



'ניצוץ' בעולמם של צעירים במצבי סיכון

מחקר הערכה מעצב - מכינות ניצוץ

חוקרים ראשיים:

ד"ר חגית תורג'מן
ד"ר יעקב ראובן

חוקר שותף:

ד"ר בני ביולי

מרכזת המיזם:

ולריה טרשנקוב

אוגוסט, 2022

דברי תודה

מיזם מכינות ניצוץ, שם לעצמו כיעד מרכזי ללוות צעירים וצעירות המצויים במצבי סיכון, בתקופת המעבר שלהם מגיל ההתבגרות לגיל הבוגר. ליווי זה, המתבצע במסגרת מכינות קדם צבאיות ייחודיות, כולל תהליך של רכישת כלים אישיים, משפחתיים וחברתיים המאפשרים לצעירים להתחיל את החיים הבוגרים שלהם בצורה בטוחה.

בראש ובראשונה, ברצוננו להודות לקרן ילדים ונוער בסיכון באגף הקרנות של המוסד לביטוח הלאומי, למשרד הרווחה והביטחון החברתי וליתד, התוכנית הלאומית לצעירים וצעירות במצבי סיכון, על היוזמה המבורכת ועל הניצוץ שהם מאירים בדרכם של עשרות צעירים וצעירות בראשית חייהם הבוגרים. תודה על האמון שנתתם בנו ועל שאפשרתם לנו לסייע בחשיבה ובעיצוב תוכנית חשובה זו.

ברצוננו להודות לשותפינו במכינות, ראשי המכינות, העובדים הסוציאליים, הרכזים והמדריכים, על העבודה המשותפת לאורך כל הדרך. תודה שהכנסתם אותנו למקום המוגן שבניתם לצעירים בלב פתוח ונתתם לנו ללמוד מכם את עולם הצרכים והאתגרים שלהם. תודה על הפתיחות, ההקשבה ועל הלמידה המשותפת.

תודה מיוחדת למיטל ליבנה מנשרוף, שהייתה מנהלת המיזם בשלוש השנים המורכבות של בנייה וליווי הפרויקט, ולתמי אליאב מיחידת המחקר של המוסד לביטוח לאומי על הליווי הצמוד שלכן את צוות המחקר. תודה שידעתן לשאול את השאלות הקשות, לאתגר את המחקר בסוגיות מורכבות, לדון בדילמות העולות מהשדה המקצועי באופן שוטף. תודה על האמון שנתתן בנו ותודה על שידעתן להקשיב וללמוד מן המחקר.

תודה לאפרת בן חורין, מנהלת קרן ילדים ונוער בסיכון במוסד לביטוח לאומי ולאורית להב, מנהלת תוכניות ומענים במשרד הרווחה והביטחון החברתי על נקודת המבט החיצונית, על הליווי שלכן את המיזם ואת המחקר ועל המשוב שלכן בצמתים חשובים לאורך הדרך.

אחרונים חביבים אך לא פחות חשובים - בוגרי המכינות! תודה לכם על שיתוף הפעולה המלא ועל שהכנסתם אותנו לעולמכם. תודה על שגם ברגעים הקשים, לא ויתרתם והמשכתם לשתף. אנחנו מאחלים לכם הצלחה רבה בהמשך הדרך ומאמינים שהכלים שקיבלתם מתקופת השהות במכינות, ישרתו אתכם בצמתים שונים בחיים הבוגרים.

תוכן עניינים

2.....	תוכן עניינים
3.....	רשימת טבלאות
4.....	רשימת גרפים
4.....	רשימת תרשימים
6.....	תקציר מנהלים
13.....	1. הקדמה
14.....	1.1 רקע מדעי
14.....	1.1.1 בוגרים צעירים במצבי סיכון
16.....	1.1.2 שירות צבאי כנקודת מפנה
17.....	1.1.3 מכינות קדם צבאיות
18.....	2. מערך המחקר
18.....	2.1 מטרת המחקר
18.....	2.2 שאלות המחקר
19.....	2.3 אוכלוסיית המחקר וקבוצת הביקורת
20.....	2.4 כלי המחקר
20.....	2.4.1 כלי מחקר להערכת תהליך ההתערבות
20.....	2.4.2 כלי מחקר להערכת תוצאות ההתערבות
20.....	2.5 שיטת ניתוח הנתונים ואופן הצגתם בדוח
21.....	3. ממצאי המחקר
21.....	3.1 תחום I: מערך המיזם
21.....	3.1.1 רציונל המיזם ומטרותיו
24.....	3.1.2 הגדרת אוכלוסיית היעד למיזם
27.....	3.1.3 פרופיל הצעירים במצבי סיכון במכינות ניצוץ
36.....	3.2 תחום II: תוצאות ההתערבות במכינות
37.....	3.2.1 תוצאות קצרות טווח של השתתפות במכינות ניצוץ
43.....	3.2.2 תוצאות ארוכות טווח של השתתפות במכינות ניצוץ
51.....	3.2.3 פרופיל צעירים שמכינות ניצוץ מהוות נקודת מפנה עבורם
55.....	3.3 תחום III - תהליך ההתערבות במכינות
56.....	3.3.1 רוח המכינה: היבטים של תפיסת ההתערבות
56.....	3.3.2 מכינות ניצוץ כסביבה חינוכית טיפולית
57.....	3.3.3 בין חינוך לטיפול בתוכנית ההתערבות
69.....	3.4 תחום IV - מבנה ארגוני והגדרת תפקידים

70.....	3.3.1 מערך כוח אדם במכינות ניצוץ.....
77.....	3.3.2 תפקיד המדריך במכינות ניצוץ.....
82.....	3.3.3 ליווי והדרכת צוות.....
83.....	3.3.4 מודל ליווי והדרכת צוות מכינה מיטבי.....
85.....	4. סיכום ומסקנות.....
85.....	4.1 גורמים מקדמי הצלחה.....
88.....	4.2 גורמים בולמי הצלחה.....
91.....	4.3 סיכום והמלצות.....
93.....	5. ביבליוגרפיה.....

רשימת טבלאות

19.....	טבלה מס 1 אוכלוסיית המחקר וקבוצות הביקורת.....
38.....	טבלה מס 2 מגמות השינוי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת ביחסם כלפי החוק.....
40.....	טבלה מס 3 מגמות השינוי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת במעורבות בפלילים.....
41.....	טבלה מס 4 מגמות השינוי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת במאפייני חוסן אישיים.....
42.....	טבלה מס 5 מגמות השינוי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת במאפייני הבגרות החברתית שלהם.....
44.....	טבלה מס 6 התפלגות המשיבים על שאלון הבוגרים לפי תקופה ומכינה.....
50.....	טבלה מס 7 שביעות רצון הבוגרים מהחיים שלהם כיום.....
51.....	טבלה מס 8 מצבת חניכים ואחוזי נשירה במכינות ניצוץ לפי שנתון.....
52.....	טבלה מס 9 פרופיל סוציו דמוגרפי של חניכי מכינות ניצוץ לפי סטטוס הסיום שלהם את המכינה.....
70.....	טבלה מס 10 מודל הצוות הקבוע של מכינת ניצוץ.....
75.....	טבלה מס 11 מוקדי סיכון בפרופיל החניכים.....
79.....	טבלה מס 12 מאפיינים אישיים בפרופיל המדריך הרצוי.....
80.....	טבלה מס 13 מאפיינים מקדמי הצלחה בסביבת העבודה של המדריך החינוכי.....
82.....	טבלה מס 14 אתגרים במערך ההדרכה.....
83.....	טבלה מס 15 משימות מרכזיות במוקדי ההדרכה.....
85.....	טבלה מס 16 גורמים מקדמי הצלחה ברמת החניך.....
86.....	טבלה מס 17 גורמים מקדמי הצלחה ברמת המכינה.....
87.....	טבלה מס 18 גורמים מקדמי הצלחה ברמה מערכתית/מדיניות.....
88.....	טבלה מס 19 גורמים בולמי הצלחה ברמת החניך.....
89.....	טבלה מס 20 גורמים בולמי הצלחה ברמת המכינה.....
90.....	טבלה מס 21 גורמים בולמי הצלחה ברמה מערכתית/מדיניות.....

רשימת גרפים

גרף מס 1	מסגרות חינוכיות שבהן התחנכו חניכים ממכינות ניצוץ ומכינות הביקורת.	28
גרף מס 2	התפלגות השכלת החניכים לפי סוג התעודה שאיתה סיימו את שנות לימודיהם כמתבגרים.	29
גרף מס 3	סטטוס משפחתי של הורי החניכים במכינות ניצוץ ובמכינות הביקורת.	30
גרף מס 4	עוצמת הקשר של החניכים עם הוריהם לפי סוג המכינה.	30
גרף מס 5	חשיפה לאלימות בבית בקרב חניכי מכינות ניצוץ ומכינות הביקורת.	31
גרף מס 6	מאפייני חוסן אישיים בקרב חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת.	31
גרף מס 7	מדדים של בשלות חברתית בקרב חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת.	32
גרף מס 8	עמדות כלפי החוק ומערכת המשפט בקרב חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת.	33
גרף מס 9	רקע פלילי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת.	34
גרף מס 10	מעורבות בהתנהגות עוברת חוק בקרב חניכי מכינות ניצוץ ובקרב קבוצת הביקורת.	34
גרף מס 11	סטטוס גיוס של החניכים במכינות ניצוץ בתחילת שנת המכינה.	35
גרף מס 12	שינויים בתפיסות החניכים את החוק ואת גורמי אכיפת החוק.	38
גרף מס 13	שינויים בדפוס התנהגות עוברת חוק של חניכי המכינות.	39
גרף מס 14	שינויים בשיעורי הקורבנות לפשיעה אלימה ופשיעת רכוש.	39
גרף מס 15	שינויים במאפייני החוסן האישיים של חניכי מכינות ניצוץ.	41
גרף מס 16	שינויים במאפייני הברגרות והבשלות החברתית של חניכי מכינות ניצוץ.	42
גרף מס 17	ציפיות של חניכי מכינות ניצוץ מעצמם ומהמכינה בתחילת השנה.	42
גרף מס 18	שינויים בציפיות של חניכי מכינות ניצוץ מעצמם.	43
גרף מס 19	ציפיות של חניכי מכינות ניצוץ מעצמם בסוף שנת המכינה.	43
גרף מס 20	התפלגות הסטטוס הנוכחי של בוגרי המכינות.	45
גרף מס 21	משמעת במהלך השירות הצבאי.	45
גרף מס 22	כישורים חברתיים של בוגרי מכינות ניצוץ.	46
גרף מס 23	מסוגלות עצמית בקרב בוגרי מכינות ניצוץ.	47
גרף מס 24	עמדות כלפי צוות לחוק.	47
גרף מס 25	תרומת מרכיבי ההתערבות במכינה להתפתחותם האישית של החניכים.	49
גרף מס 26	אתגרים בתוכנית ההתערבות מנקודת המבט של הבוגרים.	49
גרף מס 27	עוצמת חווית המכינה מנקודת המבט של הבוגרים.	50
גרף מס 28	מאפייני חוסן של חניכי מכינות ניצוץ לפי סטטוס הסיום שלהם את המכינה.	53
גרף מס 29	מאפייני סיכון של חניכי מכינות ניצוץ לפי סטטוס הסיום שלהם את המכינה.	53
גרף מס 30	ציפיות של החניכים מהמכינה.	54
גרף מס 31	ציפיות של החניכים מעצמם בתחילת המכינה.	54

רשימת תרשימים

תרשים מס 1	רציונל מטרות ויעדים של מכינות ניצוץ	22
תרשים מס 2	יעדים מרכזיים של מכינות ניצוץ והגדרותיהם	23
תרשים מס 3	פרופיל הסיכון המומלץ של החניכים במכינות	26
תרשים מס 4	תחומי שאלון בוגרים	44
תרשים מס 5	מבנה ול"ז הציר החינוכי - רב הדומה על השונה	61
תרשים מס 6	מודל העבודה החינוכי טיפולי - תוכנית התערבות מיטבית	68
תרשים מס 7	מבנה התפקידים בשדרה הארגונית של מכינת ניצוץ	73

תקציר מנהלים

רקע

תקופת הבגרות הצעירה היא תקופה של עצמאות, חופש וצמיחה. עבור צעירים רבים ברחבי העולם, זוהי התקופה בחיים שבה הם בוחרים את עתידם ומתקדמים לעבר הגשמתם. בוגרים צעירים המצויים בסיכון, הם צעירים בגיל 18-25 בעלי הישגים דלים במשימות ההתפתחותיות הקשורות לגילם, המתקשים להשתלב בחיים הבוגרים באופן מלא. בישראל, על פי הערכות שונות, חיים בשנת 2018 כ-1,200,000 צעירים וצעירות בגיל 15-25 וכ-200,000 מתוכם מתמודדים עם מצבי סיכון ומצוקה (תוכנית יתד, 2018). התבוננות בשלל גורמי סיכון וחוסן, המאפיינים את הצעירים המצויים במצבי סיכון, מאפשרת את בחינת מיקומם על רצף שנע בין השתלבות תקינה ונורמטיבית לבין סיכון, הדרה ו/או ניתוק. על פי רוב, חומרת הסיכון על רצף זה אינה תלויה בהימצאותו של גורם סיכון בודד אלא בשילוב של מספר גורמי סיכון בתחומי החיים המרכזיים, לצד היעדרם של מאפייני חוסן.

מגוון המענים בישראל, הקיים לאוכלוסיות בסיכון, ממוקד בבני נוער בגיל 12 עד 18. תוכניות ומענים אלו מצויים הן בתוך הקהילה והן במסגרות חוץ ביתיות מסוגים שונים, ומטרתם להעניק לבני הנוער מסגרת חינוכית-טיפולית מאורגנת אשר תענה על צורכיהם, תוך קידום והעצמת אישיותם. היות שהגיל הרשמי לתחילת תקופת הבגרות הוא 18, מענים אלו ניתנים על פי חוק רק עד גיל זה והיקפם המצטמצם באופן חד ממנו ואילך, משאיר את הבוגרים הצעירים המצויים במצבי סיכון, ללא עורך חברתי המספק הגנה והכוונה. מהסיבה הזאת מהווה השירות הצבאי, שהינו חלק מחובתם האזרחית של הבוגרים הצעירים בישראל, צומת חשוב במסלול החיים של צעירים במצבי סיכון. הספרות המחקרית שהצטברה לאורך השנים, מתייחסת לגיוס לצבא כאל אחד מארבע נקודות המפנה המשמעותיות ביותר במהלך החיים, וכמנגנון שמשמש גורם פיקוח לשינוי הפעולות השגרתיות של הצעירים לצד הקניית הזדמנויות לשינוי. על אף הפוטנציאל הרב של השירות הצבאי בהפחתת הסיכון עבור בני נוער בסיכון, מעקב אחר גיוסם לצבא מעיד כי כ-50% מהנערים בסיכון וכ-85% מהנערות בסיכון, אינם מתגייסים כלל לצבא או שהם נושרים ממנו בשנת השירות הראשונה.

הכרה בתרומתו של שירות צבאי להשתלבות מוצלחת בחיים הבוגרים, הובילה לאורך השנים להקמתן של מכינות קדם צבאיות, המכשירות צעירים וצעירות לשירות הצבאי ומאפשרות להם למצות את הפוטנציאל הגלום בשירות עצמו. מכינות אלו מוגדרות כמסגרות חינוכיות, שמטרתיהן הכנת הצעירים לשירות מלא בצבא ההגנה לישראל וחינוך למעורבות חברתית ואזרחית. בהמשך לפעילות זו ומתוך הכרה בתרומתן של המכינות, נפתחו לפני ארבע שנים מכינות קדם צבאיות המיועדות לצעירים וצעירות המצויים במצבי סיכון, המעבים על סיכוייהם להתגייס לצבא ולהשתלב בצורה נורמטיבית בחיים הבוגרים. המטרות שהמכינות שמו לעצמן הן ניתוק הצעירים ממצבי הסיכון וכן העצמה ומתן כלים לצעירים, שיגדילו את סיכוייהם להתגייס לצבא ולעבור שירות משמעותי. מכינות אלו משלבות מרכיבים של הכנה לצבא ככל המכינות הקדם צבאיות, אך פועלות כמסגרת שיקומית המשלבת מרכיבים של חינוך חברתי-ערכי עם מרכיבים של טיפול. שיטת עבודה של שילוב חינוך-טיפול אינה חלק מדרכי העבודה של מכינות קדם צבאיות, אך היא נפוצה מאוד בעבודה עם בני נוער בסיכון השהים במסגרות קהילתיות וחוף קהילתיות, שעבורן מכינות קדם צבאיות לצעירים במצבי סיכון הינה מסגרת המשך טבעית.

שש מכינות ניצוץ פעלו בין השנים תשע"ט לתשפ"א במתכונת פיילוט ברחבי הארץ, וקלטו צעירים מקבוצות תרבותיות שונות. פעילות זו, שלוותה בהערכה מעצבת, היא פרי יוזמה משותפת של קרנות הביטוח הלאומי ותוכנית יתד במשרד הרווחה והביטחון החברתי. מחקר ההערכה בחן את תוצאות ההתערבות במכינות, תוך כדי הפעלתן במחזורים הראשונים וסייע בעיצוב ודיוק מודל העבודה שלהן. לאחר סיומו, המשיכו המכינות לפעול על פי מודל העבודה שהתפתח ולקלוט צעירים חדשים הנמצאים במצבי סיכון, שזקוקים לליווי והכוונה מקצועיים כדי לצאת ממעגל הסיכון שלהם.

מטרת המחקר

מחקר ההערכה המעצבת משלב בין שני סוגי מחקרים: מחקר התערבות (Intervention research), שהוא מחקר מלווה לתהליך בנייה ועיצוב תוכנית ההתערבות; ומחקר הערכה (Evaluation research), שהוא מחקר הממוקד בהערכת תוצאות תהליך ההתערבות. שאלת המחקר המרכזית שעמדה בראש המחקר, בניסיון לענות על האופן שבו מטרות המיזם באות לכדי מימוש, היא: באיזו מידה מעצמות מכינות ניצוץ את הצעירים והצעירות בסיכון, ובכך

מצמצמות את היקף הסיכון שלהם וחומרתו, ומבטיחות את ההשתלבות המיטבית שלהם בשירות הצבאי בפרט ובחיים הבוגרים בכלל.

שיטת המחקר

שאלת המחקר הובילה לביצוע מחקר, המשלב בין מגוון שיטות מחקר איכותניות וכמותיות. השילוב בין שיטות המחקר והתאמת כלי המחקר למטרות, אפשר מעקב מקרוב אחר תהליכי ההתערבות המיושמים במכינות, כמו גם אחר תוצאות ושינויים המתרחשים כפועל יוצא של תהליך ההתערבות לאורך זמן.

כלי מחקר להערכת תהליך ההתערבות

- כלי לאבחון מצבי סיכון בקרב צעירים – שאלון מעמיק המיועד למילוי על ידי מדריכים/עובדים סוציאליים, שממשש לאבחון ולמעקב אחר מצב הסיכון והחוסן של חניכי המכינות.
- קבוצות מיקוד – קבוצות נפרדות לחניכים, מדריכים וראשי מכינות, שבהן התקיים דיון קבוצתי מונחה בנושא מצבי הסיכון של החניכים ושיטות ההתערבות, כפי שחווים אותם אנשי הצוות והחניכים.
- ראיונות עומק – ראיונות עומק עם דמויות נבחרות מהמיזם (חניכים, מדריכים, עובדים סוציאליים, רכזים חינוכיים, מנהלי מכינות ודמויות מפתח), אשר בוצעו בתחילת שנת המכינה ובסופה.
- תצפיות – צוות המחקר יצא לפעילות שטח עם שתי מכינות. בתוך פעילות השטח ערכו החוקרים תצפית משתתפת וראיינו, באופן פורמלי ובלתי פורמלי, את החניכים ואת אנשי הצוות.

כלי מחקר להערכת תוצאות ההתערבות

- שאלונים לראיונות מובנים – שאלוני דיווח עצמי שהועברו לחניכים בשיטה של ראיונות מובנים בתחילת כל שנת מכינה, באמצעה ובסופה.
- ראיונות טלפוניים מובנים – ראיונות מובנים שבוצעו עם בוגרי המכינות אחת לשנה, בתקופה של שנתיים לאחר סיום שנת המכינה.

ממצאים עיקריים

דוח המחקר הנוכחי מסכם את פעילות מכינות ניצוץ בשלוש השנים הראשונות. ניתוח הנתונים שנאספו על ידי המחקר, מתמקד בארבעה תחומים מרכזיים העונים יחד על שאלת המחקר המרכזי באופן שיטתי:

תחום I - מערך המיזם: תחום זה בוחן את המודל הרעיוני שעומד מאחורי מכינות ניצוץ. בתוך נושא זה, המחקר בחן את הרציונל של המיזם והגדרת מטרותיו, את עקרונות העבודה של המיזם, את הגדרת אוכלוסיית היעד של המכינות, את המאפיינים של הצעירים שנקלטו בפועל למכינות ואת המבנה הבסיסי של המיזם.

◇ המטרה המרכזית של מכינות ניצוץ היא העצמת צעירים וצעירות המצויים במצבי סיכון, והכנתם להשתלבות מוצלחת בשירות הצבאי ובחיים הבוגרים באמצעות תוכניות התערבות רב מוקדית. שלוש המטרות המרכזיות שזוהו, הן: גיוס לצבא/שירות לאומי והשלמת שירות משמעותי, גיבוש בגרות ואחריות אישית וחברתית ויכולת ראייה ותכנון העתיד.

◇ ייחודיות מודל העבודה של מכינות ניצוץ, הפרוס על פני עשרה חודשים, ניכרת בשילוב שהוא עושה בין מודל המכינות הקדם צבאיות המוכרות, לבין רכיבים השייכים לעולם הטיפול והרווחה.

◇ אוכלוסיית היעד המתאימה למכינות ניצוץ כוללת צעירים וצעירות בני 18-20, שהוגדרו במצבי סיכון כתוצאה מהיעדר עורף משפחתי, נשירה וניתוק ממסגרות חינוכיות, מעורבות בפלילים וקושי להשתלב במערכות הצבא/שירות לאומי/ אזרחי, העומדים לפני גיוסם לצה"ל או, לחלופין, אלה שקיבלו פטור משירות.

◇ אוכלוסיית היעד שאינה מתאימה למכינות ושלא יכולה להיתרם משהות במכינה, כוללת חניכים פוטנציאליים המאופיינים בהנמכה קוגניטיבית, סובלים מבעיות נפשיות מאובחנות, בעלי רקע עברייני קשה הכולל התנהגות אלימה חמורה, מעורבות בתקיפות מיניות, התמכרות לחומרים פסיכו-אקטיביים ו/או עיסוק בסחר בסמים.

◇ תמהיל החניכים המומלץ לכל מכינה, כולל שילוב של חניכים מרמות שונות של סיכון לפי ההרכב הבא:

- 60% חניכים ברמת סיכון בינונית, המאופיינים ברקע של עורף משפחתי חלש, שימוש מזדמן בחומרים פסיכו-אקטיביים ללא התמכרות, 1-2 תיקים פליליים בסטטוס לקראת סגירה ו/או חוויות קורבנות שעברו עיבוד.
- 20% חניכים ברמת סיכון גבוהה, המאופיינים בתדירות גבוהה של שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים אך ללא התמכרות, בעלי תיקים פליליים בגין עבירות חמורות יותר ושחוו נשירה ממסגרות חינוכיות בשנים האחרונות.
- 20% חניכים ברמת סיכון נמוכה, המאופיינים בעורף משפחתי חלש, מעורבות בהתנהגות עוברת חוק בגיל ההתבגרות ללא תיקים פליליים, בעלי דימוי עצמי ותחושת מסוגלות נמוכים.

◇ הפרופיל הדומיננטי של החניכים שגויסו למכינות ניצוץ בשלושת המחזורים הראשונים:

- השכלה - צעירים שסיימו בית ספר תיכון עם תעודה של לפחות 12 שנות לימוד. את שנות הלימוד האחרונות שלהם למדו במסגרת אקסטרנית או במסגרת חוץ ביתית.
- משפחה - ילדים להורים נשואים או פרודים, שבתקופת גיל ההתבגרות שלהם היו קרובים יותר לאימותיהם ושספגו לעיתים השפלה ועלבון מצד אביהם.
- חוסן אישי - רמה בינונית-נמוכה, שמאופיינת ברווחה אישית שלילית ובתחושת מסוגלות בינונית. בהתמודדות עם אתגרים הם נוטים להאשים את עצמם ואת הכישורים הדלים שלהם. הם מתארים את עצמם עצמאיים ובוגרים, אך בד בבד מפגינים כישורים חברתיים לקויים.
- סיכון על רקע פלילי – צעירים שטרם כניסתם למכינה היו מעורבים בהתנהגות עוברת חוק, השתמשו באופן מזדמן בסמים קלים, נהגו לשתות אלכוהול עד למצב של השתכרות, נעצרו על ידי המשטרה ולחלקם אף נפתח תיק פלילי. מאופיינים ברמה נמוכה של אמון במשטרה ונכונות נמוכה לציית לחוק. קורבנות לתקיפות אלימות או רכוש אינה זרה להם ורמת האמון שלהם במוסדות חברתיים, כמו בית משפט ומוסדות רווחה, היא נמוכה עד בינונית.
- מוטיבציה מרכזית להצטרפות למכינה - לקיחת פסק זמן מהסחרור שבו הם נמצאים, התרחקות מסוימת מהבית וניסיון לנצל את שנת המכינה כדי לחולל שינוי במצבם ולשפר את סיכוייהם להתגייס לצבא ולשרת שירות משמעותי.

תחום II - תוצאות ההתערבות במיזם: בתחום זה נבחנו שינויים בטווח הקצר והארוך, שחלו במאפייני הסיכון והחוסן של החניכים במכינות ניצוץ, וכן נבחנו דפוסי נשירה ומאפייניהם של הנושרים.

- ◇ **תוצאות בטווח הקצר** מייצגות שינויים שעברו החניכים במהלך תקופת שהותם במכינה. דיווח עצמי של חניכים בסוף שנת מכינה, מלמד כי רבים מהם מסיימים עם תחושת צמיחה והתבגרות אישית ובינאישית במגוון ערוצים:
- **סיכון על רקע פלילי** – ממצאי המחקר מצביעים על ירידה מגמתית במעורבות של החניכים בהתנהגויות עוברות חוק לרבות אלימות, עבירות רכוש ושימוש בחומרים ממכרים. השינוי המהותי ביותר שנרשם הוא בדפוסי השימוש בחומרים ממכרים. בנוסף לכך, חל שיפור משמעותי ברמת האמון של החניכים במשטרה ובנכונות שלהם לציית לחוק, לצד ירידה במספר החברים עוברי החוק שאיתם הם מתרועעים. בסוף שנת המכינה, שיעורי הפשיעה והקורבנות הצטמצמו למחצית משיעוריהם בתחילת השנה.
- **חוסן אישי** – בסוף שנת המכינה מדווחים בוגרי המכינות על מגמות שיפור ברווחה האישית של החניכים וחיזוק תחושת המסוגלות. חלה עלייה בשביעות הרצון שלהם מחייהם והסתכלותם על המציאות מתבטאת בגישה אופטימית יותר. אמצע השנה מצטייר כנקודת מפנה משמעותית עבור החניכים, הנמצאים בשיא ההתמודדות שלהם עם אתגרי המכינה. מנקודה זו ניתן לראות ראשיתה של צמיחה, שמעידה על תהליך מתון של העצמה וחיזוק החוסן האישי שלהם.
- **ציפיות לעתיד** – בסיום שנת המכינה, רוב הבוגרים מצהירים בביטחון על רצון להתגייס לצבא, לרכוש מקצוע חשוב ולהחזיק, בעתיד, בתפקיד בעל השפעה.

◇ **תוצאות בטווח הארוך** מייצגות את מצבם של בוגרי המכינות בתקופה של שנתיים לאחר סיום המכינה. דיווח עצמי של הבוגרים מלמד כי רובם התגייסו לצבא, גרים עם ההורים ולא מנהלים מערכות יחסים זוגיות. להלן הממצאים העיקריים:

- **גיוס לצבא/שירות לאומי** - רוב בוגרי המכינות התגייסו לצבא (72%) או לשירות לאומי (8%) לאחר שנת המכינה והם משרתים כלוחמים, תומכי לחימה או ביחידות שירותים. רוב הבוגרים שלא התגייסו, דיווחו כי הם

עובדים במשרה מלאה או חלקית. רוב החניכים העידו כי המכינה היא זו שעזרה להם להתגייס לצבא ולהתנסות בדברים חדשים.

■ **סיכון על רקע פלילי** - רוב הבוגרים מדווחים כי הם לא ביצעו עבירות רכוש או אלימות ולא נעצרו על ידי המשטרה בשנה האחרונה. באשר לשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, הבוגרים מדווחים על צריכת אלכוהול בתדירות בינונית וצריכת סמים קלים, כמו חשיש או מריחואנה, בתדירות נמוכה. ככל שחלף הזמן מתחילת המכינה ועד שנתיים לאחר סיומה, כך החניכים מסכימים פחות עם חוסר ציות לחוק ורואים את החוקים ואת הסדר החברתי שהם מייצרים כמחייבים יותר.

■ **חוסן אישי** - ניתן לראות מגמת צמיחה ושיפור בכישורים החברתיים ובתפיסת המסוגלות העצמית של הבוגרים אשר מעידים על עצמם כאחראיים, כבעלי כישורים בעבודת צוות, כאנשים טובים ואכפתיים ובמידה רבה, כבעלי יכולות להנהיג.

■ **תרומת המכינה** - בפרספקטיבה לאחר, הבוגרים מרגישים שהצליחו בתהליך של מכינת ניצוץ. הם מדווחים על הצלחה בפעילויות של המכינה, יכולת לייצר תחומי אחריות אישיים ולעמוד בהם לאורך התקופה, שיפור הכושר הגופני שלהם, רכישת חברים חדשים ולמידה לחיות וליהנות מחיים משותפים. בקרב רובם רווחת התחושה כי חווית המכינה הייתה חוויה חינוכית, שבה למדו להכיר את עצמם ולהיוודע לכוחות שלא ידעו שיש להם וכן שזו הייתה החוויה החזקה ביותר שחוו בחייהם.

◇ **נשירה מהמכינה** - נשירה וניתוק ממסגרת הם מאפיין שכיח של צעירים המצויים במצבי סיכון. זיהוי גורמי הסיכון המאפיינים נשירה, יכול לסייע למכינות לדייק את הגדרת הפרופיל של החניכים שמכינת ניצוץ מהווה נקודת מפנה עבורם, ולמנוע נשירה עתידית דרך דיוק העבודה החינוכית-טיפולית המתקיימת במכינה. להלן הממצאים העיקריים:

■ **שיעורי הנשירה** מהמכינות עומדים על 44% מהחניכים המתחילים בפועל שנת מכינה. השיעורים הגבוהים ביותר (קרוב ל-60%) נרשמו במחזור הראשון של המכינות, שנתפס, במבט לאחור, כמחזור החלוצים ואופיין בהקמה ובלימדה של מודל העבודה של המכינות, וכן בגיוס חניכים עם פרופיל סיכון גבוה מאוד.

■ **סיבות לנשירה** - הנושאים מדווחים על סיבות כמו ציפיות שלא התממשו, התנהלות המכינה באופן שמבחינתם לא היה תקין, או סיבות אישיות שהובילו אותם לעזיבה.

■ **מאפייני הנושירים** - אחוזים גבוהים יותר של נשירה נרשמו בקרב בנים, חניכים המגיעים ממשפחות חילוניות, חניכים שהשלימו עד 12 שנות לימוד ללא בגרות וחניכים שמאובחנים כלקויי למידה. כבר בתחילת המכינה ניתן לראות שהחניכים שנשרו היו ברמת סיכון גבוהה יותר בכל הקשור למעורבות בהתנהגות עוברת חוק, ושהיו מאופיינים ברמות נמוכות יותר של חוסן אישי שהתבטאו בתפיסת מסוגלות וברוחה אישית נמוכות יותר, בקשרים פחות טובים עם הוריהם ובקשרים זוגיים לא שוויוניים.

תחום III – תהליך ההתערבות במכינות: תחום המתייחס למבנה תוכנית ההתערבות במכינות כפי שהתרחש בפועל, ניתוח של ציר התוכנית המרכזי המשותף לכל המכינות והתייחסות לקווים ייחודיים במכינות. בנוסף לכך, תחום זה מתמקד באתגרים שאיתם התמודדו המכינות תוך כדי יישום התוכנית ובאופן שבו נפתרו. לסיכום, הניתוח יתייחס למודל ההתערבות המיטבי של מכינות ניצוץ.

◇ **תפיסת העולם האידיאולוגית של מכינות ניצוץ** – התפיסה המנחה מבוססת על שלוש גישות מרכזיות מתחום הטיפול והשיקום של אוכלוסיות מתקשות ומודרות. שתיים מהן, גישת הכוחות וגישת העצמה ופיתוח המסוגלות העצמית, הינן פסיכו-סוציאליות במהותן והשלישית, גישת 'הדיאלוג החינוכי', הינה פסיכו-חינוכית במהותה, במטרה להעניק למתבגרים הסובלים מקשיים התנהגותיים ורגשיים "סביבה מכילה", שיש בה אקלים רגשי חם, תקווה ואכפתיות לצד כבוד לגבולות בינאישיים. על פי מודל זה, נדרשת אבחנה ברורה בין תחום הטיפול לתחום החינוך, אשר משלימים זה את זה, ואין לאחד מהם חשיבות גדולה יותר על פני האחר:

◇ **מכינות ניצוץ כסביבה חינוכית** - הציר החינוכי/ערכי כולל ארבעה קווים מנחים: סדר יום מובנה; עבודה בשלבים; ניהול עצמי של החניכים; וחינוך ערכי לאהבת הארץ, תוך הקניית ידע שימושי והרחבת אופקים. מאפייני התוכנית ומרכיביה המרכזיים:

- תוכנית התערבות תהליכית – ההתערבות החינוכית מתבצעת בשלושה שלבים: השלב הראשון נמשך שלושה חודשים (ספטמבר עד נובמבר), ומטרתו היכרות והסתגלות למסגרת ובניית קבוצה; השלב השני, שלב ההתייבשות וההתמסרות, נמשך חמישה חודשים (דצמבר עד אפריל), ובו החניכים נדרשים להיות מעורבים יותר בחיי המכינה; השלב השלישי, שלב הסיכום, נמשך חודשיים (מאי-יוני). בשלב זה, במקביל לפעילות השוטפת, ישנה עבודה פרטנית אינטנסיבית על מצב הגיוס לצבא של החניכים.
- ניהול עצמי של החניכים – מעצם היותם בוגרים צעירים, מקבלים חניכי המכינה את האחריות לנהל את אורח החיים שלהם במכינה בכל ההיבטים, החל מניהול חיי היומיום שלהם, דרך פעילויות חברתיות ועד דאגה לתכנים, הרצאות, בניית מסלול שטח וניהול פרויקטים במכינה.
- סדר יום מובנה – המכינה פועלת עם תוכנית מובנית, הכוללת מגוון תכנים חינוכיים וערכיים המועברים במתודות שונות, כגון הרצאות תוכן בנושאים מגוונים, סדנאות המועברות על ידי אנשי מקצוע חיצוניים, טיולים וסיורים ברחבי הארץ ומסעות שטח.
- פעילות התנדבותית בקהילה – תוכנית ערכית משמעותית, שמטרתה העצמת החניכים דרך תרומה לקהילה ושינוי תודעתי שלהם ממקבל לנותן.
- הכשרה מקצועית – רכיב משמעותי בתוכנית, שהתחדד לאורך שלוש שנות הפיילוט. מטרתו של רכיב זה בהתערבות החינוכית הינה לפתח ולחדד את המסוגלות התעסוקתית של החניכים.

- ◇ מכילות ניצוץ כסביבה טיפולית – ציר זה בנוי מארבעה מרכיבים מרכזיים: התערבות טיפולית פרטנית, חינוך רגשי, טיפול באמצעות שטח ועבודה בקבוצות פסיכו-חינוכיות. מאפייני התוכנית ומרכיביה המרכזיים:
 - הטיפול הפרטי – ניתן על ידי עובדים סוציאליים ומבוסס על יצירת שיח מעמיק עם החניך, באופן שמאפשר לו לעבד את רגשותיו ולהתמודד עם קשיים ואתגרים. לאור ההתנסות עם מאפייני הסיכון ומורכבות החניכים במכילות, הייתה כבר מהשנה הראשונה הכרה בצורך להגדלת התקינה בתחום הטיפולי. עוד עולה הקושי עם עומס הצרכים של החניכים, והמתח שבין הצורך של החניכים בתהליך טיפולי יציב ועקבי לבין שגרת המכינה הדינאמית.
 - הטיפול הרגשי – מתרחש בשגרת היום ברמה הפרטנית והקבוצתית על ידי כל הצוות, לעיתים באופן יזום ולעיתים באקראי. במצבים של מצוקה וקושי רגשי, עולה צורך להקנות כלים תרפויטיים וחינוכיים לוויסות רגשי ולפיתוח מודעות עצמית.
 - טיפול באמצעות שטח – רכיב משמעותי בתוכנית ההתערבות של המכילות. מתרחש מחוץ לכותלי המכינה מספר פעמים בשנה, במינונים שונים וברמה שונה של מורכבות וקושי. הקמצאות ב"שטח" מייצרת אתגרים פסיכיים ומנטליים, אישיים וקבוצתיים, ומאפשרת את התרחשותם של תהליכים טיפוליים בעצמות גבוהה.
 - קבוצות פסיכו-חינוכיות – משלבות בין התייחסות ל"כאן ועכשיו", שהיא חומר עבודה חשוב בקבוצה, לבין תהליך עבודה מובנה המתייחס לרעיון שהוא נושא מרכזי שנבחר מראש, בהתאם למיפוי של צורכי הקבוצה. העבודה על פי מודל זה מעודדת את החניכים למילוי תפקידים חברתיים, מעורבות ולקחת אחריות, תהליכים של גיבוש זהות, סוציאליזציה ורכישת כישורי חיים ועוד. הנחייה משותפת של קבוצה פסיכו-חינוכית, על ידי עובד סוציאלי ומדריך או רכז חינוך, מאפשרת גם חיבור בין שני העולמות הפועלים בד בבד בתוכנית ההתערבות.

תחום IV – מבנה ארגוני של המכילות: תחום המתייחס להערכת המבנה הארגוני של המכילות, ולאופן שבו בעלי התפקידים השונים בארגון תורמים להצלחת תהליך ההתערבות.

- ◇ מערך כוח האדם במכילות ניצוץ – הצוות במכילות ניצוץ מנוהל על ידי ראש מכינה, הכפוף מבחינה ארגונית לגוף המפעיל ולמנהלת המיזם, ואילו כפופים יתר העובדים. הצוות כולל שתי קבוצות: צוות העובדים הקבוע של המכינה, שהוא צוות מרכזי ויציב במכינה, ואנשי מקצוע חיצוניים שהם מומחים ובעלי מקצוע שונים, המועסקים בשירות קנוי ומגיעים לפעילות ממוקדת בנושא הקשור בתחום מומחיותם.
- ◇ תהליך עיצוב צוות המכינה – הושפע מסוגיות תפיסתיות מהותיות, הקשורות אחת בשנייה ונובעות זו מזו. בין הסוגיות המרכזיות חשוב להתייחס לאופייה הייחודי של המכינה כמסגרת הכנה לצבא, המכילה בתוכה מרכיבים טיפוליים ושיקומיים בדומה לאלה הקיימים בפנימיות והוסטלים. ולצד זה יש להתייחס לפרופיל המורכב של

החניכים ולצורך בהגברת מענים טיפוליים על ידי העובדים הסוציאליים, כמו גם לחיזוק כוחם של המדריכים שהתחלופה שלהם הייתה תדירה.

◇ **תפקיד המדריך במכינות ניצוץ** – המדריכים במכינות הם החוליה הצעירה של הצוות מבחינת גיל וניסיון. רובם נמצאים במחצית הראשונה של שנות העשרים לחייהם, ללא הכשרה פורמלית או בלתי פורמלית בחינוך ו/או בטיפול ובדומה לחניכים, הם נמצאים בשלב "הבגרות הצעירה".

■ **אתגרים בתפקיד המדריך** – מאפייני החניכים במכינות ומרכיבי תפקיד המדריכים, שמטבעו מתמקד באכיפת הסדר והכללים במכינה, מפגישים אותם באינטנסיביות באירועים מורכבים ועוצמתיים, לרוב מבלי שיש להם את הכלים ואת תעצומות הנפש לכך.

■ **מאפייני המדריך הרצוי** – מדריך במכינות ניצוץ צריך להיות בעל חוסן נפשי ובשלות פנימית גבוהים, וכן להיות בעל רצון ואמונה הרואה את התמונה הגדולה יותר עבור חניכים, מעבר לקשיי היומיום. תכונות אלו מאופיינות בתחושה של שליחות וחיפוש אחר משמעות, ומאפשרות למדריכים יצירת קשר בריא ועמוק עם החניכים, יחד עם שמירה על גבולות ברורים והבנת גבולות היכולת שלהם ומקומם בהיררכיה המקצועית.

■ **גורמים מקדמי הצלחה בסביבת העבודה של המדריך** – ממצאי המחקר מלמדים שפעולות הקשורות ליצירת איזון נכון במכינה - בין התפיסה החינוכית לתפיסה הטיפולית; בין ההתמקדות בפרט להתמקדות בקבוצה; הגברת שותפות בתהליכי קבלת החלטות וויסות עומסים, ומתן ליווי והדרכה למדריכים החינוכיים - מאפשרות להם להצליח בעבודתם והן בעלות פוטנציאל להפחתת השחיקה והתחלופה שלהם.

◇ **ליווי והדרכת הצוות** – המטרה העיקרית של הדרכת צוות המכינה היא להבטיח מתן מענים מתאימים לחניכים וקיום הסטנדרטים של התוכנית. במכינות מתקיימות הדרכות לאנשי הצוות בצורה שאינה אחידה, כשראשי מכינה והעובדים הסוציאליים מקבלים הדרכה חיצונית, ואילו צוות ההדרכה בחלק מהמכינות מקבל הדרכות חיצוניות ובחלק אחר מקבל הדרכה פנימית מהמנהל, רכז החינוך ו/או העובד הסוציאלי.

מסקנות והמלצות

ממצאי המחקר מצביעים על כך שמכינות ניצוץ שהופעלו בשלוש השנים האחרונות, עמדו ביעדים שהציבו והצליחו לצמצם את מצבי הסיכון של הצעירים שהגיעו לפתחן, ולשפר באופן משמעותי את סיכוייהם להתגייס לצבא ולהתחיל את חייהם הבוגרים כאזרחים נורמטיביים ואחראיים. תרומתן של המכינות ניכרת במספר היבטים, ובהם: שיפור החוסן האישי והחברתי של החניכים; צמצום מעורבות בהתנהגות עוברת חוק ושיפור האמון שיש לחניכים במוסדות חברתיים, לרבות מוסדות אכיפת החוק; גיוס לצבא ולשירות לאומי; הגברת המוטיבציה לביצוע שירות מלא ובתפקידים משמעותיים ושיפור תפיסת העתיד של הצעירים בנוגע לעצמם, ליכולותיהם ולמקומם בחברה.

ממצאי המחקר מצביעים גם על תהליך בניית מודל עבודה מיטבי וייחודי במכינות, המותאם לצעירים ברמת סיכון גבוהה, שמסגרות של מכינות קדם צבאיות אחרות לא יכולות לתת להם מענה. מודל העבודה, המבוסס על ציר חינוכי ערכי ולצדו ציר טיפולי ומבנה צוות מתאים, המורכב מעבודה משולבת של עובדים סוציאליים ביחד עם מדריכים חינוכיים, מבטיחים יצירת מסגרת מתאימה לצעירים עם פרופיל סיכון מורכב. מסגרת זו מהווה עבור הצעירים שלב ביניים משמעותי במעבר בין גיל ההתבגרות המורכב לבין שלב הבגרות הצעירה, הטומן בחובו אתגרים רבים.

לאור הצלחת המכינות בהשגת היעדים ובהמשך לתהליך עיצוב וגיבוש מודל העבודה של המכינות, להלן דגשים והמלצות מן המחקר:

◇ גורמים מקדמי הצלחה בעבודת המכינה:

■ **גורמים ברמת החניך** – ממצאי המחקר תומכים בהבנה שגילוי תחושת מסוגלות, המתפתחת במהלך התוכנית במכינה, הכרחית להצלחת השיקום. כמו כן, מרכיבים באישיות כגון: היכולת לגלות עניין בתכנים חדשים, היכולת לשים מאחור את החברים וההרגלים הישנים והרצון לעבור שינוי, הינם חשובים ותורמים להצלחה בתהליך.

■ **גורמים ברמת המכינה** – לאור המאפיינים המורכבים של חניכי המכינות, ממצאי המחקר מצביעים על חשיבות היחס האישי שניתן לכל חניך ועל הפניות של אנשי הצוות לחניכים כגורמים מקדמי הצלחה, ומלמדים כי הכנסת דמויות מפתח לצוות והיכולת של הצוות להגדיר ולאמן את גבולות ההכלה - משפרים את עבודת הצוות

במכינה. מבחינת תוכנית ההתערבות, ממצאי המחקר מייחסים חשיבות לגיוון בתכנים המועברים לחניכים במכינה, ובמיוחד למקומם של התכנים הערכיים במקדמי הצלחה.

■ **גורמים ברמה המערכתית** - הממצאים מחזקים את חשיבות התמיכה הכלכלית שהחניכים מקבלים בתקופת שהותם במכינה (הבטחת הכנסה) ואת הפעלת המכינות במתכונת של 24/7, דבר המאפשר מקום בטוח לחניכים גם במהלך חופשות וסופי שבוע, ולליווי החניכים לאחר סיום המכינה וגיוסם לצבא.

◇ **גורמים מקדמי הצלחה בעבודת המכינה:**

■ **גורמים ברמת החניך** - ממצאי המחקר מלמדים כי חניכים בעלי פרופיל סיכון גבוה, מעורבות גבוהה בהתנהגות עוברת חוק, שימוש תדיר בסמים ואלכוהול, תמיכה משפחתית חלשה ומוטיבציה פנימית נמוכה לחולל שינוי במצבם, אינם נשכרים מהתוכנית ולעיתים אף משפיעים באופן שלילי על קבוצת השווים שלהם ומקשים על תהליך השינוי המתרחש במכינה. מומלץ לבנות קבוצות עם תמהיל נכון של חניכים, שבו לא יותר מ-20% חניכים בעלי פרופיל סיכון גבוה.

■ **גורמים ברמת המכינה** - ממצאי המחקר רואים באיכות כוח האדם המועסק במכינות, את אחד מגורמי המפתח המשפיעים על הצלחתן. בתוך כך נמצא כי מדריכים שאינם בשלים מספיק לתפקידם, בשל גילם הצעיר או בשל היעדר כלים והבנה של עולם הצעירים במצבי סיכון, יכולים להשפיע על הצלחת התוכנית. בנוסף לכך, עומס יתר ומחסור בשעות טיפול פרטני על ידי העובדים הסוציאליים, משאירים את המכינה ללא כלים להתמודדות עם קשיים. ולבסוף, ריבוי תכנים בתוכנית מתקבל לעיתים בבחינת 'תפסת מרובה לא תפסת'. מומלץ לדייק את הקשר והסנכרון בין התכנים שמועברים לחניכים, ללוות את המדריכים והצוות הטיפולי בהדרכות והעשרת ארגז הכלים שלהם ולפעול לצמצום תחלופה של מדריכים באמצעות השקעה בכוח האדם הקיים.

