפקד במסגרת המוסדות החינוכיים, ולחזק את תחושת השליטה על חייהם הם במסגרת השכונה ובמסגרת החברתית והכלכלית.

3. המשתתפים בפרויקט ושלבי הכנה

א. המשתתפים בפרויקט

1. הצוות

צוות הפרויקט מורכב למעשה מאדם אחד - המנחה. בהתאם לצורך היא התייעצה עם מנהל המרכז הקהילתי, עם העובדת הסוציאלית של בית הספר ועם אנשי מקצוע אחרים במרכז הקהילתי. כך הזמינה המנחה מדריכים ומנחים לפגישות ההדרכה. תפקידיה של המנחה הוגדרו כ: תכנון המסגרת לבחירת החונכים והחניכים, מעורבות בבחירתם, עריכת חלק מהביקורים בבתי החניכים, תכנון ההדרכה הראשונית והעברתה, ניהול הכנסתם של החונכים לעבודה, תכנון וניהול ההדרכה השוטפת של החונכים ומעורבות ועזרה במצבים בעייתיים.

בשנה הראשונה, עובדת קהילתית מוסמכת בחצי משרה שימשה כמנחה לחונכים. הפרויקט בשנתו השניה הונחה על ידי סטודנטית לעבודה סוציאלית במסגרת עבודה מעשית, כאשר המנחה הקודמת (שהמשיכה לעבוד באותו מרכז קהילתי) עמדה לרשותה לצורך התייעצות. כמו-כן, המנחה קיבלה הדרכה לאורך כל תקופת עבודתה ממדריכה מקצועית מהאוניברסיטה העברית. בנוסף, צוות ההיגוי שליווה את הפרויקט בשנתו הראשונה המשיך ללוותו גם בשנה השניה.

2. החונכים

אופן גיוס המועמדים - בשנה הראשונה, החונכים גויסו בכמה דרכים: באמצעות הודעות שנשלחו לבוגרי שני בתי הספר העממיים בשכונה, ע"י מודעות בעתון השכונתי ובלוחות מודעות ובאמצעות הכרות אישית עם הנוער המבקר במרכז הקהילתי. למעשה כמעט כל המועמדים הגיעו לפרויקט באמצעות הפניה אישית של מנחת הפרויקט, דבר שמצביע על כך שמעורבותם בקהילה היתה גבוהה יחסית מהתחלה: 85% היו רגילים לבקר במרכז הקהילתי כמה פעמים בשבוע.

בשנה השניה, לא נעשה מאמץ רציני לפרסם את הפרויקט מחוץ למסגרת המרכז הקהילתי. נערים רבים פנו לצוות הפרויקט מיוזמתם הם בבקשה להתקבל כחונכים, בעקבות קשרים שהיו להם עם החונכים והמנחה של השנה הקודמת. פנה מועמד אחד בלבד שלא היתה לו שום מעורבות קודמת במרכז.

בחירת החונכים - בשנה הראשונה, החונכים נבחרו לאחר ראיון עם כל מועמד על בסיס הקריטריונים הבאים: השכלה כללית, מוטיבציה, מידת זמן פנוי, מודעות לתפקיד, והעדף בעיות אישיות. מתוך 35 המועמדים, נבחרו 24 - 12 בנים ו-12 בנות.

בשנה השניה, למיון המועמדים היו שני שלבים. ראשית, נעשה ראיון (עם 23 נערים ונערות) והערכת המועמדים על פי הקריטריונים הנ"ל. לאחר שלב הראשון, הוזמנו כל המועמדים לשלשה ימי השתלמות (לפרוט ימי ההשתלמות, ראה נספח ב'). רק לאחר ההשתלמות נעשה המיון הסופי ונודע ל-17 בני הנוער - 9 בנים ו-8 בנות, מתוכם 2 בנות ממשיכות מחשנה הקודמת - שהם התקבלו לפרוייקט כחונכים. חונכת נוספת, ה-18, התקבלה תוך שבועיים אחרי ההשתלמות. (בשנה הראשונה של הפרוייקט, השתלמות זו, או הדרכה ראשונית, התקיימה עבור החונכים רק לאחר שנתקבלו לתפקיד, ראה: שלב הכנה).

מאפייני החונכים - החונכים שנבחרו בשתי השנים היו תלמידי כיתות ט' עד י"א בבתי ספר שונים בעיר, עיוניים ומקצועיים. לרוב הם באו ממשפחות שבהן ההורים סיימו לכל היותר בית ספר יסודי. רוב החונכים בשנה הראשונה היו ילדי הארץ שאבותיהם נולדו באסיה-אפריקה, בעוד שבשנה השניה, רובם היו ילדי הארץ שאבותיהם נולדו גם הם בארץ. משפחות החונכים בשתי השנים היו מסורתיות או חילוניות, אך לא דתיות. המשפחות היו משפחות מרובות ילדים, 5 ילדים במוצע לכל משפחה בשנה הראשונה, ובין 3-4 ילדים למשפחה בשנה השניה.

גישת משפחות החונכים לפרוייקט - באופן כללי ניתן לומר שמשפחות החונכים תמכו בהצטרפות בניהם לפרוייקט חונכות ושהיתה אוירה אוהדת בבית כלפי הפרוייקט. ההורים הוכנסו בהדרגה לתמונה על ידי בניהם. כשלב הפניה הראשונה של החונך, 70% מהחונכים שוחחו עם ההורים על נושא הפרוייקט בשנה הראשונה, ו-2/3 בשנה השניה. לאחר קבלתם לפרוייקט ועוד לפני התחלת העבודה, כ-90% כבר שוחחו עם ההורים על הנושא בשתי השנים.

3. החניכים

החניכים גויסו מהכיתות הנמוכות של שני בתי הספר המקומיים על בסיס המלצות של אנשי מקצוע בשכונה: העובדת הסוציאלית של בתי הספר, מורי בתי הספר, אחות התחנה לאם ולילד ועובדי המרכז הקהילתי. הוחלט לבחור ילדים בעלי חולשה או בעייה, אך לא בעיות רציניות מאד, שהנן מעבר ליכולתו של פרויקט חונכות. מתוך רשימה ארוכה נבחרו בשנה הראשונה 24 תלמידי כיתות א'-ג', בנים ברובם, כמתאימים לפרוייקט. רבים מהחניכים היו ממשפחות בעייתיות כגון משפחות בהן אחד ההורים אינו מתפקד וכן תלמידים נכשלים בבתי ספר ובעלי בעיות תפקודיות שונות - וזאת בהתאם לקריטריונים לבחירת החניכים שפורטו בהצעת הפרוייקט.

בשנה השניה, הסתבר שבאותה שנה פעלו כמה פרויקטים אחרים אשר גם הם עבדו באמצעות בתי הספר עם ילדים מתקשים, ולכן קשה היה למצוא מספיק ילדים הזקוקים לפרוייקט חונכות,

ושלא היו מעורבים כבר בפרויקט אחר. בגלל סיבה זו היקף הפרויקט היה קטן מהמתוכנן, ולא היתה קבוצה משמעותית של חניכים ממשיכים מהשנה הקודמת כמתוכנן. בקושי הצליחה המנחה להשיג 18 חניכים פוטנציאליים שמתוכם 6 המשיכו מהשנה הקודמת (3 מהם גוייסו לפרויקט רק בסוף השנה הראשונה). הילדים התחלקו באופן שווה בין שני בתי ספר, כאשר 6 מהם היו תלמידי כיתה ב', 9 היו תלמידי כיתה ג', ו-3 תלמידי כיתה ד'.

ב. שלבי ההכנה

1. הסכם העבודה - על בסיס הנסיון של השנה הראשונה שבה אי-הבנות ובעיות אירגוניות גרמו לאי שביעות רצון מצד כל המשתתפים ופגעו בתפקוד החונכים, הוחלט בשנה השניה להחתים כל חונך על הסכם אשר פירט את תנאי העבודה, ואת זכויותיו וחובותיו של החונכים, בניגוד לחששותיהם של אנשי הצוות, החניכים קראו את ההסכם וחתמו עליו ללא היסוסים (ראה נספח ג').

2. הכרות עם משפחות החניכים

לאחר גיוס החניכים ולפני תחילת העבודה כל שנה נערכו ביקורי בית בבתיהם ע"י האחראים על הפרויקט כדי לקבל את הסכמת ההורים לעבודתו של חונך עם ילדם, וכדי להסביר לבני המשפחה מה תפקידו ולהגדיר להם את הציפיות מהם. המבקרים התרשמו שרוב ההורים קיבלו אותם יפה, התעניינו ועשו רושם שהבינו במה מדובר. אף הורה לא התנגד להצעה.

3. ההדרכה הראשונית לחונכים

בהתחלת כל שנה החונכים עברו הדרכה ראשונית שמטרתה היתה להכינם לעבודת החונכות. הדרכה זו התקיימה במרכז הקהילתי ברוממה ואורגנה על ידי המנחה. לפי תוכנית ההדרכה בשנה הראשונה היו אמורים להיות חמישה מפגשים. למעשה היו שבע פגישות (בחמישה ימים) בהן עברו החונכים על סדרה של נושאים, כגון: הגדרת תפקיד החונך, פגישה ראשונה עם החניך ועם הוריו, העשרה ורכישת מיומנויות. רוב החונכים השתתפו ב-5 עד 6 מתוך 7 המפגשים.

החונכים דיווחו זמן קצר לאחר סיום ההדרכה שההדרכה הקיפה את רוב הנושאים הדרושים לחונכות, ובמיוחד טיפלה כהלכה בנושא "כיצד ליצור קשר אישי עם החניך". בכל זאת היו חונכים אשר מצאו שבהדרכה היו חסרים רעיונות לפעילויות בפגישות עם החניך. ניתן לפרש טענה זו של החונכים כבטוי לאי-הבטחון ולחששותיהם בנוגע לעבודה העומדת לפניהם.

בשנה השניה, כל המועמדים לתפקיד חונך הוזמנו לשלשה ימי הדרכה ראשונית, או השתלמות, שהיתה אמורה לשמש בסיס לבחירה הסופית של החונכים. השתלמות זו הקיפה באופן כללי את אותם הנושאים שנידונו בשנה הראשונה, אך חידוש מיוחד בשנה השניה היה הכנה משותפת - בין כל החונכים יחד עם המנחה - של תוכן פעולות לפגישות הראשונות בין חונך וחניך, כבר בשלב זה של הדרכה ראשונית.

לאחר ההשתלמות, המנחה נתבקשה למלא דו"ח קצר על כל משתתף ומשתתף. הדו"ח נועד לספק ידע ראשוני בסיסי על הנערים בנוגע למאפיינים הרלוונטיים לתפקודם כחונכים (ראה נספח א, 1)

למעשה, הדו"ח מולא רק לגבי 17 הנערים שהתקבלו כחונכים, (כאמור החונך ה-18 נוסף לקבוצה כשבועיים אחרי התחלת הפרויקט).

בנוגע להתמדה החונכים התחלקו כך: חצי מהם השתתפו כדרוש בכל הפגישות, שניים השתתפו בכל הפגישות אך לפעמים הגיעו באיחור, 5 השתתפו באופן חלקי ואחת (חונכת ותיקה שהמשיכה לעבוד מאז השנה הקודמת) לא הופיעה בכלל לפגישות ההשתלמות.

תפקודם של הנערים במשך ההשתלמות הוערך באופן כללי כחיובי על ידי המנחה. החונכים הוערכו באופן חיובי ביותר לגבי פריט "הבנת החומר שהוצג". הערכה גבוהה התקבלה גם לגבי פריטים "יחסים עם יתר החונכים" ו"משמעת עצמית". הפריטים שהוערכו באופן פחות חיובי ע"י המנחה ושהצביעו על חוסר בטחון עצמי היו "מספר השאלות ששאלו" ו"שיתוף פעולה עם המנחה".

לגבי 3 המדידות של התאמה לתפקיד - מוטיבציה, התמדה והתאמתו כדמוי לחיקוי - כל החונכים הוערכו בדירוג גבוה. לגבי מוטיבציה, כל החונכים חוץ מאחד קבלו את הציון הגבוה ביותר; בהתמדה היה מה לשפר אצל חונכים אחדים ורק לגבי דימוי לחיקוי היה מה לשפר אצל כמעט חצי הקבוצה, אך עדיין הם קבלו הערכה חיובית.

הנעוטים שצויינו ע"י המנחה כדמות לחיקוי היו אלה שבלטו בבטחון העצמי שלהם ובהתמדה בפגישות ההשתלמות.

התכונות הבלתי מתאימות שנתגלו אצל החונכים היו מוגבלות - אצל 10 חונכים המנחה לא גילווה אף תכונה אחת כזאת. במקרה בו היה לה מה להעיר, החונך היה בדרך כלל שקט מדי או חסר משמעת עצמית. שני חונכים בלבד לא עמדו בלוח הזמנים וחסרו בטחון עצמי.

כתוצאה מהנלמד בהשתלמות, ניתן היה להצביע על כמה תחומים בהם רצוי היה לעבוד במסגרת ההדרכה השוטפת, בעיקר: התמדה בפגישות שנקבעו, וחיזוק אישי בנושאים כמו דימוי אישי וביטוי אישי.

4. התאמת חונך לחניך ומסגרת העבודה

ההתאמה נעשתה על ידי המנחה באופן די שרירותי; במקרים מיוחדים, היא התחשבה באופיים של החונכים והחניכים ובצרכיהם השונים. ברוב המקרים חניך קיבל חונך בן אותו המין, אבל הותאמו כמה חניכים עם חונכות כירוף שמספר החונכות עלה על מספר החניכות.

תוכננו שתי פגישות של 2-3 שעות לשבוע בין כל חונך וחניך באופן שוטף משך כל תקופת הפעלת הפרויקט. הפגישות תוכננו באופן עצמאי ע"י כל זוג. בנוסף היה על כל חונך להשתתף בהדרכה קבוצתית פעמיים בחודש וגם בהדרכה אישית פעמיים בחודש לסרוגין. כל חונך דיווח בכתב לאחר כל פגישה עם החניך שלו. המנחה דיווחה על כל פגישת הדרכה שהתקיימה בינה ובין החונכים. כל הדיווחים נמסרו לחוקר מהמוסד לביטוח לאומי (לדוגמאות דיווחים אלו, ראה נספח א').

4. עבודת החונכים

א. תדירות הפגישות

לפני שבאים לדון על מרכיבי הפרויקט השונים תוך השוואה בין שתי השנים, חשוב לציין שבתקופה הראשונית של הפעילות בשנה הראשונה, בין אפריל לאוקטובר 1979, עדיין היו קשיי ארגון, ועבודת החונכים עוד לא נכנסה למלוא התנופה. הדבר נבע לא רק מן האופי הראשוני של תקופה זו, אלא גם מהעדרותם של חונכים וחניכים בחופשים השונים - החופש הגדול וסוכות. על כן כאשר מדובר בשנה הראשונה באופן כללי הכוונה היא למעשה לתקופה העיקרית של פעילות בשנה זו, היינו, בין נובמבר 1979 לאפריל 1980.

בעניין עבודת החונכים, למשל, מתוך 24 החונכים שהתחילו לעבוד בשנה הראשונה הפסיקו 2 בתקופה הראשונית. יתר 22 החונכים המשיכו לעבוד עד סוף השנה. מתוך 22 חניכיהם, 4 נשרו מפני שהיו להם קשיים שמנעו מהם לשתף פעולה עם החונך. כבר בתקופה הראשונית של העבודה התקבלו 4 חניכים חדשים במקומם.