■ **גורמים ברמה המערכתית** - ממצאי המחקר מלמדים כי היעדר הלימה בין מסרים המועברים מהעמותות המנהלות את המכינות לבין מסרים המועברים ממשדד הרווחה, כמו גם שיתוף פעולה לקוי בין המכינות לבין גופים משיקים כמו הצבא וגופים ממשלתיים אחרים, פוגעים ביכולת של המכינה להנגיש שירות מקסימלי לחניכיה. בנוסף לאלה, נמצא שלמיקום המכינה באזור נכשל ולהתערבות של הנהלת העמותה בניהול השוטף של המכינה, כשחסרה לה ההיכרות עם התהליך הסבוך והמורכב הנרקם בין הצוות והחניכים והבנתו, יש השפעה על הצלחת המכינה.

לסיכום, ניכר שמכינות ניצוצ מהוות חלק משמעותי בפאזל המרכיב את השירותים הניתנים בישראל לצעירים המצויים במצבי סיכון, ושהן נותנות מענה שלא היה קיים עד כה לאוכלוסייה זו. לאור זאת, להלן המלצות מסכמות:

◇ **מומלץ להקפיד על יישום מלא של התוכנית על פי מודל העבודה שבבנה** - בתוך כך מומלץ על מתן מרחב אישי לחניכים ועל המשך דיוקו של האיזון הרגיש הקיים בין מודל עבודה של מכינה רגילה, לבין מודלים טיפוליים הקיימים בפנימיות והוסטלים. הקפדה על אלה תעניק לצעירים מעטפת כוללת מצד אחד, ועדיין תספק להם תוכנית אטרקטיבית ואליטיסטית שאינה מתייגת אותם כאוכלוסייה בסיכון, מצד שני.

◇ **מומלץ לאפשר גמישות מסוימת לכל מכינה כדי לשמור על ייחודיותה** - בתוך כך מומלץ להקפיד הן על עבודה על פי מודל העבודה שנקבע, והן על קשר ושיח רציף בין כל מכינות ניצוצ הפועלות ברחבי הארץ לאורך השנה, לטובת למידת עמיתים ושמירה על קו מנחה בעבודה עם החניכים.

◇ **מומלץ להרחיב את ההתייחסות של המכינות לשירות לאומי לצד ההכוונה לגיוס לשירות צבאי** - כמכינות קדם צבאיות, עיקר השיח וההכשרה מכוונים את הצעירים לגיוס צבאי וביצוע שירות משמעותי. מומלץ להוסיף דגשים בהכשרה ובלגיטימציה הניתנת בתקופת המכינה ליתרונותיו של הגיוס לשירות לאומי. ניכר מן המחקר כי שירות לאומי יכול להגדיל את קהלי היעד של צעירים בסיכון שמתאימים למכינות, ולהיות מענה מתאים לחניכים שמצב הסיכון הראשוני שלהם לא אפשר להם גיוס לצבא בתום המכינה.

◇ **מומלץ לפעול לצמצום היקף הנשירה מהתוכנית:** כדי לצמצם את שיעורי הנשירה, יש לבחון כבר משלב המיונים של חניכי המכינה את מרכיבי החוסן של החניכים ואת רמת המוטיבציה והמניעים שמביאים אותם למכינה. בנוסף לכך, בתהליך הרכבת קבוצת המתקבלים למכינה, יש לדייק את תמהיל החניכים כך שהקבוצה הדומיננטית תהיה של חניכים עם רמת סיכון בינונית.

◇ מומלץ להמשיך ללוות את מכינות ניצוץ במחקר הערכה מעצבת – הליווי המחקרי של עבודת המכינות יאפשר המשך דיוק הגדרת אוכלוסיית היעד שלהן והמשך פיתוח מודל העבודה המיטבי, כמו גם הצגת מודל עבודה מבוסס ראיות, וישפר את תוצאות תהליך ההתערבות.

1. הקדמה

'מיזם מכינות ניצוץ' הינו מיזם המפעיל מכינות קדם צבאיות שמיועדות לצעירים וצעירות המצויים על רצף הסיכון. פעילות זו היא פרי יוזמה משותפת של קרנות הביטוח הלאומי ותוכנית יתד במשרד הרווחה והביטחון החברתי. בישראל, שבה החברה רב גונית ורב תרבותית, נתפס השירות הצבאי כשלב התפתחותי המשפיע על היבטים שונים בחייהם של הבוגרים הצעירים, והגיוס לצבא הינו חלק מרכזי בתהליך הסוציאליזציה שלהם לחברה הישראלית. הספרות המחקרית, העוסקת בתחום של צעירים במצבי סיכון, מציגה את הגיוס לצבא כאחד מארבע נקודות המפנה המשמעותיות במהלך החיים. בהקשר זה, הצבא הוא מנגנון שמעבר להיותו גורם פיקוח שמשנה את הפעולות השגרתיות של הצעירים, גם מקנה להם הזדמנויות לשינוי ועושה זאת תוך הנגשת מערכות יחסים חברתיים וחוקים נורמטיביים חדשים.

על אף הפוטנציאל הרב של השירות הצבאי בהפחתת הסיכון עבור צעירים וצעירות במצבי סיכון, ממעקב אחר גיוסם לצבא עולה כי למעלה מ-50% מהם אינם מתגייסים כלל לצבא או שהם נושרים ממנו בשנת השירות הראשונה. עוד נמצא, כי אחת הסיבות לאי גיוס לצבא ונשירה מהירה ממנו, היא תקופת המעבר שבין סיום המסגרת הלימודית/חינוכית או הניתוק ממנה, לבין מועד הגיוס לצבא. תקופת המעבר הזו, שבה הצעירים לא משתייכים למסגרת חברתית מאורגנת, הינה קריטית בעיקר עבור מתבגרים המצויים על רצף הסיכון. לאור זאת, הכנת בני נוער במצבי סיכון לגיוס והכשרתם להשתלבות בשירות הצבאי הינה שלב חשוב ומשמעותי, שיאפשר הקניית תחושת מסוגלות ויכולת לעמוד במצבי לחץ, בתהליך הדרגתי. הכנה זו נעשית במכינות קדם צבאיות הפונות לקהלי יעד שונים, וביניהם גם לצעירים במצבי סיכון והדרה.

המכינות המיועדות לצעירים וצעירות במצבי סיכון, משמשות כתחנת מעבר משמעותית לקראת הגיוס הצבאי. לפיכך, המשימה של מכינות אלו היא כפולה: בטווח הקצר הן נותנות מענה מיידי למצבים של ניתוק והימצאות בשולי החברה. הכניסה למסגרת המכינה מייצרת השתייכות ותחושה של ביטחון ומוגנות בקרב צעירים ובמובן הזה משמשת אירוע משמעותי המאפשר 'חישוב מסלול מחדש'; בטווח הארוך המכינות מבקשות להקנות לצעירים ידע, כלים ומוטיבציה שיאפשרו להם לערוך שינויים מהותיים בחייהם ולצאת מנתיבי הסיכון שלהם למסלול חיים נורמטיבי.

'מיזם מכינות ניצוץ' קולט צעירים וצעירות, המצויים במקומות שונים על רצף מצבי הסיכון, במטרה להכין אותם לשלב הבא בחייהם. מודל העבודה של המכינות במיזם מתמקד בהעצמה, פיתוח חוסן אישי והקניית סל של כלים ומיומנויות, שיאפשרו להם מעבר קל יותר לחיים הבוגרים בכלל ולשירות הצבאי בפרט. המיזם התחיל את דרכו בשנת תשע"ט עם פתיחת חמש מכינות קדם צבאיות, הפרושות ברחבי הארץ מקיבוץ גדות שבצפון, דרך גן שמואל במערב ובית שאן והבקעה שבמזרח ועד אשקלון בדרום. כל מכינה קלטה בין 20 ל-30 חניכים שהגיעו מקהלי יעד שונים המייצגים את המרקם החברתי והתרבותי של החברה הישראלית, וביניהם צעירים וצעירות מרקע דתי, אתני ותרבותי מגוון. בהמשך התרחב המיזם לכדי שש מכינות, לאור צרכים שעלו מהשטח.

מכינות ניצוץ הופעלו בהתאמה לקהלי היעד הייחודיים, בהפרדה מגדרית והתאמה מגזרית. כך למשל, במכינות המיועדות לבנים ניתן למצוא את 'ניצוץ באמונה'¹ הקולטת צעירים חרדים והחזון שלה הוא הכנה לחיים תוך שימת דגש על העולם הרוחני, החוסן הנפשי-לימודי-מקצועי ועל גיוס לשירות צבאי או לאומי; מכינה אחרת היא 'מכינת ניצוץ ליאל'² המיועדת לצעירים מרקע דתי לאומי; ומכינות 'ניצוץ בני-גד' ו'ניצוץ - ימין אורד'³ המיועדות למגוון רחב של אוכלוסיית הצעירים ומתמקדות בהכנה לשירות משמעותי, מעורבות קהילתית ולימודים להעמקת הזהות החברתית ורכישת כלים משמעותיים לחיים. בנוסף למכינות אלו, מכינות ניצוץ המיועדות לבנות כללו את מכינת 'ניצוץ - אחת

¹ מכינת 'ניצוץ באמונה' מופעלת על ידי עמותת 'אחרי'

² מכינות 'ניצוץ ליאל' ו'ניצוץ בני גד' מופעלות על ידי עמותת 'מרכז מעשה'

³ מכינת 'ניצוץ ימין אורד' מופעלת על ידי עמותת 'דרך כפר יוזמות חינוך'

משלנו⁴ ואת מכינת 'ניצוץ' - הרועות למרחקים⁵. שתי המכינות האלה מיועדות לצעירות המצויות במצבי סיכון, המגיעות ממגוון רחב של אוכלוסיות. כל המכינות פועלות בשלושה צירים מרכזיים – האישי, הערכי והפיסי - לשיפור החוסן האישי והחברתי של הצעירים והצעירות.

המיזם לווה מסוף השנה הראשונה שלו במחקר הערכה מעצב. למחקר שתי מטרות עיקריות: עיצוב תהליכי ההתערבות והערכת תוצאות ההתערבות. כחלק מהערכת תהליך ההתערבות, מטרת המחקר הראשונה היא ללוות באופן מדעי את תהליך בניית מודל ההתערבות ויישומו. לפיכך, המחקר ליווה את עיצוב בניית מודל העבודה החל ממוקד אמפירי והמשגה של מוקדי העבודה של המיזם, דרך מיפוי גורמי הסיכון והחוסן והגדרת קהלי היעד ועד לסיוע בעיצוב תוכנית התערבות גנרית והתאמתה לאוכלוסיות הרלוונטיות וליווי ביישום התוכנית. המטרה השנייה היא הערכת תוצאות ושינויים. כאן, מטרת המחקר להעריך את יעילותן של תוכניות ההתערבות שהמיזם מפעיל, בצמצום מוקדי הסיכון של הצעירים ושיפור סיכוייהם להתגייס לשירות צבאי או לאומי. לצורך כך, המחקר מדד שינויים בגורמי הסיכון והחוסן של הצעירים במספר נקודות זמן במהלך ההתערבות.

דוח המחקר הנוכחי הוא דוח המסכם את פעילות המיזם של מכינות ניצוץ בשלוש השנים הראשונות להפעלתן. הסיכום נערך תוך מיפוי תהליכים ותוצאות של תוכניות התערבות שהופעלו בכל המכינות, לצד המכינות ששימשו קבוצת ביקורת באותה התקופה. הדוח מציג תוצאות באשר לדפוסי השינוי, שתועדו באמצעות מגוון כלי המחקר הכמותיים והאיכותניים. הוא מתחיל בסקירת ספרות מדעית, עובר דרך מיפוי מצבי הסיכון של החניכים והערכת פרופיל הסיכון שלהם, ממשיך בהעמקת הדיון בתוכניות ההתערבות שפעלו במכינות ובעקרונות העבודה של החינוך והטיפול, ומסתיים בדיון במבנה הארגוני של המכינות ובמיפוי גורמים התורמים לקידום תהליכי שינוי או בלימה שלהם.

1.1 רקע מדעי

1.1.1 בוגרים צעירים במצבי סיכון

תקופת הבגרות הצעירה היא תקופה של עצמאות, חופש וצמיחה. עבור צעירים רבים ברחבי העולם, זוהי התקופה בחיים שבה הם בוחרים את עתידם ומתקדמים לעבר הגשמתו. תקופת הגיל הזה מתייחסת לטווח הגילים שבין 18 ל-24, ומזוהה היום כשלב התפתחותי שמשלים את תהליך ההתבגרות של צעירים בחברה. המאפיין המרכזי של בני קבוצת גיל זו, הוא שצעירים אלו ממוקמים בין שני סטטוסים: נערים ובוגרים. בעיני החוק, הם נחשבים לבוגרים אך בעיניהם ובעיני החברה הם עדיין נחשבים צעירים כיוון שבגיל זה, על פי רוב, טרם השלימו את היעדים המרכזיים בחברות המודרניות - לימודים אקדמיים או מקצועיים, השתלבות בתעסוקה, מציאת בן זוג והקמת תא משפחתי תוך מעורבות בקהילה שבה הם חיים. מרכזיותם של יעדים אלו והמשאבים האישיים והחברתיים שהם דורשים, מעמידים צעירים רבים בפני קשיים הקשורים במילוי משימות הגיל המוטלות עליהם ובסיכון ממשי להשתלבות תקינה בחברה הבוגרת.

בוגרים צעירים, המצויים במצבי סיכון, הם צעירים בגיל 18-25 בעלי הישגים דלים במשימות ההתפתחותיות הקשורות לגילם, המתקשים להשתלב בחיים הבוגרים באופן מלא. בשנת 2018, על פי הערכות שונות, חיים בישראל כ-1,200,000 צעירים וצעירות בגיל 15-25, וכ-200,000 מתוכם מתמודדים עם מצבי סיכון ומצוקה (תוכנית יתד, 2018). השירות לנוער, צעירות וצעירים מטעם משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים מופקד על איתור, טיפול ושיקום של כ-40,000 נערים ונערות, צעירות וצעירים בגיל 13-25, הנמצאים בדרגות שונות של ניתוק מהחברה. כ-30% מהמטופלים על ידי השירות הם בוגרים צעירים בני 18-25, כאשר על פי הערכות שביצע השירות בשנים האחרונות, שיעור הצעירים והצעירות המטופלים על ידו עומד על 15 צעירים לכל בני גילם באוכלוסייה.

סקירה של מחקרים, המתמקדים בבוגרים צעירים המצויים במצבי סיכון, מדגישה את גורמי הסיכון שמעביבים על ההשתלבות בחיים הבוגרים ואת גורמי החוסן שמאפשרים להם התמודדות אפקטיבית עם אתגרי הגיל (קטן, 2009; זעירא, בבנישתי ורפאלי, 2012; Stone, Becker, Huber, & Catalano, 2012). גורמי סיכון, על פי הספרות המדעית, הם מאפיינים ומצבים שמגבירים את הסבירות של צעירים להתנהגות מסתכנת. דוגמאות לגורמי סיכון המוזכרים בספרות כרווחים בקרב הבוגרים הצעירים, הם: השכלה נמוכה (Dennison, 2019), צעירים שאינם לומדים

⁴ מכינת 'אחת משלנו' מופעלת על ידי עמותת 'אחד משלנו'

⁵ מכינת ניצוץ – הרועות למרחקים מופעלת על ידי עמותת 'צפונה-דרומה תיקון עולם' השייכת לסוכנות היהודית

או עובדים (Andresen, Ha, & Davies, 2021), צעירים שמשתכרים שכר נמוך, היסטוריה של טיפול על ידי הרשויות (Côté, Orri, Marttila, & Ristikari, 2018), היסטוריה של עבריינות ואלימות, היסטוריה של קורבנות לאלימות, נכויות פיסיות ו/או נפשיות (Basto-Perieira, Maia, 2018), שימוש קבוע בסמים ואלכוהול (Schepis, Teter, & McCabe, 2018), מחלות כרוניות, מגורים בבית ההורים (Guo, 2018), מגורים במסגרות חוץ ביתיות, חוסר בעורף משפחתי, היעדר יחסי זוגיות, יחסי זוגיות זמניים ומזדמנים, מיניות פתוחה ומופקרת, עולים חדשים, עוני (Sullivan, 2018), בידוד חברתי וחוסר מעורבות בפעילות קהילתית (Zhao, & Shi, 2020).

בעשור האחרון מסתמנת מגמה חדשה בתחום זה, כשמחקרים החלו להתמקד גם בגורמים ובמאפיינים שמונעים מצבי סיכון. גורמים אלו מכונים 'גורמי חוסן', והם מוגדרים ככאלה המובילים לתוצאות חיוביות או המונעים מהתוצאות השליליות להתרחש. בין הגורמים המוזכרים בספרות ניתן למצוא השכלה תיכונית מלאה, הכשרה מקצועית, עצמאות כלכלית, מצב בריאותי הולם, דימוי עצמי חיובי, תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, מגורים עצמאיים, עורף משפחתי איתן, זוגיות יציבה, סיום שירות צבאי או שירות לאומי, התנדבות בקהילה, מעורבות פוליטית וקשרים חברתיים קבועים.

התבוננות בשלל גורמי הסיכון והחוסן, מאפשרת את בחינת מיקומם של הצעירים על רצף שנע בין השתלבות תקינה ונורמטיביות לבין סיכון, הדירה ו/או ניתוק. העמקה ברשימת גורמי הסיכון מלמדת שרוב גורמי הסיכון והבלימה בתקופת הנערות, ממשיכים להיות כאלה גם בבגרות. ממצא זה מחזק את הטענה שלפיה גיל ההתבגרות לא מסתיים בגיל 18, וסיכוניו נמשכים גם בגיל הבוגר. חומרת הסיכון על רצף זה אינה תלויה, לרוב, בהימצאותו של גורם סיכון בודד אלא בשילוב של מספר גורמי סיכון בתחומי החיים המרכזיים, לצד היעדרם של מאפייני חוסן.

ראובן ותורג'מן (2015) הציעו חלוקה של כל גורמי הסיכון לשלושה מוקדי סיכון מרכזיים, הבולטים בקרב הבוגרים הצעירים: סיכונים הנובעים משייכות לקבוצות מיעוט חברתיות, כגון מהגרים, עניים, ערבים וחרדים; סיכונים הנובעים מהיסטוריה של הזדקקות לשירותי רווחה ותקון, כגון צעירים עם היסטוריה של עבריינות וסטייה, צעירים עם רקע של שימוש בחומרים ממכרים וצעירים שהם בוגרי מוסדות הרווחה; סיכונים הנובעים מלקויות ובעיות בריאות, כגון צעירים עם מחלות כרוניות, צעירים עם הפרעות נפשיות וצעירים עם ליקויים קוגניטיביים. בשלושת מוקדי הסיכון שהוזכרו, ישנה התייחסות לקבוצות סיכון הכוללות צעירים שחיים בקהילה, מתקשים להשתלב בחיים הבוגרים ושאינם זכאים לסיוע על פי הגדרת הרשויות השונות.

הספרות המקצועית, הסוקרת את מצבי הסיכון השונים של הבוגרים הצעירים, מתמקדת בתחומי סיכון ממוקדים (כך, למשל, ניתן למצוא סקירות המתמקדות בסיכון לעבריינות, בסיכון להתמכרות, בסיכון לעוני וכד'). יחד עם זאת, התבוננות מעמיקה במאפייניהם של הצעירים הנמצאים בכל אחת מקבוצות הסיכון, מעידה כי עבור חלק לא מבוטל מהצעירים קיימת חפיפה בין מוקדי הסיכון וכי ככל שמוקדי הסיכון מתמזגים - כך עולה חומרת הסיכון של הצעירים.

אחד התחומים היחידים שבהם מתקיים דיון במפגש בין מוקדי סיכון, הוא תחום הרפואה ובו נפוץ השימוש במושג 'תחלואה כפולה' (Comorbidity). מושג זה מתייחס למצבים שבהם לחולה יש יותר ממחלה או הפרעה אחת באותו זמן. השאלה של מושג זה מעולם הרפואה לעולמם של הצעירים במצבי סיכון, מאפשרת התבוננות בהם בצורה רב ממדית וזיהוי הימצאותם ב'סיכון כפול' או ב'סיכון רב מוקדי'. כך למשל, ניתן לזהות היום לא מעט מצבים של 'סיכון כפול' בתחום הרווחה והתקון, אשר מתבטאים במפגש בין תחום בריאות הנפש לבין תחום ההתמכרויות לסמים ואלכוהול, ו'סיכון רב מוקדי' כשמדובר בצעירים בני קבוצת מיעוט שסובלים מבעיות בבריאות הנפש ומשתמשים בחומרים ממכרים.

ההתבוננות במצבי ה'סיכון הרב מוקדי' מעידה שהמפגש בין תחומי הסיכון השונים אינו תמיד מקרי, ושעבור חלק מהצעירים הימצאות במצב סיכון בממד אחד בחיים הינה פוטנציאל לאי יציבות ולהיגררות למוקדי סיכון נוספים. תובנה זו משמעותית במונחים של אבחון והתערבות, היות שהיא יוצרת צורך להבחין בין מצבים שבהם קיים קשר בין הסיכונים השונים שיתכן אפילו שנובעים אחד מהשני, לבין מצבים שבהם אין קשר בין הימצאות בקבוצת סיכון אחת לבין הימצאות בקבוצת סיכון אחרת. ריבוי של מוקדי סיכון יוצר, באופן מתבקש, ריבוי אפשרויות של תוכניות התערבות המצריכות בניית אסטרטגיית התערבות. בתהליך בניית האסטרטגיה נשאלות שאלות רבות, כגון: האם נכון להפעיל מספר תוכניות התערבות בו זמנית; האם התערבות אמורה לגעת במוקדי סיכון ספציפיים או לעבוד על הקשר בין מוקדי הסיכון; איך בוחרים באיזה מוקד סיכון מטפלים ובאיזה לא; איך בוחרים מוקד סיכון שאיתו מתחילים

בהתערבות. מכינות קדם צבאיות, המשמשות מעין מסגרת כוללת לצעירים, מאפשרות הפעלת מגוון רב של תוכניות שיש להן פוטנציאל לגעת ולחולל שינוי בחלק לא מבוטל ממוקדי הסיכון של הצעירים, רגע אחרי שהם יוצאים מהמסגרות הפורמליות של מערכת החינוך ומוצאים את עצמם לבד.

1.1.2 שירות צבאי כנקודת מפנה

מגוון המענים הקיים לאוכלוסיות במצבי סיכון בישראל, ממוקד בבני נוער בגיל 12 עד 18. תוכניות ומענים אלה מצויים הן בתוך הקהילה והן במסגרות חוץ ביתיות מסוגים שונים, ומטרתם להעניק לבני הנוער מסגרת חינוכית-טיפולית מאורגנת שתענה על צורכיהם, תוך קידום והעצמת אישיותם. חשיבות המסגרות טמונה ביכולת שלהן להכיל את המתבגרים בשלב ההתפתחותי, שבו הם מצויים בבלבול וסערת נפש, להפגיש אותם עם מודלים נורמטיביים להזדהות, ולשפר את זהותם העצמית והערכית לטובת שינוי מסלול חייהם. היות שהגיל הרשמי לתחילת תקופת הבגרות הוא 18, מענים אלו ניתנים על פי חוק רק עד גיל זה. היקפם מצטמצם באופן חד החל מגיל זה והבוגרים הצעירים, המצויים במצבי סיכון, נותרים ללא עורך חברתי המספק הגנה והכוונה. מהסיבה הזאת השירות הצבאי בישראל, המתרחש בתחילת הבגרות הצעירה, הינו צומת חשוב במסלול החיים של צעירים במצבי סיכון.

הגיוס לצבא - חלק מחובתם האזרחית של הבוגרים הצעירים בישראל - הינו פרק מרכזי בתהליך הסוציאליזציה שלהם לחברה והחובה לשרת בצבא מתורגמת למבחנים ואתגרים אישיים וחברתיים, שבהם הבוגרים הצעירים מצופים לעמוד. עבור מוסדות המדינה, תהליך הסוציאליזציה לצבא הוא חלק בלתי נפרד מתהליך ההתבגרות והוא מתחיל כבר בגיל הגן, מעוגן בטקסים וימי חג לאומיים ונמצא כחלק בלתי נפרד מסדר יומה של מערכת החינוך (מלכה, 2018).

לאוב וסמפסון (Laub & Sampson, 2001) מתייחסים לגיוס לצבא כאל אחד מארבע נקודות המפנה המשמעותיות ביותר במהלך החיים. בסקירת הספרות שהם מציגים, הם מתייחסים לצבא כמנגנון המהווה גורם פיקוח שמשנה את הפעולות השגרתיות, ויתרה מכך, גם מקנה הזדמנויות לשינוי תוך הנגשה של מערכות יחסים חברתיים וחוקים נורמטיביים חדשים. המסגרת הצבאית מפגישה אנשים בעלי רקע שונה ודומה, ובכך היא יוצרת עבורם קרקע חברתית ופסיכולוגית פורייה במעבר לבגרות.

מחקרים שבדקו את האופן שבו הצבא משפיע על מצבי סיכון בקרב צעירים, מצאו כי המסגרת הצבאית ממתנת באופן משמעותי השפעות שליליות והתנהגויות אנטי סוציאליות, שאפיינו את החיים הקודמים של הצעירים לפני שהתגייסו לצבא (מלכה, 2018). השיפור שניכר בהתנהגותם, נובע בעיקר מהעובדה שהמסגרת הצבאית מאפשרת לצעירים במצבי סיכון הזדמנות לכניסה נורמטיבית לחיים הבוגרים ושהות בתקופת המעבר במסגרת מאורגנת, מעצבת ומגינה. מהסיבה הזו, מענים רבים, שפותחו עבור בני נוער במצבי סיכון, מסמנים את הגיוס של בוגריהם לצבא כמדד מרכזי להצלחה בטיפול.

למרות הפוטנציאל הרב של השירות הצבאי בהפחתת הסיכון עבור בני נוער במצבי סיכון, מעקב אחר גיוסם לצבא מעיד כי כ־50% מהנערים וכ־85% מהנערות במצבי סיכון, אינם מתגייסים כלל לצבא או שהם נושרים ממנו בשנת השירות הראשונה (קטן, 2009). נמצא כי אחת הסיבות לאי גיוס לצבא ונשירה מהירה ממנו, היא תקופת המעבר בין סיום המסגרת הלימודית/חינוכית או הניתוק ממנה, לבין מועד הגיוס לצבא. תקופת המעבר הזו, שבה הצעירים לא משתייכים לאף מסגרת חברתית מאורגנת, הינה קריטית בעיקר עבור מתבגרים המצויים על רצף הסיכון (החל מבני נוער שנשרו באופן סמוי או גלוי ממסגרת הלימודים הפורמלית ובשל כך מצויים תקופה ארוכה ללא יד מכוונת, וכלה בבני נוער בוגרי פנימיות ומוסדות רווחה שבתום תקופת ה"חממה" הטיפולית ששהו בה, חזרו לסביבה ביתית מנוכרת ולא מאפשרת שמעמידה את הישגי הטיפול בסכנה).

צעירים שלא מתגייסים לצבא חווים קשיים ואתגרים רבים בחייהם. עיקר הקושי שלהם נובע מהעובדה שהם נשארים ללא מסגרת המחייבת אותם לנהל אורח חיים מסודר וללא מחויבויות לחברה, בזמן שרוב בני גילם נמצאים בצבא ועוברים תהליך התבגרות מואץ. מצב זה מוביל אותם לבדידות ושוליות חברתית. קושי נוסף קשור לכך שבישראל, כמדינה שבה יש חובת גיוס לצבא, הצעירים שלא מתגייסים (או שהצבא לא מעוניין לגייס אותם) זוכים בחברה לסטיגמה של 'משמטים' מחובה אזרחית בסיסית למדינה. הסטיגמה הזו יוצרת עבורם קושי בהשתלבות במקומות עבודה וביחד עם הבדידות החברתית שהם חווים, הם מודרים יותר לשוליים של החברה וכך מועצמת רמת הסיכון שבה הם נמצאים.

1.1.3 מכינות קדם צבאיות

הכרה בתרומתן של שירות צבאי להשתלבות מוצלחת בחיים הבוגרים, הובילה לאורך השנים להקמתן של מכינות קדם צבאיות המכשירות צעירים וצעירות לשירות הצבאי ומאפשרות להם למצות את הפוטנציאל הגלום בשירות עצמו. חוק המכינות הקדם צבאיות מגדיר אותן כמסגרות חינוכיות, המיועדות בעיקרן למיועדים לשירות ביטחון ושמטרתיהן הכנת החניכים לשירות מלא בצבא הגנה לישראל וחינוך למעורבות חברתית ואזרחית. מודל המכינות הקלאסי מושתת על שלוש אבני יסוד: (1) לימודי העשרה עצמית והרחבת אופקים, (2) עבודה קהילתית לצורך חיזוק אוכלוסיות מוחלשות, תהליך שמתבצע על ידי חונכות אישית, חוגים ועוד, ו(3) פיתוח חיי קבוצה וניהול עצמאי כאשר החיים בקבוצה הם דינאמיים ומשמעותיים. בישראל פועלות היום כחמישים מכינות קדם צבאיות ולומדים בהן באופן פעיל כ- 5,000 חניכים. בשנה האחרונה (תשפ"ב) סיימו מכינה 4,032 צעירים, שכ-27% מהם הגיעו מפריפריה חברתית (אתר מועצת המכינות הקדם צבאיות). מטרת המכינות הקדם צבאיות הוגדרה כבניית עתודה של מנהיגות חברתית צעירה ומוטיבציונית, תוך הזדמנות להיפתח ולהכיר את החברה הישראלית על מנת לתרום לחוסנה ולאחדותה (חי, 2011). מהסקר, שבחן תפיסות חניכים במכינות קדם צבאיות, עולה כי ציפיותיהם של החניכים מתכתבות עם המטרות של המכינות. ממצאי הסקר מראים כי הציפיות המרכזיות של הצעירים התמקדו בסיוע בגיבוש השקפת עולמם, הכנה לשירות הצבאי, היכרות עם רבדים אחרים בחברה הישראלית ופיתוח קשרים חברתיים (דושניק, קלינברג ופסקל, 2011). בנוסף לכך, סקר בוגרי מכינות שבוצע על ידי קרן אבי חי מצא כי רוב בוגרי המכינות עוסקים בחינוך והדרכה, כשני שליש מהם מתנדבים בקהילה וכ-20% עובדים בעמותות (בן ארי-אמזלג, 2015).

בראשיתן היו המכינות מפעל מצומצם, ולמדו בהן בעיקר נערים מרקע סוציו-אקונומי גבוה ובינוני, אולם כיום מתחולל שינוי והמכינות פתוחות לנוער מכל גווי האוכלוסייה הישראלית (מעמדות סוציו-אקונומיים מגוונים, דתיים וחילוניים, ותיקים ועולים חדשים, צעירים וצעירות, מכינות המיועדות לצעירים מהפריפריה החברתית, ועוד) (ויניגר, 2017). נוסף על אלה, פועלות היום מכינות קדם צבאיות הפונות לנוער המצוי במצבי סיכון – נוער בעל יכולת נמוכה להתגייס לצה"ל. וכך, בעזרת התהליך שאותו חווים צעירים אלה במהלך שנת המכינה, לא זו בלבד שהם מתגייסים אלא לעיתים אף מגיעים ליחידות מובחרות. בהמשך לפעילות זו ומתוך הכרה בתרומתן של המכינות, נפתחו לאחרונה מכינות קדם צבאיות המיועדות לצעירים וצעירות המצויים במצבי סיכון המעיב על סיכוייהם להתגייס לצבא ולהשתלב בצורה נורמטיבית בחיים הבוגרים. המטרה שהמכינות שמו לעצמן היא ניתוק הצעירים ממצבי הסיכון, העצמה ומתן כלים לצעירים שיגדילו את סיכוייהם להתגייס לצבא ולעבור שירות משמעותי.

המכינות המיועדות לצעירים וצעירות במצבי סיכון, הפועלות תחת משרד הביטחון או משרד הרווחה, משמשות כתחנת מעבר משמעותית לקראת הגיוס הצבאי. ראוי לציין שחלק לא מבוטל מהצעירים לא היו מתגייסים לצבא ללא המכינות, ובכך היו מעצימים את הפער בינם לבין קבוצת השווים שלהם המשרתת בצבא. מכינות אלה הוקמו מתוך הכרה בחשיבות השירות הצבאי כחלק משמעותי בהתפתחות צעירים בישראל, שכן הצבא מהווה הזדמנות להשתייך למסגרת נורמטיבית ולבניית רשת קשרים חברתית, שיכולות לסייע בהשתלבות עתידית במסגרות לימודים ובשוק העבודה כמו גם בשיפור הביטחון העצמי. המכינות עצמן מתמקדות בהעצמה ויצירת חוסן נפשי (Resilience), שמטרתם "לחסן" את הצעירים מפני אתגרים שאיתם יתמודדו. חוסן נפשי הוא המנגנון שמתייחס ליכולת של הצעירים להפגין כשירות, תוך שהם מתמודדים בהצלחה עם מכשולים ואתגרים התפתחותיים. צעירים בעלי חוסן נפשי הם אלו שהצליחו להתגבר על המכשולים ולפתח כשירות במצבים שבהם בני גילם נכשלו. כדי לזהות קיומו של חוסן נפשי, יש לזהות התקיימותם של שני מרכיבים: נוכחותו של איום שנובע ממצבי סיכון גבוהים או חשיפה לחוויה טראומטית קשה והפגנת יכולת התמודדות תקינה עם משימות ההתפתחותיות, חרף האיום (כשירות).

המשימה של המכינות המיועדות לצעירים וצעירות במצבי סיכון היא כפולה: בטווח הקצר הן נותנות מענה מיידי למצבים של ניתוק והימצאות בשולי החברה. הכניסה למסגרת המכינה מייצרת השתייכות ותחושה של ביטחון ומוגנות בקרב צעירים ובמובן הזה מהווה אירוע משמעותי, המאפשר 'חישוב מסלול מחדש'. בטווח הארוך המכינות מקנות לצעירים ידע, כלים ומוטיבציה שמאפשרים להם לערוך שינויים מהותיים בחייהם ולצאת מנתיבי הסיכון שלהם למסלול חיים נורמטיבי. מכינות אפקטיביות במובן הזה, הן אלו שמצליחות לזהות מצבי סיכון ולהעניק מענה מיידי שיצמצם את הסיכון בטווח הארוך יותר.

מכינות ניצוצ, המיועדות לצעירים במצבי סיכון, משלבות מרכיבים של הכנה לצבא ככל המכינות הקדם צבאיות אך פועלות כמסגרת שיקומית, המשלבת מרכיבים של חינוך חברתי-ערכי עם מרכיבים של טיפול. שיטת עבודה של שילוב

חינוך-טיפול אינה חלק מדרכי העבודה של מכינות קדם צבאיות, אך היא נפוצה מאוד בעבודה עם בני נוער במצבי סיכון השוהים במסגרות קהילתיות וחוג קהילתיות, שעבורן מכינות קדם צבאיות לצעירים במצבי סיכון הן מסגרת המשך טבעית.

2. מערך המחקר

2.1 מטרת המחקר

מערך מחקר ההערכה המלווה של מיזם מכינות ניצוץ, משלב בין שני סוגי מחקרים: מחקר התערבות (Intervention research), שהוא מחקר מלווה לתהליך בנייה ועיצוב תוכנית ההתערבות ומחקר הערכה (Evaluation research), שהוא מחקר הממוקד בהערכת תוצאות תהליך ההתערבות. המחקר מלווה את המיזם מסוף שנת המחזור הראשון שלו בתהליכים של עיצוב והערכה. פעילותו של המחקר החלה בבניית כלים וסיוע בהמשגה של פרופיל הסיכון של הצעירים שעבורם מיועדת המכינה. בהמשך, המחקר עסק בהערכה ותיעוד של רמות הסיכון של חניכי המכינות ושל פעילות המכינות. לבסוף, כפועל יוצא מאלו, המחקר העריך את תרומת המכינות לצמצום מצבי הסיכון של החניכים בטווח הקצר והמיידי ולהשתלבות הצעירים והצעירות בצבא ובחיים החברתיים בטווח הארוך. לאורך כל תקופת המיזם, עבד צוות המחקר בצמוד להנהלת המיזם ולראשי המכינות ביעוץ, הדרכה ושיקוף של תהליכי העבודה ותוצאותיהם לטובת עיצוב מודל עבודה מיטבי.

2.2 שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית שעמדה בראש המחקר, בניסיון לענות על האופן שבו מטרות המיזם באות לכדי מימוש, היא: באיזו מידה מעצמות מכינות ניצוץ את הצעירים והצעירות במצבי סיכון ובכך מצמצמות את היקף וחומרת הסיכון שלהם, ומבטיחות את השתלבותם המיטבית בשירות הצבאי בפרט ובחיים הבוגרים בכלל.

שאלות המשנה הנגזרות משאלה זו הן:

- מהם גורמי הסיכון והחוסן המאפיינים צעירים במצבי סיכון בישראל וצעירים המופנים למכינות ניצוץ? שאלה זו מתייחסת לזיהוי ומיפוי גורמי הסיכון והחוסן השונים.
- מהו פרופיל הסיכון של צעירים במצבי סיכון, שמכינות ניצוץ יכולות להוות עבורם נקודת מפנה? שאלה זו מתייחסת לזיהוי ומיפוי מגוון מאפיינים של צעירים וצעירות במצבי סיכון המגיעים למכינות, ושיש להם פוטנציאל גבוה להיתרם מהן.
- מהן תוכניות ההתערבות האפקטיביות בהפחתת מצבי סיכון של צעירים במכינות ניצוץ? שאלה זו מתייחסת למיפוי של תוכניות ההתערבות הפועלות במכינות ניצוץ, תוך התייחסות למענה שהן נותנות לקבוצות צעירים ממגזרים שונים בחברה הישראלית.
- מיהם אנשי המקצוע העוסקים באופן ישיר ועקיף בטיפול בצעירים ובצעירות במכינות ניצוץ, ומהו הפרופיל של המטפל האידיאלי בתחום? שאלה זו מתייחסת לזיהוי ומיפוי מגוון בעלי תפקידים פרופסיונאליים וסמך מקצועיים, הבאים במגע עם הצעירים ותורמים לתהליך השיקום שלהם.
- מהן התוצאות - קצרות וארוכות הטווח - של השתתפות במכינות ניצוץ? שאלה זו מתמקדת בהערכת אפקטיביות התוכניות המופעלות על ידי המכינות עבור הצעירים. במסגרת שאלה זו ייבחנו העמידה ביעדי המכינות ואופן ההשפעה הקצרה וארוכה הטווח שיש להן על הצעירים.
- מהם הגורמים המבטיחים את הצלחת הפעילות של מכינות ניצוץ בהפחתת מצבי סיכון בקרב צעירים? שאלה זו מכוונת להפקת לקחים מיישום התוכניות בשטח, תוך התייחסות לגורמים המקדמים הצלחת התערבות מול הגורמים המנבאים נשירה.

שאלת המחקר המרכזית והשאלות הנגזרות ממנה, הובילו לביצוע מחקר המשלב בין מגוון שיטות מחקר איכותניות וכמותיות. השילוב בין שיטות המחקר אפשר מעקב מקרוב אחר תהליכי ההתערבות המיושמים במכינות, כמו גם מעקב אחר תוצאות ושינויים המתרחשים כפועל יוצא של תהליך ההתערבות לאורך זמן.

2.3 אוכלוסיית המחקר וקבוצת הביקורת

אוכלוסיית המחקר הנוכחי כללה שלושה מחזורים ראשונים של מכינות ניצוץ, שהחלו את דרכן בשנת תשע"ט (מחזור א') והמשיכו בשנים העוקבות. טבלה מס' 1 מציגה פירוט לגבי מספר המכינות ומספר החניכים שהשתתפו במחקר בשלוש שנותיו. כפי שניתן לראות, במחזור הראשון של המכינות נפתחו חמש מכינות, שאליהן גויסו 103 צעירים. המחזור השני נפתח עם ארבע מכינות וסך הכול 126 צעירים. לאוכלוסיית המחקר התווספו בשנה זו שלוש מכינות לטובת קבוצת ביקורת, מתוכן שתי מכינות המיועדות לצעירים וצעירות המצויים על רצף הסיכון: 'מכינת ליאל' ו'מכינת הרועות למרחקים', שבשל הפעלת מודל עבודה דומה לזה של מכינות ניצוץ, הפכו בשנה העוקבת להיות חלק ממכינות ניצוץ, ומכינה נוספת - 'מכינת איתן', שקהל היעד שלה אינו קהל של צעירים במצבי סיכון. חניכי מכינת איתן שימשו קבוצת ביקורת למחקר בשנים תש"ף ותשפ"א. במחזור השלישי של המיזם, שהחל בראשית תשפ"א, נפתחו שש מכינות ניצוץ שאליהן גויסו 191 חניכים. בד בבד נוספו לחניכי מכינת איתן, ששימשו קבוצת הביקורת של המחקר, שתי מכינות נוספות: מכינת גל-קורצ'אק ומכינת גל-בורלא, שבדומה למכינת איתן לא מוגדרות כמכינות המיועדות לצעירים במצבי סיכון ומשמשות קבוצת ביקורת למחקר.

טבלה מס' 1 אוכלוסיית המחקר וקבוצות הביקורת

מכינות בקבוצת ביקורת		מכינות ניצוץ		
מס' חניכים במכינות	מס' מכינות	מס' חניכים במכינות	מס' מכינות	
-	-	103 חניכים	5 מכינות	תשע"ט
77	3	126 חניכים	4 מכינות	תש"ף
97	3	191 חניכים	6 מכינות	תשפ"א

שימוש בקבוצת ביקורת נפוץ במערכי מחקר ניסויים קלאסיים המתקיימים בתנאי מעבדה. במערכי מחקר אלו, מדגם של נחקרים בעלי מאפיין מוגדר מתחלק באופן אקראי לשתי קבוצות: קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת, והמניפולציה (תוכנית ההתערבות) מופעלת על קבוצת הניסוי בלבד. ההקצאה המקרית לשתי קבוצות וקיום המניפולציה בתנאי מעבדה, נועדו לחיזוק הוכחה של קשר סיבתי בין שתי תופעות, כאשר תנאי המעבדה מסייעים לפקח על השפעה של גורמים חיצוניים, ואילו ההקצאה המקרית לקבוצת ניסוי וביקורת משמשת לצורך פיקוח על השפעה של טעויות דגימה.

במחקר הנוכחי, מעבר לעובדה שתוכנית ההתערבות לא מתקיימת בתנאי מעבדה, ההקצאה לקבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת לא יכולה להיות אקראית בגלל מאפייני החניכים ומודל המכינות הייחודי. הפרת תנאי הניסוי הקלאסי הופכת את מערך המחקר הנוכחי למערך דמוי ניסוי (Quasi experimental design), ואת קבוצת הביקורת לקבוצה לא מקבילה (Non-equivalent control group). לפיכך, קבוצת הביקורת שנבחרה אינה קבוצה של מכינות המגייסות צעירים במצבי סיכון, אלא קבוצה של מכינות המגייסות חניכים 'נורמטיביים' (בניגוד לחניכים במצבי סיכון). שתי הקבוצות עוברות בשנת המכינה תהליך התערבות זהה, והשאילה היא לבדוק אם הניבו תוצאות דומות. הרעיון העומד מאחורי בחירת קבוצת ביקורת בדרך זו, קשור באופן הדוק במטרת המיזם. מטרת העל של מיזם מכינות ניצוץ היא לצמצם מצבי סיכון של צעירים ולהגדיל את הסיכויים שלהם להשתלב בצורה תקינה בחיים הבוגרים, באמצעות שיפור תנאי הגיוס שלהם לצבא ולשירות לאומי. בהמשך לכך, ניתן לצפות שמכינות ניצוץ יסייעו לצעירים המצויים במצבי סיכון לצמצם את הפערים בינם לבין צעירים שאינם בסיכון, ולעמוד איתם באותה נקודת פתיחה ערב גיוסם לצבא.

ראוי לציין שמערך דמוי ניסוי מפצה על בעיות ואתגרים העולים ממערך ניסוי קלאסי, והשימוש בו נפוץ בתהליכי הערכה לתוכניות התערבות שבהן שיקולים מוסריים ואתיים אינם מאפשרים קיומו של ניסוי קלאסי. עוד ראוי לציין, שעל אף היותו של מערך מחקר דמוי ניסוי אלטרנטיבה למערך הניסוי הקלאסי, אין הוא בהכרח טוב פחות ממנו. בעוד שקיום ניסוי על פי כל הסטנדרטים המדעיים מוביל להוכחה של קשרים סיבתיים, הוכחה זו אינה מובילה לתובנות פרקטיות מפני שהושגה בתנאי מעבדה. המעבדה נקיה מהסחי דעת והשפעות חיצוניות, ואילו המציאות המתקיימת מחוצה לה מורכבת וכוללת גורמים מתערבים רבים, שרק הפעלת הניסוי במבחן המציאות יכולה לפקח עליהם ולסייע

לחקר לגזור ממנו מסקנות יישומיות. דוגמה טובה לכך בהפעלת המיזם הנוכחי, היא פרוץ מגפת הקורונה, שהשפיעה במידה ניכרת הן על תהליך ההתערבות של המיזם והן על תוצאותיו. השפעה מסוג זה לא הייתה מתקיימת או מוערכת במחקר המתבצע במעבדה, והמסקנות שנגזרות ממנה מאפשרות להעריך את עמידות המכינות באתגרים שמזמנת להם המציאות. מהסיבה הזו, הפעלת מערך דמוי ניסוי הופכת להיות צעד הכרחי לבדיקת יעילות של תוכניות התערבות בתחומים כמו חינוך, עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה ובריאות הציבור והיא מערך הניסוי המתאים למחקר הנוכחי.

2.4 כלי המחקר

כלי המחקר נבנו לטובת המחקר כשקו מנחה מחבר ביניהם, כדי לאפשר יצירת ניתוח אינטגרטיבי מלא בתוך תהליך איסוף הנתונים. להלן כלי המחקר ששימשו לבניית בסיס הנתונים למחקר, ושמצאיהם יוצגו בדוח הנוכחי:

2.4.1 כלי מחקר להערכת תהליך ההתערבות

- כלי לאבחון מצבי סיכון בקרב צעירים – שאלון מעמיק המיועד למילוי על ידי מדריכים/עובדים סוציאליים, ומשמש לאבחון ולמעקב אחר מצב הסיכון והחוסן של חניכי המכינות.
- קבוצות מיקוד – קבוצות נפרדות לחניכים, מדריכים וראשי מכינות. הרעיון העומד מאחורי קבוצות המיקוד הוא דיון קבוצתי בנושא מצבי הסיכון של החניכים ושיטות ההתערבות, כפי שחווים אותם אנשי הצוות והחניכים. זהו דיון מונחה, שדרכו נבחנה הדרך שבה החניכים ואנשי הצוות תופסים את מצבי הסיכון ואת התרומה של המכינות לצמצום מצבים אלו. בשנת המכינה האחרונה של המיזם, התקיימו קבוצות מיקוד נפרדות למדריכים ולחניכים בכל המכינות וכן שתי קבוצות מיקוד עם ראשי מכינות. המפגשים ארכו כשעתיים ואפשרו התמקדות בנקודות הדומות/שונות, שדרכן החניכים ואנשי הצוות תופסים וחווים את התהליך שהם עוברים במכינות.
- ראיונות עומק – ראיונות עומק עם דמויות נבחרות מהמיזם (חניכים, מדריכים, עובדים סוציאליים, רכזים חינוכיים, מנהלי מכינות ודמויות מפתח). מטרתם של ראיונות העומק לצייר ולנתח את הנרטיב האישי של החניכים, הצוות החינוכי-טיפולי ודמויות מפתח בקהילה, וברמה הארצית. האפשרות לתעד את תהליך ההתערבות תוך כדי התהוותו, הינה ערך מוסף של ראיונות העומק. ראיונות העומק עם החניכים ואנשי הצוות בוצעו בתחילת שנת המכינה ובסופה.
- תצפיות – צוות המחקר יצא לפעילות שטח עם שתי מכינות. בתוך פעילות השטח, ערכו החוקרים תצפית משתתפת וראיינו את החניכים ואת אנשי הצוות באופן פורמלי ובלתי פורמלי. הרעיון העומד מאחורי ביצוע תצפית משתתפת הוא שצוות המחקר חווה את המסעות ביחד עם החניכים ויכול להגיע לתובנות המדעיות ממקור ראשון.

2.4.2 כלי מחקר להערכת תוצאות ההתערבות

- שאלונים לראיונות מובנים – שאלוני דיווח עצמי, שהועברו לחניכים בשיטה של ראיונות מובנים. המדדים שנבחרו לשאלונים הותאמו לאופי תוכניות ההתערבות שנבחרו עבור הצעירים, והם מתחלקים לשתי קבוצות עיקריות: מדדי סיכון ומדדי חוסן. המטרה העיקרית של המדדים היא לאפשר איסוף מידע, שבאמצעותו ניתן להעריך האם אכן, בעקבות ההשתתפות בתוכניות ההתערבות, חלה ירידה במצבי הסיכון של החניכים לצד התחזקות של מאפייני החוסן המאפשרים להם להתמודד עם קשיי היומיום.
- בנוסף לכלי מחקר אלו הסתייע צוות המחקר, לאורך כל תקופת המיזם, בניתוח מסמכים שנכתבו על ידי המכינות וביניהם דוחות רבעוניים שהוגשו על ידי מנהלי המכינות בתום כל רבעון, מסמכים מנהליים שסייעו בעיצוב המודל הראשוני ובהם הצהרות על מטרות המיזם, מבנה ארגוני מוצע והגדרות תפקידים וכן ספרות מדעית מקצועית בתחום של צעירים במצבי סיכון. בנוסף לאלה, צוות המחקר הבכיר השתתף בימי הדרכה לאנשי הצוות במכינות ותיעד את השיח שהתפתח שם בהקשר של סוגיות הרלוונטיות להערכת פעילות המיזם.

2.5 שיטת ניתוח הנתונים ואופן הצגתם בדוח

מטרת המחקר הנוכחי היא ללוות באופן מדעי תהליך התערבות, שמתמקד בהפחתת מצבי סיכון והכנתם של צעירים וצעירות, המצויים במצבי סיכון, לקראת גיוס לשירות צבאי/לאומי משמעותי. עיקרה של תוכנית ההתערבות במתן כלים והעצמה של הצעירים והצעירות, תוך התמקדות באספקטים אישיים (פיתוח חוסן), אספקטים חברתיים (צמצום

פערי השכלה והכשרה מקצועית) ואספקטים קהילתיים (פיתוח אחריות אישית וחברתית והקניית ערכים חברתיים). המחקר מלווה את עיצוב המודל, החל ממוקד אמפירי של הגדרת הבעיה העומדת בלב התוכנית (צעירים במצבי סיכון), דרך מיפוי של מצבה של האוכלוסייה המועדת להתערבות ומאפייניה, המשך בבחינת אופי התוכנית המוצעת על ידי המכינות והתאמתה לאוכלוסייה הרלוונטית, וכלה בליווי יישום התוכנית תוך כדי מדידת קריטריונים רלוונטיים לפניה, במהלכה ואחריה ועד להערכת התוכנית והטמעתה בקרב אוכלוסיות רחבות יותר.

דוח המחקר הנוכחי מסכם את פעילות מכינות ניצוץ בשלוש השנים הראשונות, וכולל בניתוח התייחסות לשש מכינות ניצוץ ולשלוש מכינות המשמשות קבוצת ביקורת. ניתוח הנתונים שנאספו על ידי המחקר מתמקד בארבעה תחומים מרכזיים, שביחד עונים על כל שאלות המחקר באופן שיטתי:

תחום I - מערך המיזם: תחום זה בוחן את המודל הרעיוני שעומד מאחורי מכינות ניצוץ. בתוך נושא זה, בחן המחקר את הרציונל של המיזם והגדרת מטרותיו ואת עקרונות העבודה שלו, וכן בחן את הגדרת אוכלוסיית היעד של המכינות, את המאפיינים של הצעירים שנקלטו בפועל למכינות ואת המבנה הבסיסי של המיזם.

תחום II - תוצאות ההתערבות במיזם: בתחום זה נבחנו שינויים, בטווח הקצר והארוך, שחלו במאפייני הסיכון והחוסן של החניכים במכינות ניצוץ. נערך מיפוי של מאפייני החניכים שסיימו בהצלחה את המכינות וכן נבחנו דפוסי נשירה ומאפייניהם של הנושרים. בטווח הארוך נבחן סטטוס הגיוס של בוגרי המכינות לצבא. בנוסף לאלה, נבדקו מאפייני הסיכון והחוסן שלהם ברמה האישית, המשפחתית והחברתית.

תחום III - תהליך ההתערבות במכינות: תחום המתייחס למבנה תוכנית ההתערבות במכינות כפי שהתרחש בפועל, ניתוח של ציר התוכנית המרכזי המשותף לכל המכינות והתייחסות לקווים ייחודיים בהן. בנוסף לאלה מתמקד תחום זה באתגרים שאיתם התמודדו המכינות תוך יישום התוכנית, ובאופן שבו נפתרו. לסיכום, הניתוח יתייחס למודל ההתערבות המיטבי של מכינות ניצוץ.

תחום IV - מבנה ארגוני של המכינות: תחום המתייחס להערכת המבנה הארגוני של המכינות ולאופן שבו בעלי התפקידים השונים בארגון תורמים להצלחת תהליך ההתערבות. פרק זה יעסוק במבנה הארגוני הבסיסי ובתהליך התהוותם של בעלי תפקידים נוספים, שהובילו לשכלול הפעילות במכינות לטובת הצלחת החניכים. לסיכום, הניתוח יתייחס למודל הארגוני המיטבי של מכינות ניצוץ.

בסיכום הדוח יוצגו תובנות עיקריות הקשורות לתוצאות המיזם, למודל העבודה ולמבנה הארגוני המיטבי וכן תובנות בנוגע לגורמים שיש להם פוטנציאל לקדם תרומה חיובית של המכינות או לבלום אותה.

3. ממצאי המחקר

3.1 תחום I: מערך המיזם

3.1.1 רציונל המיזם ומטרותיו

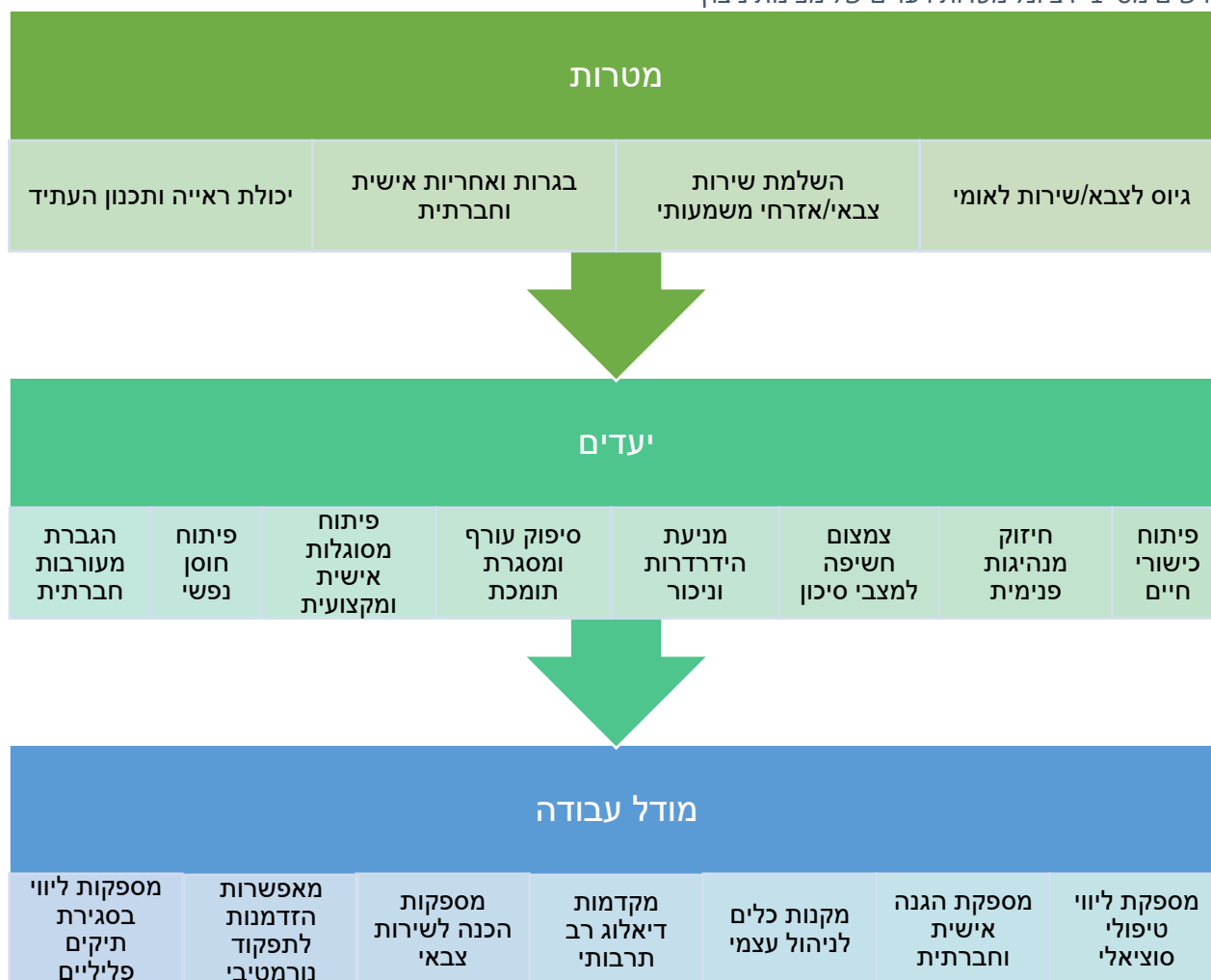
מכינות ניצוץ הוגדרו כמסגרות להכנת צעירים וצעירות במצבי סיכון לשירות צבאי. ההחלטה להתמקד בהכנת צעירים במצבי סיכון לשירות צבאי משמעותי, נובעת מתהליכים רחבים יותר המתרחשים בשנים האחרונות בעולם ובישראל בתחום של עבודה עם אוכלוסיית הבוגרים הצעירים. במובן הגלובלי, תהליכים אלו מושפעים במידה רבה מההבנה שתהליך ההתבגרות של בני הנוער לא מסתיים בגיל 18 וששלב המעבר בגיל ההתבגרות לחיים הבוגרים ממושך יותר מזה שהכרנו בעבר. התרחבות תקופת ההתבגרות הותירה את בני ה-18 חשופים להתמודדות עם חברת המבוגרים, מבלי שיש בידיהם הכלים הנדרשים לקבלת החלטות שקולה לטובת עתידם. הקבוצה שמושפעת באופן השלילי ביותר מתהליך זה היא קבוצת הצעירים חסרי העורף המשפחתי התומך, הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, מבודדים מבחינה חברתית וחיים בתחושה של ניכור ושוליות.

הגיוס לצבא, שהוא חובה על פי חוק בישראל, ידוע כתחנות דרך משמעותיות במעבר מגיל ההתבגרות לבגרות. במהלך השירות הצבאי, רבים מהצעירים לומדים לנהל אורח חיים עצמאי הרחק מהבית שבו גדלו. הם מתנסים בתפקידים שונים, מפתחים מערכות יחסים אינטימיות ראשונות ועוברים תהליך התבגרות מואץ. במובן הזה, מיזם מכינות ניצוץ הינו תוספת למארג כולל של מענים, שפותחו על ידי גופים ממשלתיים ועמותות שונות, לטיוב תהליכי הגיוס של אוכלוסיות במצבי סיכון, להגדלת שיעור השרידות בשירות ולפיתוח מסלולי שירות משמעותי תוך מיצוי פוטנציאל

המתגייסים. במארג עצמו ניתן למצוא פרויקטים המלווים חיילים במצבי סיכון, מהתקופה שלפני הגיוס ועד השחרור מהצבא, ופרויקטים נוספים המספקים לבוגרים הצעירים ולמשפחותיהם הכוונה וליווי עם סיום בית ספר תיכון והיציאה לחיים הבוגרים.

מודל העבודה של המכינות הוא ייחודי, כשמצד אחד הוא פועל במתכונת דומה למודל המכינות הקדם צבאיות המוכרות, ומצד שני כולל מרכיבים השייכים לעולם הטיפול והרווחה, וביניהם מענים טיפוליים ועבודה על מסוגלות תעסוקתית. הסוגיה העומדת בלב המיזם היא העצמת צעירים וצעירות המצויים במצבי סיכון והכנתם להשתלבות מוצלחת בשירות הצבאי ובחיים הבוגרים, באמצעות תוכניות התערבות רב מוקדית. תרשים מס' 1 מציג סיכום מודל העבודה של המכינות, תוך שהוא מציג דוגמאות למטרות שהוגדרו למכינות המיזם, יעדים קצרי טווח ואת פעילות המכינות הנגזרת מהם.

תרשים מס' 1 רציונל מטרות ויעדים של מכינות ניצוץ



מקבוצת מיקוד שנערכה עם ראשי המכינות, עלתה לדיון סוגיית הגדרת המטרות והיעדים הייחודיים של מכינות ניצוץ. כשהתבקשו מנהלי המכינות להגדיר את המטרות המרכזיות של המכינות, התקיים דיון סביב הדומה והשונה בין המכינות ורווחה בקרבם ההסכמה שהמטרה המשותפת שלהם היא טיפוח בוגרים אחראיים וערכיים, שיצליחו בעתיד להקים משפחה, לבנות קריירה מקצועית מצליחה ולהשתלב באופן נורמטיבי בחברה הבוגרת. בדיון הקפידו ראשי המכינות להפריד בין מטרות קצרות טווח, הרלוונטיות לתפקיד הישיר של המכינות:

"אני חושב שהייחוד שלנו מכינות ניצוץ, אני לא יודע מה חושבים שאר ראשי המכינות, אבל אני מתחיל להרגיש שנוטים לכיוון הזה- זה הצד השיקומי שלנו. וזה אומר שאני לא מסתכל לאיפה החניך מגיע אלא אני מסתכל מאיפה הוא הגיע ואיך הוא עבשיו, ויכול להיות שיש שיפור מאוד גדול, כי יכול להיות שיש אדם שלא מסוגל לשירות לאומי אבל הגיע ממקום כל כך נמוך והוא ייצא מפה בעל יכולת לנהל חיים עצמאיים. אז ברור בגלל

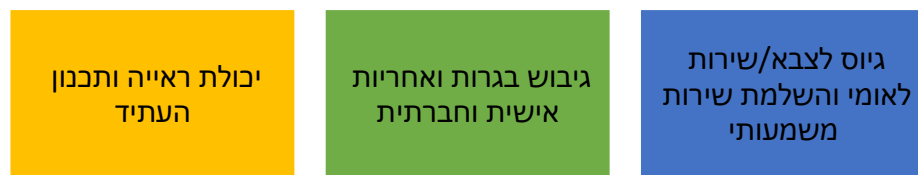
שהשיטה המשותפת שלנו נוגעת בלהתגייס לצבא בעיקר וגם שירות לאומי הוא מרכיב משמעותי בתוכנית התערבות"

"אני חושבת שהמטרה בסוף זה לייצר לחניכים מקום בטוח שיוכלו לנסות ולא לפחד ליפול כי הם יודעים שתופסים אותם ולפתח קשרים אמיתיים ראשונים, אני חושבת שזו המטרה"

ובד בבד התייחסו למטרות ארוכות טווח שמתמקדות לא רק בגיוס לצבא אלא, באופן כללי ומופשט יותר, בחיים העתידיים של החניכים ובדמות האזרח הבוגר שלהם:

"יש כמה דברים, אחד זה נושא של המסוגלות האישית, שני זה הנושא שבאמת התרומה [של] הגיוס לצבא, שירות משמעותי, והרגשת מסוגלות של אני יכול לתרום... שלישית אני חושב שכן, אם דיברתי מקודם על ראיית עתיד אז מה אני רוצה לעשות, התגייסתי לצבא, השתחררתי ועשיתי שירות משמעותי, אז מה אני רוצה לעשות-משפחה ילדים עבודה קריירה, אני יודע שזה לא מסודר אבל אני חושב שרובנו יודעים מה אנחנו עושים פה, אנחנו יודעים מה אנחנו רוצים שייצא מהנערים שעוברים את המכינה לא רק בצבא אלא גם אחרי הצבא...."

דיון זה הוביל להתכנסות סביב שלוש מטרות עיקריות:



לטובת השגת המטרות, הוגדרו יעדים קצרי טווח, שמאפשרים פריטה של המטרות הגדולות למשימות יומיומיות בשגרת היום של המכינה. יעדים אלו הם מעין תוצרים משימתיים, שהשגתם תוביל למימוש המטרות הארוכות הטווח. תרשים מס' 2 מציג את היעדים המרכזיים ומגדיר אותם. חשוב לציין, שחלק מהיעדים התעצבו תוך כדי פעילות המכינות במחזור הראשונים. כך למשל, אחרי ניסיון בשנה הראשונה להקנות לחניכים הכשרה מקצועית, התפתחה התובנה שהחניכים זקוקים למענה רחב ובסיסי יותר בתחום המקצועי, והיעד של הכשרה מקצועית הומר ליעד רחב יותר, שהמוקד שלו הוא פיתוח מסוגלות תעסוקתית.

תרשים מס' 2 יעדים מרכזיים של מכינות ניצוץ והגדרותיהם

פיתוח חוסן נפשי	חיזוק מנהיגות פנימית	פיתוח כישורי חיים	פיתוח מסוגלות עצמית ותעסוקתית
פיתוח יכולת התמודדות עם מצבים קשים, דחיית סיפוקים ועמידה בפני לחצים חיצוניים ופנימיים	גיבוש הגדרה עצמית הנובעת מחקירה עצמית ומבוססת על מערכת ערכים ואמונות, תוך לקיחת אחריות אישית	רכישת כישורים ופיתוח מיומנויות בנושאים שונים, שיאפשרו לחניכים לעמוד במשימות הגיל ולהסתגל לחיים הבוגרים	פיתוח אמונה ביכולת להגשים את שאיפותיהם למימוש עצמי בבוגרים, הקניית הרגלי עבודה ותעסוקה

הגברת מעורבות חברתית	הכנה לצבא ולשירות לאומי	מניעת הידרדרות וניתוק
עיצוב תודעה המאופיינת באכפתיות, אחריות ורגישות חברתית והפיכת המעורבות החברתית לערך ודרך חיים	חיזוק המעורבות האישית ולקיחת אחריות על חיייהם. פיתוח משמעת עצמית, יכולת עמידה בזמנים וכבוד לסמכות. חיזוק תחושת שייכות ויכולת עבודה בצוות	רכישת מיומנויות הקשורות לאורח חיים נורמטיבי, תוך צמצום חשיפה למוקדי סיכון ופיתוח יכולת התמודדות עם גירויים שליליים

מודל העבודה, שנבנה סביב מטרות ויעדים אלו, התבסס במקור על מודל המכינות הקדם צבאיות והותאם לרקע שהוגדר לחניכי ניצוץ. המכינות תוכננו לפעול במודל שנתי של עשרה חודשים ופעילותן כוללת ציר חינוכי וציר טיפולי, כך שלצד ההכנה לצה"ל, סיורים ומסעות שטח, גיבוש חיי קבוצה וקהילה ופעילויות של התנדבות ומעורבות חברתית, ניתן למצוא למידת עמיתים המאפשרת תהליך צמיחה אישי וקבוצתי, פיתוח כישורי חיים ומסוגלות תעסוקתית וליווי טיפולי. המסלול מאופיין בהתנהלות המותאמת לנוממות המקובלות בצבא, עם כללים וסדר יום מובנה ותוך חשיפה הדרגתית לחוויות ועולמות תוכן מאתגרים, מבוקר ועד ערב בכל יום נתון של מכינה, החל בקימה מוקדמת והחזקת החניכים עד הערב בעשייה תחת לוח זמנים מובנה במגוון פעילויות, שבכולן הם נדרשים לגלות משמעת עצמית ואחריות אישית. בהיבט הקבוצתי, על כל חניך ההכרח להתמודד עם הלחצים והצרכים של חיי קבוצה, תחת הציפייה כי בעיות שעולות בקבוצה יפתרו באורח אקטיבי ובאופן מילולי מווסת.

הנחת העבודה של המכינות היא כי חניכה ותמיכה של אנשי הצוות באתגרי המכינה הסטנדרטיים, לצד ליווי אישי טיפולי לקשיים אישיים לאורך המכינה, יאפשרו מודל עבודה וצמיחה של החניכים שכוחו ב"למידה מהצלחות". הצטברות של התמודדויות יומיומיות, המותחות יכולות לסך חוויות הצלחה, היא שאמורה להביאם לשירות צבאי/לאומי כשהם חסונים יותר מבחינה נפשית. שנת המכינה, הכוללת למעשה עשרה חודשים, הינה מקפצה אינטנסיבית וחשיפה ראשונית להתנהלות נורמטיבית המכבדת אותם. זוהי שנה של תרגול כישורי חיים וחוויות ושל רגעים מעצבים, היוצרים יחד בסיס יציב יותר לצליחה של אתגרי החיים גם מעבר לשנות השירות.

"המכינה בנויה על חוויות הצלחה קטנות שבסוף נותנות תחושת מסוגלות. כשהנער כל פעם מצליח לעבור משהו שהוא לא הצליח לעבור אותו, לסיים טיול, הוא מצליח להתקדם בשלושה דברים: הוא מצליח לקום בבוקר, הוא מצליח להניע את עצמו בשביל איזושהי פעולה מסוימת, וההצלחות הקטנות האלה גורמות לו להאמין. ואם הזמן זה כמו הרגל של כל אדם, זה נהפך להיות חלק מהרגל, הביטחון מתעצב, השגרה היומית מתעצבת..." (קבוצת מיקוד מדריכים)

3.1.2 הגדרת אוכלוסיית היעד למיזם

יעדי המכינה ומודל העבודה שהוגדרו, נכתבו סביב זיהוי אוכלוסיית יעד ברורה מאוד. מכינות ניצוץ הוגדרו מראש כמסגרות המכוונות לתת מענה לצעירים המטופלים בשירותי הרווחה, או לצעירים מנותקים מכל מסגרת טיפולית או חינוכית. מדובר בצעירים וצעירות בני 18-20, שהוגדרו במצבי סיכון ומצוקה כתוצאה מהיעדר עורף משפחתי, נשירה גלויה או סמויה ממערכות לימודים פורמליות, ניתוק ממסגרות נורמטיביות, מעורבות בפלילים, הימצאות בשוליים וקושי צפוי להשתלב במערכות הצבא/שירות לאומי/ אזרחי, העומדים לפני גיוסם לצה"ל או, לחלופין, שקיבלו פטור משירות. התבוננות בפרופיל הסיכון שהוגדר, מצביעה על צעירים שחלקם בעלי סיכוי נמוך להשתלב בשירות משמעותי או לשרוד מהלך שירות מלא, וחלקם בעלי פטור משירות צבאי בעיקר מסיבות פליליות או נפשיות.

תפיסה זו, שמקורה בשדה המקצועי, תואמת את ההגדרות בספרות המדעית של בוגרים צעירים המצויים במצבי סיכון. על פי הספרות, צעירים המצויים במצבי סיכון הם בגיל 18 עד 25, החשופים למצבים חברתיים, משפחתיים ו/או אישיים המסכנים אותם ואת יכולתם לממש את פוטנציאל ההשתלבות שלהם בחיים הבוגרים באופן נורמטיבי. השתלבות בחיים הבוגרים הינה חלק ממשימות הגיל של הבגרות הצעירה, שתחנתה הראשונה עבור הצעירים והצעירות בישראל היא הגיוס לצבא, השירות הצבאי וסיומו המלא. בהמשך לשירות הצבאי, משימות נוספות העומדות לפתחם של הצעירים הבוגרים הן, בין היתר, יצירת קשרים זוגיים יציבים; תחילת הקמת משפחה; בניית קריירה מקצועית באמצעות השתלבות בלימודים אקדמיים, בהכשרות מקצועיות ובמקומות עבודה קבועים; מעורבות חברתית מוגברת ועוד. בראיונות עם דמויות מפתח בתחום העבודה עם צעירים במצבי סיכון, ניתן לראות את הגדרת קהל היעד של המכינות ערב הקמתן כך:

"מה שאני ראיתי בעיני רוחי זה באמת אוכלוסייה של נערים בסיכון שפשט הגיל הכרונולוגי שלהם השתנה, שלא בטוח שסיימו בית ספר תיכון, מתקשים במיומנויות לימודיות, לפעמים על סף עבריינות, לפעמים כבר התנסו בעבריינות. באים ממשפחות שלא מתפקדות, שלא יכולות להכיל את ההתנהגות שלהם. עברו איזושהי טראומה בחיים שלהם שגם לא טופלה בזמן או לא טופלה נכון..." (דמות מפתח)

עם הגדרה זו וההבנה שמדובר בגיוס צעירים המצויים על רצף הסיכון, יצאה לדרך שנת המכינה הראשונה שבה ניכר גיוס חניכים עם פרופיל סיכון שהיה, במבט לאחור, המורכב ביותר מבין שלושת המחזורים. עובד סוציאלי באחת המכינות תיאר בסיום השנה את החניכים כך:

"בגדול הרבה מהחניכים הגיעו בהפניות ממשרד הרווחה. זה אומר שהאוכלוסייה באופן כללי היא יחסית קצה, יש חבר'ה שהגיעו מרש"א אחרי מאסר. יש חבר'ה שהגיעו מוכרי רווחה, מכפרי נוער, מעצרי בית, מלכישוע יש לנו כמה... זה הכיוון. רובם עם תיקים פליליים וכ-60% פתוחים גם. מבחינת עורף משפחתי, לרובם יש עורף, מי יותר בקשר מי פחות אבל יש לאן לחזור. יש מקרה אחד של עורף משפחתי דל מאוד ומצאנו לו דירת מעבר בעמותת 'ילדים בסיכוי'. הוא מתחיל אותה באוגוסט והיא תהיה גם במקביל לגיוס... ליווי אינטנסיבי מאוד! אני יכול להגיד לך שהמון התעסקות שלי ושל המדריכים הייתה סביב זה, אנחנו מכירים פה אישית את כל עורכי הדין, שופטים היו אצלנו, עד כדי כך... כלומר אני יכול להגיד שסגרנו תיקים כמעט לכולם. עבשיו לדעתי לשניים יש תיקים פתוחים, כלומר סגרנו להרבה חבר'ה. לשלושה יש דיונים בקרוב. המון עבודה שם. זהו... זה בגדול"

השנה הראשונה הסתיימה עם ההבנה, שיש לחדד את הגדרות הסיכון של החניכים המתאימים למכינות ניצוץ. סיכם את הנושא עובד סוציאלי במכינה:

"זו דילמה ודיון ששווה מאוד להעמיק פה ואני אומר את זה פה, להדגיש, הוא מדובר בין העובדים סוציאליים, בין הראשי מכינות, בעצם אוכלוסיית היעד... אני אגיד שהמסקנה כרגע – קצת הגזמנו..."

אני אסביר. קודם כל יש את הפן הטכני שהוא אומר – בסוף לקבל חניך עם ארבעה תיקים פתוחים, שחלקם מתנהלים מ-2017/2018, זה אירוע מורכב וזה אומר שלסגור אותם ייקח זמן. בנוסף, חבר'ה על מקרים חמורים מאוד כמו סחר בסמים, עשרות אם לא מאות עסקאות, דפוסי אישיות קשים עד כדי אנטי סוציאליים, והיו גם מקרים נפשיים קיצוניים, וגם כל סוגיית השימוש בסמים. רוב החבר'ה שלא המשיכו, ויש בערך 12 כאלה, [את] רובם אנחנו שחררנו לדרכם וחלק בחרו ללכת, הרוב המוחלט זה על סמים וקצת נפשי ובעיות התנהגות קיצוניות.

...בסוף אנחנו תוכנית שיקומית בפלטפורמה של מכינה קדם צבאית. וזה צריך להיאמר... ובתוך זה עולה השאלה – את מי אנחנו מקבלים ואת מי לא? אני חושב שההבנה היא אולי לעלות רמה ואני שם את זה בסימן שאלה. לעלות רמה ולקבל בעצם אנשים שבאמת רוצים ומסוגלים לעשות תהליך... עשינו פה דברים מדהימים ועדיין אני יכול להגיד לך שאם הרבה החניכים היה קצת יותר גבוה, חניכים שקצת יותר רוצים, היינו יכולים לתת יותר. ומצד שני, מי יעזור לחבר'ה ש..."

ומשם התפתח, בשנתיים העוקבות, דיון ממוקד בהגדרת טווח הסיכון של החניכים המתאימים למכינות והגדרת תמהיל החניכים הנכון למכינה. האתגר הראשון הוא הגדרת טווח הסיכון המתאים להתערבות במכינות. זהו טווח שברף התחתון שלו, ניתן לומר שנמצאים חניכים שיכולים להתאים ולהיתרם גם ממכינות אחרות המאופיינות במסגרת פחות טיפולית, ושברף העליון שלו נמצאים חניכים שרמת הסיכון שלהם מצריכה טיפול רב מערכתי מורכב שלא יכול להיות מונגש על ידי המכינות.

בראיונות עומק עם ראשי המכינות הייתה התייחסות כמעט גורפת למספר מרכיבים של הסיכון. ראשית, כולם התייחסו לכך שעצם ההגעה של החניכים למכינות בא מתוך **סטטוס של סיכון**, חלקם הגיעו ממסגרות חוץ ביתיות או שהיו מוכרים לגורמים בקהילה כצעירים במצבי סיכון. כשליש מהחניכים הגיעו בעקבות הפניות מגורמים טיפוליים וכמעט 40% בעקבות פעולות גיוס שערכו המכינות במוסדות, בתי ספר לנוער במצבי סיכון ויחידות לקידום נוער. מוטיב נוסף, שחזר על עצמו בהגדרת הסיכון של החניכים, היה **המעורבות בהתנהגות עוברת חוק** כשהתנהגות הרווחת ביותר היא **שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים** ובתוכה ההבחנה בין שימוש בחומרים לבין התמכרות. השימוש בחומרים הוזכר כדבר נפוץ:

"השימוש באלכוהול ובחומרים פסיכו-אקטיביים הוא ברקע אצל רוב גדול של צעירים שנמצאים פה ועברו דרך המקום הזה. קיים גם השפה, מאוד מאוד קיים..." (ראש מכינת ניצוץ)

"חבר'ה על מקרים חמורים מאוד כמו סחר בסמים, עשרות אם לא מאות עסקאות... עיקר ההתעסקות היא עם קנאביס. יש פה חבר'ה שאני יודע שעשו גם דברים אחרים אבל באנגים, גריינרים, משקלים, זה מה שתפסנו וזה מה שהיה פה..." (ראש מכינת ניצוץ)

יחד עם זאת, ההתייחסות לנושא ההתמכרות עלתה כקו אדום. ראשי המכינות התייחסו למצבי ההתמכרות, שבהם נתקלו, כמצבים שלא מיטיבים עם הפרט ומזיקים לקבוצה:

"היה בחור שאמרתי לו שהוא צריך ללכת לגמילה, לפחות ללכת לאשפוזית כי הוא לא יכול לעשות פה את הגמילה שלו..." (ראש מכינת ניצוץ)

הצעירים במכינות היו מעורבים בהתנהגויות עוברות חוק נוספות, כמו אלימות ותקיפה באמצעות נשק. לפחות בשתי מכינות דווח על אירועי אלימות קשים, שכללו דקירה, ולאחוז לא מבוטל של חניכים יש רקע שכולל מעורבות פלילית, חקירות במשטרה ואף מתנהל נגדם הליך פלילי פתוח. בקרב הבנות, במכינות של הצעירות, ניתן דגש רב יותר לחוויות קשות של קורבנות, פגיעות מיניות בבית, התנהגות מינית לא מווסתת ושהות בזוגיות פוגענית. בדומה לנושא ההתמכרויות, גם הקורבנות לפגיעות מיניות כשהיא בעצמות גבוהה, עלתה כקו אדום. באחת המכינות הייתה התייחסות לנזק הפוטנציאלי הקיים בשילוב של חניכה שעברה פגיעה מינית, ושנוכחותה יכולה לפגוע בחניכה עצמה ובקבוצה:

"מישהי שעבשיו חוותה פגיעה מינית מאוד קשה ושה לא מעובד ושה לא מטופל בשום דרך ושיש פה דברים שיכולים להעיר את זה בצורה שיכולה לפגוע בה, שיכולה לפגוע בצעירות שאיתה בקבוצה, צריך כאן איזשהי רמת מסוימת של יציבות כדי להצליח את השנה הזאת..." (ראש מכינת ניצוץ)

עורף משפחתי חלש, אף הוא סממן המגדיר מצבי סיכון של החניכים המגיעים למכינות. בהקשר זה, ראשי המכינות התייחסו להיעדר הורים ברקע של החניכים. היעדרות ההורים לא הייתה רק מההיבט הפיסי, אלא גם מהאבחנה בהיעדרו של קשר רגשי עם לפחות אחד מההורים:

"הרוב אני חושב שעבר כאן, בא מרקע משפחתי לא פשוט, אני חושב שיש פה הרבה אפיונים של אבות חסרים, זה משהו שאני גם חושב היום בתפיסת עולם שלי שאני חושב שבמרכז ... כמות הצעירים פה שלא היה להם דמות אב מתפקד, קשר ... לא רק על האיות, גם חסר, נפרד שזה לעולם לא עובד, שאבא פשוט לא פה, שאין רצף של קשר. וגם איפה שיש איזה סוג של קשר או הקשר חוזר לא היה שם רצף, לא היה מישהו בתמונה..." (ראש מכינת ניצוץ)

"יושב ילד, בחור, כן... ולידו יושבת האמא או האבא, ואומרת את המשפט הבא: "לא כולם במשפחה יצאו ככה, אח שלו לומד ב... ורק הוא, פשוט לא הצלחנו אתו", ככה ליד הילד..." (ראש מכינת ניצוץ)

היבט נוסף של עורף משפחתי קשור למרחב התפקידים שתפסו החניכים בבית הוריהם. מראיונות העומק שהתקיימו עם ראשי המכינות ועם החניכים, עולים לא מעט סיפורים על צעירים שבהיעדר הורים מתפקדים בבית, קיבלו על עצמם עול של אחריות על ניהול משק בית וגידול אחיהם, שגזל מהם את הזמן והכוחות להתמודד עם אתגרי הגיל שלהם.

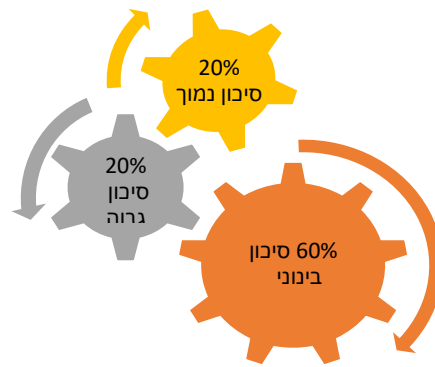
מהתבוננות בפרופיל החניכים במחזורי השני והשלישי, ניתן לראות למידה מניסיון והתגבשות של תפיסת הסיכון, בעיקר סביב יצירת תמהיל נכון שבו קולטים גם צעירים עם פרופיל סיכון קיצוני, אבל בפרופורציות שמאפשרות למכינה לסייע להם מבלי שהם משפיעים לרעה על החניכים האחרים או על התנהלות השגרה של המכינה. בסיכום השנה השנייה של המכינות, התייחס לסוגיית התמהיל אחד מראשי המכינות כשאמר את הדברים הבאים:

"זה לא יהיה מכינה אם לא יהיה תמהיל נכון של חברה. אומנם השנה (תש"ף) ירינו טיפה גבוה אבל חייב שיהיה תמהיל של חברה שהם גם חזקים. בשנה שעברה (תשע"ט) כולנו עשינו את אותה טעות. אמרו לנו, אתם רווחה – לכו לקצה הרצף. הבנו שאם אנחנו צריכים להקים מכינות קדם צבאיות של משרד הרווחה – זה לא יכול להיות רק עם קצה הרצף..." (ראש מכינת ניצוץ)

"השנה, כאילו ירינו גבוה אבל לא באמת ירינו גבוה. גם השנה, כל החברה שנמצאים אצלי הם נושרים – חלקם יותר בסיכון, חלקם פחות בסיכון אבל לכולם תהיה בעיה להשתלב בחיים הבוגרים..." (ראש מכינת ניצוץ)

ככל שהעיסוק בתמהיל החניכים מתפתח, מתקבלת ההבנה שיש צורך ליצור שילוב בין גיוס חניכים מורכבים לבין גיוס חניכים חזקים יותר. הנחת עבודה זו מבוססת על ההבנה והניסיון שעולם הסיכון של צעירים אינו תופעה דיכוטומית, ושלא ניתן לעשות הפרדה ברורה בין מי שנמצא בסיכון לבין מי שאינו בסיכון. מצבי הסיכון והגורמים להם מורכבים והצעירים החווים אותם נמצאים על רצף שנוע מרמות נמוכות של סיכון ועד לרמות גבוהות שלו. המודל המוצע בהקשר זה (ראה תרשים מס' 3) מורכב משלוש קבוצות של צעירים וצעירות, המצויים ברמות סיכון שונות והמשותף ביניהם הוא שכולם נמצאים במצבי סיכון כזה או אחר ולכולם יש מוטיבציה ונכונות גבוהה לחולל שינוי אישי בתקופת המכינה.

תרשים מס' 3 פרופיל הסיכון המומלץ של החניכים במכינות



במודל המוצע, קבוצת החניכים הדומיננטית היא של צעירים המאופיינים ברמת סיכון בינונית. צעירים המצויים בקבוצה זו של סיכון, מאופיינים ברקע של עורף משפחתי חלש, שימוש מזדמן בחומרים פסיכו-אקטיביים ללא התמכרות, 1-2 תיקים פליליים שנמצאים בסטטוס לקראת סגירה, חוויות קורבנות שעברו עיבוד וכדומה. לקבוצות אלו יצטרפו חניכים המצויים בשני צדי רצף הסיכון. חניכים המשתייכים לקצה החמור של הרצף יהיו מאופיינים, לרוב, בדפוסים תדירים יותר של שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים אך עדיין ללא התמכרות, חניכים שהתיקים הפליליים שלהם כוללים עבירות חמורות יותר ושחוו נשירה וניתוק ממסגרות חינוכיות במהלך גיל ההתבגרות. חניכים המשתייכים לצד הנמוך של הסיכון, מאופיינים בעורף משפחתי חלש, מעורבות בהתנהגות עוברת חוק בגיל ההתבגרות ללא תיקים פליליים או מפגש רשמי עם מערכת אכיפת החוק, בעלי דימוי עצמי ותחושת מסוגלות נמוכים. המודל מבוסס על ההנחה ששילוב חניכים, המוגדרים בסיכון נמוך, הכרחי על מנת שניתן יהיה לקיים במכינה תהליכים קבוצתיים עם החניכים והקבוצה המורכבת והמתפקדת פחות תפגע בהתנהלות של כלל חניכי המכינה.

הדיון בהגדרת קהל היעד התייחס גם לקיומם של קווים אדומים או, ליתר דיוק, לניסיון להחליט למי המכינה לא מתאימה. השאלה הזו הפכה להיות מהותית לאחר הניסיון של המחזור הראשון של מכינת ניצוץ, שאופיין באחוז גבוה ולא פרופורציונלי של חניכים המצויים במצבי סיכון קיצוניים. למרות ההזדהות עם הרעיון המרכזי של יצירת מענה לצעירים המצויים בקצה רצף הסיכון, ברמה האופרטיבית רווחה תמימות דעים בקרב ראשי המכינות, שצעירים שאינם מתאימים למכינות ניצוץ הם כאלה שיש להם אחד או חלק ממאפייני הסיכון הבאים: הנמכה קוגניטיבית, בעיות נפשיות מורכבות, רקע עברייני קשה הכולל התנהגות אלימה חמורה, מעורבות בתקיפות מיניות, התמכרות לחומרים פסיכו-אקטיביים ו/או עיסוק בסחר בסמים. ההערכה שהייתה סביב צעירים המאופיינים בסיכונים מהסוג הזה, היא שהם לא יצאו נשכרים משנת המכינה ויש להם פוטנציאל להשפיע על השגרה וההתנהלות של המכינה עד כדי סיכון של הצעירים האחרים שבה. צעירים אלו, שיגיעו לפתחן של המכינות, אמורים להיות מופנים לטיפול בהוסטלים, מרכזי גמילה או מסגרות טיפוליות אחרות בקהילה. על אף תמימות הדעים האיתנה, ניכר היה בפועל שהניסיון לגייס צעירים מתאימים למכינות, יצר מצב של חציית קווים אדומים. כך, למשל, מתאר ראש מכינה את האופן שבו הוא מצא את עצמו מתמודד עם הקווים האדומים:

"אנחנו הגדרנו בלי עבירות מין אבל מצד שני בן אדם שהיה לו סיפור שמישהי התלוננה ופעם אחת זה לא עבריון מין. לא מקרים נפשיים אבל יש לי פה מקרים נפשיים, השאלה היא מה בדיוק, לא מטופל תרופתית יש לי פה טיפול תרופתי מסוים, ולא מכור בהגדרה. יש פה מכורים..." (ראש מכינת ניצוץ)

חציית הקווים האדומים הייתה קשורה, לא אחת, בקושי לגייס צעירים בעלי פרופיל מתאים וחלק מהמכינות קיבלו חניכים המצויים בקצה חמור יותר של רצף הסיכון, שלא עומדים בתנאי הסף, על מנת למלא את שורותיהם:

"בזכות זה שאנחנו לא מצליחים לקלוט אנשים, אנחנו מטפלים פה במקרים שאף [אחד] לא האמין שנטפל. החבר'ה מרוויחים... היו פה חבר'ה, אם זה של גמילה, של טיפול נפשי, שזה נס. וזה כי לא היה לנו ברירה. בגלל שהמספרים קטנים אז החזקנו אותם..." (ראש מכינת ניצוץ)

3.1.3 פרופיל הצעירים במצבי סיכון במכינות ניצוץ

הגדרת אוכלוסיית היעד בוצעה תוך כדי תכנון ובניית המיזם והתעצבה בשלושת המחזורים הראשונים של הפעלתו. כפי שניתן לראות מתהליך ההמשגה של אוכלוסייה זו, המכינות שמרו על הגדרה אחידה של גיוס צעירים וצעירות

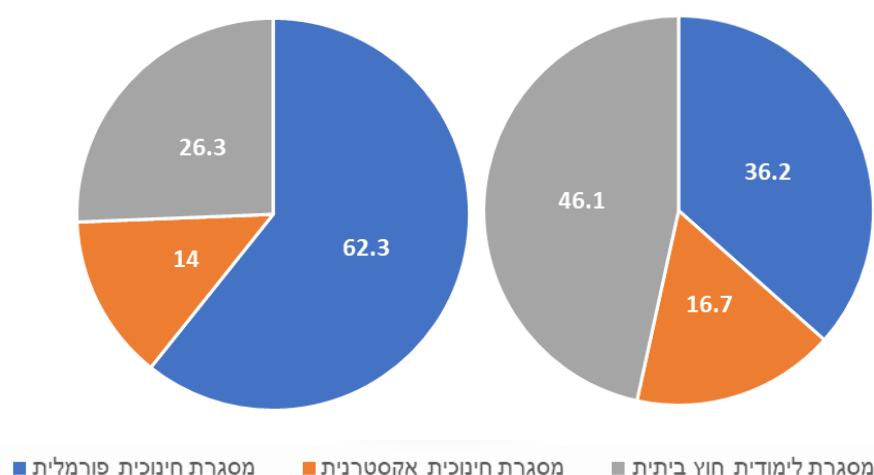
המצויים במצבי סיכון, אך לעיתים נחצו קווים אדומים והמינונים של הסיכון במכינה השתנו ממכינה למכינה וממחזור למחזור. פרופיל החניכים השפיע במידה רבה על היכולת של המכינות לממש את המטרות והיעדים שלהן, ובכך סייע בעיצוב מודל עבודה מיטבי. הפרק הנוכחי בוחן את פרופיל החניכים שגויסו בפועל למכינות ניצוץ, על פי חמישה קריטריונים: השכלה, רקע משפחתי, מאפיינים פסיכו-סוציאליים, מעורבות בהתנהגות עוברת חוק וסטטוס הגיוס של החניכים עם הגיעם למכינות. כל המאפיינים נלקחו מדיווח עצמי של החניכים בתחילת שנת המכינה ובכל הניתוחים בוצעה השוואה של חניכי ניצוץ לחניכי קבוצת הביקורת.

השכלה

חינוך מוכר בספרות כגורם מפתח לתוצאות חיוביות ברמה האישית והחברתית (Spinath, 2010). מתחילת שנות ה-90 ועד היום קיים שיח על הקשר שבין מסגרת החינוך, לקויות למידה והגדרה עצמית חיובית בקרב מתבגרים. חוקרים טוענים כי גורמים במערכות חינוך צריכים לשים דגש רב בהוראה על קידום הגדרה עצמית בקרב מתבגרים בכלל ובקרב מתבגרים בעלי לקויות למידה בפרט (Grigorenko, Hart, Hein, Kovalenko, & Naumova, 2019). דגש זה משפיע על האופן החיובי או השלילי שבו המתבגר יגדיר את עצמו, כמו גם על עתידו בכל הקשור לאוטונומיה, תחומי עניין, פיקוח ושליטה עצמית, הגשמה עצמית ויכולות (Wehmeyer & Schwartz, 1997 ; Shogren et al., 2015). כפועל יוצא מכך, אחד מגורמי הסיכון המוכרים בקרב מתבגרים הוא כל הקשור לקשיים לימודיים ונשירה ממסגרות חינוכיות.

צעירים וצעירות בישראל מגיעים למכינות קדם צבאיות כשהם בגיל כרונולוגי, שבו הם אמורים להיות לאחר השלמת 12 שנות לימוד. בהקשר זה, קשיים בהסתגלות למסגרת הלימודים הפורמלית, התחנכות במסגרות חינוך אלטרנטיביות ונשירה לפני השלמת 12 שנות לימוד, מעידים על הימצאות במצבי סיכון. מהתבוננות בסוג המסגרת החינוכית שממנה הגיעו חניכי המכינות, והשוואה בין מכינות ניצוץ לחניכים בקבוצת הביקורת (ראה גרף מס' 1), עולה כי קרוב למחצית מחניכי מכינות ניצוץ גרו והתחנכו במסגרות חינוך חוץ ביתיות. תמונה זו שונה באופן משמעותי מזו הרווחת במכינות שאינן מיועדות לצעירים במצבי סיכון. דוגמה לכך ניתן לראות בקבוצת הביקורת שלנו, שבה פחות משליש מהחניכים התחנכו במסגרת חוץ ביתית.