האינפורמציה על תדירות הפגישות ועל תוכנן בשתי השנים מבוססת בחלקה הגדול על דיווחי החונכים בלבד, למרות רושם של אי-דיוקים בדו"ח, כפי שעולה גם בראיונות עם הורי החניכים.

בולט ביותר בשתי השנים הוא טווח רחב מאד בהשקעת החונכים השונים בעבודתם עם החניכים. בשנה הראשונה, נפגש החונך עם החניך בממוצע קרוב לפעמיים בשבוע, כדרוש. אך תשעה חונכים, שהם כמעט מחצית-מכלל הקבוצה, תיפקדו מתחת לרמה המצופה באופן משמעותי. לכל התשעה היו תקופות בהן הם לא עבדו בכלל: 6 במשך חודש אחד, 2 במשך חודשיים, ואחד שלא עבד כלל במשך ארבעה חודשים מתוך השישה.

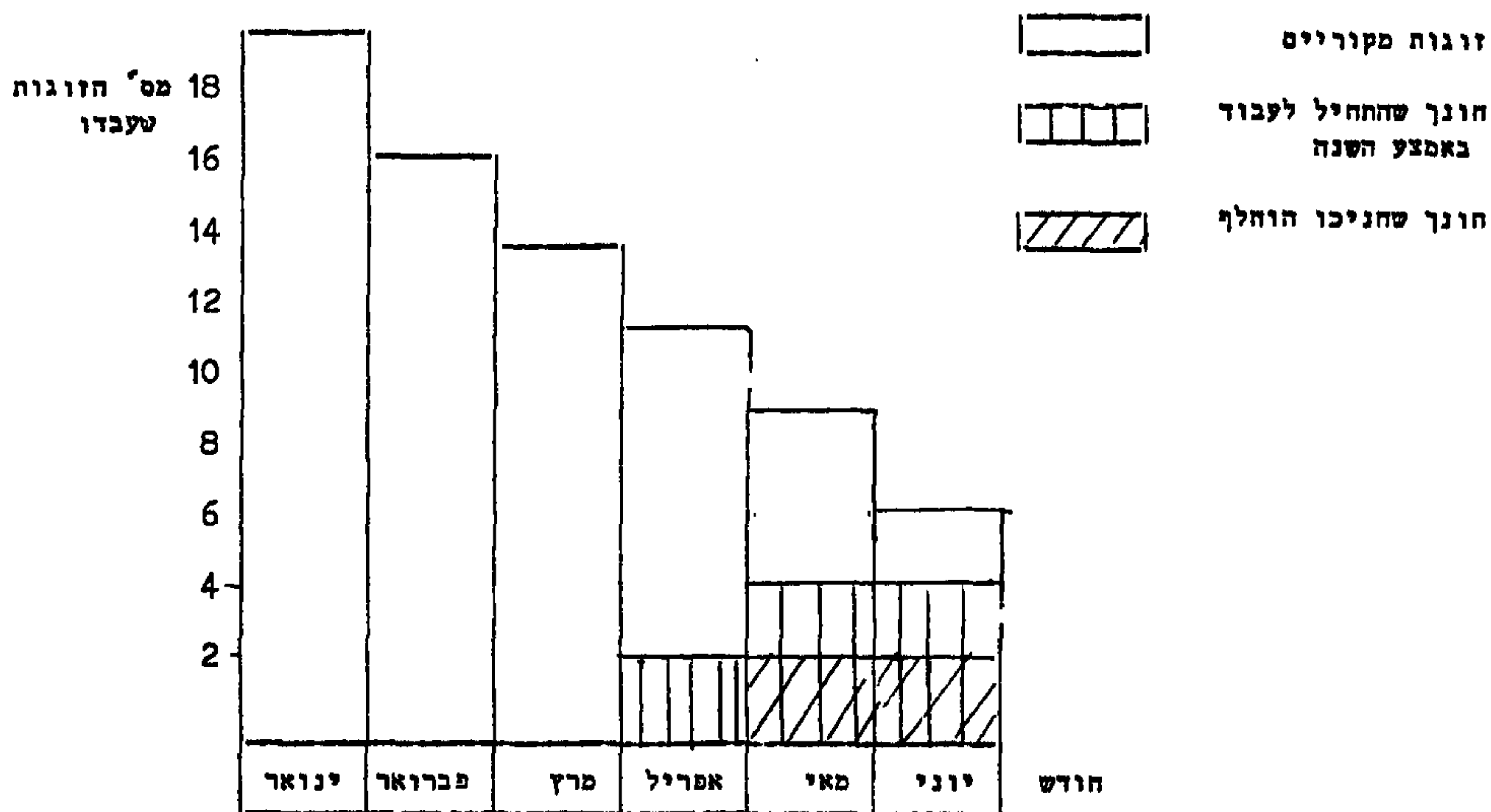
כאמור, גם בשנה השניה נמצאו הבדלים גדולים בין הזוגות השונים. זוגות בודדים נפגשו רק 4-5 פעמים בחודש בעוד שמספר זוגות מדורחים על 8 או 9 פגישות כדרוש. בין שתי הקבוצות האלה, 9 זוגות נפגשו 7 פעמים בחודש.

בשנה השניה בלבד נמצא שמספר הזוגות שהשתתפו בפרויקט ירד בקביעות ובהתמדה במשך ששה חודשי הפעלתו. מתוך 18 החונכים שהתחילו לעבוד בתחילת השנה, רק 6 המשיכו לעבוד עם אותו חניך עד לסיום הפרויקט ששה חודשים לאחר מכן. ארבעת החונכים הראשונים שהפסיקו לעבוד פוטרנו על ידי המנחה. שני החונכים חדשים התקבלו לעבודה בחודש אפריל 1981 ושניים נוספים בחודש מאי. שני זוגות הוחלפו מתוך נסיון להגיע ליחסים טובים יותר בין חונך לחניך.

תרשים מס. 2 מראה את אורך הזמן בו עבדו החונכים והחניכים, בינן ינואר ליוני 1981.

תרשים מס. 2

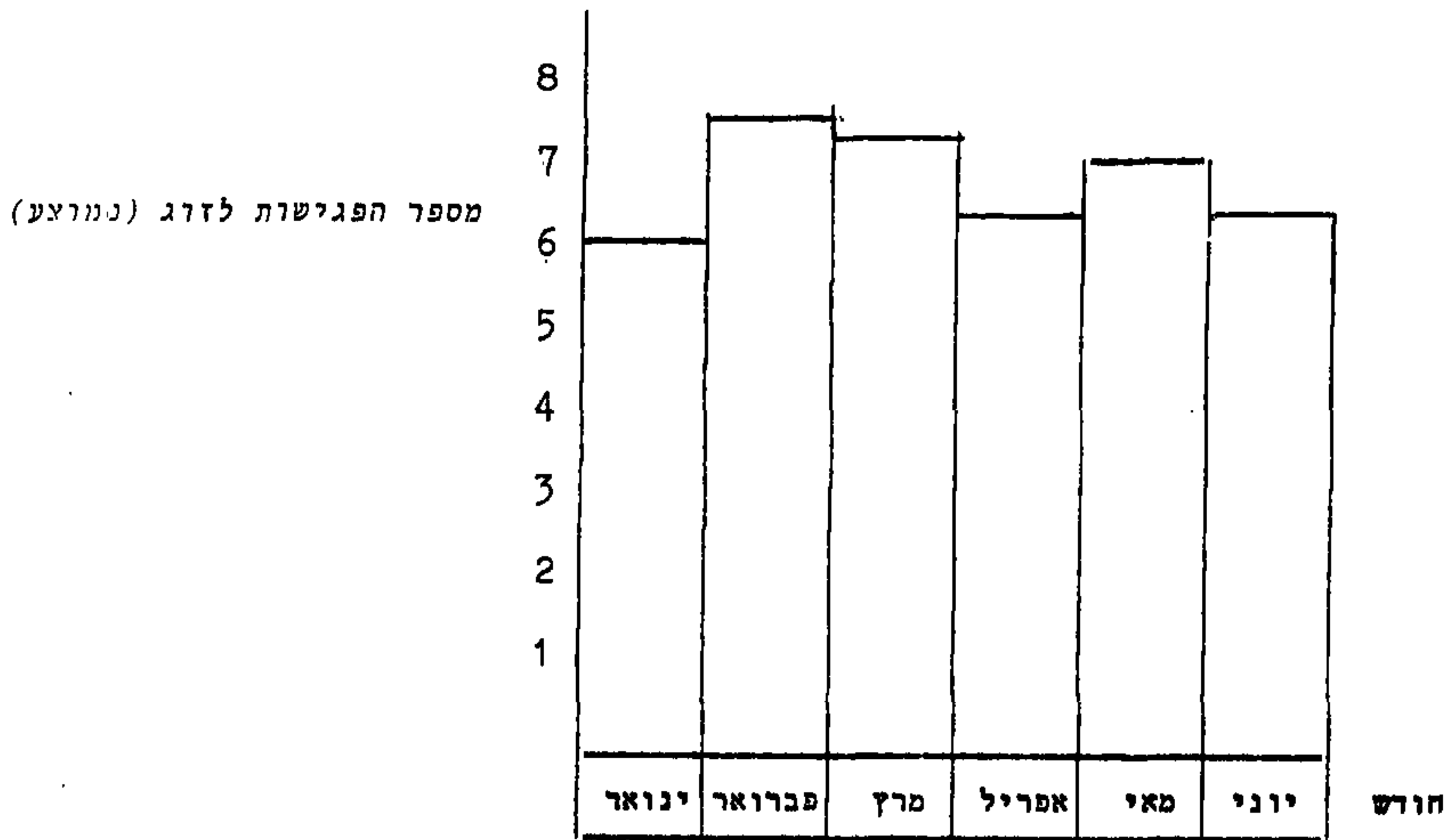
המשכיות עבודת החונכים לאורך זמן בשנה השניה



למרות שמספר הזוגות שהשתתפו בפרויקט ירד, כאמור, בקביעות משך ששה החודשים, ניתן לומר שהיקף העבודה של הזוגות שכז עבדו כל חודש היה יציב. במילים אחרות, מספר הפגישות במוצע בינן כל חונך וחניך נשאר קבוע לאורך זמן, כפי שניתן לראות מתרשים מס. 3.

תרשים מס. 3

מספר הפגישות בממוצע בין חונכים וחניכים בחודשים השונים בשנה השניה



בממוצע נפגשו בני הזוג קרוב לשבע פעמים בחודש - קצת פחות מהדרוש, שהיה פעמיים בשבוע. אין סטיות גדולות מחודש לחודש.

ב. תוכן הפגישות

שכיחות הפעולות השונות והצלחתם -

תרשים מס. 4

שכיחות פעולות החונכים, בשתי השנים

השכיחות באחרזים		סוג הפעילות
שנה א'	שנה ב'	
35	25	משחק/פעילות חינוכית
25	15	שעורי בית
25	16	יציאה לבילוי מאורגן
-	21	יציאה לטבע/לשכונה/לא פורמלית
15	7	משחק ספורטיבי
-	8	מלאכת יד / ציור
-	8	אחר
100%	100%	סה"כ

לפי דיווחיהם של החונכים (תרשים מס. 4) הפעילות השכיחה ביותר בשתי השנים היתה משחק ופעילות חינוכית המכוונת לפתח כישורים אינטלקטואליים. בעדיפות שניה בשנה הראשונה היו שעורי בית ויציאות לבלוי מאורגן (בעיקר לסרטים שעבורם קיבלו כרטיסים בחינם, לגן חיות ולמוזיאון). בשנה השניה העדיפו יציאות לא פורמליות - כלומר, יציאות שעל הזוג עצמו לתת להן תוכן, כגון טיול לרואדי, לגן ציבורי, לחנויות ולשכונות ותיקות - תחות התעסקו ביציאות מאורגנות. למרות ההחלטה העקרונית שעבודת החונכות לא תתעסק בשעורי בית אלא בהעשרה כללית, בשנה הראשונה נעשו בכל זאת שעורי בית ב-25% מהפעולות, ובשנה השניה, ב-15% - וזאת בעיקר כתוצאה מלחץ החניכים והוריהם. פעולות לא שכיחות בשתי השנים היו ספורט, ומלאכת יד וציור.

יש להדגיש את התופעה של חוסר התאמה בין שכיחות הפעולות לבין הצלחתם, בשתי השנים. יציאות לא פורמליות, לטבע ולשכונה, היו בין הפעולות המוצלחות ביותר בשתי השנים, לפי הערכת החונכים, אך כמעט שלא נעשו בשנה הראשונה, וגם בשנה השניה לא קיבלו את השכיחות הראשונה, אולי בגלל המאמץ הגדול הדרוש מהחונך לתכנונם. גם מלאכת יד וציור פחות נעשו למרות הצלחתם הגדולה כנראה בגלל הקושי בהשגת החומרים, במיוחד בשנה א' שעורי בית ופעילות חינוכית שקטה בלטה במציאות למרות שהיו פעולות לא מוצלחות מבחינה זו שהן עוררו אצל החניך תחושה של כשלון, ושיתוף פעולה נמוך הושג בפעולות אלה.

בראיונות שנתקיימו בסוף השנה השניה עם החניכים ועם הוריהם, ניתן לראות שהחונכים מאד הבינו את החניכים ואת הרגשותיהם. כאשר נשאלו באופן ישיר על עדיפויותיהם, החניכים אמרו בעצמם שהם נהנו ביותר מהטיולים מחוץ לשכונה - לליפתא, למרכז העיר וכו'. אחרי הטיולים בעדיפות הם הצביעו על סרטים וספורט. קריאה ושעורי בית הופיעו בסוף רשימת העדיפויות.

כאשר החורים נשאלו מהו הדבר שמשך את הילד במיוחד לפעילות, גם אצלם, הטיולים קיבלו את הדירוג הגבוה ביותר, לאחר מכן המשחק, אח"כ החונך עצמו, כלומר, עצם העובדה שיש לילד חבר גדול, לאחר מכן יציאות לסרטים להצגות ולבריכה ואחרי כל אלה, פעילויות משותפות לכל החונכים והחניכים ולפעמים גם להורים כגון מסיבות, פיקניקים ועוד.

נושא השיחות - רוב החונכים לא דיווחו על שיחות בינם לבין החניך בזמן פגישתם. במקרים שכן התקיימו שיחות הן היו בעיקרן ענייניות לפעולה ואינפורמטיביות כגון הסבר של משחק, שיחה על לימודים או מסירת ידע. בני הזוג נמנעו כנראה משיחה על נושאים אישיים כגון היחסים ביניהם, בעיות החניך או חוויות החניך מחוץ למסגרת החונכות.

תכנון פעולות מראש - הכוונה היתה שהחונך והחניך יחד יחליטו מראש על תוכן הפעולות. ניתן לומר שבשנה הראשונה, החונך השקיע מעט מזמנו בהכנת פגישותיו עם החניך. $3/4$ מהחונכים תכננו מראש פחות מחצי הפגישות שהיו להם עם חניכיהם, ורק חונך אחד תיכנן יותר מ-60% של פגישותיו. גם בשנה השניה בולט חוסר התכנון: מתוך כל הפגישות שעבורן נקבע תאריך, תוכן הפעולות היה מתוכנן מראש רק אצל 37%.