גרף מס' 1 מסגרות חינוכיות שבהן התחנכו חניכי מחינוך ניצוץ ומכינות הביקורת
מכינות ניצוץ קבוצות ביקורת



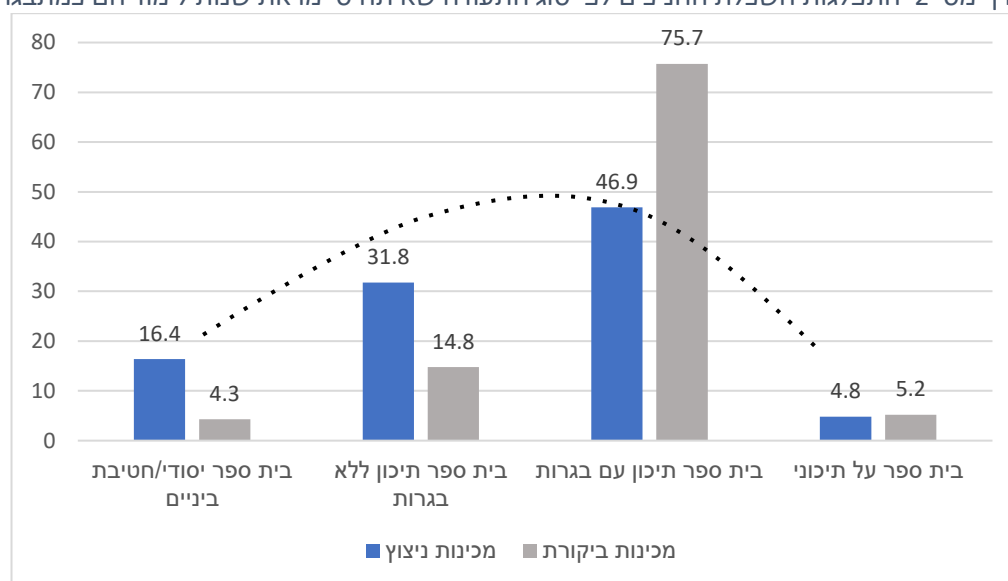
התבוננות בהישגי ההשכלה שרכשו החניכים בטרם הגיעם למכינה, מעידה כי רוב החניכים במכינות ניצוץ (85.5%) ובמכינות הביקורת (96.6%) השלימו בהצלחה 12 שנות לימוד ובכך מימשו את הציפיות המינימליות של מערכת החינוך בישראל מצעירים בגילם. הנתונים מעידים כי למרות האחוזים הגבוהים בשתי הקבוצות, אחוז קטן יותר של חניכי מכינות ניצוץ סיימו בהצלחה 12 שנות לימוד. בהמשך לכך, הבדלים נמצאו באחוז לקויי הלמידה ואחוז הזכאים לבגרות. הנתונים מראים שלצד האחוז הגבוה של מסיימי 12 שנות לימוד, במכינות ניצוץ יש אחוז גבוה יותר של חניכים שאובחנו כלקויי למידה (50.5% במכינות ניצוץ לעומת 36.8% בקבוצת הביקורת), ואחוז נמוך יותר שסיימו את לימודיהם עם תעודת בגרות (46.9% במכינות ניצוץ לעומת 75.7% בקבוצת הביקורת).

אחד הנתונים המעניינים בהקשר זה, הוא ההבדל המגדרי הניכר בין הצעירים והצעירות שהתגייסו למכינות ניצוץ. הנתונים מראים כי אחוז גבוה יותר של צעירות הגיעו למכינות ניצוץ ממסגרות חוץ ביתיות (58.2% צעירות ו-41.8%

צעירים). בנוסף לכך, האחוז הכולל של הצעירות שהשלימו 12 שנות לימוד ושסיימו את לימודיהן עם זכאות לתעודת בגרות, גבוה פי שניים מאחוז הצעירים שסיימו את שנות התיכון עם הישגים דומים (75.5% צעירות זכאיות לבגרות לעומת 32.5% צעירים במעמד דומה). הפערים שהתגלו בין הצעירים והצעירות תואמים לדעה הרווחת בספרות המדעית, ולפיה בתחילת תקופת הבגרות הצעירה קיימים פערים מגדריים לטובת הצעירות בכל הקשור להשכלה והישגים לימודיים (Legewie & Diprete, 2012; Evans, Akmal, & Jakiela, 2021).

גרף מס' 2 מציג את תמונת מצב ההשכלה של חניכי מכינות ניצוץ, לפי סוג התעודה שאיתה סיימו את שנות לימודיהם רגע לפני הגיעם למכינה. התפלגות החניכים של מכינות ניצוץ מעידה כי במוקד הסיכון הבינוני נמצאים רוב החניכים שסיימו בית ספר תיכון (עם וללא תעודת בגרות), ובשני הקצוות ניתן לראות קבוצות קטנות יותר של חניכים. ראוי לציין שבועד שאחוז החניכים בעלי השכלה נמוכה תואם את המודל המוצע של רמות סיכון, ניכר שבקצה השני של הרצף, שבו רמת ההשכלה גבוהה ורמת הסיכון נמוכה, יש אחוז נמוך מאוד של חניכים.

גרף מס' 2 התפלגות השכלת החניכים לפי סוג התעודה שאיתה סיימו את שנות לימודיהם כמתבגרים



ממצאים אלה יוצרים תמונה שלפיה, בהיבטים של השכלה, מכילות ניצוץ קולטות תמהיל מעורב של צעירים במצבי סיכון, עם נטייה גבוהה יותר לגיוס חניכים בסיכון גבוה. בהתאם למודל המוצע, הקבוצה הגדולה ביותר היא קבוצת הסיכון הבינוני ובה מסיימי 12 שנות לימוד. האחוז הגבוה של מסיימי 12 שנות לימוד מעיד על התמודדות עם אוכלוסייה ברמת סיכון בינונית, שהצליחה לתפקד באופן מלא בתוך מערכת החינוך הפורמלית ולכן אינה מוגדרת כאוכלוסיית קצה במובנים האלה.

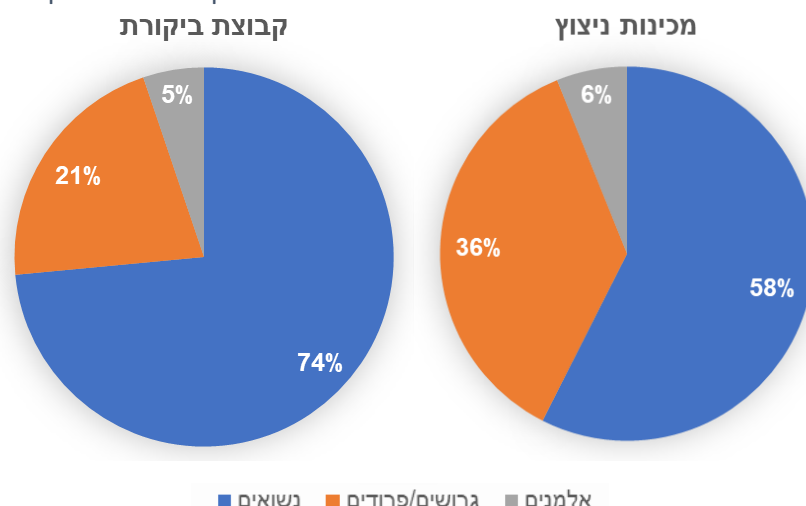
משפחה

המעגל המשפחתי הינו גורם סוציאליזציה ראשוני עבור המתבגר, מעניק לו כוחות ומאפשר לו להתמודד עם מצבי מתח יומיומיים בצורה יעילה. גורמי חוסן המצמצמים מצבי סיכון ברמה המשפחתית, מתבטאים בליכודות משפחתיות גבוהה ובקשר מיטיב בין ההורים לצעירים (תורג'ן וראובן, 2018). מערכת היחסים בין ההורים לצעירים ואיכות הקשר ביניהם עוזרות לצעירים לעצב את האופן שבו הם בוחנים את העולם ובונים את האמון שהם רוכשים כלפי הסביבה, ובכך משפיעות רבות על המשך מסלול חייהם ומגינות עליהם מפני מעורבות בהתנהגויות עוברות חוק והתנהגויות אנטי-חברתיות אחרות (Ripley-McNeil, & Cramer, 2021). בחינת הרקע המשפחתי של חניכי המכילות נמדדה דרך התבוננות במבנה המשפחתי של החניכים, התייחסות לטיב הקשר שיש לחניך עם שני הוריו (ביחד כיחידה משפחתית ועם כל אחד בנפרד) ובחינת עמדותיו לגבי מבנה משפחה וחלוקת תפקידים מגדריים במשפחה. בדומה לשיטת הניתוח של מאפייני ההשכלה, ניתוח הנתונים נערך תוך השוואת תמונת המצב של חניכי מכילות ניצוץ לחניכים מקבוצת הביקורת.

השוואה ראשונית של מאפייני משפחת המוצא של החניכים (ראה גרף מס' 3), מלמדת כי בהשוואה בין שני סוגי המכילות ניכר שאחוז גבוה יותר של חניכים במכילות ניצוץ מגיעים ממשפחות שבהן ההורים הביולוגיים לא חיים יחד (42% מחניכי מכילות ניצוץ לעומת 26% מחניכי מכילות הביקורת). בנוסף לכך, כשנשאלו לגבי היותם של ההורים

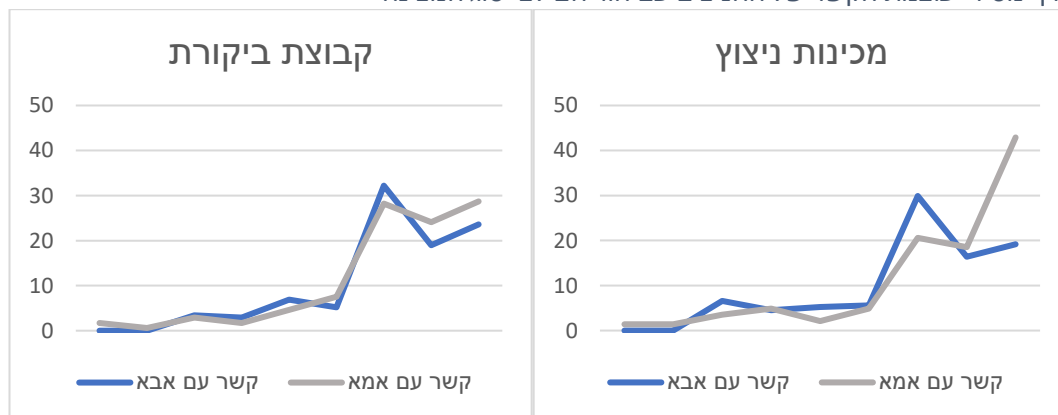
דמות משמעותית עבורם כמתבגרים, רק שליש מחניכי מכינות ניצוץ העידו על שני ההורים כדמויות משמעותיות ולמעלה משליש דיווחו על אימהותיהם כדמות משמעותית. בקרב מכינות הביקורת, קרוב למחצית מהחניכים דיווחו על שני ההורים כדמויות משמעותיות וכשליש דיווחו על האם כדמות משמעותית. על פי הספרות המדעית, היעדרות פיסית או רגשית של דמות אב משמעותית בחייהם של מתבגרים, מהווה סמן להימצאות מתבגרים במצבי סיכון (Cobb-Clark & Tekin, 2011; Eggebeen, 2013).

גרף מס 3 סטטוס משפחתי של הורי החניכים במכינות ניצוץ ובמכינות הביקורת



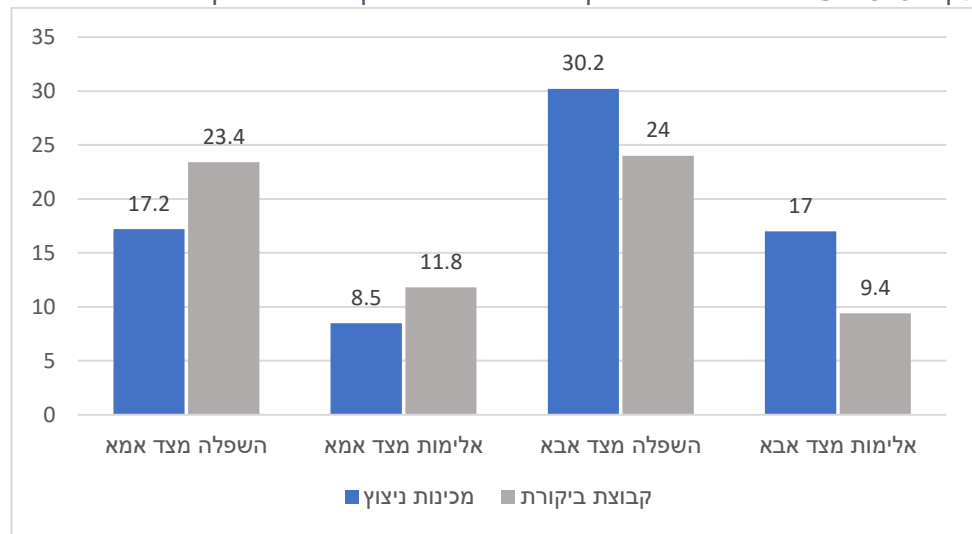
התבוננות בטיב מערכות היחסים של הצעירים עם הוריהם, משלימה את התמונה שנגזרה מדיווחיהם על ההורים כדמויות משמעותיות. גרף מספר 4 מציג, בנפרד, את עוצמת הקשר של החניכים עם אבותיהם ואימהותיהם במכינות ניצוץ ובמכינות הביקורת. הנתונים מלמדים כי חניכי מכינות ניצוץ הם בעלי קשרים חלשים יותר עם אבותיהם. התבוננות בעוצמת הקשר מעידה כי ככל שעוצמה זו עולה, כך הקשר עם האם חזק יותר מהקשר עם האב. בהשוואה בין מכינות ניצוץ למכינות הביקורת ניכרים ההבדלים ביניהן. בעוד שבמכינות ניצוץ ניכר קשר טוב יותר של החניכים עם אימהותיהם, בקרב מכינות הביקורת, עוצמת הקשר של החניכים עם האבות ועם האימהות דומה.

גרף מס 4 עוצמת הקשר של החניכים עם הוריהם לפי סוג המכינה



המדד שהעריך את טיב הקשר של החניכים עם אבותיהם ואימהותיהם בנפרד, כלל היגדים המוודדים חשיפה לאלימות בבית. החשיפה לאלימות נמדדה בשלוש רמות: חשיפה לאלימות בין ההורים, קורבנות להשפלה ותוקפנות מילולית וקורבנות לאלימות פיסית מצד אחד מההורים. גרף מס' 5 מציג את התפלגות הדיווחים של החניכים, בהשוואה בין חניכי מכינות ניצוץ לחניכי קבוצת הביקורת. הממצאים מעידים כי חניכי מכינות ניצוץ נחשפו להשפלה ואלימות מצד אבותיהם בשיעורים גבוהים יותר מחניכי קבוצת הביקורת, ואילו חניכי קבוצת הביקורת נחשפו ליותר ביטויים של השפלה ואלימות מצד אימהותיהם. ראוי לציין ששיעור החשיפה להשפלה מצד שני ההורים בקרב חניכי קבוצת הביקורת אינו שונה, והוא עומד על 25%, ואילו אחוז ההשפלה מצד האב בקרב חניכי מכינות ניצוץ גבוה פי שניים מאחוז החשיפה להשפלה מצד האם. ניכר כי במאפיין זה הפער בין ההורים משמעותי יותר משיעורי החשיפה לאלימות.

גרף מס 5 חשיפה לאלימות בבית בקרב חניכי מכינות ניצוץ ומכינות הביקורת¹



¹ האחוז מחושב מתוך סך כל המקרים שבהם החניכים דיווחו על קיומו של קשר עם ההורים שלהם בילדות.

לסיכום, בחינת הרקע המשפחתי מציגה את חניכי מכינת ניצוץ כחניכים המגיעים מרקע משפחתי שחושף אותם ליותר סיכונים. מהשוואה בין חניכי מכינות ניצוץ לחניכי מכינות הביקורת, עולה כי אחוז גבוה יותר של חניכים מגיעים ממשפחות שבהן ההורים הביולוגיים אינם חיים ביחד, חניכי ניצוץ מדווחים על עוצמת קשר פחות טובה עם אבותיהם, על חשיפה רבה יותר לאלימות כלפיהם מצד אבותיהם ואחוז נמוך מהם רואים באב דמות משמעותית יותר בחייהם כמתבגרים.

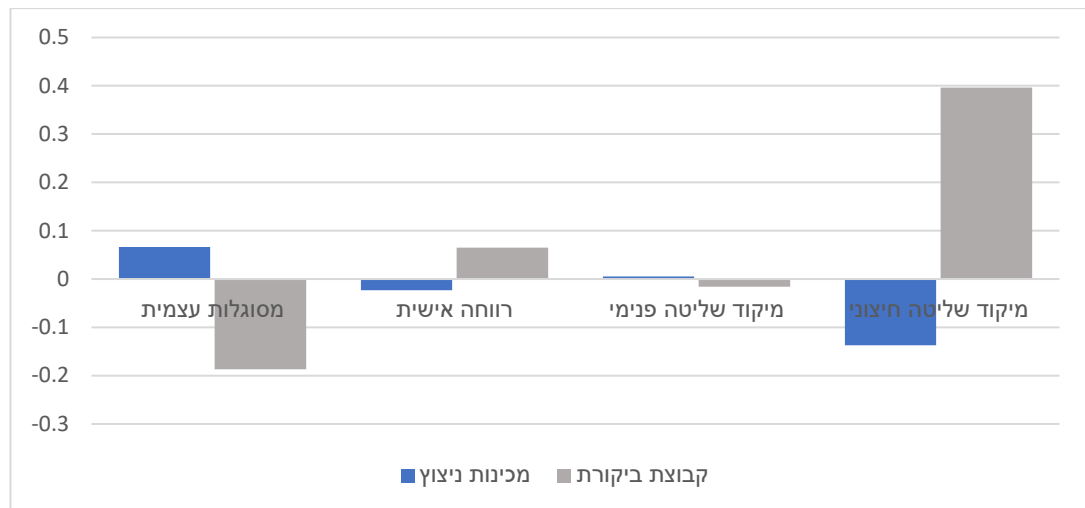
מאפייני חוסן של החניכים

מאפייני החוסן הם לרוב מאפיינים ברמה האישית והחברתית, ומשמשים כלים בידי הפרט להתמודדות עם אתגרים וקשיים בחיים. כוחם של מאפייני החוסן נעוץ ביכולתם לצמצם את מצבי הסיכון שבהם נמצאים צעירים, ובכך לבלום את הסיכוי למעורבותם בהתנהגות מסתכנת. המחקר בדק את גורמי החוסן האישיים של החניכים באמצעות מספר מדדים, אשר בהצגת הנתונים הנוכחית יוצגו בשני חלקים: (1) מאפייני חוסן אישיים של החניכים (2) מאפייני חוסן הקשורים לשלב הבגרות הצעירה שבו נמצאים החניכים. בהמשך לדרך הניתוח בפרקים הקודמים, גם כאן ניתוח הנתונים נערך תוך השוואת תמונת המצב של חניכי מכינות ניצוץ לחניכים ממכינות הביקורת.

(1) מאפייני חוסן אישיים של החניכים

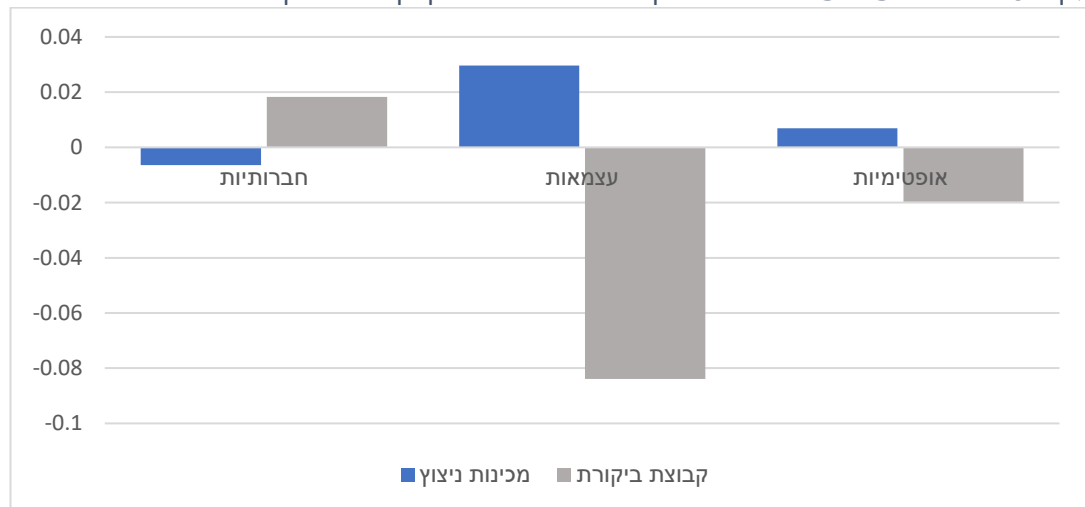
חלק זה, כולל מאפיינים אישיים שמתפתחים ומשתנים לאורך זמן ושיש להם השפעה על האופן שבו אנשים מתמודדים עם משימות ואירועים שונים בחייהם. המאפיינים שנבחרו להערכת החוסן האישי של החניכים הם: תפיסת מסוגלות עצמית, רווחה אישית ומיקוד שליטה. גרף מס' 6 מציג את הרמה הכללית של מאפייני החוסן של חניכי מכינות ניצוץ, מתוך השוואה לאותם מאפיינים בקרב החניכים מקבוצת הביקורת. התמונה המצטיירת מהנתונים היא שחניכי מכינות ניצוץ מאופיינים ברמת רווחה אישית נמוכה מחניכי מכינות הביקורת. בנוסף לכך, לחניכי מכינות ניצוץ תחושת מסוגלות גבוהה יותר לצד התנהלות עם מיקוד שליטה חיצוני חזק יותר. הפער הנצפה בין מיקוד שליטה פנימי, הגבוה יותר מהמיקוד החיצוני, מעיד כי חניכי מכינות ניצוץ מייחסים חוסר הצלחה למאפיינים אישיים ולגורמים פנימיים שלהם יותר מאשר לגורמים חיצוניים. בנוסף לאלה, בארבעת הפרמטרים, למרות ההבדלים המשמעותיים, רמות החוסן המדווחות של החניכים הן רמות נמוכות או בינוניות.

גרף מס 6 מאפייני חוסן אישיים בקרב חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת



(2) מאפייני חוסן הקשורים לשלב הבגרות הצעירה שבו נמצאים החניכים חלק זה כולל מאפייני חוסן התפתחותיים, הקשורים למעבר של הצעירים מגיל ההתבגרות לשלב הבגרות הצעירה. המעבר מגיל ההתבגרות לבגרות הצעירה מחייב לקיחת אחריות רבה יותר על ההתנהלות במרחבי החיים השונים, ועל הפגנת יכולת לקבל החלטות באופן עצמאי ולנהל את החיים האישיים והחברתיים בצורה מיטיבה. המאפיינים שנבחרו להערכת הבשלות החברתית של החניכים הם: תכונות חברתיות של החניכים, רמת העצמאות שלהם ונטייתם לראות את המציאות בצורה אופטימית. בשלושת הפרמטרים שנבחרו, ניתן לראות שהרמות נמוכות מאוד ושאינן הבדל בין החניכים בשני סוגי המכילות (ראה גרף מס' 7). המגמה הנצפית לעין היא כזו, המעידה על נטייה נמוכה יותר של חניכי מכילות ניצוץ ליצור קשרים חברתיים תקינים, ולצד זה על תחושה של עצמאות גבוהה יותר משל בני גילם השווים במכילות אחרות.

גרף מס' 7 מדדים של בשלות חברתית בקרב חניכי מכילות ניצוץ וקבוצת הביקורת



לסיכום, מהתבוננות הוליסטית במאפייני החוסן שעומדים מגיעים החניכים למכילות ניצוץ, נתוני המחקר מלמדים על רמת חוסן בינונית ועל היעדר הבדל גורף בין החניכים במכילות ניצוץ השונות. יחד עם זאת, מצטיירת מגמה שלפיה רמת המסוגלות העצמית של חניכי מכילות ניצוץ גבוהה מעט יותר מזו של קבוצת הביקורת, וכן ושקיימים הבדלים במיקוד השליטה של החניכים והאופן שבו החניכים משני סוגי המכילות מתמודדים עם אתגרים. התבוננות בבשלות החברתית של חניכי מכילות ניצוץ, מצביעה עליהם כעצמאיים יותר וחברתיים פחות מחניכי קבוצת הביקורת.

מעורבות בהתנהגות עוברת חוק

התנהגות עוברת חוק הינה גורם סיכון מרכזי לאי השתלבות בחיים הבוגרים. התנהגויות אלה בקרב בני נוער וצעירים, מהוות איום חמור על בריאותם, רווחתם ותפקודם לטווח הארוך ולמרות שהן מתבצעות לרוב בגיל צעיר, יש להן השלכות מזיקות בגיל הבוגר (Reil, Lambie, Horwood, & Becroft, 2021). סוגיית הרקע הפלילי כגורם סיכון מרכזי

עלתה לא אחת גם מהראיונות, שבוצעו עם מנהלי המכינות ועם גורמי מפתח בתחום של טיפול, וההבנה הייתה שצעירים עם רקע של התנהגויות עוברות חוק הם קהל יעד מוגדר למכינות ניצוץ. כך, למשל, ניתן לשמוע מדבריו של אחד מדמויות המפתח בהקמת המיזם, כשהתבקש להגדיר את קהל היעד של המכינות:

"...חלקם צרכו בעבר או היום חומרים פסיכו-אקטיביים. אנחנו כן מקבלים אנשים שהיום משתמשים בשימוש מזדמן אבל לא בשימוש קבוע... אנחנו מקבלים צעירים שהם עוברי חוק, אבל בעוברי חוק אנחנו מקבלים צעירים שהם לקראת סגירת התהליך הפלילי שלהם או עם תיקים סגורים..." (דמות מפתח)

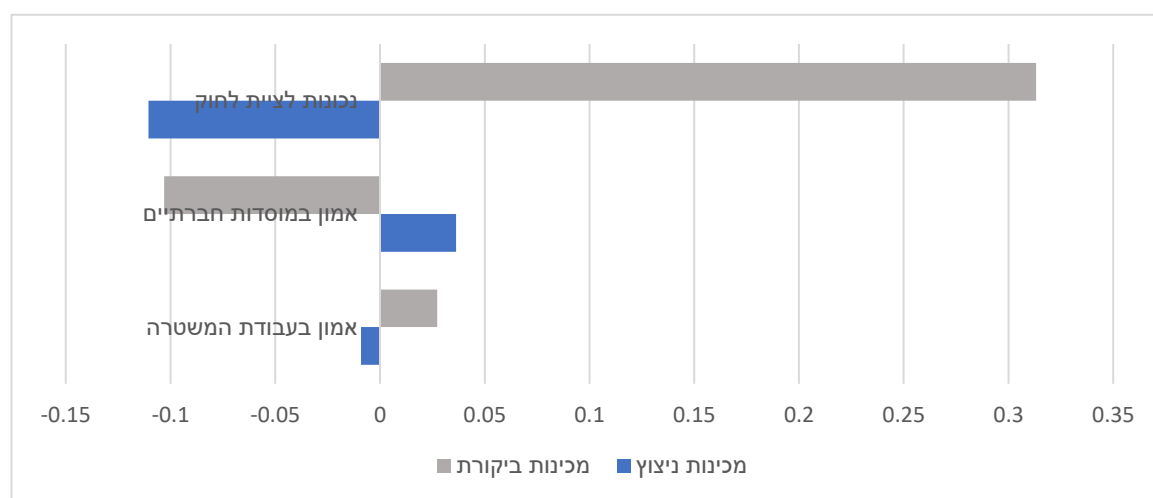
ההתייחסות להתנהגויות עוברות חוק נמדדה במחקר הנוכחי משני היבטים. ההיבט הראשון הוא ההיבט התפיסתי, והוא התייחס לעמדות של הצעירים כלפי החוק, הנכונות שלהם לציית לו והאמון שהם רוכשים למוסדות אכיפת החוק. ההיבט השני הוא ההיבט ההתנהגותי ובו נמדדו, באמצעות דיווח עצמי של החניכים, המעורבות בהתנהגויות עוברות חוק בשנה שקדמה לכניסתם למכינות, לרבות קיומם של תיקים פלילים ומעצרים באותה תקופה. ניתוח הנתונים נערך, שוב, תוך השוואת תמונת המצב של חניכי מכינות ניצוץ לחניכים מקבוצת הביקורת.

(1) התנהגויות עוברות חוק בהיבט תפיסתי

התנהגות עוברת חוק היא פעמים רבות תגובה מתמשכת לתרבות החוק הטומנת בחובה ערכים, דעות ועמדות של האזרחים כלפי מערכת המשפט. מחקרים מראים שהתנסות אישית עם מערכת החוק והמשפט, תחושות של קיפוח ואי-צדק וכן הערכת תפקוד מערכות החוק והמשפט (משטרה, בתי משפט), משפיעות על מידת הלגיטימציה המוענקת למערכת ועל רמת המוכנות של האזרחים לציית לחוק במדינה (רטנר, 2010). עוד ידוע, שמידת האמון והלגיטימציה שאנשים מעניקים לחוק, משפיעה באופן ישיר על התנהגותם. דברים אלו מקבלים משנה תוקף, כשבוחנים אותם בהקשר של בני נוער וצעירים אשר נמצאים בשלב התפתחותי המאופיין בספקנות ומרדנות כלפי מוסדות חברתיים. בקרב קבוצה זו, נכון לומר שחלק מההתנהגויות עוברות חוק הן אקט גלוי הממחיש את תפיסותיהם המתגבשות כלפי מערכת החוק והמשפט. בהמשך להגדרת מכינות ניצוץ כמכינות שקהל היעד שלהן כולל צעירים עוברי חוק, המחקר הנוכחי מדד את האופן שבו מתייחסים הצעירים במכינות למערכת החוק והמשפט ואת האמון שהם מעניקים למוסדות ממלתיים בכלל ולמשטרה בפרט.

גרף מס' 8 מציג את עמדותיהם של חניכי מכינות ניצוץ כלפי הציות לחוק ואת האמון שהם רוכשים כלפי מוסדות חברתיים, לרבות המשטרה ומערכת המשפט. תוצאות הניתוח מראות שצעירי מכינות ניצוץ מחזיקים בעמדות שליליות כלפי הציות לחוק, ושרמת האמון שלהם במשטרה נמוכה אף היא. מהשוואת עמדות אלו לעמדותיהם של חניכים מקבוצת הביקורת, עולה כי קיימים הבדלים בין שתי הקבוצות. בהמשך לכך ניתן לראות שחניכי מכינות ניצוץ מחזיקים בעמדות שליליות יותר בכל הנוגע לנכונות לציית לחוק ולעבודת המשטרה, ואילו חניכי מכינות הביקורת מביעים חוסר אמון ניכר במוסדות חברתיים.

גרף מס' 8 עמדות כלפי החוק ומערכת המשפט בקרב חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת

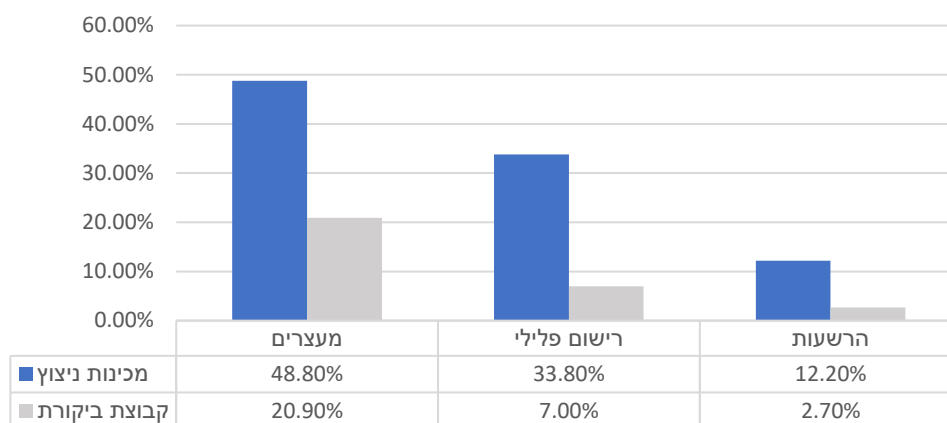


(2) מעורבות בהתנהגויות עוברות חוק

כהמשך ישיר למדידת התפיסות והעמדות של חניכי מכינות ניצוץ כלפי החוק והמשטרה, בחן המחקר הנוכחי באמצעות דיווח עצמי של החניכים, את המעורבות שלהם בהתנהגות עוברת חוק בשנה שקדמה להצטרפותם

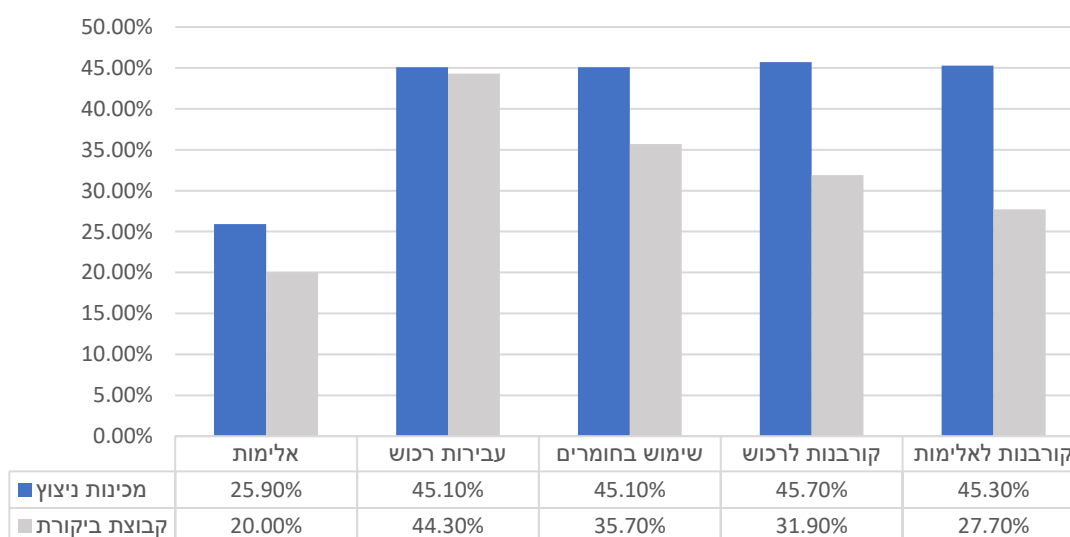
למכינה. הנחקרים דיווחו על מעורבות בהתנהגויות אלימות, מעורבות בעבירות רכוש וסמים וכן על מפגשים פורמליים עם מערכת החוק שכללו מעצרים, פתיחת תיקים פליליים והרשעות קודמות. התבוננות בנתונים שנאספו מעידה כי מחצית מחניכי מכינות ניצוץ הגיעו למכינות עם עבר של מעצרים על ידי המשטרה, לשליש מהחניכים יש רישום פלילי ול-12% מהם יש הרשעות על רקע התנהגות פלילית מבית משפט (ראה גרף מס' 9). מהשוואה בין חניכי מכינות ניצוץ לקבוצת הביקורת עולה כי תמהיל הצעירים בעלי הרקע הפלילי, שונה בקרב שתי הקבוצות וכי חניכי קבוצת הביקורת כוללים קבוצה קטנה יותר של חניכים עם רקע פלילי פורמלי (פחות משליש מהחניכים נעצרו על ידי המשטרה ורק כ-3% הם בעלי הרשעות קודמות). ראוי לציין שההבדלים שנמצאו בין חניכי מכינת ניצוץ לחניכי קבוצת הביקורת מובהקים מבחינה סטטיסטית.

גרף מס' 9 רקע פלילי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת



בנוסף לדיווח על מעורבות רשמית עם החוק, חניכי מכינות ניצוץ התבקשו לדווח על מעורבות ב-21 התנהגות עוברת חוק. ההתנהגויות שדווחו על ידי הצעירים חולקו לשלוש קבוצות: עבירות רכוש, אלימות וסמים. בנוסף לאלה, המחקר תיעד חוויות של קורבנות לעבירות רכוש ולעבירות אלימות. גרף מס' 10 מציג את התפלגות המעורבות של החניכים בהתנהגויות עוברות חוק ובקורבנות, לפי סוג העבירה. התרשים מצביע על מגמה עקבית, שלפיה חניכי מכינות ניצוץ מעורבים יותר בהתנהגות עוברת חוק, משתמשים יותר בחומרים פסיכו-אקטיביים וחווים יותר אירועי קורבנות.

גרף מס' 10 מעורבות בהתנהגות עוברת חוק בקרב חניכי מכינות ניצוץ ובקרב קבוצת הביקורת



מעורבות בהתנהגויות עוברות חוק ומפגש עם גורמי אכיפת חוק, שונים במידה רבה בין בנים לבנות. ניתוח משווה בין הצעירים והצעירות חניכי מכינות ניצוץ, מחזק נתון זה. ממצאי המחקר מראים כי אחוז הבנות המעורבות בעבירות רכוש, אלימות וסמים קטן בחצי מאחוז הבנים המעורבים בהתנהגויות אלו ובהתאם, שאחוז הבנות שבאו במגע עם גורמי אכיפת חוק קטן אף הוא באופן משמעותי. בדיקת שיעורי הקורבנות מעלה אף היא הבדלים על רקע מגדרי

ומעידה כי בנים חשופים יותר לקורבנות אלימה ולקורבנות מעבירות רכוש, אבל בתחום הקורבנות ההבדלים בין הבנים לבנות קטנים יותר.

לסיכום, נתוני המחקר מציגים תמונה ברורה, ולפיה מעורבות בהתנהגות עוברת חוק וחוסר נכונות לציית לחוק הם מוקדי סיכון משמעותיים בעולמם של הצעירים המגיעים למכינות. אחוז גבוה של חניכי מכינות ניצוץ דיווחו על מעורבות בעבירות אלימות ועל שימוש בסמים. כמחצית מהם נעצרו בשנה האחרונה במשטרה ולשליש מהם רישום פלילי.

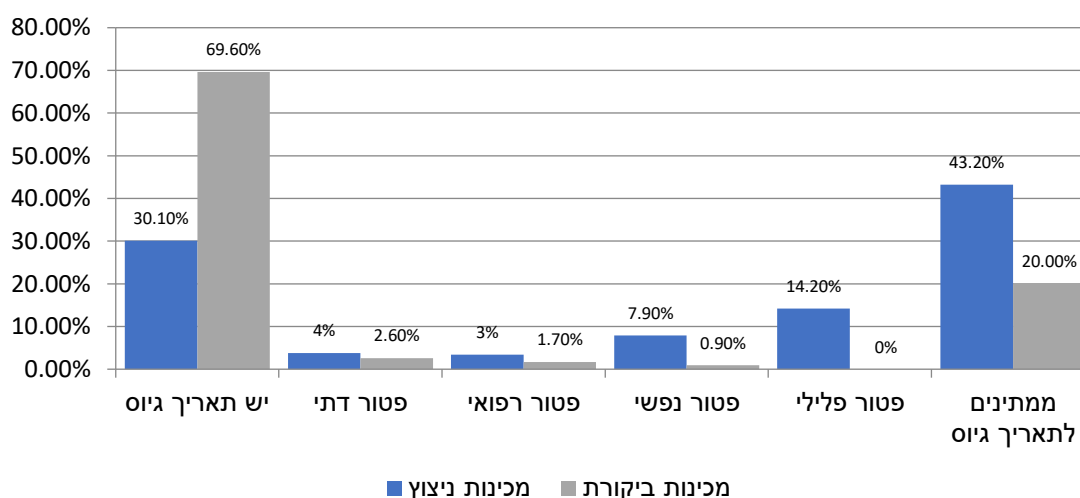
סטטוס הגיוס לצבא

מכינות ניצוץ הוקמו במטרה לקדם גיוס של צעירים וצעירות לצבא ולהגדיל את הסיכויים שלהם לשרת שירות משמעותי ומלא. השירות הצבאי, המתרחש בתחילת הבגרות הצעירה, הינו צומת חשוב במסלול החיים של צעירים במצבי סיכון (Sampson & Laub, 1996). השירות הצבאי בישראל נתפס כשלב התפתחותי, המשפיע על היבטים שונים בחייהם של הבוגרים הצעירים (פישמן וסבן, 2003), ולכן יש לו פוטנציאל להוות נקודת מפנה משמעותית עבור צעירים המצויים במצבי סיכון. מחקרים שבדקו את האופן שבו הצבא משפיע על מצבי סיכון בקרב צעירים, מצאו כי המסגרת הצבאית ממתנת באופן משמעותי השפעות שליליות והתנהגויות אנטי סוציאליות, שאפיינו את החיים הקודמים של הצעירים לפני שהתגייסו לצבא (מלכה, 2018). מהסיבות האלו, מתן אפשרות להתגייס ולשרת בתפקיד תואם כישורים, יכולות וצרכים, לצד שיפור היכולת של הצעירים להשתלב ולהתמיד, הוגדרו כאחת המשימות המרכזיות של מכינות ניצוץ, ומטבע הדברים משפיעים גם על פרופיל החניכים שהמכינות מגייסות.

חלק מהערכת הפרופיל של חניכי מכינות ניצוץ, כלל התייחסות לסטטוס הגיוס והמוטיבציה שלהם לגיוס עם הגיעם למכינות. התמונה הכללית העולה מהדיווח העצמי של חניכי המכינות, היא ש-30.1% מחניכי מכינות ניצוץ נכנסו למכינות עם תאריך גיוס ידוע ו-43.2% ממתנינים לתאריך גיוס, לאחר שדחו את השירות שלהם לטובת שנת המכינה. יתר החניכים הגיעו עם פטור, שרובם מקווים לשנות בתקופת שהותם במכינה. גרף מס' 11 מציג את סטטוס הגיוס של חניכי מכינות ניצוץ בתחילת שנת המכינה. ניתן ללמוד מהתרשים שהסיבה העיקרית לפטור, שאיתו הגיעו החניכים למכינה, הוא על רקע של מעורבות בפלילים (14.2% מכלל החניכים). אחד הצעירים קשר את הצטרפותו למכינה באומרו: "חד משמעית, באתי לפה כדי לסגור תיקים". השוואה מהירה לקבוצת הביקורת מצביעה כי חניכי קבוצת הביקורת הגיעו ברובם עם תאריך גיוס (64.9%), 20% מהם ממתנינים לתאריך וכל היתר נמצאים בסטטוס של פטור.

ראוי לציין שסטטוס הגיוס של הבנים שונה מזה של הבנות. השוואה בין צעירים לצעירות במכינות ניצוץ מעידה כי למעלה מ-50% מהצעירות הצטרפו למכינות ניצוץ כשיש בידיהן תאריך גיוס, ורק-5% מהן הגיעו למכינה עם פטור על רקע פלילי. לעומת זאת, רק 18% מהצעירים התחילו את המכינה עם תאריך גיוס וכרבע מהם (24.6%) הגיעו עם פטור על רקע פלילי.

גרף מס' 11 סטטוס גיוס של החניכים במכינות ניצוץ בתחילת שנת המכינה



הסיכון שלהם למסלול חיים נורמטיבי. מכינות אפקטיביות במובן הזה, יהיו אלו שיצליחו לזהות ולתת מענה מיידי ברגע שזוהו מצבי סיכון ולצמצם את הסיכון בטווח הארוך יותר.

הפרק הנוכחי יבחן את תוצאות המיזם ואת השלכותיהן על מצב הסיכון של הצעירים בטווח הקצר ובטווח הארוך. הטווח הקצר הוא תקופת השהות של החניכים במכינה. בהתאם לכך, החלק הראשון של הפרק יסקור דפוסים של שינוי, שנמדדו בקרב הצעירים בתוך תקופת המכינה, תוך התייחסות למדדי סיכון וחוסן שלהם בתחילת שנת המכינה לבין המקום שבו הם נמצאים בשבוע האחרון שלה; החלק השני של פרק זה יתייחס לתוצאות ארוכות טווח, הכוללות התבוננות במקומם של בוגרי המכינות בתקופה שלאחר סיום המכינה; החלק האחרון של הפרק יציג השוואה בין בוגרי המכינות לבין החניכים שנשרו, ובהמשך לכך יסכם את פרופיל החניכים שעבורם מחוללות מכינות ניצוץ את השינוי הרצוי.



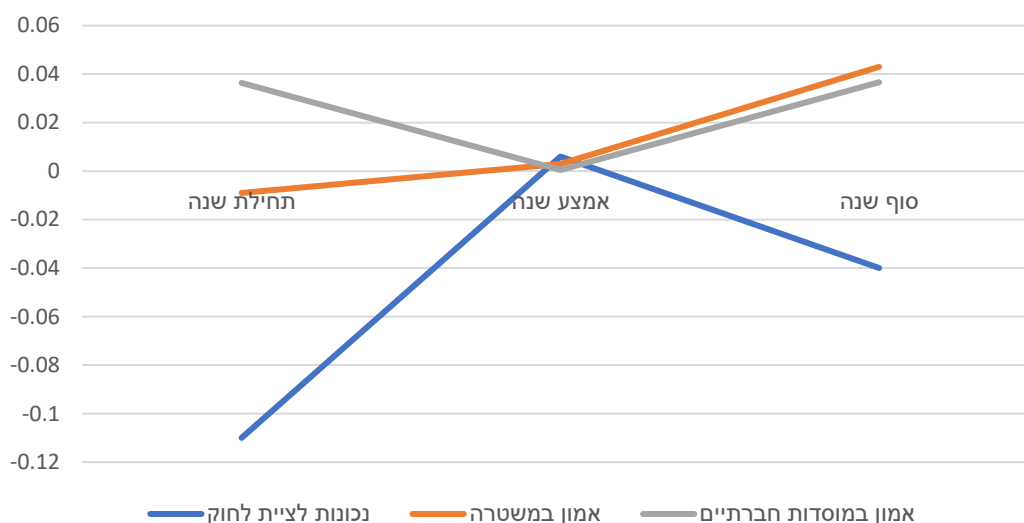
3.2.1 תוצאות קצרות טווח של השתתפות במכינות ניצוץ

דיווח עצמי של חניכים, בסוף שנת מכינה, על התהליך שעברו מלמד כי רבים מהם יוצאים מהמכינה עם תחושת צמיחה והתבגרות אישית ובינאישית במגוון ערוצים. את תהליך הצמיחה האישית של החניכים והמורכבות הטמונה בו, ניתן לראות בדיווח העצמי שלהם בשאלונים שמלאו בשלוש נקודות זמן לאורך השנה. נקודת הזמן הראשונה בוצעה בחודש הראשון של החניכים במכינה, ומטרתה לשקף את מאפייני הסיכון והחוסן שלהם בתחילת המכינה. נקודת הזמן השנייה בוצעה בחודש ינואר, ממש לפני 'שבוע אמצע המכינה', המוגדר במכינה כשבוע שבו החניכים עוברים שיקוף של התהליך שעברו במחצית הראשונה של השנה. נקודת הזמן השלישית בוצעה בשבועיים האחרונים של המכינה, כשהחניכים נמצאים בתהליכי סיום ופרידה. התוצאות קצרות הטווח נמדדו בשינויים שחלו במאפייני סיכון, כמו מעורבות בהתנהגות עוברת חוק ונכונות לציית לחוק, במאפייני חוסן, כמו תחושת מסוגלות עצמית ומיקוד שליטה וביחס החניכים לשירות צבאי ו/או לאומי.