ג. מאפייני הזוג המוצלח בחונכות

היה נסיון בשנה הראשונה בלבד לזהות את המאפיינים של זוג מוצלח בחונכות. לצורך זה נבנה אינדקס של זוג מוצלח (ראה פרק מטודולוגי בנספח). מתוך 35 הבדיקות (χ^2) שנעשו בין האינדקס ובין משתנים אחרים שנחשבים כתורמים להצלחת עבודת חונכות (ראה פרק מטודולוגי) נמצאו רק 2 קשרים מובהקים. הראשון מתיחס להערכת המנחה את החונכים לפי המאפיינים שלדעתה חשובים לתפקוד חונך. מתוך 7 מאפיינים (אינטליגנציה, סבלנות, יוזמה אישית, הבנת ילדים, התבגרות, יחסים עם חונכים אחרים ואידיאליזם), רק אחד, היוזמה האישית, הבדיל בין החונכים המוצלחים והחונכים הלא-מוצלחים. החונכים בזוגות המוצלחים קבלו ציון יותר גבוה באופן מובהק בהערכת המנחה את יוזמתם מהחונכים בזוגות הלא כל כך מוצלחים ($p < .01$). המשתנה השני המבדיל את החונכים בזוג מוצלח הוא הערכתם את ההדרכה הראשונה שקבלו לפני התחלת העבודה. החונכים בזוגות הלא-מוצלחים הגיבו להדרכה בצורה אדישה בכך שלא ציינו אותה כטובה או כלא טובה, אלא כבינונית. החונכים בזוגות המוצלחים הגיבו בצורה חזקה יותר באופן מובהק ($p < .05$): כחצי מהם העריכו את ההדרכה באופן חיובי וכחצי באופן שלילי, אך אף אחד לא נתן תגובה אדישה.

היה גם נסיון לחפש קשרים בין הגורמים השונים ששיחקו תפקיד במהלך פעילות החונכות בשנה הראשונה. הגורמים היו: ארגוניים, תפקודיים, קשר עם גורמים מחוץ לזוג עצמו, ותגובת המנחה. במטריצית קורלציות (Pearson correlation) נמצאה תופעה שהחונכים שתראו יותר לחניכים לפי הערכת המנחה הם גם אלה שתפקדו באופן אוטונומי יותר, כלומר, הם הצליחו לתפקד עם פחות תזכורות ולחצים מצד המנחה ($r = .85$) ויחד עם זאת הם פנו אליה יותר ליעוץ מיוזמתם לפי הצורך ($r = .60$).

נמצא גם שהחונך המאורגן יותר השיג יותר תגובות חיוביות, כך שלחונך שמילא את הדורחים שלו בצורה מלאה יותר היה חניך שגילה יוזמה רבה יותר ($r = .86$), ואצל חונך שתכנן את פגישותיו מראש נמצאו עזרה ושיתוף פעולה רבים יותר אצל משפחת החניך ($r = .74$).

באופן כללי לא נמצאו משתני רקע או משתני תהליך המאפיינים את הזוגות המוצלחים אשר יאפשרו לכרוך בבטחון את בחירת המשתתפים בפרויקט מסוג זה. אך כן נמצאו רמזים בכיוון זה. יוזמתו האישית של החונך ותגובותיו הברורות לגירויים אמנם יכולים לתרום להצלחת הפעילות. כמו-כן יכולתו הארגונית של החונך נראית כמרכיב מרכזי של עבודה מוצלחת הן מבחינת שמוש נכון במשאבים העומדים לרשותו והן כגרוי להשתתפות מלאה יותר מצד החניך ומשפחתו.

5. המנחה

אופי הקשרים שפותחו בין המנחה לחונכים היה שונה מאד בין השנה הראשונה לשניה. קשרים אלה היו אינטנסיביים מאד בשנה הראשונה, והיו מוקד בעבודת החונכים, בעוד שבשנה השניה, הם תפסו מקום משני בלבד עבור החונכים. לפי דיווחיה של המנחה הראשונה, עבודתה התחלקה כדלקמן:

תרשים מס. 5 - חלוקת זמן עבודתה של המנחה בשנה הראשונה

מס' השעות שהוקדשו לו לחודש	ה ת פ ק י ד
25	קשר לא פורמלי עם חונכים
20	תפקידים מנהליים שיגרתיים
10	ה ד ר כ ה
8	הכנת הדרכה
5	קשר עם אנשי מקצועות אחרים (בעיקר עו"ס בבי"ח של החניכים)
2	קשר עם מורי החניכים
1	ביקורי בית אצל הורי החניכים
71	ס ה " כ

תרשים זה מראה שהמנחה הראשונה ראתה בחינוך החונכים את הנקודה העיקרית של עבודתה והגדירה את החינוך בערכים של אחריות, עמידה בלוח זמנים והתמדה. למטרה זו היא פיתחה עם החונכים קשרים לא פורמליים שיאפשרו לה לרכוש את אמונם ושיעזרו להם להיפתח בשיחה. כך מוסבר החלק הגדול של זמן עבודתה שהוקדש לקשר לא פורמלי עם החונכים.

המנחה היתה בקשר עם מספר אנשים אחרים: מנהל המרכז שתרום לה בעיקר תמיכה, וכשהיא ביקשה זאת הוא עזר לה בהחלטות ארגוניות. בנוסף, צוות ההגוי תרום ביקורת ורעיונות לפיתוח העבודה. היא היתה מעדיפה לקבל יותר עידוד ועזרה מקצועית משני הגורמים הנ"ל. היא החליפה דעות במסגרת הקשר עם עובדים אחרים במרכז הקהילתי, למרות בקשתה לעדוד ועזרה עם תוכן מקצועי ולמרות הצעות רבות של חברי צוות ההגוי היא לא היתה בקשר עם אף גורם מקצועי שהיה יכול לתרום לה בתחומים החסרים.

הרקע השונה של המנחה בשנה השניה להפעלת הפרויקט (היא היתה סטודנטית במסלול הקהילתי של החוג לעבודה סוציאלית) בא לידי ביטוי בדגש השונה בעבודתה. היא לא ראתה את חיזוק החונכים בתור קבוצה כמטרה עיקרית של הפרויקט, והקדישה מעט מזמנה לפיתוח קשרים בינה לביין החונכים. מדובר גם בקשרים פורמליים במסגרת ההדרכה וגם בקשרים לא-פורמליים של יעוץ אישי, שלא עודדו. חצי החונכים לא ביקש יעוץ אף פעם אחת במשך תקופת העבודה. בסך הכל, לאורך 599 פגישות המתוכננות ביין חונכים וחניכים, דיווחו החונכים שהם פנו ליעוץ רק 34 פעמים, כלומר, 6% מהפעמים האפשריות. גם מקורות עזר שעמדו לרשות החונכים כגון דפי ידע, משחקים, ודוחים והמלצות של חונכים אחרים נוצלו רק מעט.

לעומת זאת, המנחה של השנה השניה הדגישה את החשיבות של מעורבות גורמים אחרים בקהילה בפרויקט ובמיוחד את הורי החניכים (ראה להלן). הקשרים שלה עם צוות הפרויקט היו פחות מפותחים, כיוון שהיא היתה קשורה גם למנחה המקצועית שלה מהאוניברסיטה.

6. משפחות החניכים

באופן כללי, החונך בשנה הראשונה לא פיתח קשרים עם משפחת החניך. רק קצת יותר מחצי החונכים נפגשו עם אם החניך יותר מפעם-פעמיים במשך שנת החונכות, ורבע החונכים אף פעם לא נפגשו עם האם. התמונה דומה עבור האב. הקשר ההדוק ביותר התקיים עם אח או אחות החניך. לרוב הגדול של החונכים היה קשר עם אח החניך ולכמעט שליש היו הרבה קשרים אחרים. כלומר, במידה והיה מגע בין החונך לבין משפחת החניך, המגע היה לא עם הורי החניך, אלא בעיקר עם אחיו. האח היה זה שהתעניין בפרויקט, שעזר לחניך ושוחח עם החונך בעניין הפרויקט בעת הצורך. מגע זה התפתח באופן ספונטני ולא בעידוד המנחה או בהתערבותה.

גם בתחילת השנה השניה של הפרויקט לא היה מתוכנן לערב את הורי החניכים. מוקד הפרויקט היה על החונך והחניך בלבד וקשר ישיר של ההורה עם הזוג אף פעם לא הוגדר.

ברם, כתוצאה מיוזמתה האישית של מנחה הפרויקט, בינואר 1981 התקיימה פגישה הסברתית עבור הורי החניכים והחונכים. בפגישה נוכחו נציגים מ-9 משפחות של חניכים, והתברר מהערותיהם של ההורים ומשאלותיהם שהיה חוסר הבנה בנושא הפרויקט. על כן הוחלט להקים סדרה קצרה של פגישות הורים ולמטרה זו ביצעה המנחה ביקורי בית המיועדים לברר במה בדיוק ההורים מעוניינים.

מהתחלה זו התקיימו בהמשך שלוש פגישות הורים בין פברואר ליוני 1981. מספר ההורים שהשתתפו נע בתקופה זו בין 6 ו-11. בפגישה הראשונה היתה הצעה בנושא "נוכחות חונך זר בבית", ושתי הפגישות הנוספות התרכזו בנושא אירגון ההורים למען התפתחות הפרויקט והמשכיותו. הוקם צוות הורים וחונכים שתפקידו היו הגברת מודעות על הפרויקט בשכונה, גיוס כספים לפרויקט באמצעות בזאר, וחיפוש בלתי פורמלי אחרי חונכים פוטנציאליים לעתיד.

כדי לבדוק כיצד תפסו המשפחות את הפרויקט ואת תגובותיהן אליו, רואיין הורה של כל חניך בסיום הפרויקט (דף מסגרת הראיון מופיע בנספח א' 8). קודם נשאלו ההורים על מידת מעורבותם בפרויקט.

הגורם אשר היה מעורב במידה הרבה ביותר בפרויקט מבין בני משפחת החניך היה האם.

מעורבות בני המשפחה התבטאה בידע על הפעילות, הכרת החונך ומידת הקשר עמו, הכרת המנחה ומידת הקשר עמה, השתתפות בפגישות הורים ופעילות בועד.

לכל האמהות היה ידע בסיסי על הפעילות של החניך והחונך. הן ידעו כמה פעמים בשבוע הם היו צריכים להפגש וכמה הם נפגשו למעשה. כך הן ידעו היכן הם נפגשו בדרך כלל, ומלבד שתי אמהות אשר טענו כי הן לא יודעות מה היתה הפעילות בפגישות אלו, כל אם ציינה מספר פעולות שהילד שלה עשה. כאשר הן נשאלו באיזו מידה הילד מספר בבית על הפעילות אף אם לא טענה שהילד כלל אינו מספר על הפעילות.

רוב האמהות פגשו את החונך יותר מפעמיים; 3 כמעט ולא פגשו אותו, 5 פגשו אותו מעט, 5 באופן בינוני ו-4 הרבה. רוב הפעמים הם נפגשו בבית החניך. 10 חונכים פגשו את ההורים גם בפגישות בין הורים וחונכים שהתקיימו במרכז. 3 חונכים היו מוכרים להורי החניך מהשכונה ובמקרה אחד החונך והורה החניך היו פעילים ביחד בועד.

רוב הקשר בין ההורה לחונך היה מבוסס על הנעשה עם החניך. 8 הורים ציינו נושא זה כנושא שבו דנו בשיחותיהם עם החונך. לגבי 6 הורים, השיחות נסבו גם על מה שקורה עם החונך. רק הורה אחד ציין כאחד מנושאי שיחותיהם את הפעילות בין החונך והחניך. 2 הורים ציינו את הקשר שלהם עם החונך כקשר של חברים. ב-6 מקרים ההורים ציינו כי הם היו מכבדים את החונך באוכל ושתיה, כאשר הוא היה בא אליהם.

בבדיקת מיהו החונך המתאים ביותר לפי דעת ההורים נמצא כי 5 הורים העדיפו חונכת על חונך (לגבי 5 מקרים אלו היו כל הציירופים האפשריים של חונך וחניך והממצאים הללו לא מבוססים על מין החונך והחניך בפועל) הורים אלה התרשמו שהחונכות הצליחו יותר בעבודתן מאשר החונכים, בין היתר, כיוון שלדעתם לבנות יש גישה טובה יותר לעבודה מעין זה מאשר לבנים, ובמלים של אם אחת: "בתי קצת עקשנית. אם היה לה חונך הוא לא היה יוצא איתה ראש. לחונכת היתה סבלנות רבה ולבחור לא היתה סבלנות כזו". 5 הורים סברו שהחונך צריך להיות בן מינו של החניך. שנים אמרו שאין הדבר משנה אך הילד לא היה מסכים לקבל חונך בן מין שונה. שניים נוספים אמרו שלא משנה להם אם ילדם יקבל חונך או חונכת ואם אחת אמרה כי עדיף שהחונך יהיה בן המין השני.

בבדיקת מהו הגיל המתאים ביותר, 11 הורים אמרו כי הגיל של החונך שהיה לילדם היה מתאים אך ממצא זה לא מלמדנו מהו הגיל המתאים ביותר לדעתם.

חדוש בולט בשנה שניה זו הוא הפעלת ההורים במסגרת פגישות הורים כפי שנאמר לעיל. העובדה שרק 4 משפחות לא השתתפו כלל בפגישות אלה מצביעה על כך שההורים באופן כללי קיבלו בצורה חיובית את החידוש. כשנשאלו ההורים מה דעתם על הפגישות, כמעט כל ההורים ענו כי הפגישות חשובות.

ההורים ראו את חשיבות הפגישות בכך, שהם יכולים להיות מעודכנים באופן זה בנעשה עם הילד, לדעת על התקדמותו ולהוות גוף מבקר ומתערב בנעשה בפגישות בין החונך לחניך. כן עזרו להם הפגישות בבעיות שלהם עם הילד בלא קשר ישיר לפרוייקט החונכות. לדוגמא, אם אחת אמרה:

"הפגישות חשובות מאד. כל אחד שומע את הבעיה של השני ויודע כיצד להתנהג בביתו. הפגישות נתנו לי אומץ בתגובות שלי לילד. בפגישה אחת היה פסיכולוג והוא אמר שלא כל דבר צריך לתת לילד וזה נכנס לי לראש".

לפי דעתם של ההורים תרומה נוספת של פגישות אלו היתה במפגש החברתי וביציאה מהבית.

איך רואים ההורים המשך של פרוייקט חונכות ואלו התפתחויות הם היו רוצים בעתיד ?

בעת הראיון עם ההורים בסיום הפרוייקט, הסתבר שלהורים היה ספק אם בכלל פרויקט החונכות ימשיך לפעול והם מאד הצטערו על כך. אם אחת אמרה "חבל להפסיק דבר כזה. זה כמו שמעלים מישהו בדרגה ופתאום מורידים אותו." ההורים פעלו בצורות שונות על מנת שלפרוייקט יהיה המשך. ועד של הורים (6 הורים) וחונכים חשבו על אפשרויות שונות לגרום להמשך הפרוייקט והם אף פעלו בצורות שונות על מנת לאסוף כספים למטרה זו. הם אספו מוצרים שונים מבתי-חרושת על מנת לעשות בזאר לפני ראש השנה. אם וחונכת עברו ברחוב יפו מחנות לחנות והתרימו אנשים לפרוייקט. הם גם אספו כספים מהורי הילדים בשכונה. בפעילות זו השתתפו הן ההורים שחשבו שילדיהם עשויים היו לקבל חונך שנה נוספת והן אלו שידעו שהם לא יהנו באופן פרטי מהמשך הפרוייקט. הם פעלו למען אחרים. אם אחת אמרה: "אם בני יקבל חונך בשנה הבאה זה יהיה חונך של פר"ח אך מאד חשוב שהפרוייקט לא יפסק וימשיך לתרום לילדים אחרים".

הרוב המוחלט של ההורים רצה שילדם ימשיך גם בשנה הבאה להיות בפרוייקט החונכות אם הדבר יהיה אפשרי. 5 הורים רצו להמשיך עם החונך הקודם שהיה לילד, ו-5 הורים לא רצו שבנם ימשיך עם החונך הקודם. ל-6 הורים לא היה משנה אם בנם ימשיך עם החונך הקודם או עם חונך אחר. (לגבי חניך אחד לא היו לנו נתונים).

9 אמהות הביעו את רצונן שילד נוסף שלהן יקבל חונך, ול-5 היו ילדים נוספים אשר יכלו לקבל חונך.

10 אמהות הביעו את רצונן שבנן יהיה חונך בעצמו. חלקן ראו בכך מעין החזרת חוב עבור הילד. אחת האמהות אמרה: "כמו שעזרו לה, כך שגם היא תעזור לאחר". חלקן הרגישו שהדבר יתן תעסוקה לילד ויפתח אותו. בעניין זה אחת האמהות אמרה שהיא היתה מעוניינת שילדיה יהיו חונכים "לשם תעסוקה ושלא יתחברו עם כל מיני טיפוסים לא טובים".

7. קשרים בין החונכים לבין גורמים אחרים - סיכום

החונכים בשנה הראשונה נהנו מעזרה משלושה מקורות עיקריים (תרשים מס. 6).

תרשים מס' 6

הערכת החונך את היעוץ שקיבל בשנה הראשונה

מקור היעוץ	עזר מאד	עזר	לא כל כך עזר	בכלל לא עזר או לא היה קשר
המנחה	13	7	-	-
עובד אחר במרכז	-	1	-	19
חונכים אחרים	-	9	5	6
משפחת החניך	1	4	7	8
משפחת החונך	2	6	6	6
מורה החניך	-	-	4	16

המקורות העיקריים הם: המנחה, החונכים האחרים ומשפחת החונך. כל החונכים הרגישו שהמנחה עזרה להם אך לא כולם הפיקו תועלת מאנשים אחרים. כ-2/3 הרגישו שהחונכים האחרים ומשפחותיהם היו להם לעזרה. פחות הרגישו שהקשר עם משפחת החניך עזר. הקשר עם המורה, במעט המקרים בהם היה קיים, לא כל כך עזר לחונך בעבודתו. רק חונך בודד נעזר ע"י כוח אדם נוסף הקיים במרכז הקהילתי.

על אף מעוט הקשרים שהיו למעשה, לפי דבריהם רוב החונכים בהחלט היו מעוניינים בקשרים רבים יותר עם גורמים אחרים שיוכלו לתרום להם בעבודתם. הקבוצה הגדולה ביותר, שליש, הרגישה שקשר הדוק יותר עם הורי החניך היה עוזר להם; אחרים רצו יותר קשרים עם מנחה הפרויקט, עם מורה החניך או העובד הסוציאלי בבית הספר שלו. רבע לא הרגיש צורך ביותר קשרים במסגרת עבודתם.

גם בשנה השניה, החונכים הביעו התעניינות בקשרים נוספים היכולים להועיל להם בעבודתם, בנוסף להדרכה הפורמלית. במשך שנה זו רובם נעזרו על ידי משפחותיהם, על ידי חונכים אחרים, או על ידי משפחות החניכים. גורם אחרון זה היה מעורב הרבה יותר בשנה השניה, ועזרתו גם הורגש יותר. לעומת זאת, פחות הורגשה עזרתה של המנחה. לגבי העזרה בין החונכים,

יש להוסיף שרוב החונכים סברו שזו היתה בקנה מידה קטן הרבה יותר מאשר האפשרי והרצוי. בעיני החונכים, כל הקשרים חשובים לצורך מידע והכשרה וכמקור לרעיונות, וגם לצורך הכרת החניך. כמו בשנה א', הם הביעו רצון לקיים קשרים עם יותר אנשים מקצועיים כגון פסיכולוג, מדריך משחק ועם אנשים המכירים את החניך כגון המורה שלו מעובד הסוציאלי בבית הספר שלו.

משך כל התקופה הנסיונית, החונכים נטו לשתף את משפחותיהם בחוויות החונכות. כבר בשלב הראיוני הראשון, שוחחו כ-70% מהחונכים עם משפחותיהם על הנושא. כשהם התקבלו כחונכים, אחוז המשוחחים עם המשפחה בנושא עלה לכ-90%. בשנה הראשונה דווחו כ-70% מהחונכים שהמשפחה עזרה להם במידת מה במשך תקופת עבודתם כחונכים, 10% מהמשפחות עזרו מאוד והיתר במידה מועטה. 30% מהחונכים הרגישו שהמשפחה בכלל לא עזרה להם.

במשך תקופת העבודה בשנה השניה רק נער אחד לא סיפר בבית על הנעשה בפרויקט, בעוד שחצי החונכים דיווח שהם סיפרו הרבה בבית. נראה שההורים מצידם תמכו בעבודת ילדיהם כחונכים. חציים היה מאד בעד זאת שבניהם היו חונכים והיתר - מלבד שניים שהיו אדישים, לפי דווח בניהם - תמכו במידת-מה.

יש להניח שתמיכה ומעורבות המשפחה בעבודתו כחונך בשתי השנים כן תרמה לחונך בתחומי בטחון עצמי, בטיחות, הרגשת שייכות לשכונה ויכולת לתרום ולהתפתח בכוונים חדשים, אך כל הדברים הללו לא נמדדו.

8. הדרכה

תוכננו שלושה סוגים של הדרכה לחונכים : קורס קצר בתחילת עבודתם, (או לגבי השנה השניה, לפני תחילת עבודתם), הדרכה קבוצתית משך תקופת עבודתם, והדרכה אישית גם היא למשך תקופת עבודתם.

על הקורס הקצר, או הדרכה ראשונית, כבר דווח בפרק על שלבי ההכנה. שני הסוגים של הדרכה שוטפת התפתחו בצורות שונות. תוכנן היה שכל חונך יקבל הדרכה פעם בשבוע - פעם הדרכה אישית ופעם הדרכה קבוצתית, לסירוגין, כך שכל סוג של הדרכה ינתן פעם בשבועיים.

א. הדרכה אישית

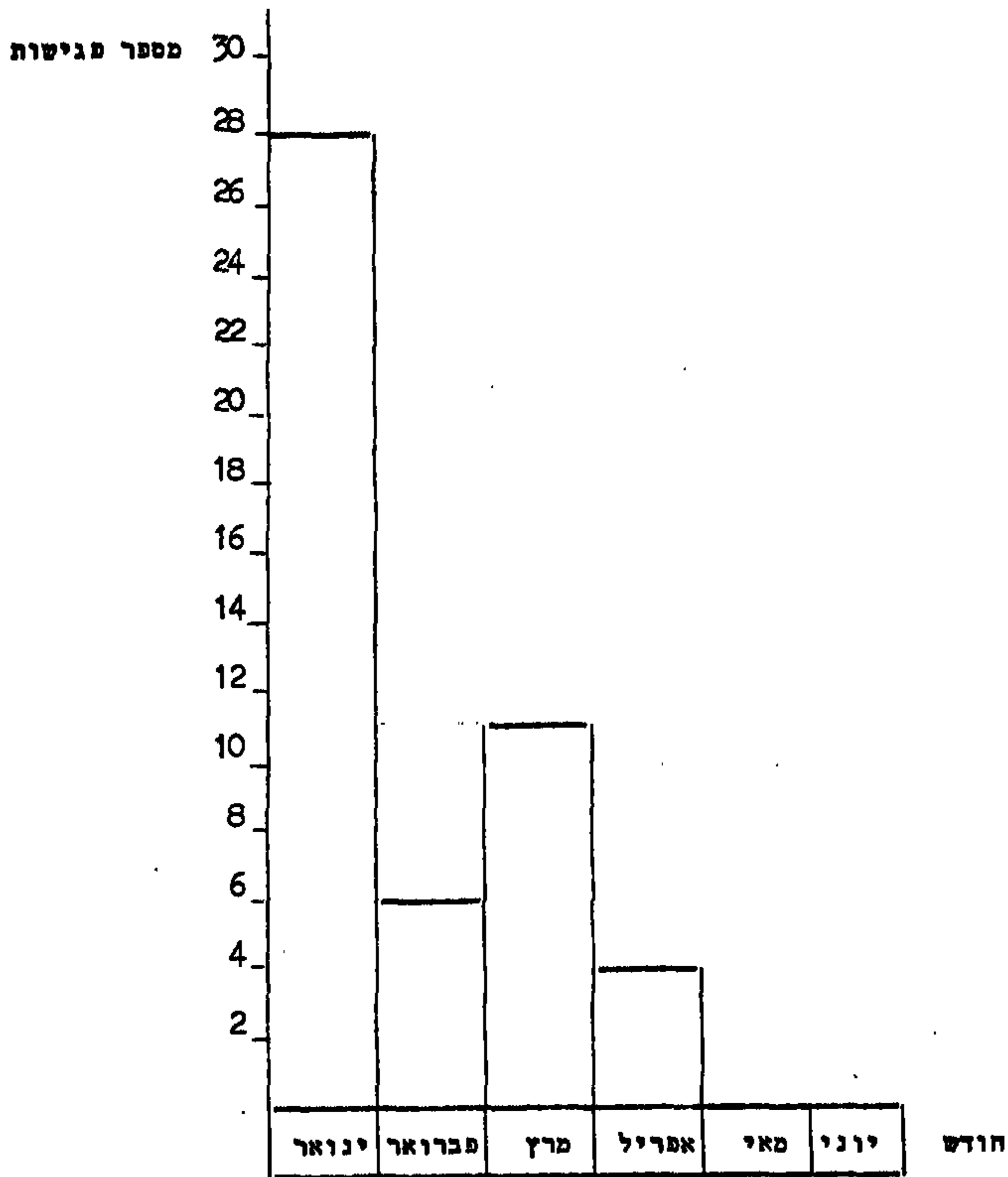
הדרכה זו היתה מיועדת לתשומת לב אישית לחונך, יעוץ והדרכה, תמיכה ועידוד. למרות התוכנית של פגישה אחת כל שבועיים עם כל חונך, במציאות התקיים שיעור נמוך יותר בהרבה של פגישות.

בשנה הראשונה, כל חונך קיבל הדרכה אישית בממוצע פעם בחודשיים (25% מהרמה הנדרשת), וחונך אחד בכלל לא קיבל הדרכה אישית.

בשנה השניה של הפרויקט, חלה ירידה קיצונית כבר בהתחלת השנה במספר הפגישות של הדרכה אישית, אשר הופסקו לגמרי בסוף אפריל. זאת ניתן לראות מתרשים מס. 7.

תרשים מס. 7

מספר הפגישות של הדרכה אישית לחודש בשנה השניה



רוב החונכים לא קיבלו שום הדרכה אישית אחרי החודש הראשון של עבודתם. כאשר כן התקיימו פגישות של הדרכה אישית, הן נבעו בעיקר כתוצאה מיוזמת המנחה. רק במקרים נדירים יזמו החונכים פגישות אלה.

באופן כללי, החונכים בשתי השנים התאכזבו מרמת ההדרכה האישית. עצם ההדרכה היה דבר חיוני מאד, לדעתם, אך למעשה הוא לא נוצל למלוא הפוטנציאל.

בשנה הראשונה, החונכים התחלקו בהערכתם את ההדרכה הזאת. כמחצית מצאו שהמעט הדרכה אישית שהיתה עזרה מאד בעבודתם, רוב האחרים חשבו שהיא עזרה במידות שונות, ואחד טען שהיא בכלל לא עזרה לו. נראה שלמרות שהחוויה של הדרכה אישית היתה חיובית לגבי רוב החונכים, הם פשוט לא גילו יוזמה כדי להשיג יותר פגישות הדרכה.

החונכים מצאו שהדרכה זו עזרה בעיקר בפתרון בעיות וביצירת קשר עם החניך ועם משפחתו, אך עדיין הרגישו שההדרכה לא כל כך תרמה לעידוד ויעוץ. נראה שהם הרגישו בצורך מסויים שההדרכה לא התייחסה אליו. כאשר נשאלו אם יש להם המלצות לשינויים בהדרכה אישית בעתיד, חמישית מהחונכים ביקשו שתהיה יותר הדרכה אישית ושהיא תהיה חובה.

מעניין לציין כאן שההדרכה האישית אמנם היתה מתוכננת כחלק מחיוב של התוכנית אך המנחה העדיפה להציג אותה כאופציה שכל חונך בוחר במידה והוא מרגיש צורך בכך. היא לא ראתה צורך בפגישות חובה או ביוזמתה. העובדה שחונכים רבים לא ניצלו הזדמנויות להדרכה זו מראה, לדעתה, שאין לקבל חונכים אדישים לעבודת החונכות.

בשנה השניה, שני-שליש מהחונכים העריכו את עצם ההדרכה האישית כדבר טוב מאד, כאשר מוקד תרומתה לדעתם היה שוב בפתרון בעיות ובעזרה פרטית.

על הנושאים שנידונו בהדרכה האישית, שהיו בערך זהים לאלו של ההדרכה הקבוצתית, ראה פרק על הדרכה קבוצתית להלן.

ב. הדרכה קבוצתית

הדרכה זו חשובה בכך שהיא נותנת לחונך להרגיש שיש לו מסגרת מקצועית ותמיכתית. הוא עשוי לגלות כאן שבעיותיו משותפות ודומות לאלו של חונכים אחרים, ושניתן להחליף דעות וחוויות עם חונכים אחרים ולפתח לעצמו מסגרת חברתית.

בשנה הראשונה, ההדרכה התקיימה פעם בשבועיים בקבוצות של 5 חונכים. במוצע השתתפו החונכים ב-1½ פגישות בחודש, זאת אומרת שהחונך הממוצע נעדר מ-1/4 מהפגישות. בגלל העדרויות אלה החליטה המנחה שלטובת הדינמיקה הקבוצתית יש צורך בקבוצות גדולות יותר, והיא חיברה את ארבעת הקבוצות הקטנות ל-2 קבוצות גדולות יותר. גם החונכים הרגישו בשיפור בסידור זה.

גם בשנה השניה, בעקבות הירידה במספר החונכים שהשתתפו בפגישות ההדרכה, הוחלט מהתחלת השנה, בחודש אפריל לחבר כל שתי קבוצות לקבוצה אחת. בסוף מאי הופסקו הפגישות לגמרי למרות שהחונכים עדיין לא הגיעו לשלב הפרידה מהחניכים.

נראה כי החונכים לא תפסו את ההדרכה הקבוצתית כמסגרת מחייבת, ועל כן השתתפותם בפגישות היתה נמוכה.

לפי דיווחי החונכים בשנה א' ל-1/4 מהם ההדרכה הקבוצתית מאוד עזרה, לרובם היתה שביעות רצון חלקית ואחד מצא שההדרכה הקבוצתית בכלל לא עזרה לו בעבודתו. מתוך האספקטים שלגביהם החונכים העריכו את ההדרכה הקבוצתית, לא היה אף אספקט שהוערך כטוב מאוד ע"י יותר מ-1/3 מהחונכים. באופן כללי, הדרכה זו נחשבה כטובה יותר בטיפול בפתרון בעיות, יעוץ, רעיונות לפעילויות וקשר עם החניך. היא הוערכה כנמוכה כמקור לעידוד. היתה דרישה של יותר משליש החונכים שההדרכה תקבל פורמט רציני יותר. הם רצו שנוכחות בפגישות ההדרכה תוצג כחובה וברצינות יותר. הם רצו גם שההדרכות תהיינה יותר מתוכננות ויותר רציניות בתוכנן ושדגש רב יותר יושם על פתרון בעיות משותפות. חלק לא קטן, חמישית, היו רוצים לקבל הדרכה קבוצתית פעם בשבוע, במקום פעם בשבועיים.