המוקד הראשון, שהוא לרוב גם הסיבה לכניסתם של החניכים למכינה, הוא מוקד הסיכון. המכינות מספקות לחניכים סביבה כוללת נורמטיבית, שמאפשרת לחניכים הזדמנות להתנתק ממצבי סיכון המצויים בסביבת מגוריהם וליצור תשתית חברתית והתנהגותית נורמטיבית. בנוסף לכך, המכינה מסייעת לקדם תהליכים של סגירת תיקים, לחניכים המגיעים אליה כשבאמתחתם תיקים פליליים פתוחים. אחת התוצאות המיידיות המתבקשות מכניסה למסגרת זו, היא ירידה במעורבות בהתנהגות עוברת חוק לצד עלייה בנכונות של החניכים לציית לחוק ועלייה באמון שלהם במוסדות אכיפת חוק ומוסדות חברתיים אחרים. גרף מס' 12 מציג את התפיסות של המתבגרים כלפי החוק, המשטרה ומוסדות חברתיים. הנתונים מלמדים על שיפור משמעותי בשלושת המדדים. המדד של נכונות לציית לחוק, הוא המדד שמסמן את השיפור החד ביותר. ניתן לראות שהשינוי המשמעותי ביותר במדד זה חל כבר בחצי השנה הראשונה של המכינה, שכוללת תהליכים של הסתגלות וסוציאליזציה לסדר יום ואחריות אישית להתנהלות היומיומית. נתון מעניין נוסף הוא האמון של החניכים במשטרה. כצעירים במצבי סיכון, שהיו להם מפגשים עם המשטרה, הם נכנסים למכינות

כשהאמון שלהם במשטרה נמוך, וניכר שעד סוף המכינה חלה מגמה של שינוי חיובי במדד זה. ראוי לציין שנקודת האמצע הינה אכן דרך משמעותית.

גרף מס' 12 שינויים בתפיסות החניכים את החוק ואת גורמי אכיפת החוק



השוואה בין נקודת ההתחלה ונקודת הסיום של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת, במדדים המעריכים את יחס החניכים לחוק ולגורמי אכיפת חוק, מוצגת בטבלה מס' 2. ההשוואה בין הקבוצות מצביעה על שיפור משמעותי ברמת האמון של חניכי מכינות ניצוץ במשטרה ועל עלייה בנכונות שלהם לציית לחוק, ולעומת זאת על מגמה הפוכה ולפיה חניכי קבוצת הביקורת דיווחו על ירידה באמון שלהם הן במשטרה והן בחוק. בקרב שתי הקבוצות נרשמה יציבות ביחס שלהם למוסדות חברתיים, אך ראוי לציין שרמת האמון הבסיסית של חניכי מכינות ניצוץ גבוהה יותר מזו של חניכי קבוצת הביקורת.

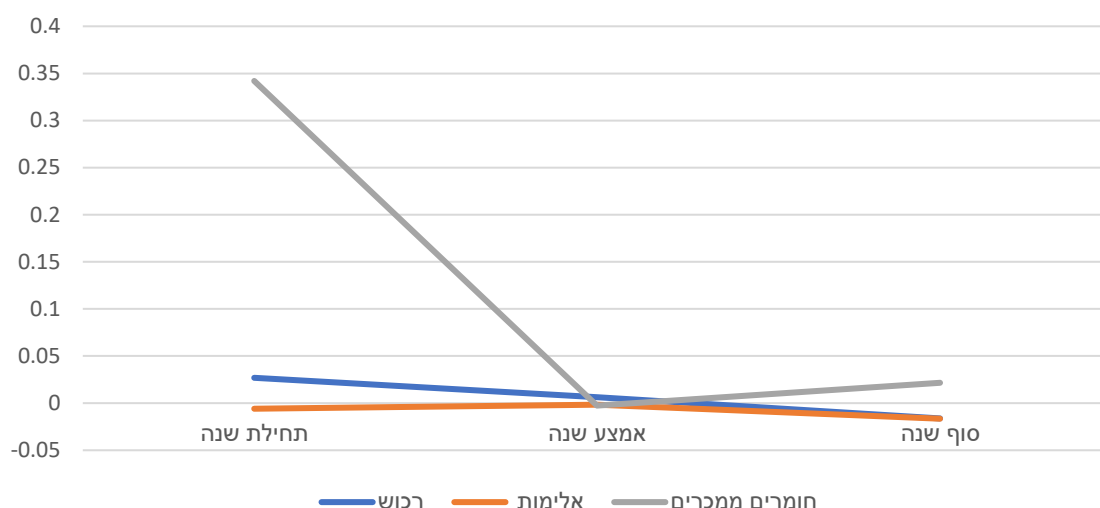
טבלה מס' 2 מגמות השינוי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת ביחסם כלפי החוק

מכילות ביקורת			מכילות ניצוץ			
מגמת השינוי	סוף מכינה	תחילת מכינה	מגמת השינוי	סוף מכינה	תחילת מכינה	
↑	-0.124	0.027	↑	0.043	-0.009	אמון במשטרה
↓	-0.103	-0.103	↑	0.036	0.036	אמון במוסדות חברתיים
↑	0.113	0.313	↓	-0.040	-0.110	נכונות לציית לחוק

גרף מס' 13 מציג את מגמות השינוי במעורבות של החניכים בהתנהגות עוברת חוק. הנתונים המוצגים בתרשים מצביעים על ירידה מגמתית במעורבות של החניכים בהתנהגויות שנמדדו, לרבות אלימות, רכוש ושימוש בחומרים ממכרים. ניתן לראות שהשינוי המהותי ביותר הוא השינוי בדפוסי השימוש בחומרים ממכרים. לאורך השנה, בשלושת המחזורים של המכינות, דווח כי השימוש בחומרים ממכרים בכלל, ובסמי הקנאביס בפרט, היווה בעיה מרכזית אצל החניכים ונערכה פעילות משמעותית, חינוכית וטיפולית שמטרתה לצמצם את נוכחות הסמים והשפעותיהם על שגרת המכינה. הנתונים מעידים על שיפור משמעותי בתחום סיכון זה, כבר בחצי השנה הראשונה של המכינה.

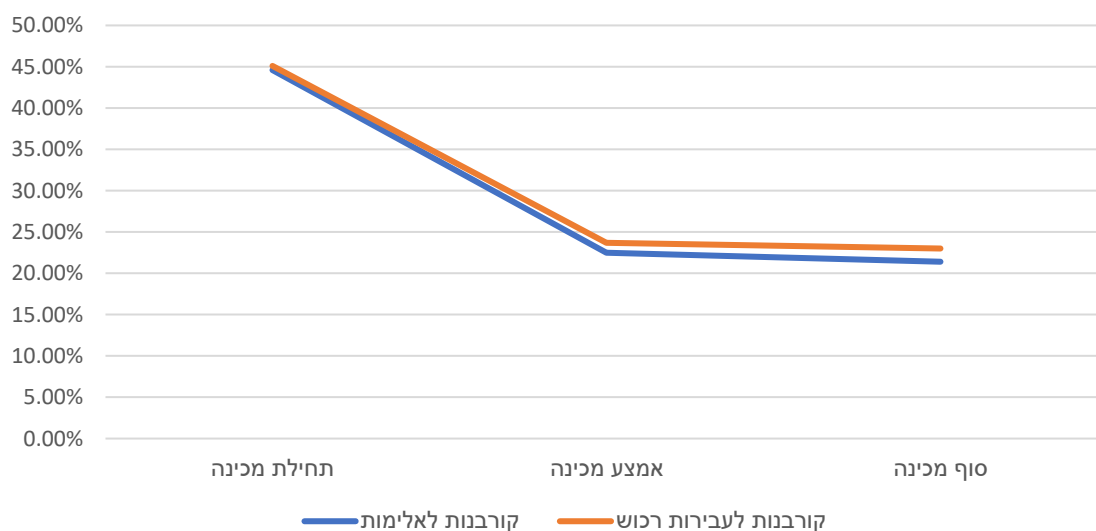
שיפור נוסף נרשם גם בדפוסי ההתחברות של הצעירים עם קבוצת שווים עבריינית. הספרות המדעית מתייחסת להשפעה הניכרת של קבוצת השווים על דפוסי התנהגות עוברת חוק של צעירים. תוצאות המחקר מעידות על ירידה במספר החברים עוברי החוק, שאיתם מתרועעים החניכים בתקופת שהותם במכינה.

גרף מס 13 שינויים בדפוסי התנהגות עוברת חוק של חניכי המכינות



הספרות המקצועית ונתוני הפשיעה מלמדים שצעירים המעורבים בהתנהגות עוברת חוק, הם גם בעלי נטייה גבוהה יותר להיות קורבנות. במובן הזה, שיעורים גבוהים של קורבנות מעידים על רמת סיכון גבוהה, וירידה בשיעורי הקורבנות מלמדת על שיפור ברמת הסיכון. גרף מס' 14 מציג שיפור משמעותי, שחל בחוויות הקורבנות של החניכים, לפשיעה אלימה ולפשיעת רכוש. בחוויות הקורבנות, כמו במדדים האחרים של השינוי, ניתן לראות שהשינוי המהותי חל במחצית הראשונה של שנת המכינה.

גרף מס 14 שינויים בשיעורי הקורבנות לפשיעה אלימה ופשיעת רכוש



השוואת המעורבות עוברת החוק ושיעורי הקורבנות, כפי שדווחו על ידי חניכי מכינות ניצוץ וחניכי מכינות הביקורת בתחילת שנת המכינה ובסופה, מעידה כי בכל הפרמטרים שנבדקו (למעט מעורבות בעבירות רכוש), חניכי מכינות ניצוץ היו מעורבים יותר בפלילים כעוברי חוק וקורבנות בתחילת המכינה. בקרב שתי הקבוצות (מכינות ניצוץ ומכינות הביקורת), שיעורי הפשיעה והקורבנות הצטמצמו למחצית ממה שהיו בנקודת ההתחלה (ראה טבלה מס' 3).

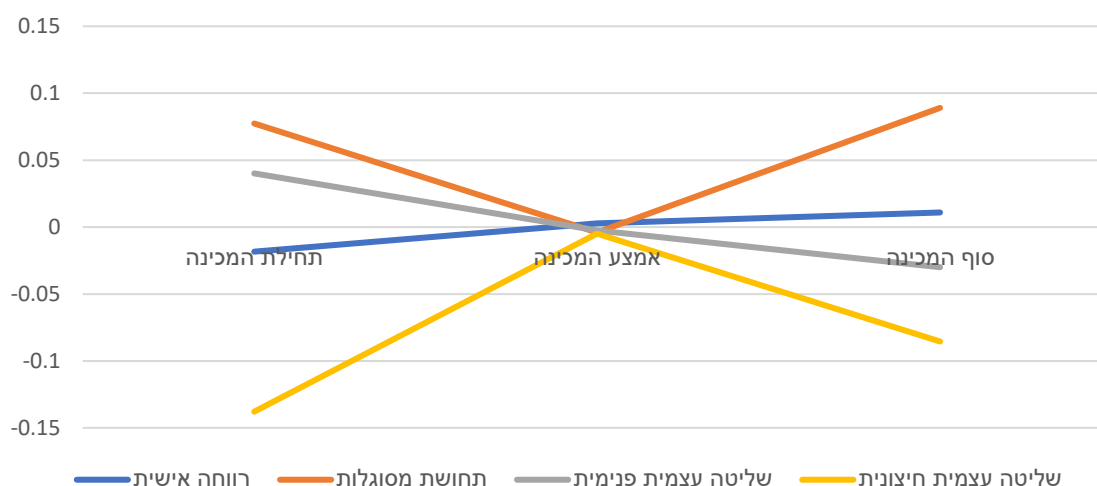
מכילות ביקורת			מכילות ניצוץ			
מגמת השינוי	סוף מכינה	תחילת מכינה	מגמת השינוי	סוף מכינה	תחילת מכינה	
↑	9.9%	20%	↑	10.2%	25.9%	מעורבות באלימות
↓	24.2%	44.3%	↑	28.3%	45.1%	מעורבות בעבירות רכוש
↑	21.3%	35.7%	↑	30.1%	45.1%	שימוש בחומרים ממכרים
↑	10.2%	31.9%	↓	22.7%	45.7%	קורבנות לפשיעת רכוש
↑	12.6%	27.7%	↓	21.6%	45.3%	קורבנות לאלימות

המוקד השני לבדיקת תוצאות קצרות טווח של השתתפות במכילות, הוא מוקד החוסן. החניכים מגיעים למכילות עם מנגנוני חוסן חלשים, ואחת המטרות המרכזיות של המכילה היא להעצים אותם ולצייד אותם בכישורי חיים, שיצרו אצלם חוסן ויאפשרו להם להתמודד בעתיד עם אתגרים ופיתויים שהחיים החברתיים מציבים בפניהם. מאפייני החוסן של החניכים נמדדו אף הם בתחילת המכילה, באמצע המכילה ובסופה, והם ייבחנו בשלושה עולמות תוכן: חוסן אישי, חוסן חברתי וחוסן משפחתי. חשוב לציין, שבעוד שצמצום מוקדי סיכון קשור לרוב לשינויים בסביבה החיצונית של החניכים, הכוללים בין היתר ניתוק שלהם מהסביבה המשפיעה עליהם לרעה, הרי שחיזוק גורמי החוסן הוא תהליך פנימי ארוך יותר שתוצאותיו נראות רק בטווח הרחוק ולאורך זמן.

פיתוח הדימוי העצמי למצב שבו ישנה עמידה מול קושי מבלי לוותר מראש, התנסות באתגרים חדשים ללא החשש מכישלון ואמונה ביכולת העצמית להחזיק קושי, הם יעדים מרכזיים שבדרכים שונות ומגוונות מחלחלים לתפיסה העצמית של חניכים רבים ומתבטאים בתחושת המסוגלות שהם מביעים וברוחה האישית שלהם. גרף מס' 15 מציג את מגמות השינוי שנצפו בחוסן האישי של החניכים, ומראה כי בסוף שנת המכילה משתפרת הרווחה האישית של החניכים באופן מתון ועקבי וכי תחושת המסוגלות שלהם גבוהה מזו שהייתה בתחילת השנה. נקודת התחלה גבוהה באופן יחסי של מסוגלות עצמית, קשורה ככל הנראה לציפיות הגבוהות של החניכים מעצמם ומהמכילה. ההחלטה לעזוב את הבית לשנה במטרה לחולל שינוי במצבם, מעידה בפני עצמה על רמת מסוגלות גבוהה. באמצע השנה הנתונים משקפים צניחה משמעותית בתפיסת המסוגלות והיא קשורה, ככל הנראה, להתפכחות של החניכים בנקודת זמן שבה הם נמצאים בשיא, כמו גם להתמודדות הקשה שלהם עם אתגרי המכילה. מנקודה זו ניתן לראות ראשיתה של צמיחה, שמעידה על תהליך מתון של העצמה וחיזוק החוסן האישי של החניכים.

שליטה עצמית הינה מדד נוסף לחוסן האישי של החניכים. בהקשר זה, המחקר בחן את התפתחותה של יכולת שליטה עצמית פנימית, הכוללת אמונה של החניכים בעצמם וביכולת שלהם להשפיע על חייהם, לצד קיומו של מנגנון שליטה עצמית חיצוני, הכולל שימוש בגורמים חיצוניים כמשפיעים על התנהגותם ומעצבים אותה. שיפור במוקד שליטה פנימי לעומת מוקד חיצוני נחשב בסיסי בהעצמה של אדם, והוא מסתמן במעבר מתפיסת העצמי כקורבן של נסיבות חיצוניות, לתפיסה של שליטה בעיצוב מציאות. ממצאי המחקר מראים כי בסוף שנת המכילה, מנגנון השליטה העצמית הפנימית של החניכים גבוה ממנגנון השליטה החיצוני, אך מנגנון זה נמצא במגמת היחלשות ואילו מנגנון השליטה העצמית החיצוני מתחזק. ניתן להסביר מגמה זו בהשפעה החזקה שיש למכילה ולקבוצת השווים שבה על החניכים עצמם, כגורם פיקוח חיצוני דומיננטי.

גרף מס' 15 שינויים במאפייני החוסן האישיים של חניכי מכינות ניצוץ



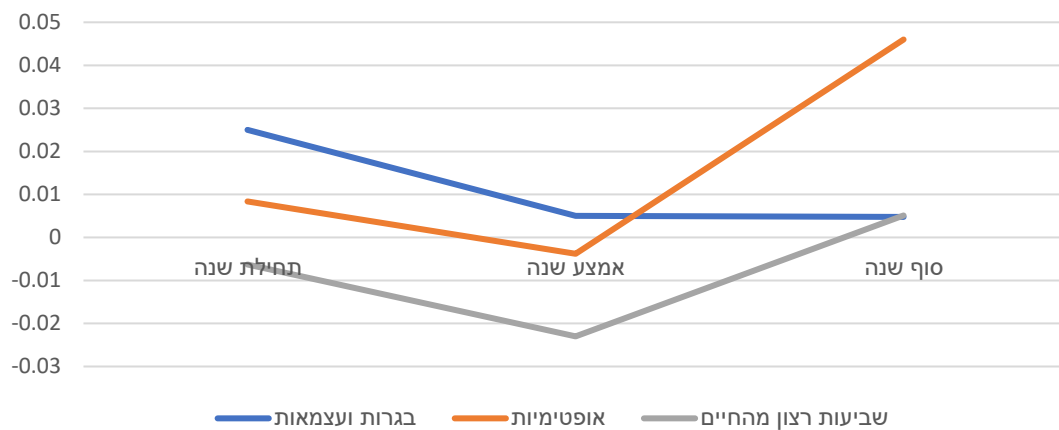
השוואת השינויים שחלו במאפייני החוסן האישיים של חניכי מכינות ניצוץ, למגמות השינוי של חניכי קבוצת הביקורת, מלמדת כי בזמן שהרווחה האישית ותחושת המסוגלות נמצאות במגמת שיפור בקרב חניכי מכינות ניצוץ, הרי שמכינות הביקורת מציגות מגמות הפוכות של היחלשות. עוד ניתן לראות, שבקרב חניכי מכינות הביקורת יש התחזקות של מנגנוני שליטה עצמית פנימיים לצד היחלשותם של מנגנונים חיצוניים (ראה טבלה מס' 4).

טבלה מס' 4 מגמות השינוי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת במאפייני חוסן אישיים

מכינות ביקורת			מכינות ניצוץ			
מגמת השינוי	סוף המכינה	תחילת המכינה	מגמת השינוי	סוף המכינה	תחילת המכינה	
↑	.057	-.075	↑	-.030	.040	שליטה עצמית פנימית
↓	.160	.258	↑	-.085	-.137	שליטה עצמית חיצונית
↑	-.166	-.145	↑	.089	.077	תחושת מסוגלות
↑	-.020	.034	↓	.010	-.018	רווחה אישית

גרף מס' 16 מתייחס למאפייני חוסן הקשורים לבגרות הצעירה, ומעידים על בשלות חברתית של החניכים כבוגרים צעירים. המדדים שבחנו מאפיינים אלו הם: אחריות ובגרות, שביעות רצון מהחיים ואימוץ גישה אופטימית לעתיד. התמונה המצטיירת מהתרשים, דומה במגמות שלה לזו שנצפתה במאפייני החוסן האישיים. הנתונים מצביעים על שיפור משמעותי בשביעות הרצון של החניכים מהחיים, ועל שיפור ניכר באימוץ גישה אופטימית כלפיהם. מדד העצמאות נראה כשומר על יציבות בהיבט זה של החיים. ניתן להסביר את היציבות בכך שלאורך המכינה ועד סופה, מכינים את החניכים לשירות צבאי וככל שעובר הזמן, כך מתבררת בעיניהם הדרך הארוכה שעומדת בפניהם לעצמאות אמיתית. חשוב לציין שהעובדה שמדד זה שומר על יציבות ולא על הרעה, אף היא הישג.

גרף מס 16 שינויים במאפייני הבגרות והבשלות החברתית של חניכי מכינות ניצוץ



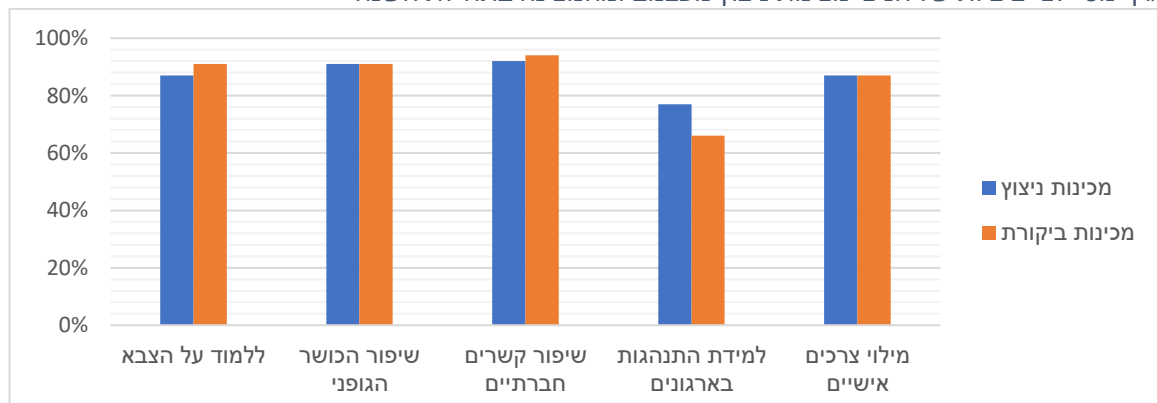
מהשוואה בין התהליך שעברו חניכי מכינות ניצוץ לתהליך שעברו חניכי מכינות הביקורת, ניתן לראות שגם בנקודת הכניסה למכינות וגם בנקודת הסיום, חניכי מכינות ניצוץ מפגינים בגרות ובשלות חברתית גבוהות יותר מאלו של חניכי מכינות הביקורת. באשר לשינוי, חניכי מכינות ניצוץ שיפרו את שביעות הרצון שלהם מחייהם ופיתחו גישה אופטימית יותר לחיים בתקופת המכינה, אך בתום שנת המכינה מדווחים על רמה נמוכה יותר של בגרות ועצמאות. לעומתם, חניכי מכינת הביקורת שיפרו את תחושת הבגרות והעצמאות ושיפרו את שביעות רצונם מחייהם, אך הפכו להיות פחות אופטימיים בתום המכינה (ראה טבלה מס' 5).

טבלה מס 5 מגמות השינוי של חניכי מכינות ניצוץ וחניכי קבוצת הביקורת במאפייני הבגרות החברתית שלהם

מכינות ביקורת			מכינות ניצוץ			
מגמת השינוי	סוף מכינה	תחילת מכינה	מגמת השינוי	סוף מכינה	תחילת מכינה	
↑	-0.012	-0.086	↑	0.005	-0.006	שביעות רצון מהחיים
↓	-0.087	-0.015	↑	0.046	0.008	אופטימיות
↑	-0.008	-0.047	↓	0.004	0.025	בגרות ועצמאות

לבסוף, בתקופת המכינה החניכים נחשפו לתכנים ערכיים, שמטרתם להקנות להם יכולת להסתכל בצורה בוגרת על החיים האישיים והחברתיים שלהם ולגבש ציפיות לעתיד. כשהגיעו למכינה, נשאלו החניכים מה הם שואפים לקבל ממנה. לוח מס' 17 מציג את השאיפות שרוב החניכים סימנו לעצמם כיעדים להשגה. ניתן לראות שרוב הציפיות של החניכים ממכינות ניצוץ וממכינות הביקורת גבוהות, ושהן ממוקדות בציפיות שלהם מעצמם לשפר את מצבם הנוכחי ולרכוש כלים לעתיד.

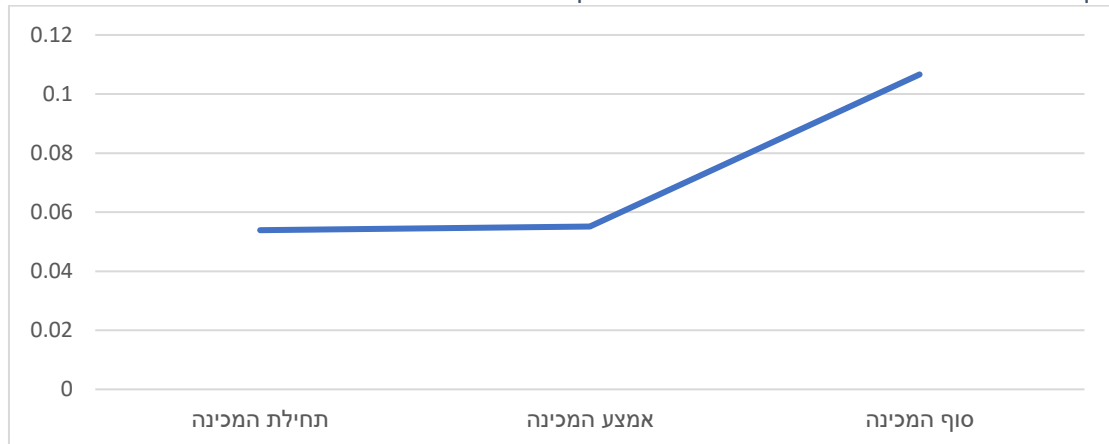
גרף מס 17 ציפיות של חניכי מכינות ניצוץ מעצמם ומהמכינה בתחילת השנה



בסוף השנה החניכים התבקשו להסתכל אל העתיד ולסמן את הציפיות שלהם מעצמם לעתיד. מהשוואה בין רמת הציפיות שלהם בתחילת שנת המכינה לרמת הציפיות שלהם בסופה, ניתן לראות שחניכי מכינות ניצוץ מסיימים את

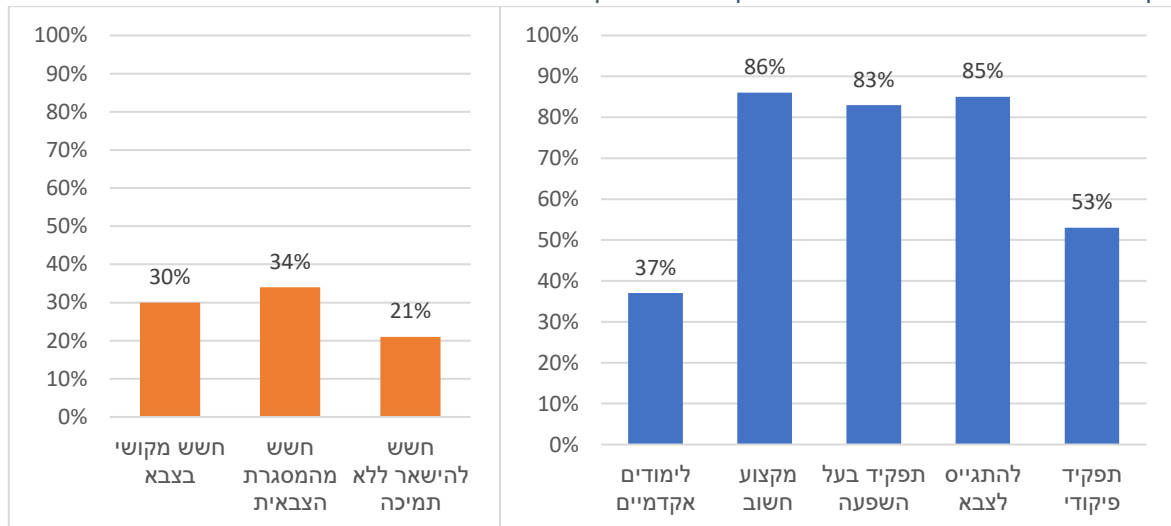
שנת המכינה עם רמת ציפיות גבוהה מעצמם ועם רמת מוכנות גבוהה יותר לשירות הצבאי ולחיים הבוגרים שלהם (ראה גרף מס' 18).

גרף מס' 18 שינויים בציפיות של חניכי מכינות ניצוץ מעצמם



כשמפרקים לגורמים את הציפיות שלהם מעצמם בסוף שנת המכינה, ניכר שרובם מביעים רצון רב להתגייס לצבא ובעתיד לרכוש מקצוע חשוב שיש לו השפעה על החברה ועל הסביבה. 39% מהצעירים, שהיו בסכנת נשירה מבית ספר תיכון, שואפים עם תום המכינה להמשיך לימודים במוסד להשכלה גבוהה והחשוב מכל: 85% מבוגרי המכינות מאמינים שיצליחו להגשים את השאיפות שלהם (ראה גרף מס' 19). כשליש מהחניכים מביעים חשש מהשירות הצבאי. עיקר החשש שלהם הוא מיכולתם להסתגל למסגרת הצבאית ומהגעה למצבים קשים, ללא עורך חברתי או משפחתי. חששות אלו אינם מאפיינים רק את חניכי מכינות ניצוץ, אלא באופן כללי בוגרים צעירים לקראת הכניסה שלהם למסגרת הצבאית. שיעורם הנמוך בקרב חניכי מכינות ניצוץ מעיד על הכנה טובה לקראת השלב הבא שהם מקבלים במכינות.

גרף מס' 19 ציפיות של חניכי מכינות ניצוץ מעצמם בסוף שנת המכינה



לסיכום, ניתוח כמותי של תהליכי השינוי שהתרחשו בקרב חניכי מכינות ניצוץ, מלמד על מגמות של ירידה במאפייני הסיכון של החניכים, עלייה במאפייני החוסן ובבשלות החברתית ועלייה ברף הציפיות שלהם מעצמם. ממצאים אלה מעידים על תהליך התבגרות חיובי שעברו חניכי המכינות ועל יציאה מהמכינה עם כלים לבניית העתיד. הפרק הבא יבחן עד כמה הציפיות, לצד החששות, התממשו בתקופה של שנתיים לאחר סיום המכינה.

3.2.2 תוצאות ארוכות טווח של השתתפות במכינות ניצוץ

הערכת תוצאות ארוכות טווח של מיזם מכינות ניצוץ נעשתה אחת לשנה, בשנתיים העוקבות שלאחר סיום המכינה. המחקר חזר לבוגרים כשנה לאחר סיום המכינה (מחזורי תשע"ט ותש"ף) וכשנתיים לאחר סיום המכינה (מחזור תשע"ט). בתקופה זו, רכזי בוגרים מטעם המכינות שמרו על קשר עם בוגרי המכינות, וצוות המחקר יצר קשר עם

הבוגרים לקראת סוף השנה לטובת ביצוע ראיונות אישיים למחקר. הראיונות נערכו בשיחת טלפון וארכו כשעה. בדומה לראיונות המובנים, שבוצעו לאורך תקופת ההוות של הצעירים במכינות, ראיונות אלו מבוססים על דיווח עצמי של הבוגרים לגבי תחומים אישיים, משפחתיים וחברתיים בחייהם.

התחומים שבהם התמקד המחקר בשלב המעקב אחר הבוגרים, כוללים: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, לרבות מצב משפחתי, סטטוס תעסוקתי ולימודים מקצועיים; שירות צבאי, הכולל התייחסות לסוג השירות, הכשרות במהלך השירות ועוד; תרומת חווית המכינה הקדם צבאית בעיני הבוגר בפרספקטיבה רטרואקטיבית, ותחומים נוספים הקשורים לדמות הבוגר-הצעיר בישראל ולקשרים משפחתיים וזוגיים שהוא מקיים. לבסוף, הבוגרים מדווחים גם על פעילויות פנאי, לרבות מעורבות בהתנהגות עוברת חוק, ושביעות רצון אישית ממצבם האישי, החברתי והמקצועי בהווה (ראה תרשים מס' 4).

תרשים מס 4 תחומי שאלון בוגרים



המחקר ליווה את בוגרי המכינות בתקופות של שנה ושנתיים לאחר סיום המכינה, והצליח לשמור על קשר עם הבוגרים (להתפלגות המשיבים לפי מכינות ראה טבלה מס' 6). שנה לאחר סיום המכינה רואיינו 153 בוגרים, שמתוכם 38 בוגרי מחזור א' (תשע"ט) ו-118 בוגרי מחזור ב' (תש"ף), מתוכם 61.9% בנים ו-38.1% בנות. כשנתיים לאחר סיום המכינה רואיינו 25 בוגרי מחזור א' בלבד, ומתוכם 48% בנים ו-52% בנות.

טבלה מס 6 התפלגות המשיבים על שאלון הבוגרים לפי תקופה ומכינה

24 חודשים מסיום שנת המכינה (מחזור תשע"ט)	12 חודשים מסיום שנת המכינה (מחזור תש"ף + מחזור תשע"ט)	
5 (20%)	12 (7.1%)	ניצוץ – בני גד
3 (12%)	27 (16.1%)	ניצוץ באמונה
3 (12%)	38 (22.6%)	ניצוץ – ימין אורד
13 (52.0%)	48 (28.6%)	ניצוץ – אחת משלנו
1 (4%)	-	ניצוץ – ארדי הלבנון
-	14 (8.3%)	ניצוץ – הרועות למרחקים ¹
-	17 (10.1%)	מכינת ליאל ¹
-	12 (7.1%)	מכינת איתן (ביקורת)
25 (100%)	168 (100%)	סה"כ

¹ ראוי לציין שמכינת הרועות למרחקים ומכינת ליאל לא היו בשנת תש"ף חלק רשמי במערך מכינות ניצוץ, אך הפעילו מודל עבודה התואם את רוח מיזם ניצוץ ולכן נדגמו.

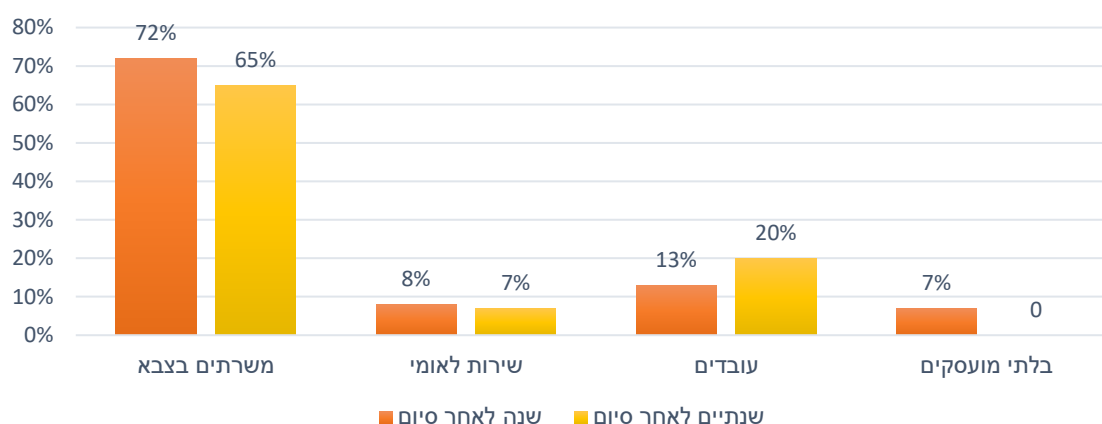
לאחר שנה ולאחר שנתיים, רוב הבוגרים דיווחו כי הם רווקים ואינם מנהלים מערכות יחסים זוגיות. כמו כן, רובם גרים עם ההורים והתגייסו לצבא לאחר סיום המכינה. מהתבוננות כללית על הנתונים של מי שהתגייס לצבא, ניתן ללמוד על סוג השירות הצבאי (לחימה, תומך לחימה או שירותים). בקרב מי שלא התגייס, אבל עובד במשרה חלקית או מלאה, ניתן ללמוד על סוג המקצוע שבו הוא מועסק. כמו כן, חשוב לציין כי פחות מעשרה אחוזים מהצעירים שרואיינו

לא סיימו את שנת המכינה ופרשו ממנה במהלכה. רוב מתוך החניכים שסיימו את המכינה (92%), העידו כי המכינה עזרה להם להתגייס לצבא ולהתנסות בדברים חדשים. הנתונים המוצגים בהמשך כוללים רק את בוגרי המכינות שסיימו את שנת המכינה במלואה.

גיוס לצבא

רוב בוגרי המכינות התגייסו לצבא או לשירות לאומי לאחר שנת המכינה (72% לצבא ו-8% לשירות לאומי), ויותר הבוגרים שלא התגייסו קיבלו פטור מהצבא על רקע של סיבות פליליות (5%), רפואיות (5%) או דתיות/נפשיות (7%). רוב הצעירים שלא התגייסו, דיווחו כי הם עובדים במשרה מלאה או חלקית. מהשוואה בין הבוגרים שנה לאחר סיום המכינה לבוגרים בתקופה של שנתיים אחרי סיום המכינה, ניתן ללמוד מחד על אחוזים גבוהים של גיוס לצבא או לשירות הלאומי בשתי נקודות הזמן, ומאידך על שיעור מועסקים גבוה יותר בקרב מי שסיים את המכינה ואינו בצבא לאחר שנתיים (ראה גרף מס' 20). הבוגרים שלא התגייסו לצבא ועובדים, מדווחים על עבודה במפעלים, חנויות, מסעדות, משרדים, שיפוצים, מטבח ועוד. במקומות עבודתם, חלקם מדווחים על מילוי תפקידים שבהם הם אחראיים, מנהלים או עצמאיים.

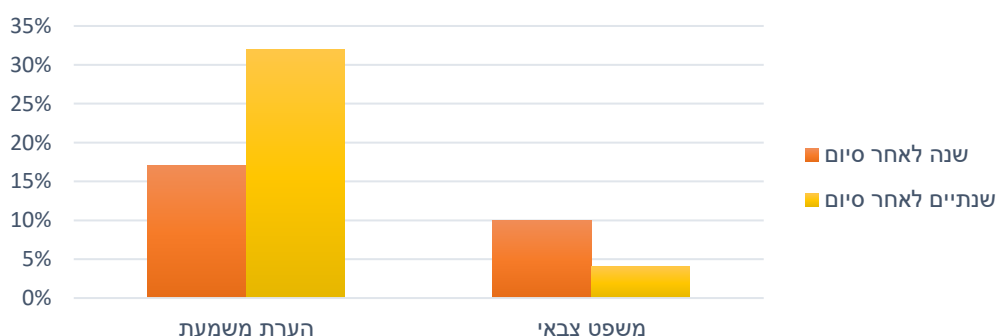
גרף מס' 20 התפלגות הסטטוס הנוכחי של בוגרי המכינות



בנוסף לכך, עולה מראיונות עם הבוגרים שהתגייסו לצבא, כי רובם מתכוונים לסיים את השירות הצבאי שלהם (76%) ובכוונת היתר להישאר בצבא לשירות קבע. העמקה בסוג השירות הצבאי מלמדת כי כמחצית מהבוגרים משרתים כלוחמים בצבא (55%), כרבע מהם משרתים ביחידות של תומכי לחימה (27%) וכל היתר ביחידות שירותים. יותר משליש מהבוגרים המגויסים עברו הכשרה מקצועית בצבא (39%) ובתוכה הכשרה למכונאות, קורסי חילוץ והצלה, הסמכה בנשקים שונים, ביטחון מידע וקורסים נוספים, דוגמת דיפלומטיה צבאית. לאור העובדה שכ-60% מהבנים התחילו את המכינה עם פטור רשמי מהצבא, נתונים אלו מעודדים ומצביעים על הצלחת התהליך במכינה.

בוגרי המכינות נשאלו לגבי הפרות משמעת בצבא ועמידה למשפט צבאי (ראה גרף מס' 21). מדיווח הבוגרים ניתן ללמוד כי בשנה הראשונה לאחר הגיוס, אחוז עבירות המשמעת נמוך יותר, בהשוואה לשכיחות התנהגויות אלו בשנה השנייה. לעומת זאת, יותר הפרות משמעת הסתיימו במשפט צבאי בתקופה של השנה הראשונה שאחרי סיום המכינה. בהקשר זה, לא נמצא הבדל במעורבות בהפרות המשמעת או עמידה למשפט צבאי בין שני המחזורים (תשע"ט ותש"ף).

גרף מס' 21 משמעת במהלך השירות הצבאי

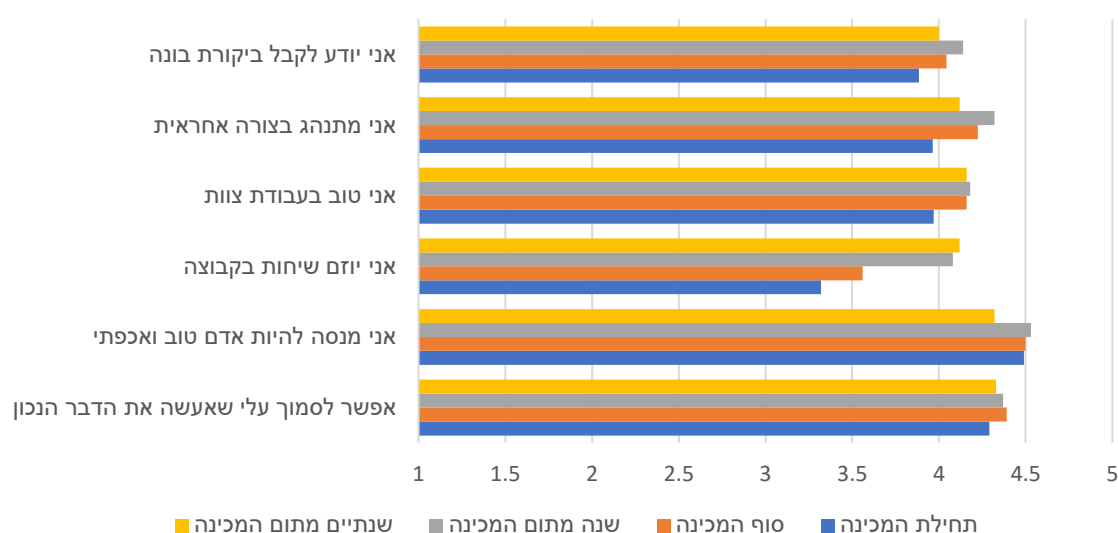


לסיכום, רוב חניכי המכינות התגייסו לצבא והשאר נמצאים במסגרת תעסוקתית במשרה מלאה או חלקית. הסיבות לקבלת פטור מהצבא נובעות מרקע פלילי, דתי, רפואי או נפשי, אך למרבית הבוגרים סיבות אלה לא מפריעות לנהל אורח חיים תקין גם אם הוא לא צבאי. הבוגרים שהתגייסו משרתים בצבא בהילות שונים ובתפקידים מגוונים. בין התפקידים ניתן לראות לוחמים עם רובאי גבוה, קורס קצינים, ביטחון מידע, משטרה צבאית, לוחמי חי"ר, נהגים, מפקדי מחלקה, מכונאים, משקי חינוך ועוד.

מאפיינים אישיים

אחת המטרות של מכינות קדם צבאיות לצעירים וצעירות, היא להגביר את החוסן האישי שלהם ולצמצם התנהגויות מסכנות. המכינות מאפשרות לחניכים לחזק את היסודות החברתיים שלהם ולפתח כישורי מנהיגות, תוך חיים והתנהלות בקבוצה. גרף מס' 22 מתאר כיצד תופסים החניכים את הכישורים החברתיים וכישורי המנהיגות שלהם בתקופה שמתחילת שהותם במכינה ועד שנתיים לאחר סיומה. באופן כללי, ניתן לראות מגמת צמיחה ושיפור בכישורים החברתיים של הבוגרים אשר מעידים על עצמם כאחראיים, כבעלי כישורים בעבודת צוות, כאנשים טובים ואכפתיים ובמידה רבה כבעלי יכולות להנהיג. התבוננות בנתונים מראה כי בכל התחומים, חלה ירידה קלה בכישורי החניכים בשנה האחרונה (כשנתיים לאחר סיום המכינה). ניתן להניח שהירידה בתפיסה נובעת מהסטטוס הנוכחי שלהם כשהם באמצע השירות הצבאי, וכי האפקט של אמצע השירות דומה לזה של אמצע המכינה, כשהאופוריה וההתרגשות של ההתחלה חולפות, והם נמצאים בתוך שגרה כוללת ומאתגרת, ללא יכולת בחירה או הנעה.⁶

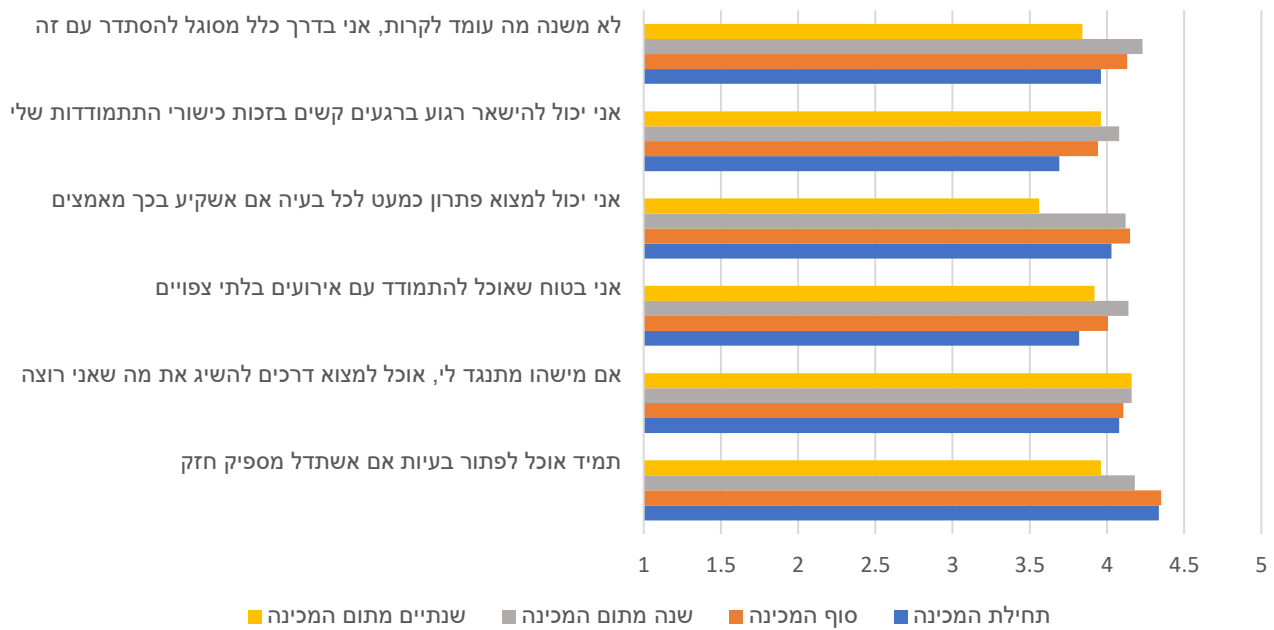
גרף מס' 22 כישורים חברתיים של בוגרי מכינות ניצוץ



מסקנות דומות עולות מדיווח הבוגרים על תפיסת המסוגלות העצמית שלהם. באופן כללי, ניתן לומר כי הבוגרים תופסים את עצמם כמסוגלים להתמודד ולפתור בעיות, גם כאלה שאינן צפויות, והם חוו עלייה עקבית בנתונים אלו מכניסתם למכינות ועד שנה אחרי תום המכינה. בדומה לכישורים החברתיים של הבוגרים, גם כאן מצטיירת תמונה שלפיה תפיסת המסוגלות בשנתיים שלאחר סיום המכינה יורדת מעט (ראה גרף מס' 23).