יש לציין כאן שגם המנחה הרגישה שהיה בזבוז גדול בזמן ההדרכה שהיא יחסה להפרעות על ידי החונכים, דבר שלדעתה תפס כרבע מהזמן של כל פגישה. עם זאת היא אף פעם לא התייחסה לכך כנושא לשיחה עם החונכים.

גם בשנה השניה, פחות חשיבות ניתנה להדרכה הקבוצתית על ידי החונכים מאשר להדרכה האישית. בעוד ששני-שליש מהחונכים העריכו את ההדרכה האישית כדבר טוב מאד, כאמור, רק קצת יותר מחצי החונכים טען שההדרכה הקבוצתית עזרה להם, כאשר כמעט כל אלה (חצי החונכים) הדגיש שהיא עזרה מאד. לדעת החונכים, היא עזרה בעיקר בפתרון בעיות וכך בהכנת אירועים - דבר שהיה חסר לדעת החונכים בשנה א'.

תרשימים 8 ו-9 מראים את המשקל היחסי של הנושאים שאליהם התייחסו במסגרת ההדרכה, בשנה השניה.

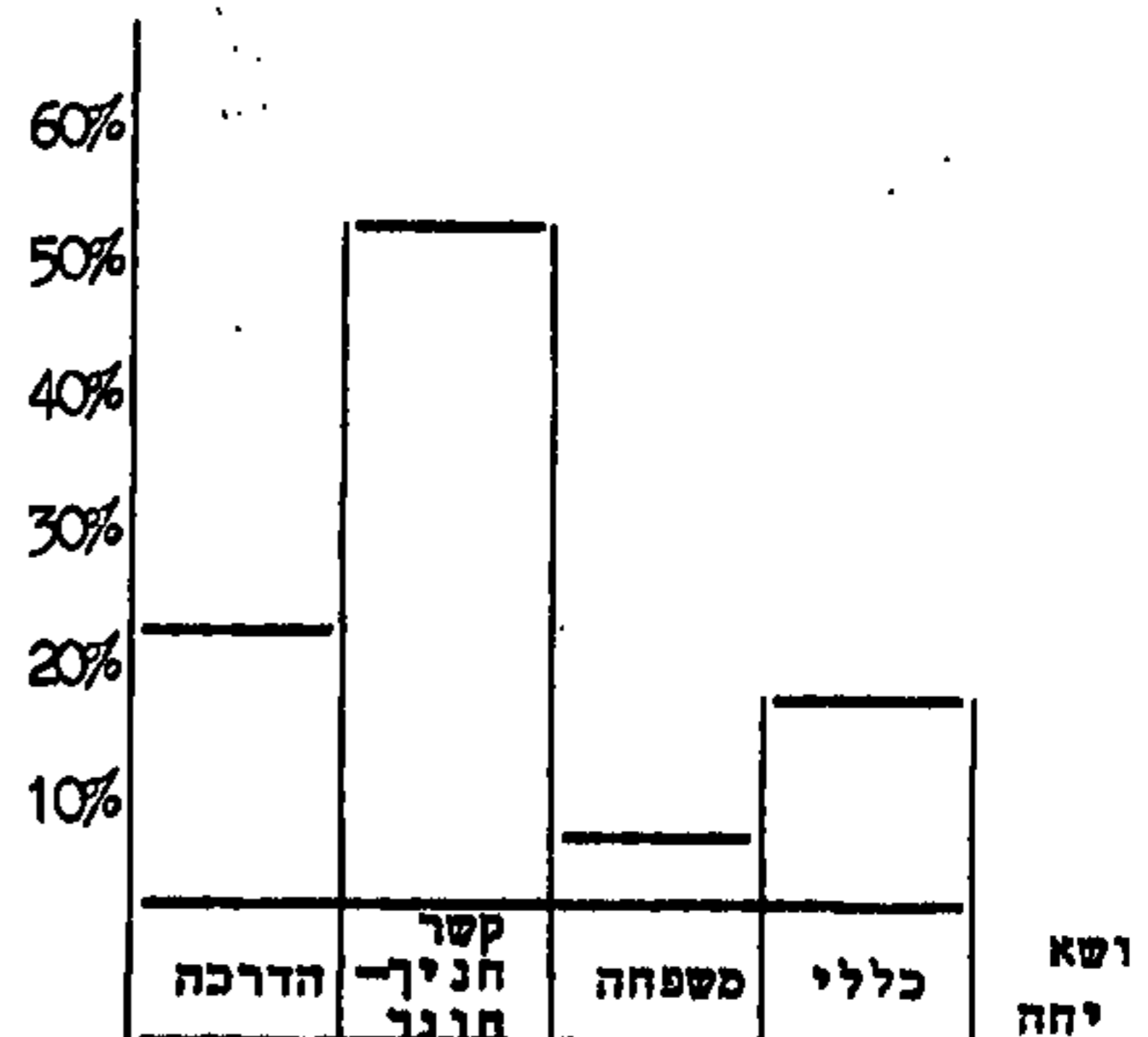
תרשים מס. 9

נושאי השיחות בפגישות של הדרכה קבוצתית (באחוזים) בשנה השניה



תרשים מס. 8

נושאי השיחות בפגישות של הדרכה אישית (באחוזים) בשנה השניה



ניתוח תוכן פגישות ההדרכה שבוצע בשנה ב' נועד בין היתר להשוות את התפיסות הדיפרנציאליות של שני סוגי ההדרכה. בתרשימים 8 ו-9 ניתן לראות שהנושאים שנידונו בהדרכה האישית והקבוצתית היו בערך זהים. הנושא העיקרי בטיפול היה הקשר בין חונך וחניך שהוא אמנם היה מוקד העבודה. נושא ההדרכה עצמה (במקום תוכן העבודה) תפס מקום שני של כ-25% מזמן ההדרכה. התייחסות למשפחת החניך קיבלה תשומת לב מעטה ביותר בדיוני ההדרכה.

העובדה של זהות הנושאים בשני סוגי ההדרכה, יחד עם הירידה הקיצונית במספר הפגישות (שמוסברת באופן חלקי על ידי נשירת חונכים מהפרויקט בכלל) וחוסר היוזמה מצד החונכים, מצביעה על כך שלא התפתח אופי מיוחד לא להדרכה באופן כללי ולא לאף סוג של הדרכה בפרט. אפשר לסכם ולומר שלא נוצלה מסגרת ההדרכה במידה מספקת.

עם זאת החונכים התייחסו לנושא ההדרכה במלוא הרצינות, כפי שהתבטא בראיונות שהתקיימו איתם בסיום הפרוייקט. הם בהחלט היו מעוניינים לקבל הדרכה במסגרת עבודת החונכות והרגישו צורך בהדרכה שוטפת בהיקף של שלוש פעמים בחודש עבור הדרכה אישית וקרוב לארבע פעמים בחודש עבור הדרכה קבוצתית - הרבה יותר ממה שקיבלו למעשה.

לכאורה יש כאן סתירה שמצד אחד החונכים דרשו יותר הדרכה בעוד שמצד שני, הם לא השתתפו באופן מלא בהדרכה שכן הוצעה להם. השעור הנמוך של השתתפות החונכים נבעה, לפי דווחיהם, מאי-שביעות רצון מאופי ההדרכה שהוצעה, שהיתה משעממת לדעת רבים, ולא מעצם ההדרכה, וכך מהעדר עידוד המנחה להשתתפותם בפגישות.

שני-שליש מהחונכים דיווחו שלדעתם חשוב שתהיה הדרכה, אך הנקודה החשובה אינה המסגרת הקבוצתית או האישית אלא שההדרכה תהיה קבועה, מבוקרת יותר ומעניינת. הם הדגישו שיש להמנע מהדרכה משעממת.

9. השפעת הפרויקט על החניכים

א. לדעת החונכים

לפי ההתרשמויות הראשונות של החונכים בשנה הראשונה הקושי העיקרי של החניך בהתחלת החונכות היה שהוא היה ביישן ושקט מדי. כשהחונכים בדקו את חניכיהם לפי תחומים, הם דיווחו שהבעיה העיקרית היא הקשיים בלימודים שהיו בולטים אצל יותר משני שלישי מהחונכים. אצל שלישי מהחונכים הם היו בולטים מאד. חוסר יוזמה גם הוא איפיון קבוצה גדולה - כ-40% מהחניכים. בעיות חברתיות בבית הספר בלטו באותה מידה. החונכים זיהו הרבה פחות בעיות לגבי קשרי המשפחה של החניך.

החונכים העריכו שוב את קשיי החונכים בסוף הפרויקט ושתי ההערכות הושוו באמצעות $t - test$ (תרשים מס. 10).

תרשים מס. 10

הערכת החונך את קשיי החניך לפני ואחרי הפרויקט
שנה ראשונה

רמת המובהקות	ערך ה-t-test	דרגת הקושי - ציון ממוצע*		תחום הקושי
		אחרי	לפני	
$p < .00^*$	3.82	16.8	20.00	סה"כ הקשיים
$p < .11$	1.69	1.50	1.95	אי-התמדה בפגישות
$p < .26$	-1.16	1.50	1.30	תוקפנות
$p < .05^*$	2.13	1.55	2.10	סגירות
$p < .00^{**}$	4.66	1.75	2.55	חוסר יוזמה
$p < .17$	1.44	1.50	1.85	קושי ביצירת קשרים
$p < .26$	-1.16	1.95	1.75	קשרים חזקים מדי
$p < .77$.29	1.45	1.50	דחית הצעות
$p < .29$	1.10	1.85	2.15	קשיים במשפחה
$p < .01^{**}$	3.20	1.90	2.60	קשיים בלימודים
$p < .04^*$	2.27	1.85	2.30	קשיים חברתיים בבית הספר

בהערכה כללית 95% מהחונכים הרגישו שהחניך התגבר לפחות חלקית על קשייו, כאשר חצי הרגישו שהחניך התגבר לגמרי על קשייו. גם בבדיקה של תחומים ספציפיים נמצאה ירידה מובהקת בקשיי החניכים במשך תקופת הפרויקט ($p < .00$). ירידה זו מתבטאת בעיקר בפיתוח יוזמה רבה יותר ובפתיחות החניך. יחד עם זאת החונכים הרגישו שחניכיהם התקדמו בלימודים ובתפקודם

* ראה שאלון לחניך בנספח א, 6.

החברתי בבית הספר. אין זה מפתיע שיחד עם העלייה ביוזמה, החונכים הרגישו בעלייה בתוקפנות אצל חניכיהם שמקודם היו שקטים וביישנים מדי. נמצאה הערכה שלילית של החונך לגבי הקשר עם החניך. ניתן לפרש הערכה זו כפי שהיא מוצגת, כקשר חזק מדי, אך יש לקחת בחשבון את פרושו כביטוי של חרדת החונך מפני קשר המתחזק מצד החניך ואולי גם מצדו. חרדה זו מבטאת כנראה את החשש מפני יצירת קשר קרוב מסוג זה וכך את האופי הזמני של הקשר.

גם בהתחלת השנה השניה רוב החונכים מצאו את חניכיהם סגורים ומופנמים. 10 חונכים תיארו את החניכים שלהם במלים כמו: ביישן, שקט, סגור, נבוך. 4 חונכים דיווחו שהחניכים אף דחו אותם.

הרגשת החונכים לגבי הישגיהם בסיום העבודה בשנה השניה היתה חיובית בהחלט. כולם חוץ מאחד הרגישו שהחניך השתנה במשך תקופת הפרויקט - 10 דיווחו שהוא השתנה הרבה, 2 שהוא השתנה במידה בינונית, ו-3 - במידה קטנה. השנוי בדרך כלל הוגדר על ידי החונך כפתיחות רבה יותר, אך היו חניכים שהוגדרו כבטוחים יותר, חברתיים יותר ואכפתיים יותר.

ב. לדעת המנחה

לפי דיווחה של המנחה הראשונה, הפרויקט תרם הרבה ל-75% מהחניכים, 10% לא כל כך הפיקו ממנו תועלת ו-15% הפיקו ממנו מעט מאוד תועלת. התרומה העיקרית של החונך לחניך התבטאה לדעתה בתשומת לב אישית ובעזרה בשעורי הבית. החונך גם תרם כדימוי לחיקוי ונתן לחניך בטחון עצמי רב יותר.

בשנה השניה, המנחה לא נתבקשה להעריך את השפעת הפרויקט על החניכים כיוון שמגיעה עם החניכים היו מינימליים. יתכן שדעתה בנידון משתקפת במידה מסויימת בהערכתה את עבודת החונכים (אך הערכה זו מבוססת בעיקר לא על השפעת העבודה על החניכים, אלא על השתתפות החונכים בהדרכה - ראה להלן, השואה בין הערכת המנחה לבין הערכת הורי החניכים).

ג. לדעת הורי החניכים

בשנה הראשונה, הורי החניכים לא היו מעורבים כלל במהלך הפרויקט, אך דעתם בנושא הפרויקט נשמעה בפגישת סיום שאליה הוזמנו על מנת להפרד מחונך בנס, לשמוע סיכום על הנעשה במשך שנת הפרויקט ולראות תערוכה של עבודות שנעשו במסגרת החונכות. לפגישה זו הופיעו 6 הורים מתוך 22 משפחות החניכים. כל אותם 6 הורים הביעו חוות דעת חיוביים ביותר על הפרויקט, כגון:

"הילד היה מאד סגור, התפלאתי כמה שהוא נקשר מהר לחונך"
"לבד היא לא עשתה שיעורים, עם החונכת זה הרבה יותר טוב".
"התאמיני לי, לילד היתה חוריה".

ביקורתיהם היו בדרך כלל בכוון של רצון לקבל יותר. הורה אחד התלונן שהחונך לא מספיק התיחס ללימודים, ושניה התלוננה שהיא לא ראתה את החונך מספיק.

כמעט כל ההורים דאגו מפני הקשיים בשביל הילד בשלב זה של סיום הפרויקט : "נורא קשה לילד להיפרד".

בתום עבודת השנה השניה שבה ההורים היו מעורבים הרבה יותר במהלך הפרויקט, הם נתבקשו, עם המנחה, להעריך את החונכים כטובים, בינוניים, או חלשים. הערכת המנחה היתה מבוססת, כאמור, על השתתפותם של החונכים במסגרות השונות שסופקו על ידה וכך על יחסיה האישי עם כל חונך וחונך, אך נראה שההורים העריכו את הצלחת החונך על פי קריטריונים הגיוניים יותר : שינויי התנהגות שבהם הבחינו אצל החניך, כגון שהחניכים היו רגועים יותר, אירגנו את זמנם ביתר יעילות, עזרו יותר בבית והיו אמיצים יותר, או בטוחים יותר בעצמם.

בהתחשב בבסיסים השונים להערכה, מוצגת להלן השואה בין הערכת המנחה לבין הערכת הורה החניך את החונך.

תרשים מס. 11

הערכת המנחה והורה החניך את החונך בשנה השניה

הערכת הורה החניך				הערכת המנחה	
טוב	בינוני	חלש	סה"כ		
4	2	1	= 7	טוב	
3	2	2	= 7	בינוני	
2	-	6	= 8	חלש	
9	4	9		סה"כ*	

אנו רואים מתרשים מס. 11 שהערכותיהם של המנחה ושל הורי החניכים כלל אינן זהות. המידה הגדולה ביותר של הסכמה הושגה לגבי מי הם החונכים החלשים. אבל גם כאן היתה אי הסכמה לגבי שני חונכים שקיבלו הערכה טובה מההורים אך לא מהמנחה, שאף פיטרה אחד מהם בגלל אי-תיפקוד. המידה הקטנה ביותר של הסכמה היתה לגבי מי הם החונכים הבינוניים. לגבי החונכים הטובים, מתוך 9 החונכים שעשו רושם טוב על ההורים, רק 4 הוערכו כטובים על ידי המנחה. מצד שני, 3 מתוך החונכים שהוערכו כטובים על ידי המנחה לא נחשבו כאלה בעיני ההורים.

* סך כל החונכים בתרשים הינו יותר ממספר החונכים שהשתתפו למעשה בפרויקט, כיוון שאחדים מהחונכים החליפו חניך במהלך השנה וקיבלו ציון בנוגע לעבודתם עם כל חניך בנפרד.

מה נתן פרויקט חונכות לילדיהם, לדעת ההורים ?

הערכת ההורים לגבי המידה שבה תרם החונך לילדים התחלקה באופן שווה בין הערכה חיובית ושלילית, כאשר מעט חונכים נפלו בקטגוריה האמצעית.

התרומה הגדולה ביותר לפי דעת ההורים היתה כאמור בשינוי התנהגותו של הילד. הדבר התבטא בתחומים שונים, הן בזמן הפעילות (כגון שהילד שקט יותר ולא משתולל כפי שהוא היה מתנהג בדרך כלל) והן מחוץ לפעילות ולטווח ארוך יותר (למשל, הילד עזר יותר בעבודות הבית, או שאירגן את זמנו בצורה טובה יותר - וזאת משום שהוא ידע שהוא צריך להיפגש עם החונך ועליו להספיק לבצע דברים שונים לפני כן). כן הם ציינו שהילד בטוח יותר בעצמו. שני הורים אמרו שילד יש עכשיו יותר אומץ מאשר לפני שהוא התחיל בפרויקט; הוא לא מפחד לישון לבד או להשאר לבד בבית. ההורים ציינו בתדירות גבוהה גם שינויים בהתנהגות החברתית והדבר התבטא בכך שהילד היה יותר חברותי. לדוגמא, מפי אחד ההורים :

"החונכת של בתי עזרה לה במידה רבה. לבתי יש בעיות רבות ובשל בעיותיה - גם בעיות עם החברה. החונכת נתנה לה המון בטחון עצמי להתחבר עם חברות". במידה פחותה בהרבה ציינו ההורים שינויים במידת הידע שיש לילדם, ובהתפתחותם השכלית. כמעט ולא ציינו את הפרויקט כתורם לילד בלימודים.

לעומת זאת כאשר הם נשאלו מה הפרויקט צריך לתת לילד, 9 הורים ציינו את הצורך בפעולות לימודיות כבעלות חשיבות ראשונה במעלה ורק אחר כך באו פעולות כמו טיולים ומשחקים.

ד. לדעת מורי החניכים

בשנה הראשונה, היה נסיון להשיג מדידות אובייקטיביות כלפי השפעת הפרויקט על החניכים (ראה נספח א' 10). מכיוון שהמטרה העיקרית של הפרויקט כלפי החניכים היתה לתרום לסוציאליזציה של החניך בעולם בית הספר, מדידות אלה נבנו למסגרת הכיתה. לפני ואחרי תקופת הניסוי, נתבקשו המורים של הכיתות בהן נמצאו החניכים לדרג את כל תלמידיהם לפי שש מדידות של תיפקוד בכיתה. חמש מתוך שש המדידות התייחסו לסוציאליזציה לבית הספר ואחת לתיפקוד הלימודי. אף פעם לא הוזכר פרויקט החונכות בפני המורה בהקשר לבדיקות אלה. במדידה הלימודית נתבקשה המורה לדרג את כל אחד מתלמידיה לעשירון המתאים על בסיס תיפקודו בשיעורים. חמשת המדידות האחרות התייחסו להתנהגות הכללית בכיתה : איחורים לבית הספר, הכנת שיעורי בית, סדר וניקיון בעבודה, שאילת שאלות בכיתה, ויוזמה אישית בכיתה. כל תלמיד הוערך בסולם של 4 נקודות לגבי כל אחד מ-5 הפריטים הנ"ל.

תרשים מס. 12

תפקוד החניכים ויתר הילדים בכיתותיהם במסגרת בית הספר
לפני ואחרי תקופת הניסוי (כפי שנמדד ע"י t - test)
בשנה הראשונה

ציון ממוצע של קבוצת החניכים		ציון ממוצע של יתר התלמידים בכיתה		ה מ ד י ר מ ה	
רמת המובהקות	רמת המובהקות	רמת המובהקות	רמת המובהקות		
2.13	1.42	2.13	1.42	לפני	אחורים לביה"ס (1 = חיובי ביותר עד 4 = שלילי ביותר)
.38	.82	.38	.82	אחרי	
2.31	1.85	2.31	1.85	לפני	עשיית שעורי בית (1 = חיובי ביותר עד 4 = שלילי ביותר)
1.94	1.44	1.94	1.44	אחרי	
2.63	2.12	2.63	2.12	לפני	נקיון וסדר בעבודה (1 = חיובי ביותר עד 4 = שלילי ביותר)
2.88	2.14	2.88	2.14	אחרי	
2.31	2.20	2.31	2.20	לפני	שאלת שאלות בכיתה (1 = חיובי ביותר עד 4 = שלילי ביותר)
2.88	2.45	2.88	2.45	אחרי	
2.63	2.21	2.63	2.21	לפני	יוזמה בכיתה (1 = חיובי ביותר עד 4 = שלילי ביותר)
2.56	2.26	2.56	2.26	אחרי	
1.94	3.20	1.94	3.20	לפני	נבחר למשחק (מס' פעמים)
2.94	2.99	2.94	2.99	אחרי	
2.63	3.11	2.63	3.11	לפני	נבחר לשבת לידו (מס' פעמים)
1.44	3.08	1.44	3.08	אחרי	
6.06		6.06		לפני	עשירון בלימודים
6.63	.33	6.63	.33	אחרי	

עבור כל אחד מ-5 המדידות של סוציאליזציה (תרשים מס. 12) קבוצת הניסוי (החניכים) היתה בתחילת השנה ברמה גמוכה יותר בממוצע מאשר יתר תלמידי הכיתה. במדידה הלימודית, החניכים דורגו בממוצע בעשירון הששי, קצת מתחת לנורמה של הכיתה. כך נראה שהם נבחרו היטב והיו אמנם מתאימים לפרויקט חונכות: הם דורגו מתחת לרמה הממוצעת של הכיתה אך אינם כוללים את הילדים הבעייתיים והנמוכים ביותר בכיתה.

במשך השנה הנסיונית חל אצל החניכים שינוי מובהק ב-1 מתוך 6 המדידות. השינוי היה בכיוון הלא-מתוכנן של ירידה מובהקת ($P < .05$) בשאלת שאלות בכיתה. ירידה דומה חלה אצל יתר הילדים בכיתה. ניתן לומר שאין כל סימן שהפרויקט פעל כדי לעצור את הנטייה הקיימת לקראת פסיביות בכיתה.

נמדדו בין התלמידים 2 מדידות סוציומטריות. במדידה הראשונה נתבקש כל תלמיד לכתוב שמות שלושה חברים בכיתה שאיתם הוא אוהב לשחק. במדידה השנייה עליו לרשום שלושה ילדים הוא היה רוצה לשבת בכיתה. ב-2 מדידות אלה חלו שינויים מובהקים במשך השנה הנסיונית אצל קבוצת החניכים אך לא חלו שינויים מקבילים בקבוצת יתר תלמידי הכיתה.

החניכים נבחרו למשחק לעיתים קרובות יותר באופן מובהק ($P < .05$) אחרי תקופת עבודתם עם החונך. בתחילת השנה החניכים היו הרבה פחות פופולריים במשחק מאשר יתר ילדי הכיתה. לפני הפרויקט, חניך נבחר למשחק ע"י 1.94 ילדים בממוצע בעוד שילד אחר נבחר ע"י 3.20 ילדים. לאחר שנה של קשר חברתי עם חונך לא היה כל הבדל בין החניכים ליתר ילדי הכיתה בנוגע לפופולריות במשחק.

במדידה הסוציומטרית השנייה חל שינוי בכיוון השני. בתחילת השנה בחרו קצת פחות ילדים לשבת ליד ילד חניך בכיתה מאשר ליד ילד אחר, 2.63 לעומת 3.11. לאחר שנת הניסוי עוד פחות ילדים, 2.44, בחרו לשבת ליד ילד חניך, ירידה מובהקת ($P < .01$). אצל יתר ילדי הכיתה לא חל שינוי ברצון התלמידים לשבת על ידם. לא מצאנו הסבר ברור לתופעה זו.

אילו המשיך הפרויקט בשנה השנייה עם אותם החניכים שהיו מעורבים בשנה הראשונה, כמתוכנן, אז היתה הצדקה לחזרה על מדידות אלה בשנה השנייה על מנת להגיע לממצאים מבוססים יותר לגבי השפעת הפרויקט על החניכים. כיוון שבמציאות החניכים הוחלפו בשנה השנייה, המדידות לא נערכו שוב.

10. השפעת הפרויקט על החונכים

בגלל סיבות טכניות לא היה שום נסיון למדוד את השפעות הפרויקט על החונכים באופן אובייקטיבי. אבל נאספו נתונים המבוססים על התרשמויות ועל תגובות המשתתפים בפרויקט.

ההשפעה הברורה והראשונה של הפרויקט על החונכים היתה בהכוונת החונך לתפקוד מסודר וממושר בתפקיד החונך שקבל על עצמו.

נראה שחלק מהתפקוד המוגבל של החונכים בשנה הראשונה נגרם בשל חוסר הבנת התפקיד. החונכים פשוט לא ידעו שדורו על הפגישות עם החניך והשתתפות בפגישות הדרכה הם חלק חובה מעבודתם. לפי רשומם בשאלון הסופי עניין השתתפות חובה בפגישות ההדרכה לא היה ברור עד סוף השנה.

איך העריכו החונכים את החוויה? באופן כללי החונכים דווחו שהם היו שבעי רצון ושהחוויה התאימה לציפיותיהם. הנאתם היתה גבוהה יותר ממה שחשבו מראש.

מה שבלט אצל החונכים, כביטוי של ההרגשה הטובה שממנה הם נהנו, היתה הרגשת ההשגיות. כמעט שליש מהחונכים הרגישו שבמשך עבודתם החניך התגבר לגמרי על הקושי העיקרי שלו, ועוד 2/3 הרגישו שבמידה רבה החניך התגבר על הקושי שלו. ניתן להבין מכך שהחונך יצא מהחוויה עם בטחון עצמי בהחלט גבוה - הישגי החניכים היו למעשה גם הישגי החונכים.

כשנשאלו החונכים על קשייהם בעבודה, הם לא הצביעו על האספקטים הבסיסיים כמו הקשר עם החניך או התפנות לפגישות. מסגרת זו לא היתה בעייתית. מה שכך הפריע להם היה האספקט הטכני של העבודה, השגת ציוד, קבלת רעיונות מספיקים לפעילויות, קביעות הפגישות עם החניך והקשר עם משפחת החניך.

אולי הרמז הברור ביותר של הרגשת החונכים לאחר שנת עבודתם מתבטא בהמלצתם על העבודה לאחרים. כל אחד מהחונכים אמר שאם ישאלו אותו הוא ימליץ לאחרים להיות חונכים. רובם אמרו שימליצו בגלל ההנאה והסיפוק שבעבודה. כחצי נתן כסיבה להמלצה את התרומה לילד קטן והקשר שנובע מכך, וכחצי ימליץ למען הנסיון הטוב לעתיד.

בתחילת השנה השניה לפרויקט הוסבר לחונכים מה הן זכויותיהם וחובותיהם במהלך עבודתם. הסבר זה, יחד עם סידורים טכניים שהיו נעדרים בשנת הראשונה כגון הכנה מראש של פעילות לפגישות כבר בהדרכה הראשונה וקשר עם הורי החניכים, תרם ליתר סיפוק מצד החונכים כלפי עבודתם. אמנם כאשר הם התחילו את עבודתם, כאמור, רובם מצאו את הניכיהם סגורים ומופנמים, אך לחצי החונכים היתה בכל זאת הרגשה חיובית כלפי עבודת החונכות. רבע מהם הרגיש מהתחלה יאוש או הרגשה של דיתור.

הרגשתם של החונכים בסיום הפרויקט היתה חיובית בהחלט. טוב, ההישגים שבהם הבחינו אצל חניכיהם היו הישגים בשבילם עצמם כיוון שהיו^{תוצאה} מעבודתם. יש להניח שהתחזקה אצלם תחושת הבטחון העצמי, אך דבר זה לא נמדד.

הרגשתם החיובית הכללית כלפי פרויקט החונכות התבטאה, כמו בשנה הראשונה, בהמלצותיהם לתלמידים אחרים השוקלים השתתפות בפרויקט. כל החונכים חוץ מאחד אמרו שהיו ממליצים על החוריה הזאת לאחר - 11 באופן מוחלט ו-4 בתנאי שהוא היה מתאים לתפקיד.

11. התשלום הכספי לחונכים

תשלום כספי סמלי עבור עבודת החונכים היה חלק אינטגרלי של הפרויקט. תשלום זה שיחרר את החונכים במידה מסוימת מתלות כלכלית בהורים, דבר אשר היה חשוב להם. בתחילת השנה הראשונה, כל חונך קיבל סכום של 20 לירות לשעה, צמוד למדד, כאשר 2/3 מהתשלום החודשי ניתן לו כדמי-כיס, ושליש הועבר באופן ישיר לתוכנית חסכון אישית "יתרון לדירה" וזאת במטרה להגביר אצל הנערים את תודעת החסכון.

איך הגיבו החונכים לגורם החסכון שבשכרם (הקיים בשנה הראשונה בלבד) ומה הם הפיקו ממנו?

החונכים התחלקו בתפיסתם את גורם החסכון. קצת מעל מחציתם אמרו שהם שבעי רצון ממרכיב החסכון בתשלום, מתוכם חצי היו מעוניינים להמשיך הלאה בחסכון. יותר מ-2/3 מהחונכים התכוונו להוציא את הכסף מיד לאחר סיום הפרויקט. לפי נתונים אלה לא יותר מרבע (ויש לצפות לשעור הרבה יותר גמור) ידוויחו בתוכנית חסכון זו. כל יתר החונכים יפסידו מכספם. זאת משום שבתוכנית חסכון זו יש לסגור את הכסף ל-4 שנים לפחות כדי להרוויח את רווחי התוכנית. אם מוציאים את הכסף לאחר שנה עד שנתיים בלבד של חסכון, המשקיע מקבל חזרה את הסכום שהוא השקיע וחמישה אחוז ריבית שעליהם הוא משלם מס. הממצא שרוב החונכים היו שבעי רצון מתוכנית החסכון ובכל זאת התכוונו לשחרר את הכסף מיד אחרי סיום שנת הפרויקט מראה בצורה ברורה ביותר שלא היתה לחונכים שום הבנה של תוכנית חסכון זו ומשמעויותיה.