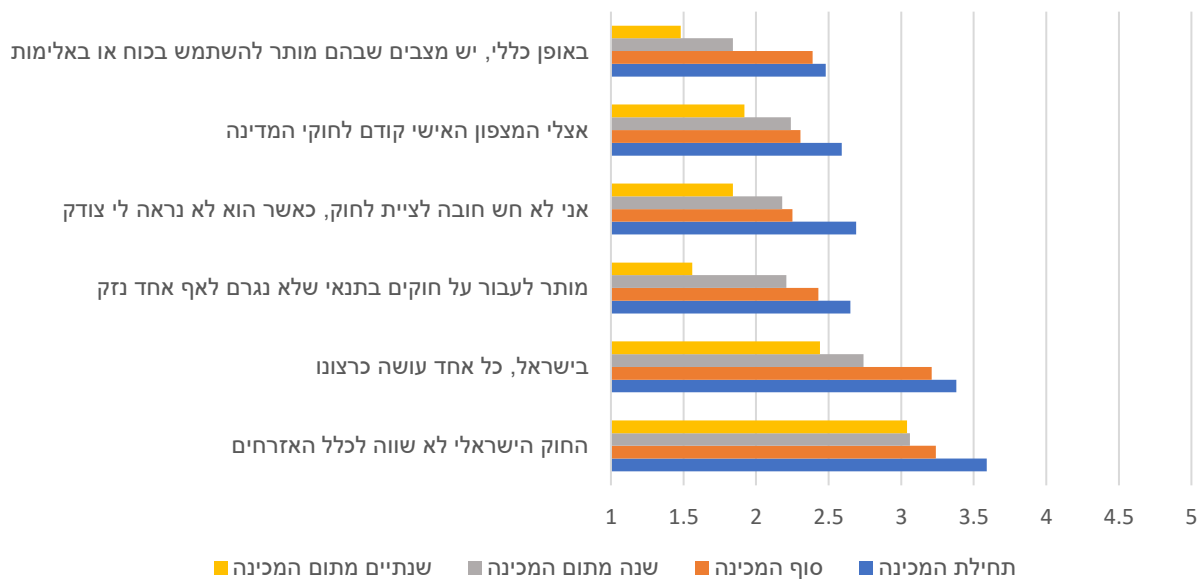
⁶ חשוב לציין, שבנקודת הזמן של שנתיים אחרי שהות במכינה השתתפו רק בוגרי מחזור א' (תשע"ט), שהם קבוצה קטנה באופן יחסי של נחקרים עם מאפייני קצה במונחים של סיכון. נתון זה יכול לשמש הסבר אלטרנטיבי לירידה שנצפתה.

גרף מס 23 מסוגלות עצמית בקרב בוגרי מכינות ניצוץ



היבט נוסף שהמחקר בדק, היה עמדות כלפי ציות לחוק ומעורבות בהתנהגות לא נורמטיבית כנגזרת מכך. גרף מס' 24 מציג את מידת הסכמתם של הבוגרים עם מצבים המעודדים אי ציות לחוק. ממצאי המחקר מצביעים על מגמה כללית בינונית של נכונות לציית לחוק. בנוסף לכך, מידת ההסכמה הגבוהה ביותר שנרשמה בקרב החניכים, הייתה עם ההיגד הטוען שהחוק הישראלי אינו שווה לכלל האזרחים. בהתבוננות על ציר הזמן ניתן לראות שככל שחלף הזמן מתחילת המכינה ועד שנתיים אחרי סיומה, כך החניכים מסכימים פחות עם חוסר ציות לחוק ורואים את החוקים ואת הסדר החברתי שהם מייצרים כמחייבים יותר. נתון זה יכול להצביע על תהליך של התבגרות, שמתחיל במכינות וממשיך אל השירות הצבאי. במובן הזה, השתייכות למסגרת שמחייבת אותם להתנהגות נורמטיבית ומלמדת אותם ערכים ונורמות חדשים שמעצבים את תפישתם, מוכיחה את עצמה כמצמצמת מצבי סיכון.

גרף מס 24 עמדות כלפי ציות לחוק



בהמשך להערכת התפיסות שלהם את החוק, הבוגרים התבקשו לדווח על מעורבות בהתנהגות עוברת חוק. רוב הבוגרים, בשתי נקודות הזמן, דיווחו כי הם לא ביצעו עבירות רכוש או אלימות ולא נעצרו על ידי המשטרה בשנה

האחרונה (97%). באשר למעורבות בהתנהגויות לא נורמטיביות, הקשורות לשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, הבוגרים מדווחים על צריכת אלכוהול בתדירות בינונית וצריכת סמים קלים - כמו חשיש או מריחואנה - בתדירות נמוכה. כרבע מהבוגרים מדווחים על שתיית אלכוהול בתדירות גבוהה, וכ-10% מהם משתמשים בסמים קלים בתדירות גבוהה. חשוב לציין שצריכת אלכוהול בשלב זה בחייהם אינה נחשבת עבירה על החוק או סטייה מנורמה מקובלת בקרב בני גילם, וששיעור המשתמשים בסמים קלים גם הוא אינו שונה מזה של צעירים בגילם שלא מגיעים מרקע של סיכון.

תרומת המכינה

מכינה קדם צבאית מהווה חוויה של צמיחה אישית עבור הצעירים. חוויה זו היא בעלת פוטנציאל גבוה לשפר את הדימוי העצמי שלהם, את כישוריהם ואת יכולותיהם האישיות. בשנת המכינה מתחזקת בקרב הצעירים ההבנה כי הם יכולים להיות אזרחים משפיעים ובעלי תרומה משמעותית לחברה. עדויות לכך נשמעו מקולם של החניכים:

"המכינה עזרה לי, עשיתי תהליך עם עצמי מאוד משמעותי. היא עזרה לי להגיע לתהליכים של עצמי" (בוגר מחזור תש"ף)

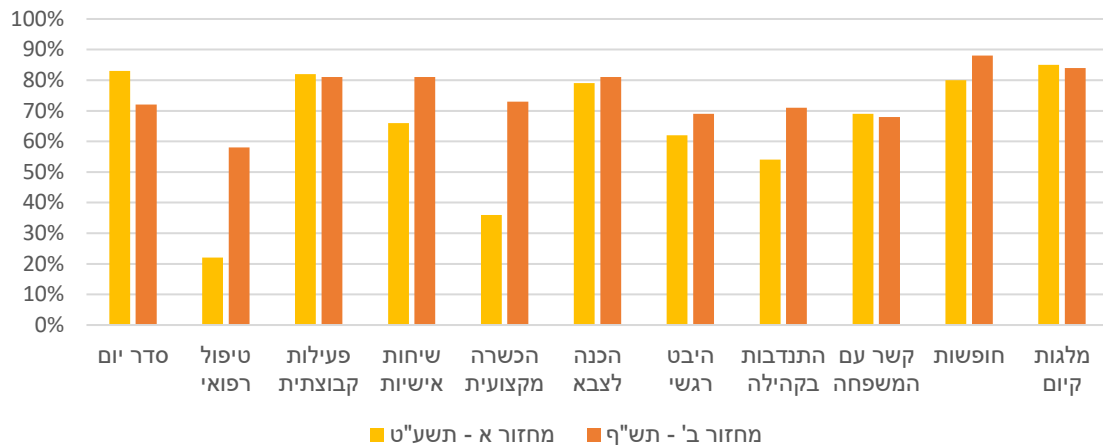
"המכינה עזרה לי ממש, קידמה אותי. השיעורים ממש משמעותיים, הצוות ממש נחמד גם הם קידמו אותי. זה עזר לי בנוגע לצבא גם. הגעתי למכינה לא כי היו לי בעיות אלא לגלות עוד מסגרת" (בוגר מחזור תש"ף)

"אהבתי את המכינה, היא עזרה לי בנוגע לחיים עצמם. לפני המכינה היו לי בעיות עם בנות, לא התחברתי אליהן, היה לי נורא קשה עם זה ובמכינה עזרו לי והצלחתי להסתדר ולהכיר חברות, מה שבעבר לא קרה לי" (בוגרת מחזור תש"ף)

במסגרת הראיונות עם הבוגרים, הם התבקשו להתייחס לאופן שבו הם תופסים מרכיבים שונים כמו סדר יום, הכנה לצבא ופעילות קבוצתית, הקיימים בתוכנית ההתערבות של המכינה, כתורמים לשינוי שחל בהם. בנוסף על אלה, הבוגרים העריכו את החוויה האישית שלהם משנת המכינה ותיארו את האתגרים שחוו במהלכה. גרף מס' 25 מציג את אחוז החניכים המסכימים כי מרכיבי ההתערבות תרמו במידה רבה להתפתחותם האישית. הממצאים המוצגים בתרשים תומכים במסקנה שמרכיבים כמו הכנה לצבא, הקפדה על סדר יום ופעילויות קבוצתיות הם שתרמו במידה הגבוהה ביותר להצלחתם של החניכים במכינה ולמצבם בתקופה שאחריה. כמו כן, נכון לומר שרוב החניכים (70%-80%) מכירים בתרומתם של כל מרכיבי ההתערבות במכינה כתורמים באופן משמעותי למצבם. התחום שהחניכים ציינו כתורם פחות, באופן משמעותי, הוא תחום הטיפול הרפואי. יחד עם זאת, ניתן לראות שבמחזור השני חל שיפור באופן שבו תופסים החניכים את תרומתו של תחום זה. ראוי לציין בהקשר זה, כי חניכי המכינות אינם סובלים מבעיות רפואיות כרוניות וכי טיפול רפואי אינו חלק מתחומי ההתערבות של המיזם אלא שירות מזדמן הניתן לצעירים בעת הצורך.

רכיב נוסף הראוי להתייחסות הוא ההכשרה המקצועית. עולה מן התרשים, שבין המחזור הראשון למחזור השני ניכר שיפור משמעותי באופן שבו הם תופסים את תרומתה של הכשרה מקצועית. ניתן לשער שההבדל המשמעותי נובע משינוי בתפיסת תוכנית ההכשרה ובמעבר מהכשרה מקצועית מחוץ למכינה, בתחום מצומצם שנכפה על החניכים מאילוצים שונים במחזור הראשון, להכשרה מקצועית ששולבה בתוכניות ההתערבות המתקיימות בתוך המכינה (למשל נגרות, אילוף כלבים ועוד), והייתה נתונה לבחירה ובמקביל אליה הייתה התמקדות בסדנאות העוסקות בפיתוח מסוגלות תעסוקתית.

גרף מס 25 תרומת מרכיבי ההתערבות במכינה להתפתחותם האישית של החניכים

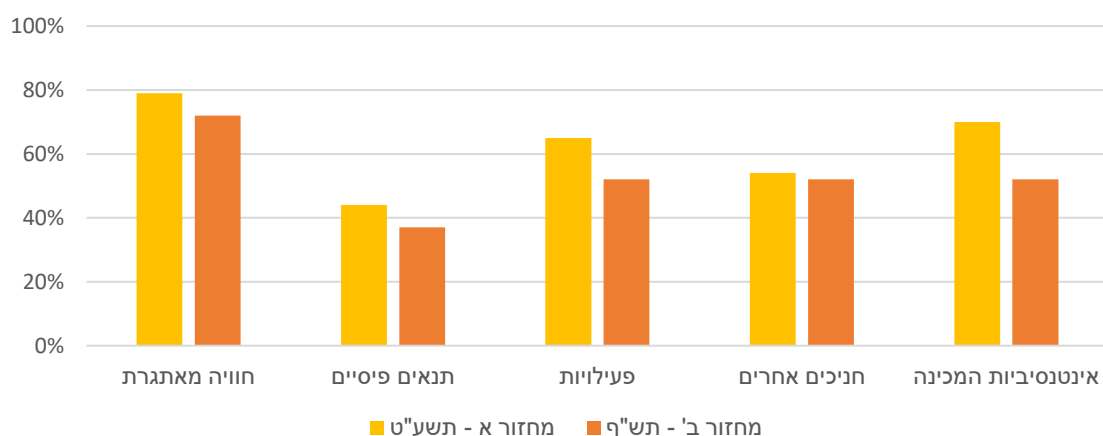


לצד התרומה המשמעותית של המכינות לתחומים שונים בחיי הבוגרים, נשמע גם קולם של החניכים שלא נתרמו מהתהליך במכינה:

"המכינה לא עזרה לי, לא אהבתי אותה בכלל. באתי לשם בגלל סחר בסמים ניסיתי לעבוד על עצמי בשביל להתגייס והאשימו אותי שם בעוד דברים הרבה יותר חמורים, ולא התגייסתי בגלל זה. המכינה פחות הייתה הכתובת שלי והיום אני בן 20 וכבר אין לי חשק להתגייס" (בוגר מחזור תשע"ט)

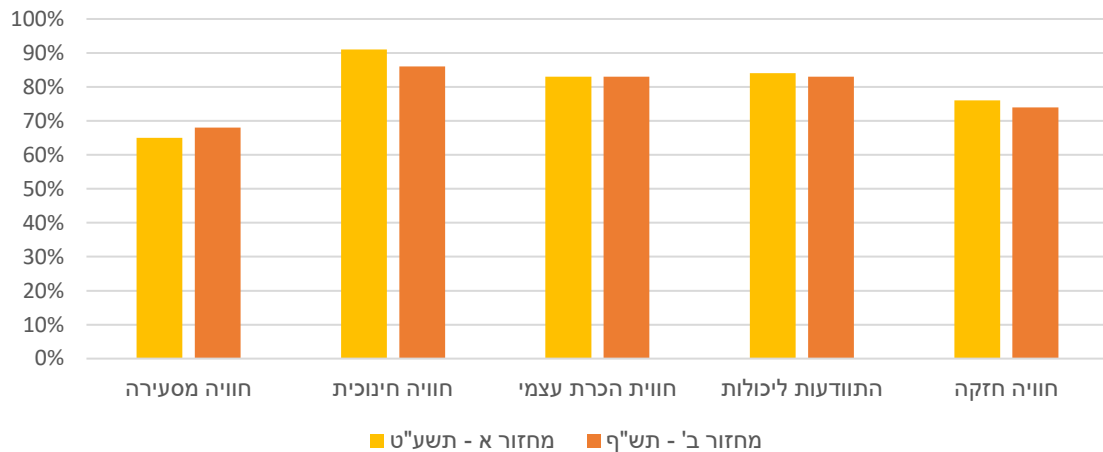
היבט נוסף שהמחקר בחן, בניסיון להעריך את תרומת המכינה, הוא חווית התהליך שעוברים החניכים. גרף מס' 26 מציג את אחוז הבוגרים שמסכימים, במידה רבה, שהרכיבים שהוצגו בפניהם שימשו אתגר משמעותי עבורם בשנת המכינה. למעלה מ-70% מהבוגרים בשני המחזורים, מדווחים כי המכינה הייתה מאתגרת מאוד. מהשוואה בין שני מחזורי המכינות ניתן לראות שעבור שתי הקבוצות, ההתמודדות עם התנאים הפיסיים הייתה החלק המאתגר פחות. בנוסף לכך, בולט מן התרשים שחניכי המחזור הראשון, שהיו קבוצה עם פרופיל סיכון גבוה יותר, חוו את המכינה על כל מרכיביה כמאתגרת ואינטנסיבית יותר מחניכי המחזור השני.

גרף מס 26 אתגרים בתוכנית ההתערבות מנקודת המבט של הבוגרים



לצד האתגרים, החניכים נשאלו על עוצמת החוויה של המכינה (ראה גרף מס' 27). בקטגוריה זו של שאלות לא נמצאו הבדלים בין המחזורים, וניכר כי בקרב רובם רווחה התחושה כי חווית המכינה הייתה חינוכית, שלמדו בה להכיר את עצמם ולהיוודע לכוחות שלא ידעו שיש להם וכן שזו הייתה החוויה החזקה ביותר שהם חוו בחייהם. 81% מבוגרי המחזור הראשון ו-78% מבוגרי המחזור השני, אמרו בביטחון רב שהיו חוזרים שוב על תקופת המכינה.

גרף מס 27 עוצמת חווית המכינה מנקודת המבט של הבוגרים



בפרספקטיבה לאחר, הבוגרים מרגישים שהצליחו בתהליך של מכינת ניצוץ. מסקנה זו עולה מהדיווח שלהם על הצלחה בפעילויות של המכינה, הצלחה לייצר תחומי אחריות אישיים ולעמוד בהם לאורך התקופה, שיפור הכושר הגופני שלהם, רכישת חברים חדשים ולמידה לחיות וליהנות מהחיים המשותפים. דוגמה שממחישה נקודה זו, ניתן לראות בדבריו של אחד החניכים:

"המכינה עזרה לי עם הצבא. היא אפילו גרמה לי לשינוי. לפני שהגעתי למכינה הייתי בן אדם אחר לגמרי ממה שאני היום וזה בזכות המכינה"

כמו כן, חשוב לציין כי רובם דיווחו על מקום משמעותי שתפסו המדריכים בחייהם ועל הדוגמה האישית שהיוו עבורם. לסיכום, המחקר בחן את שביעות הרצון של בוגרי המכינות מחייהם כיום (שנה ושנתיים אחרי סיום המכינה). בשתי נקודות הזמן, בוגרי המכינות מדווחים על רמה גבוהה של שביעות רצון מהמכינה ועל תרומתה לחייהם, בטווח הקצר ובטווח הארוך. המסקנות שעולות מהמחקר הנוכחי, מוכיחות כי מכינות ניצוץ טיפחו וחיזקו את חניכיהן בהיבטים מגוונים, החל מחיזוק הקונפורמיות והביטחון העצמי של החניכים ועד הגברת המוטיבציה שלהם להגשים את שאיפותיהם בטווח הארוך של החיים. טבלה מס' 7 מסכמת את הראיונות עם הבוגרים ומעידה על מידה רבה של שביעות רצון מרוב תחומי החיים. כשני שליש מהבוגרים מדווחים כי תנאי החיים שלהם, נכון להיום, מצוינים ושהם הצליחו להשיג את הדברים החשובים בחייהם.

טבלה מס 7 שביעות רצון הבוגרים מהחיים שלהם כיום

רמה גבוהה (4-5)		רמה בינונית (3)		רמה נמוכה (1-2)		
אחרי שנה N=25	אחרי שנה N=150	אחרי שנה N=25	אחרי שנה N=150	אחרי שנה N=25	אחרי שנה N=150	
64%	69%	24%	25%	12%	6%	החיים שלי היום קרובים למצב האידיאלי מבחינתי
80%	80%	20%	18%	0	3%	תנאי החיים שלי מצוינים
88%	75%	12%	18%	0	7%	אני שבע רצון מהחיים שלי
60%	67%	24%	22%	16%	11%	עד עכשיו הצלחתי להשיג את הדברים החשובים בחיי
36%	54%	28%	20%	36%	27%	אם הייתי יכול לחזור בזמן, לא הייתי משנה כלום בחיי

כשנשאלו לגבי שאיפותיהם לעתיד, הצהירו חלק מהבוגרים על כוונות להמשיך ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה, ועל השאיפות שלהם לשמור על יציבות בעבודה, להיות מומחים במקצועם בעתיד ולהיות בעלי תפקידים שיש להם השפעה על אנשים אחרים. תשובותיהם בהתייחס לתחומים אלה, העידו על נכונות ושאיות גבוהות לעתיד. מבין התחומים שצוינו, ניתן לומר כי הנכונות ללמוד לימודים אקדמיים היא גבוהה אך לא גבוהה מאוד כמו בתחומים אחרים.

3.2.3 פרופיל צעירים שמכינות ניצוץ מהווה נקודת מפנה עבורם

נשירה וניתוק ממסגרת הינם מאפיין שכיח של צעירים המצויים במצבי סיכון. מחקרים מראים שצעירים שלא מצליחים לשמור על נוכחות יציבה במסגרות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות, נוטים לעבור ממסגרת למסגרת ונמצאים בסכנה גבוהה יותר לפתח קשיים בהשתלבות במקומות עבודה נורמטיביים בבוגרים ובקיום קשרים זוגיים תקינים (2019, Gubbels, Van der Put, & Assink). זיהוי גורמי הסיכון המאפיינים נשירה, יכול לסייע למכינות בשתי דרכים:

1. דיוק הגדרת הפרופיל של החניכים שמכינות ניצוץ הן נקודת מפנה עבורם – מכינות ניצוץ מיועדות לצעירים הנמצאים במצבי סיכון ברמה גבוהה. צעירים אלו מאופיינים בדרך כלל בריבוי בעיות אישיות, חברתיות ומשפחתיות שלא מאפשרות להם למצות את הפוטנציאל שלהם. חלק מהצעירים נמצאים בקצה רצף הסיכון וזקוקים לעזרה רב מערכתית אינטנסיבית, שמכינות ניצוץ לא יכולות לספק. הבנת המאפיינים של הצעירים שמתאימים/אינם מתאימים למכינות ניצוץ, תאפשר גיוס נכון של חניכים למכינות והפנייה של צעירים מורכבים למסגרות אחרות, המתאימות יותר לצורכיהם.
2. מניעת נשירה ודיוק העבודה החינוכית-טיפולית המתקיימת במכינה – נשירה ממסגרת מלווה בחוויית כישלון, שיש בו פוטנציאל רב להעצמת מצב הסיכון שבו נמצאים הצעירים למודי הניסיון בעולם הכישלונות. היכרות עם המאפיינים המנבאים נשירה, יכולה לסייע למכינות בציר הטיפולי, לתפור 'חליפה אישית' לחניכים המצויים בסכנת נשירה ולתת מענה לצרכים שלהם, ובכך לצמצם נשירה מחד או ללוות תהליך פרידה מוקדם מהמכינה בצורה מבוקרת, מאידך.

התבוננות בנתוני הגיוס והנשירה ממכינות ניצוץ, מלמדת על שיעורי נשירה של 44% מהחניכים המתחילים שנת מכינה (ראה טבלה מס' 8). השיעורים הגבוהים ביותר (קרוב ל-60%) היו בשנה הראשונה של המכינות. שנה זו, שנתפסת במבט לאחור כשנה של הקמה ולמידת מודל העבודה של המכינות, אופיינה גם בגיוס חניכים עם פרופיל סיכון גבוה מאוד. שני מאפיינים אלו יכולים להסביר את השיעור הגבוה של הנשירה, שבשני המחזורים העוקבים ירד בצורה משמעותית לכ-40% במוצע. אחד מראשי המכינות תיאר את חוסר היציבות והמחויבות של החניכים לתהליך כך:

"אז אני חושב שזה בעיקר אנשים שחיים בשוליים של הדברים, והחיים אצלם יותר משהו שהוא... הוא בא והולך. כלומר הזיהוי של ההזדמנות במכינה, הסם, למצוא עבודה, למצוא זוגיות ולמצוא כל מיני דברים, זמינות כזאת כמעט בכל..." (ראש מכינה, תשע"ט)

טבלה מס' 8 מצבת חניכים ואחוזי נשירה במכינות ניצוץ לפי שנתון¹

התחילו	נשרו	סיים	% נשירה	
103	61	42	59.2%	מחזור I – תשע"ט
185	72	108	38.9%	מחזור II – תש"ף
191	80	111	41.8%	מחזור III – תשפ"א
479	213	261	44.4%	סה"כ

¹ נשירה נמדדה על פי הקריטריונים הבאים: צעירים שהתחילו את המכינה בתחילת השנה, ונשרו בתקופה שבין נובמבר לאפריל (אחרי חגי תשרי ועד פסח).

הסיבות לנשירה מוקדמת או, לחלופין, לסיום מוצלח של שנת מכינה, יכולות להיות קשורות באופי המכינות והשירות שהן מגישות, ולאופי החניכים ומידת ההתאמה שלהם למכינות. לפיכך, בחינת הפרופיל של החניכים שהמכינה מתאימה להם ושתחולל אצלם שינוי חיובי, נעשית באמצעות השוואת מאפייני הסיכון והחוסן של בוגרי המכינות למאפייני הנושרים והשוואת התפיסה שלהם את המכינה והציפיות שלהם ממנה. בהמשך לידע המגיע מהספרות המדעית ולשיטת הניתוח במחקר הנוכחי, מאפייני חוסן וסיכון של בוגרי המכינות ושל הנושרים אשר נכללו בניתוח, כוללים (1) מאפיינים דמוגרפיים כמו מגדר, רמת דתיות ורקע סוציו-אקונומי של החניכים, (2) מאפייני חוסן אישיים כמו תפיסת מסוגלות עצמית, מיקוד שליטה, רווחה אישית וכישורים חברתיים ו(3) מאפייני סיכון הכוללים דיווח עצמי על מעורבות בהתנהגות עוברת חוק, דיווח עצמי על קורבנות ועל עמדות כלפי מערכת אכיפת החוק.

השוואת המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים של בוגרי המכינות לנושרים, מעידה כי אחוז הנושרים מקרב הבנים גבוה מאחוז המסיימים, וכי אחוז הנושרות מקרב הצעירות נמוך משמעותית מאחוז המסיימות (ראה טבלה מס' 9). התבוננות במאפייני המשפחה שממנה מגיעים החניכים למכינות, מעידה כי אחוז גבוה יותר של חניכים מגיעים ממשפחות חילוניות וכי אין הבדל בין הקבוצות בסטטוס הסוציו-אקונומי של משפחותיהם. מהשוואת נתוני ההשכלה שלהם, ניתן לראות שאחוז גבוה יותר של צעירים שסיימו בהצלחה את המכינה, סיימו בית ספר תיכון עם בגרות ואחוז נמוך יותר מאובחנים עם לקויות למידה. למעט רמת דתיות, כל ההבדלים שנמצאו מובהקים מבחינה סטטיסטית.⁷

טבלה מס' 9 פרופיל סוציו-דמוגרפי של חניכי מכינות ניצוץ לפי סטטוס הסיום שלהם את המכינה

χ^2	נושרים N (%)	בוגרים N (%)		
17.210**	94 (83.9%)	163 (62.2%)	צעירים	מגדר
	18 (16.1%)	99 (37.8%)	צעירות	
2.072	44 (50%)	26 (37.5%)	חילוני	רמת דתיות
	26 (39.5%)	69 (28.5%)	מסורתי	
	18 (20.5%)	58 (24%)	דתי	
.714	44 (51.8%)	114 (53.2%)	מתחת לממוצע	הכנסה ממוצעת
	27 (31.8%)	79 (33.9%)	בממוצע	למשק בית
	14 (16.4%)	30 (12.9%)	מעל הממוצע	
11.237*	52 (59.1%)	89 (43.6%)	עד תיכונית ללא בגרות	השכלה
	31 (40.9%)	115 (56.4%)	תיכונית עם בגרות	
3.711*	52 (59.1%)	95 (46.8%)	כן	לקויות למידה
	36 (40.9%)	108 (53.2%)	לא	

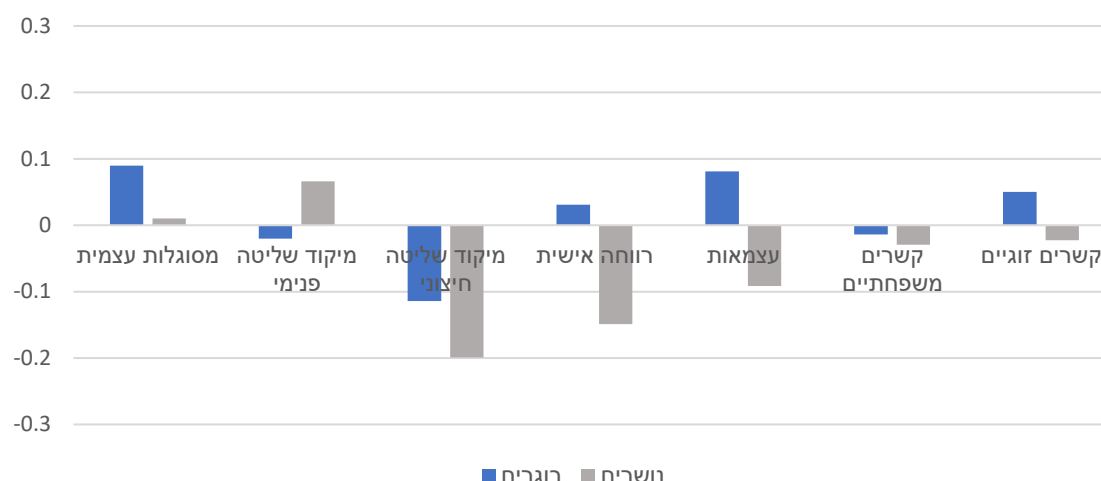
*p<.05 **p<.005 ***p<.001

השוואת מאפייני החוסן של הבוגרים והנושרים (ראה גרף מס' 28), מלמדת על רמות גבוהות יותר של חוסן בקרב בוגרי המכינות. מאפייני החוסן נמדדו בשבועות הראשונים של המכינה, בשלב שבו התחזית היא שכל החניכים שהתקבלו למכינה יסיימו אותה בהצלחה. כבר בנקודת פתיחה זו, ניכר שהחניכים שינשרו בהמשך הם בעלי תפיסת מסוגלות ורווחה אישית נמוכות יותר, קשרים טובים פחות עם הוריהם וקשרים זוגיים לא שוויוניים. עוד ניתן לראות שבמוקד השליטה שלהם, הנושרים נוטים יותר מהבוגרים להאשים את עצמם בחוסר הצלחות (מיקוד שליטה פנימי) ולראות פחות את ההקשרים החברתיים של הכישלונות שלהם (מיקוד שליטה חיצוני). מנהלת אחת המכינות תיארה מסוגלות עצמית נמוכה כך:

"כי מה יש לי לתת? מה אני יכולה? אין לי שום דבר כאילו אני מפחדת... אני לא יודעת אז אני לא יכולה לעזור, איזה תחושת ריקנות וחוסר אמונה כזה בזה שיש לי מה להציע וזה ... גם רמת מסוגלות ברמה היומיומית של להצליח לקום מהמיטה, להצליח לתפקד בצורה סדירה, בצורה יציבה, כאילו לתפקד לא שבוע שלם, עזוב, יום שלם לתפקד, שיעור אחרי שיעור, להצליח להכין ארוחה..." (ראש מכינה, תשע"ט)

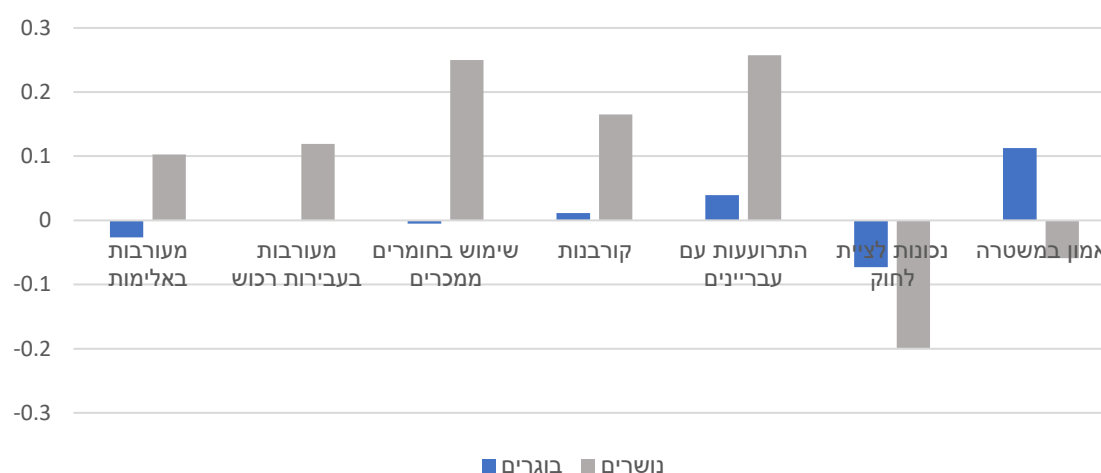
⁷ הנתונים הסוציו-דמוגרפיים המוצגים, מתייחסים לתמונה הכללית של המיזם. היות שבין המכינות ניתן למצוא מכינות 'מגזריות', הפונות לקהל שונה על רקע של רמת דתיות ומגדר, נכון להניח שתמונת המצב הכללית אינה דומה בין המכינות.

גרף מס 28 מאפייני חוסן של חניכי מכינות ניצוץ לפי סטטוס הסיום שלהם את המכינה



מאפייני הסיכון של הצעירים הבוגרים והנושרים הם מעין תמונת מראה למאפייני החוסן. גרף מס' 29 מלמד על הימצאותם של החניכים הנושרים במצב סיכון גבוה באופן משמעותי, מהחניכים שסיימו את המכינה. סיכון זה בא לידי ביטוי במעורבות תדירה יותר בעבירות רכוש ואלימות, בשימוש רב יותר בחומרים ממכרים ובהתרועעות רבה יותר עם קבוצת שווים עבריינית. בנוסף לאלה, ניתן לראות שהצעירים שנשרו מהמכינות מביעים פחות נכונות לציית לחוק ופחות אמון במוסדות אכיפת החוק.

גרף מס 29 מאפייני סיכון של חניכי מכינות ניצוץ לפי סטטוס הסיום שלהם את המכינה



השוואת מאפייני הסיכון והחוסן של הצעירים שסיימו את המכינה בהצלחה והצעירים שנשרו, מעידה כי פרופיל הסיכון של הנושרים ביחד עם רמות נמוכות של חוסן, במצב יותר חמור מפרופיל הסיכון של הבוגרים כבר בנקודת תחילת דרכם במכינות. חיזוק לממצא זה אפשר למצוא בראיונות שנערכו עם ראשי המכינות, שניסו לאפיין את גרעין החניכים שלא מצליחים לסיים את המכינה:

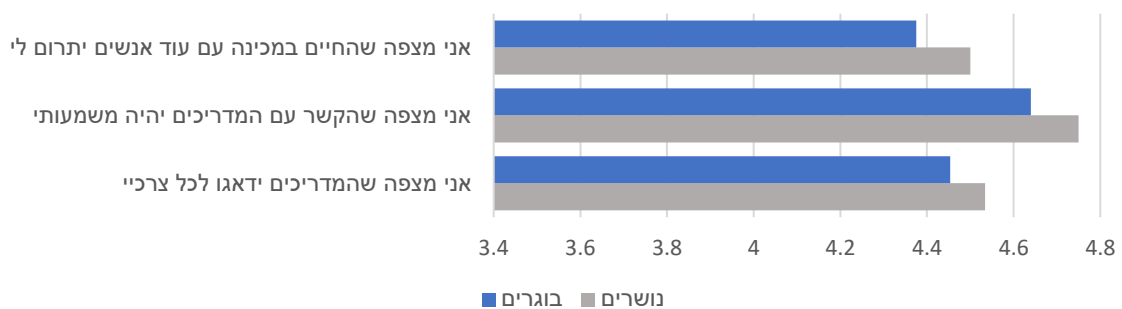
"גם כאיש חינוך אני אומר לעצמי - אין דבר כזה, תאמין בעצמך וכל מיני סיסמאות כאלה. אבל אתה מבין שיש פערים מנטליים, לא תרבותיים, מנטליים קוגניטיביים..." (ראש מכינה, תש"ף)

"קצה זה אנשים שבעיקר בעיות סמים, ברמה של סחר וברמה של להביא את זה למכינה, עם משקל זה... דברים שפשוט לא אמורים להיות פה. אני יכול לעבוד עם אנשים שהם משתמשים או מעשנים חברתיים, לא עם מישהו שבאמת סחר ועבריינות, לא מתאים, לא פה..." (ראש מכינה, תשע"ט)

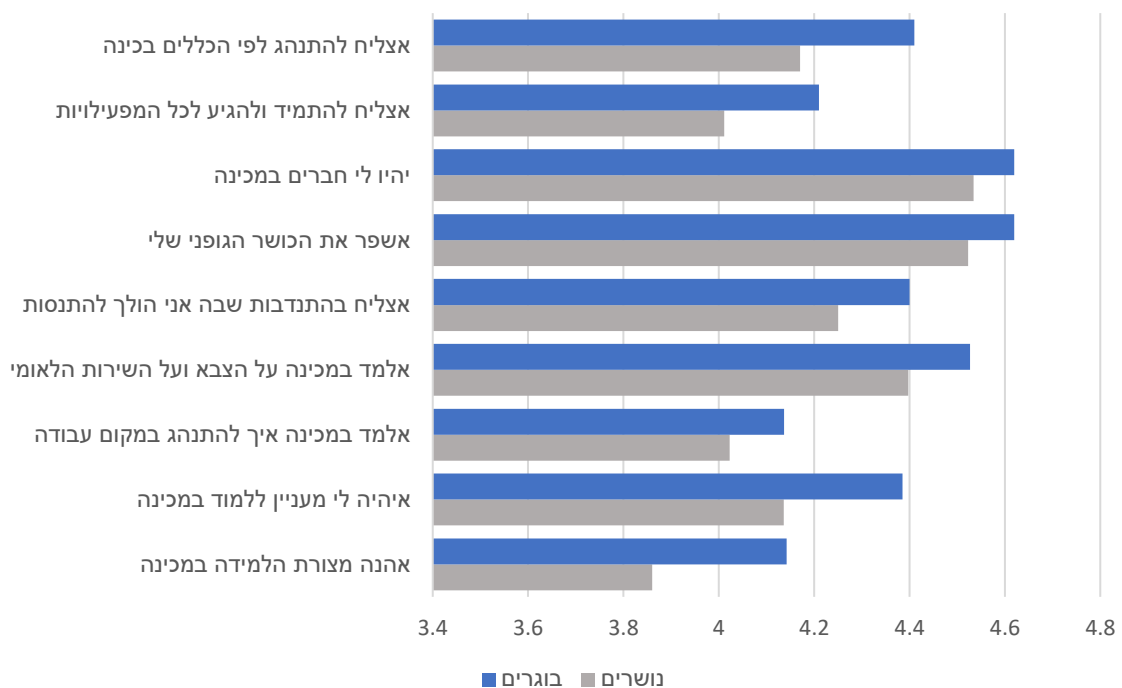
"כי בעצם אתה לוקח את כל המקרים הקשים, כולל מורכב בטירוף, אתה מעמיד לו סטנדרטים של מכינה שזה מאוד קשה, זה לא מכינה רגילה זו מכינה שהיא קשה, משמעת צבאית והכול, ואתה רוצה לסיים איתם, וזה כמו פצצת אטום" (ראש מכינת ניצוץ, תשע"ט)

גם הציפיות של הצעירים מהמכינה, הן גורם מבחין בין בוגרי המכינות לבין הנושרים מהן. מרבית החניכים התחילו את שנת המכינה עם רמת ציפיות גבוהה מאוד מעצמם ומהמכינה. למרות הרמות הגבוהות, ניכר מהשוואה בין הבוגרים לנושרים, שרף הציפיות מהמכינה של הבוגרים שסיימו אותה בהצלחה, היה יותר נמוך בכל הפרמטרים שהוצגו בפניהם (ראה גרף מס' 30), ולצד זה רף הציפיות שלהם מעצמם היה יותר גבוה (ראה גרף מס' 31). הבדלים אלה מעידים, עוד מתחילת השנה במכינה, על שימוש במוקדי שליטה עצמית שונים.

גרף מס' 30 ציפיות של החניכים מהמכינה



גרף מס' 31 ציפיות של החניכים מעצמם בתחילת המכינה



מתוך הראיונות עם הנושרים, עולות מספר סיבות שגרמו לנשירה שלהם בשלב מוקדם או מאוחר של שנת המכינה. בעיני הצעירים, ניתן לסווג סיבות אלו להתנהלות לא תקינה של המכינה, לציפיות שלא התממשו או לסיבות אישיות של הצעירים, שהובילו אותם לעזיבה. ניתוח מכלול הגורמים, המבחינים בין הבוגרים לנושרים באמצעות משוואות מבניות, מראה שהגורמים המרכזיים המנבאים סיום מכינה בהצלחה הם: מגדר (בנות), רמת דתיות (גבוהה), סיום בית ספר תיכון (עם בגרות), כישורים חברתיים (נמוכים), עמדות פטריארכליות כלפי מבנה משפחה (חיוביות) ורווחה אישית (חיובית).

3.3 תחום II - תהליך ההתערבות במכינות

"הרעיון של התוכנית השנתית זה לייצר מעגלי התפתחות. ההנחה שלה היא ככל שאתה מתקדם יותר בחיים שלו אז מעגלי השייכות שלו וההתפתחות שלו הולכים ונבנים. כלומר, מלשרוד אם זה דוגמת הקצה, עד היכולת להיות חלק מהארץ... בסוף הציר יהיה תמיד התפתחות אישית, התפתחות קבוצתית, והדרישה בסוף לאפשר לחניך להגיע לעצמאות שהמקבילה לזה בהקשר הקבוצתי זה האינטימיות, היכולת של הקבוצה להיות באינטימיות ולהכיל תסכולים וחסרונות של אחרים, זהו ופרידה."

ראש מכינת ניצוץ, תש"ף

תוכנית ההתערבות במכינות ניצוץ התגבשה במהלך שלושת המחזורים הראשונים של המיזם, והופעלה במלואה במחזור הרביעי. שנת הפיילוט הראשונה הייתה במהותה שנת ניסוי וטעייה. מתוך התייחסות ללקחי השנה הראשונה, הוכנסו תיקונים והתאמות במרכיבים השונים של התוכנית בהתאם למאפייני החניכים המגיעים, כאמור, מסביבות מרובות סיכונים ועם חוסן נפשי שביר. דיוקים אלו והטמעתם נמשכו גם לאורך השנה השלישית, לצד מגבלות מגפת הקורונה ומלחמת 'שומר החומות', ששיבשו את תוכנית העבודה המקורית ואילצו את המכינות לפעול באורח גמיש ויצירתי. בשנה הרביעית תוכנית ההתערבות פעלה, על פי רוב, על פי המודל המיטבי שהתגבש.

הבניית תוכנית ההתערבות נעשתה תוך בחינת הערכים המרכזיים של המיזם והעשייה המעשית שהצטברה בשדה, ופעלה כתורה שבעל פה אותנטית ובעלת ערך רב. על מנת לשמר ניסיון מצטבר זה ולהפכו ל"ידע ניתן להפעלה", נבנתה תשתית תיאורטית מומשגת לתוכנית. התוכנית שהתגבשה אפשרה להגדיר עקרונות עבודה מעשיים למימוש המרכיבים השונים שלה, כך שניתן יהיה להטמיע אותה באופן שיטתי ומובנה בקרב עובדי המכינות בהווה ובעתיד, דבר שיאפשר קו אחיד בהפעלתה במכינות ניצוץ, תוך שמירת מקום לביטוי השונות של כל מכינה בהתאם למאפייניה הייחודיים. בכך ניתן יהיה לחסוך זמן רב ויקר בכל פעם שמתחלפים ראשי מכינות וצוותים מובילים, המושקע ב'המצאת הגלגל מחדש'.

תוכנית ההתערבות התגבשה מתוך שלושה מקורות למידה שונים: בעלי תפקידים מגוונים במכינות, שרואינו במהלך המיזם והתבקשו לתאר מצבים שבהם הצליחו לתרום להתקדמות של החניכים, לצד הגורמים המסייעים להתמודדות מוצלחת ולהתגברות על משברים. בנוסף לאלה, חניכים ובוגרי התוכנית שרואינו התבקשו לתאר מה תרם מבחינתם להצלחת התהליך שעברו, כדי לזהות מה עשוי לסייע להם ולאחרים בעתיד. המודל המיטבי שנבנה ויוצג בפרק זה, מורכב משלוש קטגוריות מרכזיות המבטאות למעשה את רציונל המיזם, מטרותיו ודרכי העבודה הנגזרות מכך: האחת מופשטת ועוסקת בהיבטים תפיסתיים של התוכנית המתגבשת, המשקפים את 'רוח המכינות' לאור מאפייניהם הייחודיים של החניכים. השנייה, נובעת מהראשונה ומבטאת את המשמעויות הנגזרות מהיות המכינה 'סביבה חינוכית טיפולית', שמייצרת שפה מקצועית משותפת בין כל אנשי הצוות. הקטגוריה השלישית הינה מעשית, ומתארת את הפעילות המתרחשת בתוך הסביבה החינוכית טיפולית בשני צירים מרכזיים: ציר חינוכי/ערכי והציר הטיפולי.



3.3.1 רוח המכינה: היבטים של תפיסת ההתערבות

'רוח המכינה' משקפת את תפיסת העולם האידאולוגית העומדת מאחורי תוכנית ההתערבות. היא מעניקה משמעות לעשייה של אנשי הצוות ומעצבת את אסטרטגיית ההתערבות בפועל. היא איננה ניתנת למדידה ולעיתים גם לא באה לידי ביטוי בתוכנית, בתקנות ובנוהלי המסגרת, אך היא מספקת כיוון ודרך. תפיסת ההתערבות חזקה במיוחד, כאשר היא מעוגנת ומובנת מאליה, ולאורך זמן ניתן לזהות במסגרת מאפיינים ייחודיים לה המבחינים אותה ממסגרות אחרות. תפיסת העולם של מכינות ניצוץ באה לידי ביטוי בתחילת המיזם באופן לא מעוגן, לא פורמלי ולא אחיד. מהשיח שהתקיים עם השדה, עלה כי תפיסת המכינות במיזם מתיישבת עם שלוש גישות מרכזיות, שהתפתחו בתחום הטיפול והשיקום של אוכלוסיות מתקשות ומודרות. שתיים מהן, גישת הכוחות וגישת העצמה ופיתוח המסוגלות העצמית, הינן פסיכו-סוציאליות במהותן והשלישית, גישת 'הדיאלוג החינוכי', הינה פסיכו-חינוכית במהותה:

גישת הכוחות דוגלת בתפיסת עולם מאמינה ואופטימית כלפי אוכלוסיות מוחלשות, והיכולת שלהן לבצע שינויי בחייהן. היא לא מתמקדת בקשיים ובפתולוגיות של המטופלים, אלא מחפשת את החוזקות שלהם ומעודדת אותם להיות פעילים ושותפים בתוכנית ההתערבות. גישה זו מאפשרת למטופלים הזדמנות לבחון את היכולת האישית שלהם, תוך התנסות בפתרון בעיותיהם. בגישת הכוחות חמישה עקרונות: העצמה, יכולת החלמה, שייכות, יחסים-הידע האישי של החניך והידע המקצועי של המסייע (זילברמן, 2001).

גישת ההעצמה ופיתוח המסוגלות העצמית רואה בהעצמה של אנשים ובפיתוח המסוגלות העצמית שלהם, מטרה ממוקדת ותכליתית, יותר מאשר מטרה כוללת של שיקום הדימוי העצמי שהינו מרכיב אישיותי פנימי, דינאמי וסבך. מסוגלות עצמית מוגדרת כמידה שבה אדם מאמין ביכולתו לארגן ולבצע סדרת פעולות מסוימת, אשר דרושה על מנת להשיג תוצאה מסוימת. יכולת זו מורכבת ממערכת אמונות המשפיעות על הדרך שבה אנשים מרגישים, חושבים, מעניקים לעצמם מוטיבציה ומתנהגים במהלך פעולות שונות. בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית, המסוגלות העצמית מורכבת בבסיסה מארבעה תהליכים: ניסיון אישי, ניסיון אחרים, תפיסה חברתית וניסיון מדומה. כמו כן, מידת המסוגלות העצמית מתקשרת באופן ישיר לחוויות האישיות אשר עובר אדם בחייו. העצמה אישית מתרחשת ככל שתחושת המסוגלות של האדם מתחזקת. על פי גישה זו, קיימת חלוקה ברורה של המסוגלות העצמית לשני תחומים מרכזיים: האחת ממוקדת מטלה, ומתייחסת ליכולת לבצע התנהגות מסוימת, והשנייה ממוקדת התמודדות, אשר מבטאת את היכולת להימנע, לשלוט או להתמודד עם קשיים העשויים לצוץ במהלך ביצוע המטלה. בנוסף לכך, נמצא כי קיימת אפשרות לפתח מסוגלות עצמית קולקטיבית. על פי ממצא זה, הקבוצה יכולה לשמש כיחידה קולקטיבית בהתאם לסוג המשימה הנדרשת. ניתן לפתח מסוגלות עצמית חברתית באמצעות יצירת אווירה חיובית בקבוצה, תמיכה הדדית בין חברי הקבוצה ורגישות מצד אנשי הצוות לצרכים האישיים של כל משתתף (Berg, Coman, & Schensul, 2009).

גישת 'הדיאלוג החינוכי', מייחסת לשיח היומיומי של אנשי הצוות עם החניכים חשיבות רבה, כיוון שהוא מאפשר להפגין כלפי החניכים מסר של הכלה ואמפתיה שהם הבסיס ליצירת קשר טיפולי מקדם ואפקטיבי. אומנם יכולת הכלה ואמפתיה הן מאפיינים אישיותיים, אך ניתן לרכוש אותן ולהעצימן על ידי תרגול, הדרכה והכשרה של אנשי הצוות בניהול השיח עם החניכים, על פי חמישה עקרונות: הסימטריה, הרחבת גבולות התפקיד, ההתייחסות ההוליסטית, החיבור והמחויבות והתפתחות וגדילה מקצועית. כל עיקרון בגישה זו, נע על רצף שבקצהו האחד מתקיים "דיאלוג של מראית" שהוא בדרך כלל עקר ולא מקדם, ובקצהו השני מתקיים "דיאלוג של צמיחה", שמאפשר התפתחות אישית (מור ומנדלסון, 2006).

3.3.2 מכינות ניצוץ כסביבה חינוכית טיפולית

התערבות בסביבה חינוכית טיפולית, מוגדרת כמכלול ההתייחסויות וההתערבויות שמתרחשות עם החניכים כפרטים וכקבוצה, במרחב הפעילות של המסגרת. מודל זה פותח במטרה להעניק למתבגרים, הסובלים מקשיים התנהגותיים ורגשיים, "סביבה מכילה" שיש בה אקלים רגשי חם, תקווה ואכפתיות, בד בבד עם כבוד לגבולות בינאישיים. על פי מודל זה, נדרשת אבחנה ברורה בין תחום הטיפול לתחום החינוך, אשר משלימים זה את זה, ואין חשיבות גדולה יותר לאחד מהם על פני השני. ביחד הם מייצרים סביבה מחזיקה (holding environment). תחום הטיפול מדגיש את החיבור לעולם הרגשי הפנימי של החניך, לצורך שלו להרגיש מיוחד ואחר ומקובל כפי שהוא, ללא תנאים. כדי לאפשר

זאת, המטפל מנסה להיכנס ל"עורו" של החניך במטרה להבין את תחושותיו, ומנסה לרוב לבדוק את מניעי ההתנהגות של החניך, לאתרם ולסייע לו לתעל את נתיביו הבעייתיים לנתיבים המאפשרים חיים מספקים. תחום החינוך, לעומת זאת, מדגיש את החיבור לעולם החיצוני ודרישותיו, ומנסה לכוון לעשייה נורמטיבית, מועילה, מקדמת ומפתחת, הקשורה למציאות. עשייה זו תתבטא בעיקר בדיאלוגים שיתנהלו בשפה קונקרטית, יומיומית, ממקום של הכוונה, נקיטת עמדה והקניית ידע וכלים. מידת החשיבות היחסית של כל תחום, עשויה להשתנות לאורך התהליך בהתאם למצבו של החניך וצרכיו. קיומם המאוזן של שני מרכיבים אלו, מאפשר אינטגרציה בהבניה של המבנה הנפשי של הפרט. העבודה המשולבת והמתואמת בין תחום החינוך ותחום הטיפול, מקדמת רכישה של חוקים חברתיים. על ידי התייחסות הצוות והסביבה להתנהגויות שונות ותוצאותיהן, נוצרים התנאים המקדמים תהליך של תיקון ולמידה של התנהגות חברתית נאותה. כמו כן, היחסים הבין אישיים והתפקידים במערכות היחסים מאפשרים הבנה של קודים חברתיים בקבוצת השווים ומול מגוון דמויות סמכות (Silvan, Matzner & Silva, 1999).

3.3.3 בין חינוך לטיפול בתוכנית ההתערבות

תוכנית ההתערבות מורכבת ממגוון מתודות, הפועלות בשני צירים עיקריים: ציר אחד הוא חינוכי/ערכי ועוסק בעיקרו בהקניית ידע חדש, התנסויות חדשות ומיומנויות, הן לצורך פיתוח כישורי חיים והן לצורך העשרה, הרחבת אופקים ושימוש אפקטיבי בשעות הפנאי; הציר השני הוא טיפולי, ועוסק בעיקרו בעולם הרגשי במטרה לשנות דפוסי התנהגות שהעיבו על תפקוד נורמטיבי, לפתח מנגנוני הסתגלות, מודעות עצמית וחוסן אישי ולשפר את המסוגלות העצמית והדימוי העצמי של החניכים. מטבעם, שני צירים אלו פועלים לעיתים בנפרד, לעיתים הם משלימים ומשקפים ולעיתים אף בעלי פוטנציאל להתנגשות ביניהם.

הציר החינוכי/ערכי

במרכזו של ציר זה, ארבעה קווים מנחים: סדר יום מובנה, עבודה בשלבים, ניהול עצמי של החניכים וחינוך ערכי לאהבת הארץ תוך הקניית ידע שימושי והרחבת אופקים. החל מהיום הראשון במכינה, מצופה מהחניכים להתנהל על פי לוח זמנים יומי ושבועי מובנה, המשתנה בעיקר בשבועות תוכן המתרחשים מחוץ למכינה (שבועות שטח, שבוע ירושלים, גדנ"ע, וכיו"ב). סדר היום האופייני במכינה כולל קימה מוקדמת, התארגנויות ניקיון וסידור לפני ארוחת בוקר ומעבר לשני חלונות פעילות: לפני ואחרי ארוחת צהריים. סגירת יום בארוחת ערב ופעילות פנאי קלה יותר, שאינה כרוכה לרוב בלמידה פעילה או עשייה פיזית. שני חלונות הפעילות בכל יום, מתמלאים בתכנים של לימוד וחשיפה לידע וחוויות עשייה שונים, בהתאם לעולמות התוכן שעליהם מחליטה כל מכינה לעצמה.

התוכנית שנבנתה הינה תהליכית ומדורגת, ומתבצעת בשלושה שלבים. זאת בשל הפער הגדול בין מצב החניכים בנקודת הפתיחה של התוכנית, הנובע ממאפייניהם האישיים, לבין המצב הרצוי שאליו רוצים להביאם בסוף התוכנית. השלב הראשון נמשך שלושה חודשים (ספטמבר עד נובמבר), ומטרתו היכרות והסתגלות למסגרת ובניית קבוצה. בתהליך ההיכרות החניכים נחשפים לראשונה ללוח הזמנים של המכינה ומתנסים בו, ולומדים להכיר את גבולותיה. השלב השני, שלב ההתייבשות וההתמסרות, נמשך חמישה חודשים (דצמבר עד אפריל) ובו החניכים נדרשים להיות מעורבים יותר בחיי המכינה. באמצע שלב זה (בחודש ינואר) מתקיים שבוע אמצע המכינה, שבו הם עוברים עיבוד ושיקוף של התהליך שעברו, ומציבים להם יעדים ומטרות אישיים להמשך. השלב שלישי, שלב הסיכום, נמשך חודשיים (מאי-יוני). בשלב זה, בד בבד עם הפעילות השוטפת, ישנה עבודה פרטנית אינטנסיבית על מצב הגיוס לצבא של החניכים. בתוך השלב הזה יש גם סממנים של נסיגה וחזרה מעט אחורה בתהליך, אבל לרוב הפערים מצטמצמים לקראת הסוף והסיום הוא חיובי.

הניהול העצמי של החניכים משתלב עם תוכנית השלבים. החל מהשלב הראשון החניכים, בהיותם בוגרים צעירים, מקבלים את האחריות לנהל את אורח החיים שלהם במכינה בכל ההיבטים, החל מניהול חיי היומיום שלהם, דרך פעילויות חברתיות ועד דאגה לתכנים, הרצאות, בניית מסלול שטח וניהול פרויקטים במכינה. ברמה הקבוצתית, כל חמישה עד שמונה חניכים אחראים על אחד מתוך ארבעה תחומים קבועים: לוגיסטיקה/ניהול – דאגה לארוחות, תפעול המכינה בהיבטים של תחזוקה וציוד; פעילות שטח – ניהול מסעות השטח מדאגה לציוד ועד ניהול המסע; מעורבות חברתית – אחריות על הקשר עם הקהילה ועל פעילויות התנדבות; תרבות והווה – אחריות על מרקם החיים החברתיים במכינה. ברמה הפרטנית, הניהול העצמי של החניכים בא לידי ביטוי בביצוע תפקיד, שבאחת המכינות נקרא 'אחראי שבועי' (אחר"ש), ובמכינות אחרות ניתן למצוא אותו בשמות כמו 'ראש חוליה' או 'מוביל קהילה'.

תפקידים אלו מובילים במהותם על ידי חניכים, שנושאים באחריות של תכנון וארגון סדר היום ופעילות החניכים במכינה, כמו גם על הנעת החניכים לביצוע המשימות תוך הפעלת סמכות כלפיהם.

לצד העבודה החינוכית על פי שלושת הקווים המנחים שתוארו, פועלת בסדר היום של המכינה תוכנית מובנית הכוללת מגוון תכנים חינוכיים וערכיים, שמועברים דרך מתודות שונות. הרצאות תוכן בנושאים מגוונים, כגון: משפחה, ציונות, היסטוריה של עם ישראל, סביבה וקיימות, צבא ומורשת, כלכלה ועוד. סדנאות המועברות על ידי אנשי מקצוע חיצוניים, מומחים בתחומם, שעיקר מטרתן להקנות ידע שימושי וכישורי חיים חינוכיים בתחומים שונים, רלוונטיים לשלב הבגרות הצעירה, כגון: מיניות ומגדר, התמכרות לסמים ואלכוהול, עמידה מול קהל, תקשורת בין אישית, מיומנויות למידה, פסיכודרמה ועוד. לרוב, משך סדנה נע בין שישה לעשרה מפגשים ובחלק מהמכינות יש סדנאות שפועלות לאורך השנה כולה. במשך השנה מתקיימים טיולים וסיורים ברחבי הארץ, במטרה לתת הזדמנות לחניכים להכיר אזורים שונים בישראל ואת החברה הישראלית, להתחבר לשורשים בהיבט היסטורי, לנסות להבין את המורכבות של אזורים מסוימים בהיבט של אוכלוסייה, ביטחון והתיישבות. תחום זה נחוץ כמשמעותי עבור החניכים, כפי ניתן להתרשם מדבריו של אחד החניכים במכינה:

"שבוע מורשת ושבוע ירושלים לימדו אותי מה שלא ידעתי, שאנשים במדינה הזו תרמו ונלחמו. אלו דברים שלא נתתי להם מחשבה לפני כן, שלא הערכתי..." (חניך במכינה)

בשנה הראשונה ניתנו סדנאות להכשרה מקצועית המוכרות על ידי משרד הרווחה והשירותים החברתיים. הסדנאות התקיימו במשך שישה חודשים לערך, אחת לשבוע. שילוב מרכיב של הכשרה מקצועית היה יעד שמימושו לא צלח בפילוט זה. הרעיון המקורי, עם התחלת הפילוט, היה לשלב במסגרת ההתערבות הכשרות מקצועיות המוכרות על ידי משרד הרווחה והשירותים החברתיים המקנים לאדם תעודה מקצועית. מטרתן של סדנאות אלו הייתה לפתח אצל החניכים במכינות תחושת מסוגלות תעסוקתית, דרך הקניית הרגלי עבודה ותעסוקה לחניכים וחשיפתם לעולמות עבודה שונים כחלק מהכנה להשתלבותם בשוק העבודה לאחר הצבא. בשנה הראשונה לפילוט היו מספר מכינות שניסו, במידות שונות של הצלחה, לחבר אחת לשבוע במשך כמה חודשים בין החניכים להכשרה באזור המכינה, כשבסוף התהליך הלימודי החניכים מקבלים תעודה.

מהראיונות שנערכו בגמר השנה הראשונה עלה כי לתחום זה השלכות חיוביות על החניכים. ברמה הפרקטית, החניכים נחשפים לתחומי תעסוקה לא מוכרים והפעילות העמלנית שוברת את שגרת הלימודים. ברמה הרגשית, החניכים מקבלים תעודה שהיא חוויה של הצלחה מתקנת עבורם. ברמת המסגרת, פעילות זו עשויה לתרום לשיפור פני המקום, בהנחה שהמיומנות המקצועית הנלמדת בת יישום גם במרחב הפיסי של המכינה. יחד אם זאת, בגמר השנה הראשונה עלה כי הסדנאות במתכונתן הנוכחית לא מספקות, לא ממוקדות דיין ברכישת מיומנויות עבודה ובעיקר לא מותאמות לשוק העבודה בהווה:

"לא נכון לקחת חברה שבאו למכינה ולהגיד להם - 'חברה' כולכם לומדים קורס מיזוג אוויר', לומדים כאילו בית ספר, מחברות שולחנות, פשוט לא עבד, תסכל אותם, אותנו, עוברים חוויות הצלחה ופתאום מגיעים לדבר הזה שנקרא הכשרה מקצועית. אתה לא יכול להכריח אנשים ולהגיד להם - 'חברה' זה מה יש כולם לומדים", אם היו אופציות זה היה אמור להצליח..."

"אם יש איזה מקצוע שהן יכולות לצאת אתו, משהו שהן יצאו כזה ביד, או לאו דווקא תעודה, למדנו עכשיו לעשות ספסלים מעץ, למדנו לעשות גינה. אבל זה לא היה מספיק. צריך יותר לעבוד איתן על מיומנויות עבודה" (מדריכה במכינה)

"צריך דברים יותר פרקטיים, שימוש במחשב, אפילו היכרות בסיסית של איך שולחים מייל, איך מעלים קובץ, איך כותבים מסמך בוורד. צריך להבין איך מפתחים יותר מיומנויות עבודה" (עו"ס במכינה)

תחושה נוספת, שעלתה בהקשר להתמוססות יעד ההכשרה המקצועית-תעסוקתית, היא כי מדובר בפעילות הכרוכה בגופים גדולים ובירוקרטיים, המחייבים אישורים רבים שמגבילים את ההתאמות הנדרשות לאוכלוסייה זו, ולמסגרת דחוסה ועמוסת מטרות אחרות.

"כן הייתי רוצה להרגיש יותר שותפות עם הפרויקט ופחות איזה משהו שמגיע מלמעלה, גזירות שנגזרות מלמעלה. למשל עם הכשרה מקצועית שרוצים שנקיים. במשך הרבה זמן לא מצאנו הכשרה מקצועית כי לא קיבלנו אישורים. כל פעם שרצינו לייצר רעיונות, קורס מצילות, קורס עריכת וידאו, היו כל מיני רעיונות, כי

זה חלק מהדרישות של פרויקט ניצוץ, שהבנות יצאו עם תעודת מקצוע. וכל פעם שמו לנו עוד ועוד רגליים, משרד העבודה, משרד התעסוקה, לא זוכרת מי. היינו צריכים לעמוד בכל מיני תקנים. אבל קבעו שאנחנו צריכות ויהי מה לצאת מכאן עם תעודת מקצוע. חודשיים לפני הסוף מצאו לנו איזה מכללה שהבנות ילמדו משהו מונפץ לחלוטין. הסברתי שאנחנו לא יכולות להצליח לייצר תהליך, שפעם בשבוע הן פתאום מגיעות ליום לימודים ומחזיקות ראש מ שמונה בבוקר עד שלוש בצהריים. והרגשתי מן חוסר הקשבה וחוסר יכולת להבין מצב קבוצה, ותהליך קבוצה, ומצב בשנה, אז זה משהו שכזה... ברור שלא צלח. בנות לא הגיעו ולא הבינו מה רוצים מהן, ובכלל, זה לא התחבר לשום תוכנית חינוכית והיה מאוד תלוש מהמציאות" (ראש מכינה)

לאורך שלוש השנים הראשונות של המיזם, היה ניסיון לדייק את רכיב ההכשרה המקצועית בתוך תוכנית ההתערבות. הנחת היסוד המנחה הייתה שלמרות האתגרים, רכיב זה הינו משמעותי ולא ניתן לוותר עליו. בתהליך של למידה מהצלחות ואתגרים, החל מהשנה השנייה, השתנתה התפיסה לרכיב זה ובמקום להתמקד בהכשרה מקצועית, עברו המכינות לעבוד על סדנאות לפיתוח מסוגלות תעסוקתית שנתנו מענה הולם יותר לצרכים של החניכים ולא אתגרים של המכינות.

תוכנית ערכית חשובה נוספת, המהווה רכיב במודל ההתערבות, היא פעילות התנדבותית בקהילה המיושמת בכל המכינות בתדירות שונה, החל מפעם בשבוע ועד פרויקטים נקודתיים מתוחמים בזמן. מטרתה העצמת החניכים דרך תרומה לקהילה ושינוי תודעתי שלהם ממקבל לנותן. גם פעילות זו נחוותה כמשמעותית ביותר עבור החניכים, כפי שעולה מדבריהם הבאים של החניכים ושל ראש מכינה:

"התנדבנו עם ילדים מוגבלים, אח"כ עם קשישים. זה הדבר הכי טוב שיש, נותן סיפוק, בהתחלה זה הרתיע ועכשיו אני כבר מתגעגע לילדים האלו. זה גרם לי להרגיש טוב עם עצמי. זה דבר שלא דמיינתי – סיפורים של אנשים מרתקים – זה חזק, חלקינו אפילו היינו כמו אח בוגר לילדים האלה" (קבוצת מיקוד חניכים)

"נתינה לקהילה זה משהו שמאוד היינו עסוקים בו ונפגע בגלל הקורונה, אז לא הצלחנו מספיק לשלב זאת השנה. זה אחד הדברים המהותיים, אחד הדברים שבשנים קודמות עשה אפקט. הנתינה לקהילה ולהתנדב עם נערים ונערות, וילדים, ולעזור למשפחות נזקקות או דברים כאלה, זה הופך להם את התודעה עוד יותר. כאילו, אם אנחנו מדברים על שינוי תודעה במכינה, מתודעה של "מגיע לי ואני מסכן" לתודעה של "אני אחראי על החיים שלי" - ההתנדבות זה אחד הכלים. זה היה חסר השנה" (ראש מכינה)

כפי שנאמר, מגפת הקורונה ומגבלות הקרבה הפיסית בין אנשים ומסגרות הפחיתו משמעותית את הפעילות ההתנדבותית במסגרות חוץ, במיוחד בשנה השלישית לפיילוט. יחד עם זאת, ברור כי מדובר במרכיב חינוכי וחוויתי ראשון במעלה בהקשר של שינוי תודעה, כפי שמסביר המנהל שלעיל. בנוסף לשינוי התודעתי החשוב שבמעבר מנזקק למעניק, המפגש עם אנשים ומוסדות בימים כסדרם מאפשר לחניכים לא רק יישום נתינה בעלת מרכיבים אלטראיסטיים, אלא גם חשיפה לאוכלוסיות אחרות ותרגול כישורי החיים והמיומנויות הבינאישיות הנלמדות בשנת המכינה - כמו לקיחת אחריות, פתרון בעיות, עמידה בזמנים ועוד, ויישומם בחיים עצמם, מחוץ לכותלי המכינה ומול אנשים זרים. התרחשות זו במקביל לשנת המכינה, מעניקה לחניכים גיבוי וחיוזוק ליצירת הקשרים הראשונים הללו במסגרות ההתנדבות, לעיבוד בעיות ושעולות ולחניכה הדרגתית לפעילות זו שמעבר לעצמם ולקבוצת המכינה.

המבנה היומי והשבועי בציר החינוכי/ערכי דומה, למעשה, בכל המכינות אך כל אחת מהן בוחרת את התנהלותה הפנימית המתבטאת בסוג הפעילויות ובמינוניהן, כפי שניתן להתרשם מדבריהם של שלושה ראשי מכינה המתארים את סדר היום במכינתם:

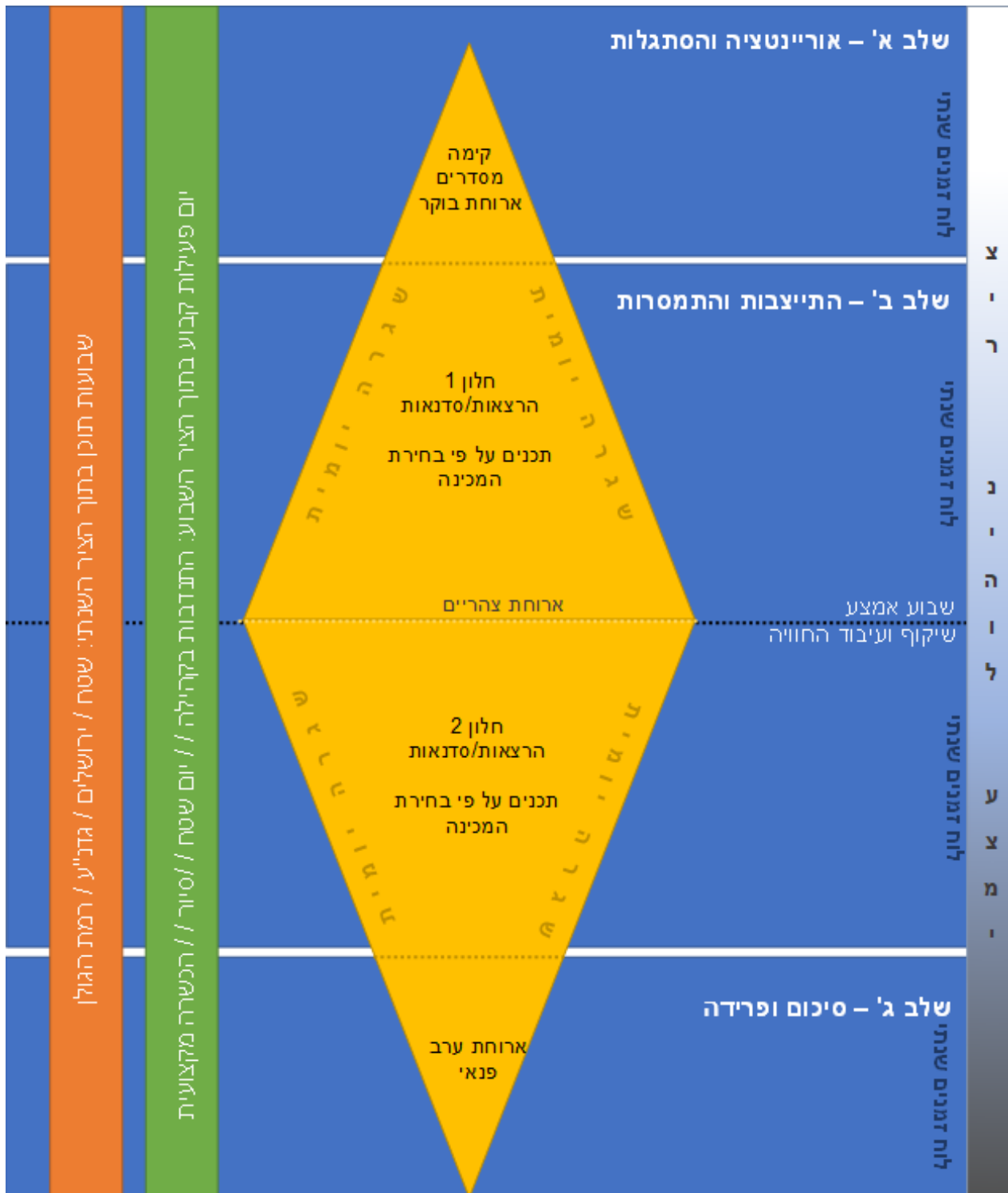
"השכמה 6:30, קמים בבוקר, ניקיונות ואז 8:30 ארוחת בוקר חובה. אומרים משהו על הלוח היומי והיום מתחיל. ב-9:15 שיעור ראשון - 3 יחידות של שעה ורבע שיעור/יחידה עם חצי שעה הפסקה - עד ארוחת צהריים. ואז שוב חזרה ליחידות. אחרי ארוחת צהריים לא יהיה משהו שדורש לשבת. בדרך כלל תהיה סדנה, בערב מד"ס ואז ארוחת ערב ואחרי זה משהו הפגתי – פויקה, גיטרה. כל שבוע מתחיל עם מפגש פתיחה על אקטואליה, ועל מה הולך להיות במהלך השבוע. כל שבוע מסתיים עם שיחת סיכום שבוע שאותו מובילה העו"סית ביחד עם מובילי קהילה. ביומיום יש מסדר בוקר, ניקיונות, תורנויות מטבח, חדרים, מסדרונות. רק אז מתפנים ללוח היומי. ימי רביעי הם באופן קבוע ימי שטח..." (ראש מכינה)

"היום מתנהל לפי הסדר הבא: קמים ב-7:00 בבוקר למסדר בוקר קצר, יציאה לאימון גופני ואז ארוחת בוקר. משעה 9:00 כולם מתכנסים לתחילת יום. אז מתחילות יחידות ארוכות, יחידות קצרות, פעילות חברתית,

דברים קבועים ודברים שלא היה בסטינג קבוע. ימי שני יוצאים להתנדבות עם קשישים וקצת בבתי ספר בסביבה. יום נוסף עוסקים בפיתוח סביבתי - לנכש עשבים, לבנות פרגולה. ימי רביעי בבוקר - עבודה על פרויקט. שישי בדרך כלל עושים בישולים ומתארגנים לשבת" (ראש מכינה)

"יום ראשון זה חזרה מהבית לתרבות יום א' או למכינה, שיחת פתיחת שבוע על השבוע שמגיע, מפגש בקבוצות זיקה, מד"ס, ארוחת ערב והרצאת מדריכה או הרצאת חוץ (מסתיים ב-21:30). יום שני - 7:00 ארוחת בוקר/ ניקיונות, פתיחת יום שכל פעם מישהי מהחניכות מעבירה שיעור, ארוחת צהריים. אחרי כן שיעור חוליות שהוא מקביל לשיעור של העו"ס, מרחב תחומי עניין, ארוחת ערב והרצאה. יום שלישי - 7:00 ארוחת בוקר/ ניקיונות, פתיחת יום שכל פעם מישהי מהחניכות מעבירה, פעם בשבוע שיעור של אחת המדריכות ופעם בשבוע הרצאה של משרד הביטחון, שיעור קבוע של מנהל מכינה, ארוחת צהריים, יוצאים להתנדבויות (צער בעלי חיים, ילדים עם מוגבלויות, מסגרות לילדים ללא עורף משפחתי), ארוחת ערב, מליאה. יום רביעי - 7:00 ארוחת בוקר/ ניקיונות, פתיחת יום שכל פעם מישהי מהחניכות מעבירה, שבוע זוגיות ושבוע מיניות, זמן חוליות מעשי, קבוצות זיקה, זמן נראות מכינה כל פעם משפצים משהו אחר, יהדות, מד"ס, ארוחת ערב. בערב רביעי מתחלף פעם בשבוע התמודדות עם מצבי דחק ופעם בשבוע תכני תרבות שהן מעבירות. יום חמישי - 7:00 ארוחת בוקר/ ניקיונות, פתיחת יום שכל פעם מישהי מהחניכות מעבירה, שיעור של ראש המכינה ושיעור של המכינה בבית, ניקיונות של סיום שבוע, ארוחת צהריים ושיחת סיכום שבוע. לפעמים מוסיפים שיעור מכינסטיות" (ראש מכינה)

מהציטוטים עולה כי ההתנהלות אומנם אינה זהה, אך היא דומה למדי: עבודה בלוח זמנים יומי מובנה, בתוך סדר שבועי שגרתי, הממוקם בתוך המסגרת הכללית של שלושה שלבי התפתחות לאורך השנה. החל מחודשי ההתאקלמות, דרך השלב המרכזי שבו מתרחשות כלל התנסויות וחוויות ההתמודדות האישיות והקבוצתיות, תחת ליווי פוחת והולך של צוות המדריכים. בשלב השלישי, המסכם, מצופה מהחניכים להפגין יתר עצמאות והובלה בניהול המכינה, כולל ארגון טקסי הסיום והפרידה. בתוך מסגרת דומה של לוח הזמנים היומי, השבועי והשנתי, בכל מכינה בנוי השבוע מעט אחרת ומורכב באופן מקומי. יש התמקדות על פי תבנית מכינתית של מינון העיסוק בתכני העשרה שונים, בהתנדבות בקהילה, בימי שטח, ובשבועות תוכן מחוץ למכינה (ראה תרשים מס' 5).



הציר הטיפולי

תחום הטיפול מדגיש, כאמור, את החיבור לעולם הרגשי הפנימי של החניכים כדי להבין את תחושותיהם, ומנסה לרוב לבדוק את מניעי ההתנהגות שלהם, לאתרם ולסייע להם לתעל את ההתנהגות הבעייתית והלא מסתגלת לנתיבים המאפשרים חיים מספקים. ציר זה בנוי מארבעה מרכיבים מרכזיים: התערבות טיפולית פרטנית, חינוך רגשי, טיפול באמצעות שטח ועבודה בקבוצות פסיכו-חינוכיות.

הטיפול הפרטני (פסיכותרפיה) ניתן על ידי העובדים הסוציאליים במכינה ומבוסס, לרוב, על יצירת שיח מעמיק עם החניך באופן שמאפשר לו לעבד את רגשותיו ולהתמודד עם קשיים ואתגרים. דיאלוג זה נוגע לעיתים ברבדים עמוקים בנפש החניך, הכוללים: דחפים, מחשבות, רגשות, מאוויים, רצונות וצרכים שלא תמיד מצויים ברובד המודע, אך משפיעים על התחושות וההתנהגות של החניך ביומיו. כמו כן, העבודה הפרטנית מאפשרת להציף עניינים שקשה להתמודד איתם בקבוצה, ובכך מקדמת אינדיבידואציה ומגדירה את תחום הפרט וגבולותיו האישיים. המטפל אמור להתייחס לאירועים שקרו בסביבה החינוכית-טיפולית, ולסייע לחניך להשתלב בקבוצה ובסביבה על ידי דיון בקשיים אלו. העבודה הפרטנית מאפשרת, בנוסף לאלה, להציף עניינים שקשה לחניך להתמודד אתם בקבוצה בכוחות עצמו ו/או ביוזמתו, ובכך התהליך הפרטני מקדם אינדיבידואציה ומגדיר את תחום הפרט וגבולותיו האישיים. לאור ההתנסות עם מאפייני הסיכון ומורכבות החניכים במכינות, הייתה כבר מהשנה הראשונה הכרה בצורך להגדלת התקינה בתחום הטיפולי. עוד עולה הקושי עם עומס הצרכים של החניכים והמתח שבין צרכים אלה בזמן ובתהליך טיפולי יציב ועקבי, לבין שגרת המכינה הדינאמית. להלן הדברים שעלו בראיונות עם העובדים הסוציאליים שבוטאו בשנה הראשונה, והתחושה בשנה הרביעית, שבה הורחבו תקני העו"ס בכל המכינות.

"הייתי רוצה הרבה יותר שעות פרטני, חסר לי. זה החלק שהוא מרגיש לי מאוד מאוד חסר, שאין עוד עו"ס, שאני לא יכולה לתפוס קבוצה של 15 שחלק ממש כל שבוע וחלק פעם בחודש אבל לא פחות מזה. אבל כאן אין לי סיכוי אפילו פעם בחודש לתפוס [את] כולם, כן לשיחה בשביל אבל לא לשיחה פעמיים בחודש. או ללכת לביקור בית פה ושם" (עו"ס במכינה)

"לכל אחד מהחניכים הייתה התוכנית שלו. אבל היה סטינג וזה היה ידוע, איפה נפגשים ומתי. בשלב הראשון הרבה מאוד מהפגישות התאפיינו בלנסות להבין מה אני עושה בכלל, למה אני יושב עם עו"ס, או הצפה מאוד גדולה, מפגש של 50 דקות, זאת אומרת החניך מאוד היה רוצה להאריך אותו ולהמשיך לספר. בשלב השני היה בעיקרון עד פסח התחילו לעלות שאלות, אולי אני צריך פעם בשבועיים, אולי אני צריך קצת פחות אולי אני צריך יותר ועם חלקם שינינו את זה, אם היו חניכים שהרגישו שזה כבר יותר מדי, אז נפגשנו פעם בשבועיים או נפגשנו רק לחצי שעה. ובשלב השלישי זה הייתה כבר די התרופפות מבחינת הפגישות, זאת אומרת הייתי צריך לתת תזכורת. אבל בפועל כן חניכים הגיעו וביקשו להיפגש פעם בשבועיים או רק לחצי שעה או לא בכלל" (עו"ס במכינה)

"היה, היה צורך מאוד גדול, בוא נגיד שאני אעמוד על שתי רגליים אחוריות כדי שטיפולים פרטניים עם חניכים יקרו באופן קבוע. אם אני לא הייתי מחזיקה את זה באופן ממש חזק, זה היה מתמסמס בתוך הלו"ז. הצוות לא מוכוון לזה, האינטנסיביות של המכינה לא מוכוונת לזה. כאילו הדינאמיות והספונטניות של עבודת מכינה מאוד מתקשה עם זה שכדי להחזיק טיפול פרטני משמעותי צריך להחזיק סטינג קבוע. אז לא היה סטינג קבוע לטיפולים, לא היו חניכים שידעו שכל יום שלישי בעשר יש להם טיפול. אם זה משהו שבתחילת שנה חשבתי שיקרה, אז מהר מאוד הבנתי שאין סיכוי. אם אני אצליח להכניס אותו כל שבוע זה הרבה, לא משנה באיזה יום ואיזה שעה, זה אחד מהדברים" (עו"ס במכינה, סוף תש"פ)

"יש כבר דברים שהשתפרו ומשתנים, כמו שהולך להיכנס עוד עו"ס בחצי משרה, שיהיה יותר על חניכים, יותר חניכים יוכלו לקבל זמן טיפול. השנה השתדלתי לפגוש את כולם, היו חניכים שפגשתי כל שבוע או כל שבועיים, והיו חניכים שפגשתי חמש פעמים כל השנה. אז התקווה היא שיותר חניכים יוכלו לקבל טיפול פרטני קבוע, פעם בשבוע פעם בשבועיים לפחות, תלוי בלו"ז. גם אני אוכל לתת כי יהיו לי רק 15 חניכים וגם העו"ס השני יוכל לתת את זה. יש לנו המון תובנות, אנחנו עכשיו בסיכומים, מצד אחד סיכום מצד שני בונים את שנה הבאה עם תובנות של נעשה את זה ככה, נעשה את זה ככה, בתחום השטח יהיו שינויים, ובסדנאות שנביא יש שינויים, כאילו מלא דברים שעוד משתנים" (עו"ס מכינה, סוף תשפ"א)

החינוך הרגשי מתרחש יום יום ברמה הפרטנית והקבוצתית על ידי כלל הצוות, לעיתים באופן יזום ולעיתים באקראי. מטרתו להביא להתבגרות נפשית שפירושה פתיחות להתנסויות, הגמשת מנגנוני הגנה, חוויה מאוזנת של הקיום

וקשב לגוף כמנחה להתנהגות. במצב של מצוקה וקושי רגשי, עולה צורך להקנות כלים תראפויטיים וחינוכיים לוויסות רגשי ולפיתוח מודעות עצמית.

פעילות בשטח הינה חלק משמעותי בתוכנית ההתערבות של המכינות. היא מתרחשת מחוץ לכותלי המכינה ומתקיימת לאורך השנה במינונים שונים וברמה שונה של מורכבות וקושי. ההמצאות ב"שטח" מייצרת אינספור אתגרים פסיים ומנטליים, אישיים וקבוצתיים, ומאפשרת את התרחשותם של תהליכים טיפוליים בעצימות גבוהה. היא נתפסת כחוויה אותנטית, מלמדת ומשמעותית בעיני החניכים והצוותים כאחד, כפי שניתן להתרשם מהדברים שעלו בשיח עם השדה:

"השטח זה הכלי המרכזי של המכינה, שדרכו החניכים באמת יכולים לעבור איזה שהוא תהליך עם עצמם בהקשר של מסוגלות והכרה של החוזקות שלהם..." (רכז שטח)

"בימים הראשונים של ההתחלה יצאנו למסע שטח. ישנו ארבעה ימים בשטח, ממש תנאים של שטח, בלי אוהל, בלי מקלחות, בלי כלום! אוכל היינו צריכות להכין על הרצפה, לישון בשק שינה. כן. התקלחנו עם בקבוקים, כן, ממש הזוי. וזה בעצם הייתה ההתחלה" (חניכה)

"טיפול שטח זה טיפול דרך הכלים שהשטח מייצר. זה לשבת עם נער או נערה וללמד אותם להדליק את המדורה ולהגיד "בוא תנסה עכשיו אתה, עם מה שנתתי לך. נתתי לך כלים, לא השארתי אותך בערפל, בוא תנסה עכשיו להדליק את הניצוץ של חייך דרך המדורה הזאת". אז לשבת ככה ופתאום אותה הנערה, שלא מסוגלת לשבת על הקרקע ואומרת "בחיים לא יושיבו אותי בחוץ" ו"אין סיכוי שאני אתלכלך", ו"מה, אין לך מחצלת? איזה מין דבר זה?!", מתחילה מבעד להתנגדויות לאט-לאט להרגיש את האדמה ולהיות חלק ולנסות ולחפור איתי את הבור למדורה ואחר כך לחפש את מה שיש לנו בטבע ובשטח ולהדליק את המדורה. פתאום המסוגלות הזאת שאפשר לאפות ואפשר לבשל ואפשר להכין דברים מכלום. וקשה להם אבל הם מגלים בעצמם מיומנויות. ככה הם חוצים את הגבולות של עצמם" (רכז שטח)

"במסע התחלקנו וכל יום משהי הייתה אחראית על הקבוצה. היא בעצם שדואגת שמי שמכינה אוכל מכינה אוכל, מי שצריכה ללכת עכשיו תלך, כאילו סוג של מנהלת. זה היה ממש קשה, כי במסע הלכנו כל יום, זה היה בשבוע עם עומס חום. הלכנו כל יום 8-9 קילומטר ולא היה כל כך צל אז גם החום מביא עצבים וכולן לחוצות. והיה לי קצת קשה ולפקד על כולן, לקחת אחריות על כולן, כי לא כולן הקשיבו. אני התנדבתי לעשות את זה כי אף אחת לא רצתה, אמרתי שבסופו של דבר אני אצטרך גם ככה לעשות את זה" (חניכה)

"אלו צעירים שעברו הכול, ואני אומרת להם שכל יום שאתם עוברים את הגבולות של עצמכם, אתם מנצחים. מנצחים את הלא, את החוסר ביטחון שלכם באנשים, את הלא לסמוך על אנשים, חששות שיש לכם בצדק. אבל אף אחד לא ייקח מכם את מה שעבר עליכם ומה שקרה, אבל בואו תנסו להרחיב ובואו תמצאו אנשים שכן אפשר לייצר איתם קשר ותקשורת מיטבית. וזה בעצם העבודה שלי" (מדריכת צוותים)

דבריהם של החניכים ואנשי הצוות מצביעים על החינויות הרבה שבמרכיב חוויית ה"שטח", ובבכל מכינה, כך גם עבור חניכי ניצוץ: הפעילות בשטח מגרה ומותחת באופן מתמיד אל כוחותיו הנפשיים של כל חניך. בשטח נבחנות יכולותיו ביחס ליכולות הקבוצה, ומקומו במאמץ הקבוצתי.

דינאמיקה זו, של פעילות ה"שטח", פותחת ומוציאה חומרים לעבודה טיפולית, אישית וקבוצתית לאורך שנת המכינה כולה. רגעים שנחוו בפעילות בשטח משמשים חומר לעיבוד רגשי, המעובד ומדובר הן בקבוצות שיח קבוצתיות שבועיות, והן בטיפול הפרטני. המסרים מהצוות מעודדים מודעות עצמית וחשיפה רגשית, תוך עיסוק ודיבור יומי על האתגרים האישיים שכל חניך עובר עם עצמו: קבלת החלטות, אמון באנשים, ויסות כעסים, כיצד ובאיזו מידה רצוי לבטא עמדות בפני הקבוצה, קבלה ומתן משובים בקבוצה וכיו"ב. הציטוטים להלן מלמדים כיצד חומרי העבודה שעולים בשטח, מעובדים מילולית על ידי החניכים - עם עצמם, עם הקבוצה, עם אנשי הצוות ועם איש הטיפול - כשעיבוד רגשי זה נשזר כבר מתחילת השנה כחלק מאופי הפעילות וחיי הקבוצה והמכינה.

"הגענו אחרי ארבעה ימים ביום חמישי וסיכמנו את המסע, מה כל אחת למדה מהמסע הזה, מה היה לה יותר קשה, מה היה לה יותר קל, כל אחת שיתפה. כאילו ואז חזרנו סופ"ש לבית, נחנו קצת, התאקלמנו בבית, חשבנו על הכול, עיכלנו את זה" (חניכה)

המטרה בעצם היא לצאת מהפעילות בשטח שבסופו של דבר יש לנו עכשיו ארנק מלא בתובנות. אצל החניכים בעיקר, אבל גם אצלנו כצוות. החניכים שיוצאים אחרי השטח לשלושה-ארבעה שבועות במכינה עכשיו, כשיש להם על מה לעבוד. הם שברו שיאים של עצמם, שינו הרגלים, ועכשיו אנחנו הולכים להטמיע את זה בשלושה שבועות של שגרה. בעצם לוקחים את זה עכשיו לצד השני המטבע, שנקרא לו "החיים עצמם" (רכז שטח)

חשיבותה של ההתערבות דרך מרכיב "השטח" ומאפייניו הייחודיים, מאפשרים את התרחשותם של תהליכים טיפוליים בעצימות גבוהה, ובכך ממריצים תהליכי שינוי בקרב החניכים בזמן קצר יחסית.

"טבע הוא מרחב טיפולי קליני לכל דבר. זה מרחב שמכיל תהליכים נפשיים, תהליכים פנימיים עמוקים. זה מה עומד מאחורי כל הדברים האלה שאנו עושים איתם. הרבה עבודת דמיון, הרבה עבודת גוף. יש גם תנועה, ויש גם מדיטציה, ויש גם כניסה לנחל, ויש בדיקה של מחשבות. יש בזה גם נגיעות של CBT" (מדריך שטח)

"בשטח יש גם הדרכה, גם למידה, וגם טיפול. אנחנו יכולים לצאת בלילה מדברי לסיור עקרים ואנחנו נסיים אותו ונשב למדיטציה. כלומר הדברים מתחברים, הם לא מנותקים: עכשיו אני מדריך, עכשיו מטפל. עולים תכנים שלפעמים הם הדרכתיים, שאנחנו נשב ליד עץ ואני אגיד להם איך קוראים לעץ הזה? ומה הסיבות שהוא הגיע לכאן? ומאיפה הוא הגיע? איזה בעלי חיים חיים פה? וגם, איך עבר לי כרגע בתוך הגילוף עץ הזה? ואיך הרגשתי להכין לעצמי את הכף? ומה היה לי מול המדורה כשהתבוננתי? כלומר – השטח ומה שעובר על הנפש שלהם - זה לא נפרד בראייה שלי" (מדריך שטח)

בעיני הצוות ועבור החניכים "השטח" מסמל מרחב קשוח, אובייקטיבי, נטול פניות ולא מתחנף, שאינו מקל ואינו עושה הנחות לשוהים בו. איכויות אלו של השטח, שאינן עומדות למשא ומתן - ושלרוב אינן בתחום ההיכרות והידידותיות של החניכים - מחייבות אותם להתיישר לפיו. בעת ההמצאות בשטח החניכים צריכים להתאים את עצמם אליו, ולומדים ליזום ולפעול כדי לשרוד את הקשיים והמגבלות שהוא מציב בפני השוהה בו. הציטוטים הבאים מלמדים כיצד ההמצאות בשטח כשלעצמה, מוציאה מהחניכים יתר מיקוד וארגון פנימי. במובנים רבים, פשטותו וקשיחותו של השטח, כגבולות ברורים בחיי החניכים, מסייעים להם להתארגן והצוות חש כי החניכים "אסופים" יותר במהלך של פעילויות בשטח.

"השטח נותן להם פחות לדבר ולהקשיב יותר, להיות בפשטות, רחוקים מהפיתויים ומהאופציה לבריחה" (ראש מכינה)

"בסוף כולם צריכים להסתדר עם מה שיש ורואים איך בשטח פתאום כולם נאספים ונרתמים למען המטרה. זה נותן להם תחושה של ביחד. מתרחשים במקביל הדברים הכי חזקים, חניך שמתחבר לעצמו, לקבוצה, לארץ... בשטח אין מסיכות, הכול יורד. רואים את האדם האמיתי אחרי כל אחד" (מדריך)

"טיפול שטח. זה לא "שבוע ירושלים" או טיול שכל לילה באכסניה. אני רואה את החניכות בשטח, יש משהו מאוד מוחזק. אני מתחילה פעילות, אף אחד לא מכנס אותן. הצוות בכלל נמצא במקום אחר. הן נכנסות בזמן, מתיישרות, יושבות במעגל, אני לא צריכה לעשות שום דבר... אין חוכמות: כשאתה הרבה במדבר, יש לך שעון ביולוגי כזה, סוג אחר של משמעת עצמית" (ראש מכינה)

"מאחרי שבועות שטח כולם הגיעו לפגישות. אחרי שבועות שטח חשתי שינוי בפגישות, בעיקר אחרי שבוע הישרדות. לדוגמה, שני חניכים שהתלבטו והחזיקו הרבה מאוד לבטים בקשר לשנה הבאה, התגבשו מאוד במהלך שבוע הישרדות. הם הגיעו עם יותר סימני קריאה אני אקרא לזה, עם יותר תובנות מאשר תהיות ושאלות..." (עו"ס מכינה)

אתגרי ההתנהלות, ההמצאות וההישרדות בשטח נחשבים גם כחוויות האולטימטיביות והמזקקות ביותר של העצמה. איכויותיו הקשוחות של השטח והקושי הפיסי והמנטלי שהוא מעורר בהתמודדות מתמשכת, עם קושי תוך כדי התמדה ומבלי לוותר - מייצרים סיפוק ייחודי, מיידי ואותנטי עבור כל חניך שעובר אתגרים בשטח בהצלחה.