ברור שהתוכנית שנבחרה היתה כלל לא מתאימה לחונכים, וגם שלא הוסבר להם עליה במידה מספקת. כמו-כך לא הוברר לחונכים מהתחלה האופי הסמלי של התשלום. כתוצאה מכך, עניין התשלום היה מקור לאי-הבנות ולא-שביעות רצון מצד החונכים משך כל השנה הראשונה, והפך לנושא לדיון בפגישות הדרכה רבות בין מנחה לחונכים. אך כאשר החונכים נשאלו בסוף השנה על דעתם בנושא התשלום הסתבר אז שלרוב החונכים כבר לא היו טענות בנושא. יותר מחצי מהחונכים היו שבעי רצון מגובה התשלום כפי שהוא. לדעת 10% לא היה צורך בתשלום בכלל עבור עבודת חונכות, אחדים חשבו שעל התשלום להיות עוד יותר סמלי ואחד הציע הצמדה קרובה יותר בין הישגים בעבודה וגובה התשלום.

בשנה השניה של הפרויקט האופי הסמלי של התשלום הוסבר היטב לחונכים עוד לפני תחילת עבודתם וגם הוכנס בהסכם העבודה שעליו חתמו. מתוך הנסיון של השנה הראשונה שבה גורם החסכון לא תרם לחונכים כמתוכנן הוחלט בשנה השניה לזאת על גורם זה ולהעביר את כל התשלום החודשי ישיר לידי החונכים. שינוי נוסף בשנה השניה היה התניית העברת התשלום המלא לחונכים במלוי כל חובותיו בפרויקט לחונך אשר לא מלא את כל חובותיו הורד חלק מתאים מהתשלום החודשי. גם התנייה זו הוסברה לחונכים בתחילת עבודתם, והוכיחה את עצמה כתורמת לעידוד תפקוד מלא מצד החונכים.

שינויים אלה מנעו את התעוררותן של תגובות שליליות בנושא התשלום, שהיו כה נפוצות בשנה הראשונה, וכך תרמו להפעלה החלקה יותר של הפרויקט בכללו.

12. המלצות

1. בחירת החונכים

מומלץ להביא את הפרויקט לידיעת מגוון רחב של נוער ככל האפשר. הבחירה צריכה להעשות על ידי המנחה בשיתוף עם ועדה שמורכבת מאנשים המנוסים בתהליך החונכות. יש לבסס את הבחירה על קני מידה מוסכמים, כדלקמן:

- גיל נראה שתלמידי כיתות י' וי"א הם המתאימים ביותר להיות חונכים.
 - מין רצויה קבוצה מעורבת, גם לטובת החניכים וגם למען חברת חונכים מעניינת, אך יש לקחת בחשבון שבנים נוטים להיות פחות בשלים מאשר בנות וזקוקים יותר לתמיכה.
 - מוטיבציה המועמד צריך להראות מוטיבציה מציאותית ומבוססת היטב למלא את תפקיד החונך.
 - פנאי הפרויקט צריך להיות התעסוקה העיקרית של החונך בזמנו הפנוי, וודאי לא צריך להיות משני לפרויקט קהילתי אחר או לתעסוקה אחרת הדורשת הרבה מזמנו.
 - אורך זמן התחייבות על החונך לצפות להשאר עם הפרויקט משך שנת לימודים אחת (תשעה חודשים). תקופה קצרה יותר היא בלתי מספקת. אין לקבל חונך לעבודה לשנה נוספת כיוון שקשה לתלמיד להתמיד בעבודה מסוג זה למשך תקופה ארוכה יותר משנה.
- כבר בשלב של בחירת החונכים יש להביא לידיעת המועמד את כל החובות והזכויות שיהיו לו בעבודתו. כמו כן יש להראות לו את הסכם העבודה הפורמלי כדי שידע למה הוא עומד להתחייב.

2. הדרכת החונך והביקורת עליו

דרוש קורס הכנה או השתלמות בסגנון זה שניתן בשנה השניה הכולל הכנת הפגישות הראשונות עם החניך: ההדרכה השוטפת צריכה ללוות את כל תקופת הפרויקט ולכלול גם הדרכה קבוצתית וגם הדרכה אישית בנוסף לביקורים בשדה על ידי המנחה. יש להגדיר באופן ברור בתחילת העבודה את צורות ההדרכה ואת הדרישות להשתתפות.

יש להכין מראש תוכנית-מסגרת של הדרכה קבוצתית הכוללת נושאים עיקריים לדיון, מרצים-אורחים, טיולים ולפחות טיול אחד מחוץ לעיר המתמשך כשלושה ימים. תוכנית הדרכה עשירה, מעניינת ועל רמה גבוהה היא זכותם של החונכים אשר, סוף כל סוף, לקחו על עצמם אחריות והתחייבות רצינית. בנוסף למטרה העיקרית של הדרכה קבוצתית שהיא סיוע ישיר לחונך בעבודתו, אין לשכוח את המטרה המשנית שהוא פיתוח מערכת תומכת, כלומר, חיזוק החונכים

בתור קבוצה שיכולה כתוצאה מכך להמשיך להתחזק בכוחות עצמה על ידי מערכת של עזרה הדדית בתוכה. אם כן, תוכנית הדרכה טובה צריכה להוביל לשימוש רב יותר של יוזמה מצד החונכים בעיצוב ובכיוון עבודתם. לדוגמא, במקום שיתלוננו על העדר פעולות משותפות, יש לעודד אותם ולסייע להם לפתח פעולות כאלה בעצמם.

דרושים יותר מאמצים לשמור על מערכת טובה של הדרכה אישית לאורך זמן. ערכה של אוזן קשבת ואוהדת הינו רב משך כל תקופת הפרויקט.

חייבת להיות איזושהי ביקורת שדה על מנת לוודא שהעבודה מתחילה ונשארת על רמה תקינה. ביקורת זו, שעליה להיות מוגדרת ונמדדת היטב, יכולה להעשות הן על ידי המנחה והן על ידי אם החניך, כאשר התועלת הנוספת בזה היא שכל צד יודע מה שמתרחש.

3. בחירת המנחה ולווי הפרויקט

סטודנט לעבודה סוציאלית יכול בהחלט למלא את התפקיד של מנחה, אך חשוב לקחת בחשבון את הנטייה המקצועית שלו. היתרון של סטודנט הוא בזה שהוא מקבל השגחה שוטפת מהאוניברסיטה, אולם במקרה זה חשוב לתאם בין השגחה זו לבין הליווי של צוות ההיגוי על מנת למצוא איזון בין התפיסות השונות לגבי עדיפויות בפרויקט וכך על מנת למנוע נזק לפרויקט כתוצאה מהזנחת אספקטים מסויימים. יש לספק למנחה את הכלים, ההדרכה והזמן הדרושים כדי שיוכל להכין את עבודתו מראש ולתת לחונכים את הבסיס המקצועי האיתן הדרוש להם.

4. מוערבות ההורים

אפשר לפתח בצורה יעילה את תפקידו של הורה החניך, גם בכיוון שהוחל בו השנה - כיחידה נפרדת שמטרותיה פיתוח תודעה עצמית וגיוס כספים למען הפרויקט - וגם ככח אדם נוסף המסייע ממש בהפעלת הפרויקט. עד כה ההורים הרגישו אי-נוחיות מסויימת בהתייחסותם לפרויקט, הרגשה אשר אינה תורמת כלל לתועלת שמפיק ילדם מהשיתוף בו. יש לכבד את ההורים ולתרום לתחושת הבטחון העצמי שלהם, כך שיוכלו הם לעודד גם חונך וגם חניך בעבודתם יחד.

ראשית, חשוב כמובן שההורים יכירו את החונך שמתכוון להיות חלק מחייו של בנם. על המנחה להדריך את החונך כיצד להציג את עצמו בפני ההורה. כמו כן עליו להבהיר לכל הצדדים מה הן הגבולות של מעורבות ההורים כדי שלא יהיו התנגשויות או ערבויות תפקידים. אפשר שההורה ירשום דו"ח על הפגישות בין חונך וחניך ויגיש דו"ח זה למנחה בסוף כל חודש. מערכת ביקורת כזו יכולה לשים קץ לאי-דיוקים בדוחות הפגישה של החונכים ולא-הבנות. מכאן יש להמשיך ולפתח את מעורבות ההורים עד שהם מגיעים להבנה שאינטרס הפרויקט הוא למעשה אינטרס של ילדם ולכן שלהם עצמם.

5. אורך זמן הפרויקט

פרויקט מסוג זה חייב להמשך לא פחות משנה אקדמית אחת כדי שהמשתתפים בו יפיקו ממנו תועלת ממשית. דרוש זמן לפתח אמוץ הדדי בין כל המשתתפים כדי להביא לידי השינויים המבוקשים כאן. באופן כללי ניתן לומר שככל שהפרוייקט ימשך יותר זמן, יש לו סיכויים טובים יותר להשיג את המטרות שהוצבו לו, אך לכל קבוצה של משתתפים ישנו זמן אופטימלי שונה למעורבות בפרוייקט. רצוי כמובן שהמנחה לא יתחלף מדי שנה וכך ניתן יהיה לנצל את הנסיון המצטבר בעבודה ולהמנע מביזבוז זמן ומשאבים ללימוד מחדש של הנושא. הזמן האופטימלי עבור החונכים הוא, כאמור, שנת לימודים אחת. לגבי החניכים, אנו מניחים ששנה נוספת תשמש לחזק ולהוסיף על התועלת שקיבלו מהשנה הראשונה, אך יש צורך לבדוק הנחה זו לאורך זמן ולגלות מהי התקופה האופטימלית להשתתפות החניך.

ב י ב ל י ו ג ר פ י ה

1. אברהם מ., "פעולות התנדבות של תלמידים וחברים מקבוצת יבנה במושב בן זכאי", סעד שנה 19, מס' 5, ספטמבר 1975, עמ' 62-63.
2. אתגר, ע., משרד הסעד, חונכים וסומכות, שירות עזר לטיפול ולקידום משפחות, השירות לסיוע ורווחה, השירות לילד ונוער, ירושלים, תשל"ז.
3. דיויס, ד., ברימז סנפירי, ת., הצעת מחקר- בדיקה של חונכות אינדיווידואלית - הפעלה והערכה, מוגש למשרד החינוך והתרבות, 1979.
4. ורקל, ש., "גדולים למען קטנים", הד החינוך, כרך נ"א, גליון כ"ב (סיון תשל"ז) עמ' 5.
5. משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, סיכום פעולות תשל"ו, ירושלים, 1976, עמ' 16.
6. משרד העבודה והרווחה, השרות לסיוע ורווחה, השרות לילד ונוער, סקר לבדיקת פעולת החונכים, ירושלים, תשל"ח.
7. הסוכנות היהודית, המחלקה לעלייה ולקליטה, האגף לשירותים סוציאליים, סיכום פרויקט נסיוני לקידום ילדים קשי הסתגלות בשכונת עולים בירושלים. מנהלת ומנחה: חנה אבידור, ירושלים, 1975.
8. סילברשטיין, פ., השפעת השתתפות בתכנית "האתגר" על משתתפים הקשורים לגידול ילדים אצל חונכות, עבודת גמר, המכון לחקר הטפוח בחינוך ליד המועצה הארצית של נשים יהודיות בארה"ב, ביה"ס לחינוך, האונ' העברית בירושלים, ירושלים, 1978.
9. פינטון נעמי, חונכות - פרויקט לעזרה הדדית של נוער בשכונת רוממה ירושלים, מפעלים מיוחדים, מס. 12, האגף למחקר ותכנון, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים, אפריל 1981.
10. "פרויקט חונכות", סעד, עד' 19, חוב' 3 (אייר תשל"ה), עמ' 32-33 (המחבר לא צויין).
11. שפרינצק, ד., מחקר הערכה על מפעל החונכות תשל"ג, דו"ח סופי, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, ביה"ס לחינוך, האונ' העברית בירושלים, ירושלים, 1975.

12. Eisenberg, T., B. Fresco and M. Carmeli, A Tutorial Project for Disadvantaged Children, An Evaluation of the Perach Project, The Weizman Institute of Science, Rehovot, April 1980.
13. Goren, R., An Evaluation Study of a Tutoring Program for Disadvantaged Children, The Hebrew University of Jerusalem, The Paul Baerwald School of Social Work, Jerusalem, 1976.
14. Oakland, T. and Williams, F. C., "An Evaluation of Two Methods of Peer Tutoring", Psychology in the Schools, V.12, Np. 2 (April 1975), pp. 166-171.
15. Thelen, H.A., "Tutoring by Students", The School Review, V. 77, No. 3-4, Sept.-Dec. 1969, pp. 229-244.

נספחים

- א. מתודולוגיה וכלי המדידה.
- ב. תוכנית ההשתלמות בהתחלת שנה ב'.
- ג. התחייבות לעבודה - הסכם שנחתם ע"י החוגך בהתחלת שנה ב'.

מ ת ו ד ו ל ו ג י ה (א.)

כלי המדידה

המעקב מבוסס על שני מקורות עיקריים :

- ראיונות עם רמשתתפים לפני ואחרי התקופה הנסיונית.

- דו"חות שוטפים שמולאו במהלך העבודה.

כלי המדידה הינם :

זמן המילוד			ממלא הכלי	תאור כלי המדידה
שנה ב'	שנה א'	שנת התחלה סוף		
✓			המנחה	1. דו"ח השתלמות
	✓	✓	המנחה	2. דו"ח הדרכה קבוצתית
	✓	✓	המנחה	3. דו"ח הדרכה אישית
✓		✓	החוקרת ראינה את המנחה	4. ראיון עם המנחה בסיום הפרויקט
✓	✓	✓	החונכים	5. שאלון לחונך
✓	✓	✓	החונכים	6. התרשמויות של חונך בוגר
	✓	✓	החונכים	7. דו"ח פגישה
✓			החוקרת ראינה את ההורים	8. ראיון עם הורי החניכים
✓			החוקרת ראינה את החניכים	9. שאלון לחניכי הפרויקט
	✓	✓	המורים בעזרת החוקרת	10. דוח המורה
✓	✓	✓	החוקרת	11. מדידות סוציומטריות של כיתות החניכים*
		✓	הפקיד הרושם	12. פרוטוקולים של ישיבות צוות הגוי* הפקיד הרושם

* לא בוצעו באמצעות טפסים כתובים.

דו"ח השתלמות

13 - 7 איך הוא תיפקד בהשתלמות בכל אחד

מהאספקטים הבאים :

גבוה מאוד	גבוה	לא כל כך גבוה	נמוך	נמוך מאוד
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- .7 שיתוף פעולה עם המנחה .
- .8 הבנת החומר שהוצג
- .9 תרומתו לתוכן הפגישה
- .10 מטמעת עצמית
- .11 מס' השאלות ששאל
- .12 אקטיביות (בניגוד לפסיביות)
- .13 יחסים עם יתר החונכים

16 - 14 איך את מעדיכה אותו שבחינת :

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- .14 מוטביציה לעבוד כחונך
- .15 התמדה בעבודה
- .16 דימוי מתאים לחיקוי

.17 הטאפיונים המתאימים לחיקוי

.18 הטאפיונים הלא מתאימים לחיקוי

ה ע ר ו ת :

2 - 1 שם החונך _____

--	--

.3 הוא חתתף ב :

- 1 כל הפגישות
- 2 רוב הפגישות
- 3 חלק מהפגישות
- 4 מעט מהפגישות

.4 האם הנער יזם שיחה אתך בקשר לפגישות שהוא הפסיד ?

1	כן
---	----

2	לא
---	----

0 לא הפסיד שום פגישה

.5 איזו סיבות הוא נתן להעדרויותיו ?

.6 האם את יזמת שיחה איתו בקשר לפגישות שהוא הפסיד ?

1	כן פרט:
---	---------

2	לא
---	----

0 לא הפסיד שום פגישה

פרוייקט חונכות רוממה
ראיון עם המנחה בסיום הפרוייקט

המנחה נתבקשה להתיחס לכל אחד מהתחומים הבאים בהערכתה את שנת נסיונה ולהציע המלצות לקראת פיתוח הנושא בעתיד.

- א. מאפייני החונכים
- ב. שיטת בחירת החונכים
- ג. הדרכה: המסגרת והתוכן
- ד. זוג של חונך וחניך
- ה. חניכים: הבחירה, התנאים האופטימאליים לתפקודם בפרוייקט
- ו. מסגרת העבודה הארגונית
- ז. מסגרות תומכות הרצויות לחיזוק הפרוייקט
- ח. מומחיות המנחה והתנאים הדרושים לה.

שאלון לחונך

10. דרג את האספקטים לפי חשיבותם כחולטתך (מ-1 עד 6)

לעשות משהו חדש

להיות מעורב יותר בקהילה

לחת למישהו אחר

לקבל חשלות

לחת לילד קטן הזדמנות שלא היחה לי

לפתח אצלי כישורים חדשים

11. האם דברנו עם ההורים לפני שפנית לפרויקט?

כן 1

לא 2

12. האם דברת עם ההורים אחרי שפנית ולפני שנתחלת לעבוד?

כן 1

לא 2

13. האם ההורים רצו שתעבוד כחונך?

מאוד רצו 1

רצו 2

היו אדישים 3

לא כל-כך רצו 4

בכלל לא רצו 5

14. האם אנה מספר בבית על מה שמתרחש בקשר לחונכות?

כן, מספר הרבה 1

מספר קצת 2

לא 3

1. איך ישמעת על הפרויקט?

- 1 ממודעה בעתון או בלוח מודעות
- 2 מהצוות של המרכז הקהילתי
- 3 מחבר
- 4 מחונך קודם
- 5 אחר, פרט:

2. למה פנית לפרויקט?

3-9. עד כמה האספקטים הבאים היו חשובים כחולטתך לפנות לפרויקט?

ככלל לא חשוב	לא כל-כך חשוב	חשוב	חשוב מאוד

- 3. לעשות משהו חדש
- 4. להיות מעורב יותר בקהילה
- 5. לחת למישהו אחר
- 6. לקבל חשלות
- 7. לחת לילד קטן הזדמנות שלא היחה לי
- 8. לפתח אצלי כישורים חדשים
- 9. חכו(ה) היחה(תה) מוכנה(ה) לפנות עוד אתי לפרויקט

15-18. כל כמה זמן אתה מבקר ב:

(ללא קשר לעבודה הנוכחית)

50. האם אתה משפיע:

1	דומם
2	מסורתי
3	חילוני

אם פעם לא	פעם מצעם בחודש	פעם בחודש	פעם בעודם בחודש	פעם חודשי	כמה פעמים בחודש

15. מרכז קהילתי

16. ספרייה השכונת

17. קולנוע

18. הכר (ה) - אצלו (ה) בבית

19-21. האם בקרת כבר ב:

כן לא

1	2
1	2
1	2

19. מוזיאון ישראל

20. מוזיאון הטבע

21. מוזיאון האיסלם

22-42. מה הרבה המשפחה שלך:

בני המשפחה	מין	ארץ לידה	גיל	גד קבוע כרית	למ
22-23	אם				
25-24	אם				
26-28	אב				
29-31					
32-34					
35-37					
38-40					
41-4					
44-46					
47-49					

51-52. מהו בייחוד האחרון בו למד(ה):

אמא	52	אבא	51
1	לא למד בכלל	1	
2	סודי הלקי	2	
3	גמר סודי	3	
4	מקצועי	4	
5	תיכון	5	
6	על תלמוד	6	
7	חדר/שדבה	7	
8	אחר, מרט	8	

53. מה אתה מצפה להשיק באופן אישי מעבודתך כחובר?

54. מה אתה מצפה שתהפוך לזמן מעבודתך כחובר?

55. באיזה קטגוריה אתה מצפה שתחול מעבודתך?

שם החברה:

כתובת:

טל.:

מחלקה:

פיקוח:

מאריך:

פרוה

בהצלחה בעבודתך כחובר

מפעל מיוחד לחונכות ברוממה
התרשמיות של חונך בוגר

אני _____ עבדתי כחונך במשך _____ חודשים. זו הפעם ה _____ שאני בקשר

קרוב עם ילד קטן. הקשר שלי בעבר עם ילדים קטנים היה _____

רציתי להחזיק כחונך כי _____

ובעצם מצאתי ש _____ אם אני

חושב על תקופת עבודתי כחונך אני מרגיש _____

אני קבלתי מהעבודה _____ ו _____

אבל מצד שני _____

העבודה השפיעה על החיים היומיומיים שלי בכיזה _____

בזה ש _____

בעקבות עבודתי כחונך אני מרגיש שהשתנה ב _____

וב _____

לחניך שלי קוראים _____ ואני עובד איתו מאז _____

(לחניך הקודם שלי קראו _____ והספקתי לעבוד איתו בגלל _____)

אורך זמן החונכות נראה לי _____

נאגשנו ב _____ פעמים בחודש, מספר שנראה לי _____

החניך שלי ילד _____ ונבחר כחניך כי _____

בקשר לכך נדמה לי שהחונכות נתנה לו _____

היחסים בינינו _____

בהתחלה הוא _____

ואני הרגשתי _____

היום אני מרגיש שהוא השתנה במידה _____ והוא יותר _____

זמנות _____

אני מרגיש כלפיו _____

סה"כ, אם אנשי חושב האם הוא החאים לפרויקט נדמה לי ש

כי

בהתחלה היה לי לחשוב על פעולות מחאימות. לקראת הסוף היה לי

הפעולות המוצלחות ביותר שעשינו היו

ו והן הצליחו משום

הפעולות ו היו פחות

מוצלחות כי התניך

הציע פעולות, מבחינת יוזמה הוא

מבחינת הגובותיו להצעות שלי הוא

בחודשים היה לי קל להעסיק אותו אבל בחודשים

היה לי קשה.

לפעמים נחלקתי במצב בו לא ידעתי מה לעשות, לדוגמה

ו

אז

יש חונכים שמונים לעזרה או משוחחים עם אחרים כשיש קושי בעבודה ויש חונכים שמעדיפים לפתור

בעיות בעצמם. אני בדרך כלל

לדעתי הדרכה קבוצתית

היא טובה ל ודרושה פעמים בחודש

הדרכה אישית היא

והיא טובה ל ודרושה פעמים בחודש

צורת ההדרכה השמושית ביותר לחונך צריכה להיות במחכונת

היא צריכה לטפל בעיקר בנושאים כמו

ו

ו חשוב שההדרכה חיה

ושהיא לא תהיה

.

רצוי ש _____ ישחזפו בפגישת הדרכה ושהפגישות החקיימנה כל

קשר מתאים ויעיל בין חונך ומדריכה הוא _____

בנוסף למדריכה הייתי בקשר עם _____

ו _____ מה שתרגם לי _____

ו _____ רצוי שחונך יהיה בקשר עם אנשים כמו _____

לצורך _____

ו _____ לצורך _____

קשרים עם אנשים אחרים בנוסף למדריכה לעבודת החונך.

לגבי החונכים האחרים, הקשר בינינו היה _____

חונכים עזרו אחד לשני במידה _____ קבלתי מחונכים אחרים _____

ואני חושב שנתתי _____

הסיפוק העיקרי שקבלתי כחונך היה _____

ו _____ קשה היה לי _____

ו _____ העבודה הייתה משעממת כש _____

ומתסכלת כש _____

חנאי העבודה היו באופן כללי _____ ; טוב ביותר היה _____

אבל יש צורך לשפר _____

וחסר היה _____

התשלום היה _____

דעתי בענין שלום לעבודה חונכות היא _____

עכשיו בסוף תקופת עבודתי אני מרגיש _____ ואני חושב

שהחניך מרגיש _____

בפרידה מהחניך אגיד לו

אם יבקשו ממני לעבוד כחונך גם בשנה הבאה אגיד

כי

אם חלמיד אחר ישאל אותי אם כדאי לו להיות חונך אגיד לו

כי

אם ישאלו אותי, איך רצוי לתכנן את פרויקט החונכוו בשנה הבאה, מחוץ נסיוני אמליץ על הדברים

והשינויים הבאים:

ד"ח _____ פגישה

של החונך _____ עם החניך _____ בתאריך _____ משעה _____

עד שעה _____

1. הפעילות העיקרית בפגישה היתה: _____

2. הנושאים הבאים עלו בשיחה: _____

3. הפגישה הבאה בינינו תתקיים בתאריך _____

מתוכננת. פרט: _____

עדיין לא מתוכננת



4. הייתי רוצה לקבל יעוץ / הדרכה / שיחה / ציוד וכו' בנושא: _____

5. הערות: תגובות החניך _____

הרגשות החונך _____

אחר _____

פרויקט חונכות רוממה

ראיון עם הורי החניכים בסיום הפרויקט, יוני 1981.

א. פרטים טכניים

- 1. שם החונך
- 2. תדירות ושעות הפגישות : ידע/הערכה
- 3. אורך זמן הפרויקט : ידע/הערכה
- 4. מקום הפגישות : ידע/הערכה
- 5. תוכן הפגישות
- 6. התאמת החונך

ב. תגובות החניך

- 1. האם מספר בבית על החונכות ?
- 2. רצון להשתתף לאורך זמן
- 3. מה משך אותו ?
- 4. איך התייחס לחונך ?
- 5. מה, לדעתה, הפרויקט נתן לו ?
- 6. מה היית רוצה שהפרויקט יתן לו ?

ג. מעורבות של ההורה

- 1. הכרת החונך - סוג ותוכן הקשר
- 2. הכרת המנחה - סוג ותוכן הקשר
- 3. השתתפות בפגישות הורים - הבנה והערכה
- 4. דעה על מקום של הורה בפרויקט - לתת ולקבל
- 5. קשר עם משפחות אחרות בפרויקט.

ד. תגובות בני משפחה אחרים

- 1. הבעל
- 2. אחים

ה. נכונות, ציפיות, הצעות לעתיד

- 1. האם רוצה שהילד ימשיך עם אותו חונך ?
- 2. האם רוצה שילד אזור במשפחה יקבל חונך - למה ?
- 3. האם מעונינת שיליה יהיה חונך ?

שאלות לחניכי הפרויקט

1. שם החונך
2. האם היה לו חונך נוסף. עם מי נהנה יותר ולמה הופסק הקשר ?
3. הפעולות שזוכר הכי טוב.
4. הפעולה שהכי אהב.
5. האם למד דבר חדש מהחונך שיכול לעשותו עכשו לבד ?
6. האם רוצה להמשיך גם בשנה הבאה להיות חניך והאם עם אותו חונך או חונך אחר ?
7. האם הכיר את חנה (המנחה) ?
8. האם הכיר חניכים אחרים ?
9. האם חושב שיותר טוב שהפגישות תהיינה בקבוצה או חונך וחניך בלבד ?
10. האם מספר בכיתה או בשכונה על החונך שלו ?
11. האם רוצה להיות בעצמו חונך ?
12. מה חושב שחונך צריך להיות (דמות ותפקיד החונך).

ההשתלמות הינה הבסיס לתוכנית ההדרכה השוטפת שתנתן לחונכים במשך השנה. הנושאים שיועלו בתוכנית יהוו מעין גיבוי ראשוני למחשבה ובהדרכה השוטפת יורחבו וינתנו בצורה יותר מפורטת.

יום א' : 1. הכרות והסבר התוכנית : ההכרות בדרך של משחק (אם יש משחק להציע) תוך כדי כך יציגו חונכים לשעבר את התוכנית מנקודת ראותם (עם הכנה מראש).

2. הגדרת תפקיד החונך ורקע על החניכים : מפגש עם עובדת סוציאלית של בית הספר כדי לתת רקע לחונכים על הילדים : משפחתי, חברתי ולמודי. החלק השני של השיחה יהיה דיון קבוצתי בהגדרת תפקיד החונך כדמות לחקוי והזדהות - התמקדות בנושא דמות ההזדהות.

3. מפגש ראשוני בין החונך להורי החניך : הכרה הדדית והגדרת תפקיד והבהרת ציפיות בין הורי החניך לחונך - מה הוא בעצם יעשה עם החניך ולהנמכת צפיות מצד האם, הנושא יועבר בדרך של משחק תפקידים המגדירים בעזרת פתקים לזוגות של הורה חניך, ובסוף המשחק יהיה נתוח ודיון קבוצתי.

יום ב' : 1. מפגש ראשון בין החונך והילד : הכרות הדדית והצגת תפקיד החונך לחניך. פיתוח שיחה ידידותית הדדית, הגדרת מסגרת החונכים - לילדים. הרגשה שהחונך חבר של הילד. יועבר בצורה של משחק תפקידים - דרמה יוצרת בשיתוף עם חונכים ותיקים.

2. קשר בין החונך והילד במשך החונכות : ידון : מהות הקשר, בעיות אפשריות שעלו במשך השנה וכדאי ללמוד מהם. יועלו הבעיות : יכולת התמדה וסבלנות של החניך, דחית סיפוקים, עקרון השכר והעונש - מערכת תגמולים, אחריות, יוזמה ותכנון הגברת הבטחון העצמי של החניך - יועבר בדרך של הצגת מקרים לכל בעיה. יחובר סיפור ולבסוף דיון.

יום ג' : 1. העשרה ורכישת מיומנויות : בנושא הכנת שעורי בית, משחקים לשיפור ידיעת השפה העברית, ומשחקים למודלים בזוגות. הצגת רשימת ההעשרה ותרגול מספר משחקים, תוך כדי הודגשת העקרונות כיצד משחקים.

2. הרחבת הנושא אני 'סביבתי' : פתוח הרעיון לפעילות עם חברים יתן לחונכים מאגר רעיונות לפחות לחודש הראשון לפעולתם, וימחיש להם כיצד מפתחים נושא ופורטים אותו לגרומים.

המטרות מעורבות בווי הקהילה, חזוק הרגשות השייכות לשכונה, דרגה לזולת, איכפתיות, רצון להרום וכו'.

המרכז הקהילתי ע"ש יוסף וקרולין גרוס
רחוב זכרון יעקב 5, רוממה ירושלים

15.12.80, ירושלים,

ה ת ח י ל י ב ו ת



1. אני מתחייב לעבוד כחונך מתאריך 19 בנובמבר 1980 עד 30 ביוני 1981.
 2. במשך עבודתי כחונך אפגש פעמיים בשבוע בימים ובשעות קבועים עם החניך, כל פגישה תמשך כשעתיים עד שלוש, וינתן דרוח בכתב על מהלך הפגישה.
 3. אני מתחייב להשתתף בפגישות הדרכה קבוצתיות ואישיות שינתנו במרכז באופן קבוע.
 4. פגישת הדרכה או פגישה עם החניך שמסיבות שונות נבצר ממני להגיע בזמן הדרוש, עלי להודיע על כך מראש הן לחניך והן למנחה.
 5. עבור כל שעת פגישה שמתקיימת ביני לבין החניך אקבל 60 ₪ לשעה.
 6. עבור כל פגישה שקבעתי ענו החניך וחיכיתי לו והוא לא הופיע לפגישה אקבל 2/3 מהסכום לשעה.
 7. עבור כל שעת הדרכה קבוצתית או אישית בה אשתתף אקבל 60 ₪ לשעה.
 8. עבור כל פגישה שלא התקיימה בגלל סיבות הקשורות בי איני מקבל כל תשלום כלל.
 9. מקסימום שעות הפגישות והדרכה לא יהיה מעל 24 שעות בחודש.
- התשלום יהיה צמוד לתוספות היוקר שיהיו במשך השנה.

על החתום

החונך