"אני עולה הר ואני לא מבין למה אני עולה אותו. אז אני מתאמץ ומתאמץ ומקלל ומתעצבן ובסוף אני רואה את הנוף הזה. ואני יודע להכין לעצמי את האוכל, כי אם אני לא אכין בערב את האוכל, אז לא יהיה אוכל. חניך מבין שבסוף יש לו את היכולת להצליח, לא שונה מאף אדם אחר" (קבוצת מיקוד מדריכים)

"הכי זכור לי שבוע ההישרדות במדבר יהודה. זה היה משמעותי, היה חורף וקר, והיה טוב לסיים ולראות שעמדתי בזה. זה חיבור אמיתי לארץ (קבוצת מיקוד חניכים)

מינון ימי "השטח" היו שונים בין המכינות בשל הבדלי מסורות בין הארגונים המפעילים ותפיסות חינוכיות שראשי המכינות מובילים, כשהמשותף לכולם הוא האמונה בכוחו של השטח כחוויה מאתגרת ומשמעותית, המעודדת מסוגלות ועצמאות, וקרקע פורייה לעשייה חינוכית וליווי טיפולי בזמן אמת. על הדומה והשונה של אופי ומינון פעילויות השטח בין המכינות, ניתן ללמוד מתיאור כמה מנהלי מכינות את תוכנית העבודה השנתית בשטח בשלוש מכינות:

"יש שילוב של שבועות שהם יותר שטח ויש שבועות שהם יותר לימודיים, יש גם שטח שהוא יותר כיף שלא סוחבים בו תיקים על הגב. לשבועות השטח יש סרגל קושי, אי אפשר להתחיל את השטח מהרי אילת כי הם לא בכוש וחסרים להם מיומנויות שטח. אלו השבועות שמוגדרות שטח בתוכנית: כפר בלום – שבוע הפתיחה של המכינה – שבוע גיבוש וממנו הולכים למכינה; שבוע דרום – דצמבר; אחריו שבוע ירושלים. אז מגיעים לשבוע אמצע – מתחיל במכינה עם שיחות חתר אישיות וקבוצתיות עם כל החניכים – איפה אני, מה עברתי ולכן אני הולך. זה אירוע משמעותי שמסתיים במסע של 3 ימים במדבר. אחר כך שבוע הרי אילת; שבוע הישרדות; שבוע הכנסה לצה"ל בבסיס גדנ"ע, ולסיום שבוע ירושלים שני – ירושלים היום, הר הרצל, בית משפט עליון, כנסת" (ראש מכינה)

"מבחינת שטח, יש שני סוגים של שבועות שטח. יש שבוע שהוא *hard core* טיולים, ויש שבוע שהוא פחות טיולים ויותר סיורים לימודיים. בגדול, המטרה של היציאה לשטח היא לעודד פיתוח עצמאות ומסוגלות, ליצור חוויות של הצלחה וליישם את הידע שהן רוכשות. יוצאים לשטח אחת לשלושה שבועות" (מנהלת מכינה)

"השבועות בשטח היו אחת לשלושה שבועות במכינה: מסע פתיחה במדבר, במטרה לגבש קבוצה והיכרות. אחריו הן פוגשות נשים משפיעות שהבנות קובעות מי הנשים ומתכננות את השבוע. לאחריו יש אצלנו שבוע ניווט: הכרת הארץ, למידה לנווט, לתכנן התנהלות בשטח, מיומנויות שטח. לתת תחושת עצמאות ולפתח מסוגלות עצמית, יישום של כל מה שהם שומעים. בשבוע אמצע – נכנסים לתוך הנפש – מדברים על התהליך שעברו במכינה, איפה הן בקבוצה, מה המסכה שלהן. זוהי הערכת אמצע, שיקוף עצמי, התבוננות פנימית, להבין מה היכולות שלי ולהיות צרכים, מה אני רוצה להשיג בתקופה הזו. לאחריו סמינר ירושלים – סיור לימודי, לטייל בירושלים, כיף, לפתח יכולת לשבת ולהקשיב. שבוע הישרדות בפברואר – החניכות מגיעות לקיצון בהיבט פיסי ומנטלי. המטרה היא גילוי כוחות, מנהיגות והשלכה לחיים. הן מגלות אם יש להן כישורי מנהיגות ומהם הכישורים האלה. במסגרת כמה שבועות יש מסעות בחברה הישראלית – אחרי שהן לומדות על קהילות בחברה הישראלית. שבוע ביהודה ושומרון הן לומדות להבין את העמדות של הימין והשמאל, שאלות שאלות. לסיום הן במסע חובק של 11 ימים – סוף שנה – סיכום השנה. להביא לידי ביטוי את כל מה שלמדו. ויש שבוע צה"ל – הן עושות אותו על מדם, יוצרים מבנה של צבא – עמידה בזמנים, מסדרים, הקפצות, שיחות סיכום יום" (ראש מכינה)

מנהל המכינה הבא תיאר כך את התפתחות התוכנית שלהם לאורך שנות הפיילוט, שנשמעת כמשנה סדורה יותר מתחילת שנה ועד סופה, עם התפתחות הדרגתית ביכולות של החניכים לנהל את עצמם תוך שהות בשטח:

"התוכנית החינוכית בשילוב השטח במתכונת החדשה התחילה להתגבש מהשנה שעברה והשנה היא יותר ברורה. אנחנו קוראים לה מעגלי התייחסות. באופן טבעי יש את הפרט העצמי, אחר כך את הקבוצה, אחר כך את הקהילה שסביבי, אחר כך את החברה, ובמעגל האחרון את הסביבה. חילקנו את השנה שלנו, למין פעימות זמן שעוסקות במעגלים האלה שהולכים ומתרחבים ובעיקר גם באינטראקציה ביחסי גומלין בן הפרט לבין עצמו ולבין כל מעגל, בין המעגלים. אני יכול להגיד שהמסעות שלנו בשטח, שהם בעצם מין נקודות עוגן או אבני דרך בפינוי האלה, הם מאוד ממקדים את זה. פעילות השטח כוללת ארבע סדרות. הסדרה הראשונה הייתה למעשה מסע היכרות בשטח של 4 ימים. הבנות הגיעו בסוף אוגוסט מהבית ישירות לשטח. זה מאוד מאיץ את ההיכרות ואת החיבור בין הבנות וגיבוש שלהן כקבוצה. יש משהו מובנה בפעילות שטח אם היא

מכוונת נכון. החוויות והתובנות מהמסע היו חומר לעבודה בחודשיים הראשונים שהתמקדו בבניית הקבוצה וגיבושה תוך מציאת המקום האישי של כל אחת מהבנות בה.

הסדרה השנייה בשטח התקיימה באוקטובר והיא עסקה במעגל החברה והקהילה. יצאנו למסע רגלי של 8 ימים בגליל ועצרנו בדרך למפגשים, לסדנאות, לשיעורים בנושא. עברנו דרך כפרים דרוזיים, נפגשנו עם תושבי הכפרים המוסלמיים, ביקרנו במרכז נשי בפסוטה הנוצרית, כל מיני... עוצרים תוך כדי הליכה ועוסקים בהיכרות עם המגוון החברתי ותרבותי במדינה.

הסדרה השלישית בשטח התקיימה בינואר ועסקה בסביבה, יצאנו ל-11 יום להרי אילת, ועל הדרך הבאנו מרצים על כל מה שרואים בסביבה, על הקרקע, על הצמחייה, על בעלי החיים, הכוכבים בלילה, אתה יודע, גאומורפולוגיה, שבר סורי-אפריקאי, כל מה שאפשר וכל מי שמוכן לבוא, גם בהתנדבות ומשקיעים בזה כמובן תקציב, ועל הדרך קובעים תחנות, פוגשים אותם במקומות נגישים כי רוב המסלול לא נגיש, ועוסקים בנושא הזה.

הסדרה הרביעית בשטח התקיימה במרץ ועסקה במנהיגות. הינו 12 ימים בנגב. התחלנו שבוע במכתש רמון ואז עלינו לכיוון שדה בוקר. הבנות נחשפו למנהיגות מקומית, מנהיגות לאומית, צריך בן גוריון, כל מה שבדרך. פוגשים דמויות מהאזור שם, מנהיגות בדואית, מנהיגות יהודית, מנהיגות סיבתית... כאילו, כל מי שיש לו שמה יזמות חברתית, יזמות... כאילו, איזשהו הובלה של רעיון שנותן השראה, לשם אנחנו מכוונים.

הסדרה החמישית והאחרונה בשטח התקיימה בסוף אפריל עד אמצע מאי. יצאנו למסע מסכם שערך 18 יום, מהכנרת, רמת הגולן, ככה *on and off* שביל הגולן, וסיימנו בחרמון. אנחנו לא הולכים לשטח בשביל לשרוד, לדעת איך ללכת קילומטרים; אנחנו הולכים לשטח ללמד אותנו איך במעט אמצעים שיש, איזה תרמיל על הגב, אוכל שהוא רק חומרי גלם, ישנים על מחצלת, שק שינה מזרון שטח. בסדרה המסכמת, זה כבר סיפור אחר של השטח. פה זה לנהל שגרה בשטח. בסופי שבוע עצרנו איפה שאפשרו לנו להתקלח. פעמיים עשינו את זה לפי המסלול. מחפשים מקום, עוצרים, נחים וממשיכים. ואיך לעשות מכל הסיפור המינימליסטי הזה חגיגה והם הצליחו לבשל טוב, לאכול טוב, מצב רוח טוב.

במהלך המסע יש לנו מה שאנחנו קוראים בשטח ימי עצמאות, זה ימים שהצוות משאיר את הקבוצה בבוקר לבד, נותן תדריך, אנחנו במרחק מכשיר קשר. זה התחיל ביום שלם, אחר כך זה הופך ליום וערב, עכשיו זה כבר יומיים. אנחנו לידם, מרחק של מכשיר קשר אבל הם לא יודעים איפה אנחנו. הן היו לבד והן אומרות שאלו היו הימים הכי טובים שלהם, כאילו, הייתה חגיגה. והם סיימו 18 ימים בכזאת חדווה וכזה מצב רוח טוב וטעם טוב ופשוט היו מוכנות לעוד וזאת הפואנטה. בסופו של דבר הכול מתגבש למשהו שאנחנו קוראים לו מנהיגות, ומנהיגות זה בעצם איך אני כבוגרת מכינה יוצאת מפה, איזה דמות אני אהיה, מנהיגה בדרכי."

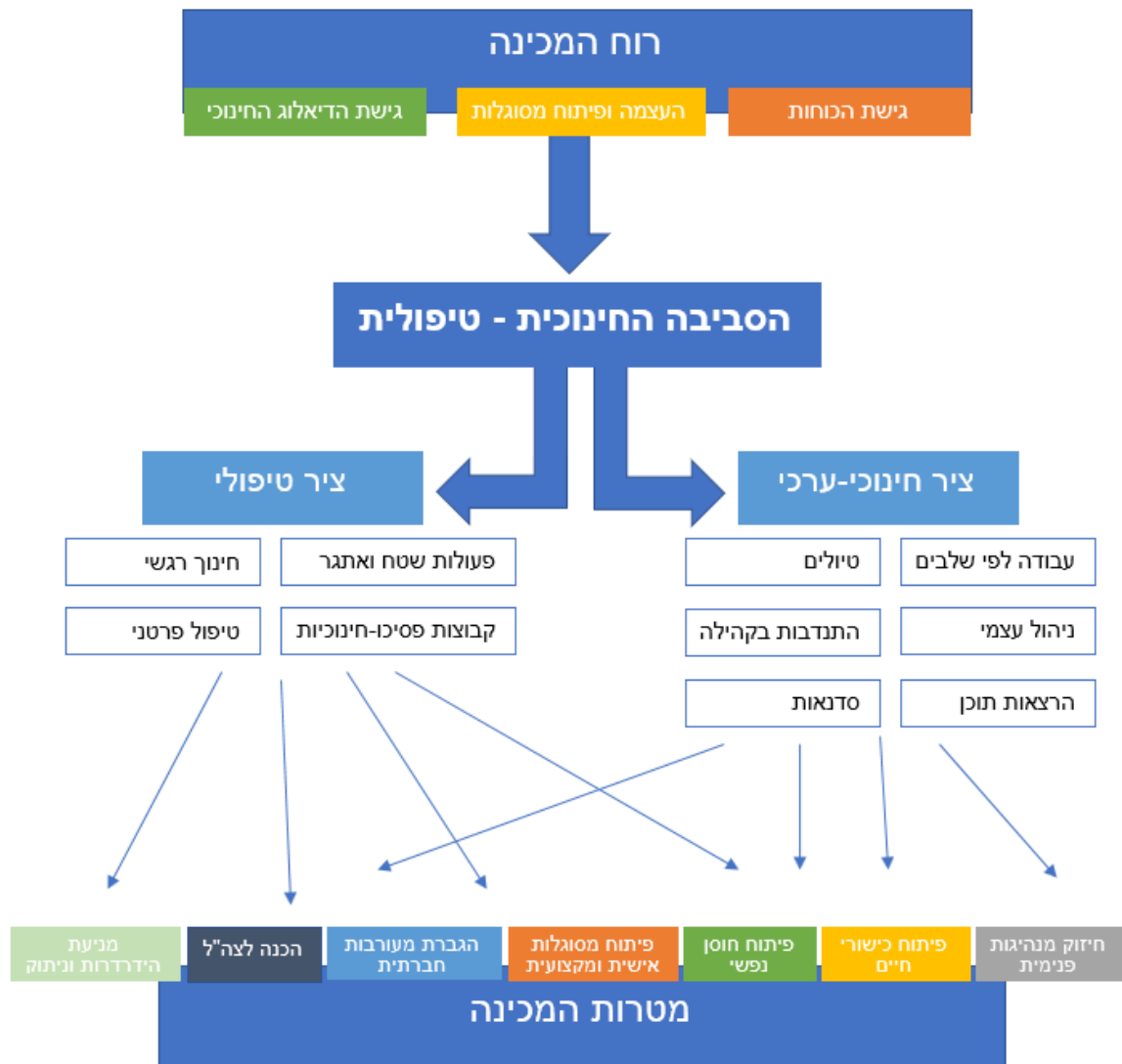
שלושה מנהלי מכינות מתארים את שבועות השטח שלהם במנעד רחב של סולמות מאמץ ומוקדי העמקה. בה בעת, ההתערבות של כולם משלבת תכנים רוחביים בסיסיים לרוח המכינות הקדם צבאיות, כמו היכרות עם התנהלות וחיים ב"שטח", הקשרים צבאיים בהיבט של נהלים ומורשת צבאית, הכרת הארץ והחברה הישראלית. ברמת ההתפתחות האישית והקבוצתית – בכל תוכנית החניכים נדרשים להגביר את רמת ניהולם העצמי ולתרגל תכנון וביצוע מוצלח דיו של תפקידים בערוצים רבים בו-זמנית: לנהל את עצמם תחת לוח זמנים מובנה, להשתייך ולהתחשב בקבוצתם, לעמוד בתפקידים קבועים ומתחלפים על פני שנה, להיות חשופים לביקורת ולכישלון ולהתמיד ברגעים רבים של קושי ומחשבות על ויתור.

קבוצות פסיכו-חינוכיות – פועלות על פי מודל עבודה המשלב בין התייחסות ל"כאן ועכשיו", המהווה חומר עבודה חשוב בקבוצה, לבין תהליך עבודה מובנה המתייחס לרעיון שהוא הנושא המרכזי אשר נבחר מראש, בהתאם למיפוי של צורכי הקבוצה. העבודה על פי מודל זה מעודדת את החניכים למילוי תפקידים חברתיים, מעורבות ולקיחת אחריות, תהליכים של גיבוש זהות, סוציאליזציה ורכישת כישורי חיים, כגון: צריכה נכונה של מידע, קבלת החלטות, פתרון בעיות, תרגול בעיות חברתיות, הרחבת הפרספקטיבה וכו'. הנחיה משותפת של קבוצה פסיכו-חינוכית על ידי עובד סוציאלי ומדריך/רכז חינוך, מאפשרת בנוסף חיבור בין שני העולמות הפועלים במקביל בתוכנית ההתערבות.

קבוצות פסיכו-חינוכיות במתכונת זו, פועלות בחלק מהמכינות בווריאציות שונות. כפי שניתן להתרשם מדבריה של עובדת סוציאלית באחת המכינות, יש לקבוצות אלו ערך משמעותי בתהליך הטיפול שהחניכים עוברים, אולם מתודה זו עדיין לא מגובשת דיה ואיננה ממצה את הפוטנציאל הטמון בה:

"הבאתי לקבוצה איזשהו נושא, איזושהי תוכנית ובפועל זה היה גם משהו דינאמי. היו מפגשים שהשיח יותר עלה מהקבוצה והיו מפגשים שיותר אני עשיתי איזושהי הפעלה ומשם הלכנו לדבר. המטרה הייתה לפתוח את העולם הרגשי יותר, להכיר אותו קצת, לגעת בנקודות. זו המטרה בחלק הראשון של השנה. אחר כך התעסקנו בנושא של תקשורת בין אישית, התמודדות שבשביל החניכים הייתה מאוד רלוונטית. ואז היה את הנושא של הסיכום והפרידה. סיכום שנה שעשינו מכמה זוויות, גם עם המדריכים. חלק מהמפגשים בסוף המדריכים העבירו את ההדרכה שלי, הכנו ביחד והם העבירו. הקבוצה זה נושא שיש לי הרבה סימני שאלה לגביו, אני חושבת שזו משבצת מאוד משמעותית, גם החניכים מדברים על זה. אבל איך בדיוק, כמה? ומי יעביר? לא תמיד ברור לי..." (עו"ס מכינה)

כפי שניתן לראות בתרשים מס' 6, המציג באופן תהליכי וגרפי את מודל תוכנית ההתערבות המיטבי כפי שתואר עד כה, מרכיבי התוכנית השונים - הן התפיסתיים והן המעשיים - אמורים לתת מענה הולם לשש המטרות המרכזיות שהוצבו בתחילת המיזם על ידי ראשי המכינות: חיזוק מנהיגות פנימית בקרב החניכים; פיתוח כישורי חיים תוך אישיים ובינאישיים; פיתוח חוסן נפשי ויכולת ההתמודדות עם מצבים קשים ויציאה מהם מחוזקים; פיתוח מסוגלות אישית ומקצועית, שתאפשר להם להגשים את שאיפותיהם ולממש עצמם כבוגרים כחלק מהכנה להשתלבותם לאחר הצבא בשוק העבודה; הגברת המעורבות החברתית שלהם, על מנת שיהיו בוגרים המעורבים בקהילה ובחברה, בעלי תודעה, אכפתיות, אחריות ורגישות חברתית והפיכת המעורבות החברתית כערך ודרך חיים עבורם; והכנה לצבא ולחיים הבוגרים, מטרה המתיישבת עם המטרות הקודמות ומלמדת על הגישה הרווחת במיזם, ולפיה הגיוס לצבא הוא מרכיב אחד במכלול שמתמקד בעיצוב החניכים כבוגרים המשתלבים בחברה.



3.4 תחום IV - מבנה ארגוני והגדרת תפקידים

"בהיעשותנו למדריכים, למטפלים, עלינו לאחוז בידם של אלה שאיבדו דרכם ביערות אפלים ולכן איבדו כל תקווה. הם ישאבו עידוד מנכונותנו להדריכם דרך הגיהנום בחזרה לחיים, בעודנו מסבירים להם בכל צעד שנצמד יחדיו את המסלול האין-סופי של הרגשות שבהם נתקל בדרכנו. אך כדי לצאת לדרך זאת, חייב כל אחד מאיתנו לפגוש תחילה את עצמו באפילה שלו ולמצוא את דרכו. כדי שיעשה אדם, עליו להיות בראש ובראשונה הוא עצמו, כי אז יוכל להיות אדם לזולתו."

ברונו בטלהיים

.....

המשפט שפותח פרק זה, אשר נלקח מתוך משנתו של הפסיכואנליטיקאי ברונו בטלהיים, ממחיש את החשיבות הרבה שיש לאנשי הצוות בתהליך החינוכי/טיפולי שעוברים חניכים במצבי סיכון במסגרות הטיפול השונות. דברים אלו מתיישבים גם עם התפיסה הרווחת בקרב הצוותים המובילים במכינות ניצוץ, כפי שבאה לידי ביטוי בדברים הבאים, שנלקחו מתוך ריאיון עומק עם אחד ממנהלי מכינות ניצוץ:

"צוות איכותי ומסור שיודע לעשות ולדבר חינוך, הינו תנאי הכרחי להצלחת המסגרת..."

(ראש מכינה)

נושא מרכזי, שהעסיק מאוד לאורך המיזם את ועדת ההיגוי והצוותים המובילים במכינות במטרה להתאימו הן לפרופיל החניכים, שהלך והתגבש במהלך ארבע שנות המיזם והן ולמטרות התוכנית, היה צוות העובדים במכינות ניצוץ. הפרק הנוכחי יסקור תחילה את תהליך עיצוב מערך כוח האדם החל מהמחזור הראשון, שבו המכינות פעלו במתכונת המקורית של התוכנית, ויצג את המודל המיטבי שהתגבש ויושם במלואו במחזור הרביעי והאחרון. בהמשך, הפרק יתמקד בשני נושאים נוספים שלאורך המיזם נמצאו כמשמעותיים ביותר ליציבות ואיכות עבודת הצוות במכינה, ויצג את המודל המיטבי שהתגבש בנוגע אליהם. האחד עוסק בתפקיד המדריך החינוכי, והשני עוסק במערך ההדרכה והליווי של הצוותים במכינה.



3.4.1 מערך כוח אדם במכינות ניצוץ

הצוות במכינות ניצוץ מנוהל על ידי ראש מכינה, הכפוף מבחינה ארגונית לגוף המפעיל ולמנהלת המיזם, ואליו כפופים יתר העובדים. הצוות כולל שתי קבוצות: הקבוצה הראשונה מונה עובדים שהם הצוות הקבוע של המכינה, והקבוצה השנייה מונה אנשי מקצוע חיצוניים. אלה מועסקים בשירות קנוי ומגיעים לפעילות ממוקדת בנושא הקשור בתחום מומחיותם, והם משתנים בהתאם לתוכנית השנתית שנקבעה. תהליך גיבוש המבנה המיטבי של הצוות, ובהתאם לכך מערך כוח האדם הרצוי, מתייחס בעיקר לקבוצה הראשונה שהיא הליבה של מערך כוח האדם. עיקר פרק זה מתמקד בה.

בתוכנית המקורית של המיזם, כפי שבא לידי ביטוי במערך כוח האדם של הצוות הקבוע במחזור הראשון, הצוות היה מינימלי וכלל חמש משרות: ראש מכינה, עו"ס ושלושה מדריכים. כבר במהלך השנה גברה ההבנה שקיים עומס רב על הצוות בשל ריבוי מטלות, שלא מאפשר להם להתמקד במשימות העיקריות של תפקידם. היטיב לתאר זאת אחד ממנהלי המכינות:

"...בליט ברירה עו"ס המכינה הוגדר גם כסגן ראש מכינה, רכז תחום טיפול ורכז תחום השטח (מדריך טיולים על פי תו תקן). בדיעבד, אנו מבינים שחייבים לעשות הפרדה ולהגדיר באופן ברור את תפקיד העו"ס ולהנכיח את המסגרת הטיפולית ככלי מרכזי בציר ההתפתחות של החניך. כמו כן, על מנת לאפשר לראש המכינה להתעסק בעיקר, נדרש רכז חינוכי/סגן ראש מכינה בהגדרה..." (ראש מכינה)

בעקבות הפער שהתגלע בין המודל המקורי של אנשי הצוות הקבוע לבין המציאות בשטח, התחדדו במהלך שלושת המחזורים הראשונים המשימות המרכזיות של בעלי התפקידים השונים, היקף המשרה של חלקם גדל ואף נוספו בעלי תפקידים חדשים, בעיקר של רכזים בתחומים שונים. במחזור השני, התווספו לצוות הקבוע שני תפקידים נוספים: רכז חינוך, שמשמש גם בתפקיד סגן ראש מכינה ורכז בוגרים וגיוס חניכים. עיקר ההתאמות של הצוות הקבוע החלו במחזור השני. מהדברים הבאים, שנלקחו מתוך ריאיון עומק עם ראש מכינה, ניתן ללמוד כי בשנה זו נוספו בעלי תפקידים חדשים של רכז שטח ואם בית, הורחבו משרות של עובד סוציאלי ומדריך, חודדו תיאורי התפקיד וחלוקת משימות ואחריות. בסוף שנה זו התגבש מודל הצוות הקבוע המיטבי, שיושם במלואו במחזור הרביעי לשביעות רצונם של ראשי המכינות, כפי שניתן להתרשם מהדברים הבאים:

"בגדול, ניתן לומר שמבנה הצוות השנה היה אופטימלי ונתן מעטפת שלמה לתהליך של החניכים במכינה. השינוי המשמעותי במבנה כוח האדם שבוצע השנה הינו הוספת רכז שטח, שהוציא לפועל יום טבע קבוע בכל שבוע והוביל את שבועות השטח לאורך השנה, עו"סית מכינה שבהגדרת תפקידה הובילה את תחום הטיפול והקשר מול הצבא באופן מיטבי ואם בית שנתנה ערך מוסף, חום ואווירת ביתיות. במחזור הבא, מבנה הצוות יישאר אותו הדבר עם תחלופה מינימלית..." (ראש מכינה)

טבלה מס' 10 מתארת את מערך התפקידים שהתגבש בצוות הקבוע של מכינות ניצוץ, ליבת התפקיד של כל אחד מבעלי התפקיד, המשימות המרכזיות שלהם, תחומי אחריותם וכפיפותם הארגונית.

טבלה מס' 10 מודל הצוות הקבוע של מכינת ניצוץ			
תפקיד והיקף משרה	ליבת התפקיד	משימות מרכזיות ותחומי אחריות	כפיפות ארגונית וליווי
ראש מכינה 100%	ניהול כולל של המכינה והתהליך החינוכי-טיפולי-שיקומי של חניכי המכינה	- אחריות כוללת על ניהול שוטף של המכינה - ניהול לו"ז המכינה - מעקב ובקרה על פעילות המכינה - ניהול צוות המכינה - הבטחת מרחב חינוכי טיפולי לחניכי המכינה - בניית שיתופי פעולה בקהילה. לרבות, משפחות החניכים, אנשי מקצוע ועוד - תכנון וניהול תקציב	גוף מפעיל. ליווי מקצועי - מנהלת המיזם
רכז מכינה -	ניהול ותפעול שוטף של המכינה וליווי של צוות ההדרכה במכינה	שותפות בצוות המוביל של המכינה	ראש מכינה

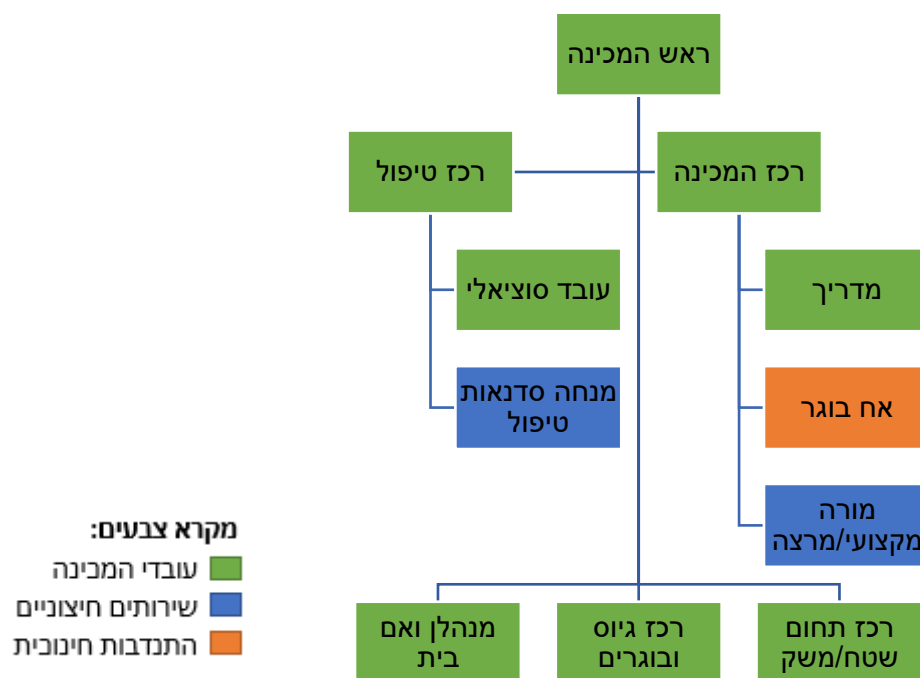
תפקיד והיקף משרה	ליבת התפקיד	משימות מרכזיות ותחומי אחריות	כפיפות ארגונית וליווי
סגן ראש המכינה 100%		- ניהול שוטף של שגרת המכינה - ניהול לו"ז שבועי - שותפות עם ראש המכינה בתהליכי גיוס וקליטת צוות ההדרכה בהערכתם ובמתן משוב - ליווי וחניכה של צוות ההדרכה - אחריות על ביצוע תוכניות אישיות לחניכים (מעקב ובקרה) - אחריות על תחום הבטיחות בשטח המכינה ומחוצה לה וכן הטמעת נורמות וכללים בתחום זה, לרבות הכשרות, תרגולים, בניית תיק בטיחות וכו' - יצירת אווירה רגועה, מקבלת, תומכת, מכילה ומכבדת - ממלא מקום של ראש המכינה	
עו"ס רכז תחום טיפול 100% עו"ס מכינה 50%	יצירת מרחב טיפולי במכינה. ליווי סוציאלי, רגשי וטיפולי של החניכים לצד פיתוח עבודה מערכתית בתוך המכינה ומחוצה לה, לטובת מיצוי זכויות של החניכים	- שותפות בצוות המוביל של המכינה - ריכוז תחום הטיפול, לרבות ליווי פסיכו-סוציאלי של חניכי המכינה - פרטנית וקבוצתית (העברת קבוצה פסיכו-סוציאלית) - תיווך והנגשת שירותים בקהילה, לרבות מיצוי זכויות - ליווי, תמיכה והדרכה מקצועית לצוות המדריכים - תכלול הקשר עם הביטוח הלאומי בהקשר של הבטחת הכנסה לחניכים - החזקת התהליך אל מול הצבא, דחיפה להתקדמות. - כתיבת חוות דעת לטובת הסדרת תהליכים למול הצבא ו/או מסגרות טיפוליות שונות - שותפות בתהליכי מיון חניכים למכינה, לרבות קיום ראיונות ובניית ממשקי עבודה עם גורמים מפנים לטובת בחינת התאמה	ניהול ראש המכינה ליווי מקצועי - מנהלת המיזם
רכז שטח 50% (בפועל קיים באחוזי משרה משתנים)	הניהול והתפעול השוטף של שבועות וימי השטח במכינה (ההגדרה משתנה בין המכינות בהתאם לסוג פעילות השטח)	- תכנון לו"ז ותוכנית שנתית של שבועות השטח וימי השטח במכינה בשיתוף ראש המכינה, לרבות מסלולי טיול, הדרכות, משך ואופי הטיול וכו' - אחריות על הזנה ותפעול מול "מוקד טבע" וחדר מצב במידת הצורך - בניית תיק בטיחות, אחריות על נהלי הבטיחות והביטחון בטיול, בתיאום ושיתוף פעולה עם סגן מנהל המכינה/ראש המכינה - העברת תוכן שבועי קבוע במכינה, התערבות אל מול חניכים במכינה על פי הצורך ובתיאום עם צוות ההדרכה והעו"ס, לרבות מסעות אישיים, תוכניות העצמה, שיחות אישיות וכו'	ראש המכינה
רכז גיוס ובוגרים	איתור וגיוס חניכים למכינה. ליווי ותמיכה	יצירת קשר עם גורמים רלוונטיים (עו"סים בקהילה, פנימיות, בתי ספר)	ראש מכינה

תפקיד והיקף משרה	ליבת התפקיד	משימות מרכזיות ותחומי אחריות	כפיפות ארגונית וליווי
50%	בבוגרי המכינה במהלך השירות הצבאי ולאחריו, לצד עבודה מערכתית למיצוי זכויות, תיווך והנגשת מענים בקהילה.	- ריכוז תחום הגיוס במכינה, לרבות ראיונות למועמדים וריכוז הרשימות קביעת וארגון ימי היכרות וחשיפה במכינה לאורך השנה - קשר רציף ועקבי עם הבוגרים, ליווי ותמיכה במקומות שבהם הם נמצאים - החזקת התהליך אל מול הצבא והשירות הלאומי-אזרחי של בוגרי המכינה - יצירת מעטפת וקשרים עם אנשים רלוונטיים שיכולים לסייע לבוגר (תעסוקה, עו"סיות בקהילה, מפקדים בצבא, וכו') - להיות הכתובת לקשר עם המכינה (ויותר מכך, עם "בית" - מקום בטוח שרואה אותם ורוצה בטובתם כל הזמן) - העברת תחום תוכן קבוע במכינה סביב הכנה לחיים עצמאיים	כפיפות ארגונית וליווי
אם בית 50%	דאגה לצורכיהם הבסיסיים של החניכים בתחום התזונה, ההיגיינה והניקיון (לא קיים בכל המכינות – יש מכינות שבהן זהו תחום האחריות של החניכים)	- יצירת אווירה חמה וביתית - הבטחת סיפוק הצרכים הפיסיים והרגשיים הבסיסיים של החניכים בתחום התזונה - בישול ארוחות צוהריים וערב - הבטחת סיפוק הצרכים הפיסיים והרגשיים הבסיסיים של החניכים בתחום הניקיון וההיגיינה - ליווי והדרכת החניכים במהלך ביצוע ניקיונות	ראש מכינה
מדריך 400%	משמש איש הקשר הישיר אל מול החניך וחלק מהותי בציר הפיתוח האישי של החניך, תוך מיצוי הפוטנציאל והיכולות של כל אחד ואחד מהם	- אחריות שוטפת על שגרת המכינה, שמירה על כללי ההתנהגות, הנורמות והנהלים בדגש על מוגנות החניכים - מתן תגובות חיוביות להפרות של תנאי מסגרת המכינה, וטיפול באירועים חריגים - מעקב ותיעוד שוטף של תנועת חניכים (דיונים, אירועים משפחתיים, בדיקות, טיפולים וכו') (ב) - העברת תוכן קבוע לחניכים לאורך השנה ובהתאם - כתיבת סילבוס והכנת מערכי שיעור - ליווי הוועדות במכינה על פי צורך ואחריות על צירי רוחב במכינה - אחריות על מעקב חינוכי-טיפולי לחניכים בקבוצת הזיקה, ליווי אישי, בניית ציר התפתחות ושמירת קשר רציף עם המשפחות על פי צורך - סוכני בטיחות בשטח המכינה ומחוצה לה וכן הטמעת נורמות וכללים בתחום זה - יצירת אווירה רגועה, מקבלת, תומכת, מכילה ומכבדת במקביל לקו דורש ולא מתפשר	רכז חינוכי ראש מכינה
אח בוגר: התנדבות	מודל חיקוי לחניכי המכינה	- אחריות וליווי חניכים לקראת נאומים והדרכות בקורס, עמידה מול קהל, הדרכות בטיולים וכן העצמת חניכים בשיעורי בחירה - ליווי של ועדת תרבות	רכז חינוכי רכז טיפול

תפקיד והיקף משרה	ליבת התפקיד	משימות מרכזיות ותחומי אחריות	כפיפות ארגונית וליווי
- השתתפות והובלה על פי צורך של המד"סים במכינה - עזרה להתנהלות של הל"ז והכתבה של הזמנים יחד עם הצוות - העברת תוכן/יחידה פעם בשבועיים לחניכים של כל אחד מהאחים הבוגרים			

תרשים מס' 7 מציג את מבנה התפקידים ההולך ומתעצב בשדרה הארגונית של מכינות ניצוץ. על פי התרשים ניתן לראות כי בתום שלושה מחזורים, ראש המכינה נושא באחריות הכוללת של המכינה הן כלפי פנים והן כלפי חוץ, על ידי האצלת סמכויות לשדרת הרכזים. כמו כן, התרשים מחדד את השינוי התפיסתי שנעשה לאורך תקופה של שלושה מחזורים, בנוגע לחלוקת אחריות ברורה יותר של משימות החינוך והטיפול בין שני הרכזים המובילים את המכינה לצד ראש המכינה, רכז החינוך ורכז הטיפול.

תרשים מס' 7 מבנה התפקידים בשדרה הארגונית של מכינת ניצוץ



תהליך עיצוב צוות המכינה ומערך כוח האדם, שהתגבשו במהלך שנות המיזם, הושפעו משלוש סוגיות תפיסתיות מהותיות הקשורות ביניהן ונובעות זו מזו (מעבר למגבלות התקציב הקיימות, מטבע הדברים, במיזמים חברתיים). בחלק זה תידון תרומתה של כל אחת מהן בנפרד לתוצר שהתגבש. הסוגיה הראשונה קשורה לתפיסת המיזם, שלפיה המכינה תהיה עבור החניכים מסגרת מעצימה ואטרקטיבית בעלת דימוי נורמטיבי של מכינה צבאית רגילה, ושונה ככל הניתן ממסגרת פנימייתית המוכרת לרבים מהם מעברם. השנייה, קשורה ל"עיקרון הניהול העצמי" של החניכים, שהוא עמוד תווך משמעותי בתפיסת ההתערבות. הסוגיה השלישית קשורה לפרופיל החניכים, שעם הזמן הלך והתבהר והציף את מורכבותם הרבה, וכפועל יוצא מכך את הצרכים הייחודיים הנדרשים עבורם בכל הנוגע לצוות העובדים והיקפם.

1. בין מכינה לפנימייה: השאיפה של ועדת ההיגוי הייתה ליצור מסגרת ייחודית לצעירים במצבי סיכון, בעלת אופי נורמטיבי בדומה למכינות הצבאיות ובשונה מהמודל הפנימייתי המוכר בעולם הרווחה, שכן מאפייני הפנימייה

אינם עונים לצורכי הגיל בבגרות הצעירה. כמו כן, חניכים רבים המשמשים קהל יעד פוטנציאלי למכינות ניצוץ הינם בוגרי פנימיות שרוו ממסגרות אלו, ומכינה הדומה באופיה לפנימייה עלולה, מצד אחד, להרתיע אותם מלהצטרף אליה ומצד שני, עלולה להעמיק אצלם את התלות במסגרות כוללניות. מפגשי העבודה שהתקיימו במהלך השנתיים הראשונות של המיזם, ושבהם לקחו חלק חברי ועדת ההיגוי והצוותים המובילים במכינות, עסקו בשאלה הנוקבת 'מה בין מכינה לפנימייה/הוסטל'. וכפועל יוצא מכך, מה תפקידו של הצוות מול החניכים. הציטוט הבא, מפיו של אחד המדריכים שהשתתפו בקבוצת מיקוד, ממחיש את הבלבול שליווה את הצוותים במכינות בתחילת הדרך סביב סוגיה זו.

"אנחנו נקראים... מצד אחד אומרים לנו שהמקום הזה צריך להתנהל וצריכה להיות משמעת, בסופו של דבר זה מכינה קדם צבאית. מצד שני, אומרים לנו להכיל, ולהכיל, ולהכיל, ולטפל, כל הגישה הטיפולית... אני הרגשתי שיש שמה איזשהו שבר, ולי בתור מדריך היה קשה להכיל את זה; כאילו, מה אני עושה עכשיו עם מישהו שהוא לא מתפקד? היו רגעים שאיבדתי את עצמי"

סוגיה זו העסיקה בתחילת הדרך גם את החניכים במכינות, כפי שעולה מתוך השיח עימם בקבוצת מיקוד, וניתן להתרשם מנקודת מבטם על ההבדל בין פנימייה למכינת ניצוץ:

"בפנימייה אתה עושה את זה כי אתה חייב לעשות את זה, כן אתה חייב לעשות את זה. כאן אתה עושה את זה בעצמך, אתה לא נלחם במדריך או במישהו אחר, אתה נלחם בעצמך (ג). אתה לא קם, זה בעיה שלך, אתה מפסיד סדר יום, יש לזה השלכות, זה לא כמו בפנימייה, בפנימייה אין דבר כזה לא בא, יושבים לך על הראש עד שאתה בא (ב). בפנימייה אתה עושה מה שאתה רוצה, מתי שאתה רוצה. אתה בא בשביל לשבת עם החברה, לא בשביל להתקדם, ההפך (ג). פה אתה לא רוצה להיות פה, לך לבית. אתה בא למכינה תדע מה אתה רוצה מעצמך, מה אני רוצה לעשות עם החיים שלי. אני רוצה להשתנות, חאלס. תחליט שאתה מצליח במקום הזה... (א)"

2. עיקרון 'ניהול העצמי' של החניכים: על פי עיקרון זה הנובע מקודמו, בשונה מפנימייה, החניכים במכינה אמורים לקחת חלק פעיל בהפעלה היומיומית של המכינה ובהתנהלותה, במטרה להעצימם ולהכינם לחייהם הבוגרים, כפי שמקובל במכינות צבאיות רגילות. ברמה הקבוצתית, הניהול העצמי של החניכים בא לידי ביטוי בחלוקה שלהם לחוליות, שכל אחת מהן אחראית על תחום משמעותי בחיי היומיום של המכינה, כגון: לוגיסטיקה וניהול, פעילות שטח, מעורבות חברתית ותרבות והווי. ברמה הפרטנית, הניהול העצמי של החניכים בא לידי ביטוי בביצוע תפקיד של 'אחראי שבועי' (אחר"ש), 'ראש חוליה' או 'מוביל קהילה', תפקידים שבמהותם כרוכים באחריות כפולה על החניך שממלא אותם, הן על תכנון וארגון סדר היום והפעילות השבועית של המכינה והן על הנעת החניכים לביצוע המשימות, תוך הפעלת סמכות כלפיהם. כפועל יוצא מכך, הנחת העבודה בתוכנית המקורית הייתה כי לצוות המכינה תפקיד מצומצם, שעיקרו להוות יד מכוונת ומפקחת, כפי שאכן בא לידי ביטוי בהיקף כוח האדם המצומצם שהיה במחזור הראשון. הדברים הבאים, שעלו בקבוצת מיקוד עם מדריכים ובראיון עומק עם חניך שמילא תפקיד אחראי שבועי (אחר"ש) במהלך 'שבוע שטח', ממחישים קו מנחה זה בעבודת המכינה:

"המתודה של המכינה, שהחניכים מנהלים את עצמם..." "תפקיד המדריכים לחנוך ולא לחנך..." "לאורך השנה המדריכים עושים פחות ופחות והחניכים יותר ויותר. בסוף, הקבוצה עושה כמעט הכול לבד" (קבוצת מיקוד מדריכים)

"בהתחלה המדריכים מלמדים איך להפעיל סמכות והרבה פעמים זה כבר בא לבד מעצמך, כי ברגע שאתה שבוע שלם מנהיג אז לאט לאט עולה לך דברים, וזה מה שמקדם אותי אישית במכינה... אני הייתי אחד שכל היום אוהב לטייל, בקושי נמצא במסגרת... הגעתי למכינה... ולא רק שאני נמצא במסגרת אני גם שבוע שלם מרים את המסגרת..." (חניך מכינה)

3. פרופיל החניכים: כפי שתואר בפרק הראשון שעסק בפרופיל החניכים, כבר במחזור הראשון התעוררו קשיים בהפעלת התוכנית, שנבעו בין היתר מאי הלימה בין היקף הצוות ואופיו לבין מורכבות מאפייני החניכים שהתקבלו למכינות. המכינות התמודדו עם קבוצה גדולה מאוד של צעירים המצויים בקצה חמור של רצף הסיכון. שבעה מוקדי סיכון עיקריים בפרופיל החניכים העיבו על יכולת הצוות להיענות לצורכיהם הייחודיים: היסטוריה של טיפול בשירותי הרווחה, שימוש בסמים ואלכוהול עד כדי התמכרות, עבריינות, קורבנות מינית, בעיות בתחום בריאות הנפש, קשיים חברתיים והיעדר עורף משפחתי (ראה טבלה מס' 11).

מוקד סיכון	קולות מהשדה
היסטוריה של טיפול בשירותי רווחה	● "באים ממשפחות שלא מתפקדות, שלא יכולות להכיל את ההתנהגות שלהם. עברו איזושהי טראומה בחיים שלהם שגם לא טופלה בזמן או לא טופלה נכון..." (דמות מפתח)
	● "יש כאן חבר'ה שהגיעו מוכרי רווחה, מכפרי נוער, מעצרי בית, מלכישוע יש לנו כמה... זה הכיוון..." (ראש מכינת ניצוץ)
	● "צעירים שהלכו הרבה בשוליים של החיים, אני קורא לזה נולדו בצד הלא נכון של הכביש..." (ראש מכינת ניצוץ)
	● "הרבה מהחניכים הגיעו בהפניות ממשד הרווחה. זה אומר שהאוכלוסייה באופן כללי היא יחסית קצה..." (ראש מכינת ניצוץ)
שימוש בסמים ואלכוהול	● "הוציאו לי צו בית משפט שאני חייב להיות בפנימיות האלה- וברחתי גם מהם. בסופו של דבר כשקיבלתי את מה שרציתי והלכתי לתיכון, אז סוג של התייצבתי..." (חניך במכינת ניצוץ)
	● "בבי"ס הזה, זה היה כזה שעולה חדש - פסול. כאילו, פסול כי למי יש זמן עכשיו ללמד אותה עברית. אז אם היא לא תלמד אז היא לא תדע. וכשהגעתי לפנימיה הם ידעו שאני עולה חדשה אבל הם לא ראו אותי מתקשה עם העברית אז כאילו אוקי את עולה חדשה אבל את צריכה לעשות את זה ואת זה ... שזה הגישה שאני יותר אוהבת" (חניכה במכינת ניצוץ)
	● "השימוש באלכוהול ובחומרים פסיכו-אקטיביים הוא ברקע אצל רוב גדול של צעירים שנמצאים פה ועברו דרך המקום הזה. קיים גם השפה, מאוד מאוד קיים..." (ראש מכינת ניצוץ)
	● "עיקר ההתעסקות היא עם קנאביס. יש פה חבר'ה שאני יודע שעשו גם דברים אחרים אבל באנגים, גריינרים, משקלים, זה מה שתפסנו וזה מה שהיה פה..." (ראש מכינת ניצוץ)
עבריינות	● "היה בחור שאמרתי לו שהוא צריך ללכת לגמילה, לפחות ללכת לאשפוזית כי הוא לא יכול לעשות פה את הגמילה שלו..." (ראש מכינת ניצוץ)
	● "חבר'ה על מקרים חמורים מאוד כמו סחר בסמים, עשרות אם לא מאות עסקאות..." ● "עבריינות עם הקבוצה שיש לנו פה זה לא הסוגיה המרכזית... יש פה חברה שכבר דקרו, שעברו דקירות..." (ראש מכינת ניצוץ)
	● "רובם עם תיקים פליליים וכ-60% פתוחים גם... חניך עם ארבעה תיקים פתוחים שחלקם מתנהלים מ-2017/2018..." (ראש מכינת ניצוץ)
	● "פגיעות מיניות... זה יכול להיות או זוגיות לא מיטיבה עם בני זוג שהם נהיו ספונסרים שלהם ולקחו אותן תחת חסותן, והן בגלל שהן צמאות לאהבה ולתשומת לב שיראו אותן אז הן יוצאות עם גברים שהם יותר גדולים מהם, ואז בעצם הם מממנים להם ארוחות ותכשיטים וזה נוח וזה מוכר ולא צריך להתאמץ יותר מדי, אז אם זאת זוגיות שהיא לא מיטיבה ואני צריכה להיות רק יפה כזאת..." (ראש מכינת ניצוץ)
קורבנות מינית	● "אולי המכנה המשותף הכי שלהן... זה שכולן עברו פגיעות מיניות..." (ראש מכינת ניצוץ)
	● "מישהי שעכשיו חוותה פגיעה מינית מאוד קשה ושזה לא מעובד ושזה לא מטופל בשום דרך ושיש פה דברים שיכולים להעיר את זה בצורה שיכולה לפגוע בה, שיכולה לפגוע בצעירות שאיתה בקבוצה, צריך כאן איזה שהיא רמת מסוימת של יציבות כדי להצליח את השנה הזאת..." (ראש מכינת ניצוץ)

מוקד סיכון	קולות מהשדה
בריאות נפש	"...דפוסים אישיות קשים עד כדי אנטי סוציאליים, והיו גם מקרים נפשיים קיצוניים..." (ראש מכינה) "דפוסים של מצבי רוח מאוד קיצוניים שמשתנים בטלטלה מאוד גדולה, או שאני בהיי או שאני יכולה להיות יומיים בתוך המיטה ולא לצאת מהמיטה, משהו לא יציב כזה מבחינה נפשית, איזה שהיא מורכבות רגשית..." (ראש מכינה) "הנמכה קוגניטיבית... והיו פה כמה חברה כאלה, כלומר שהיה להם איזה שהוא משהו, ברמה המנטלית שלהם, היה נמוך יותר מאחרים, או משהו שונה..." (ראש מכינה)
קשיים חברתיים	"...והיינו חיים בקבוצה כזאת, אין לך באמת את החברים האמתיים שלך, אין לך באמת את המקום הפרטי שלך... החבר האמיתי שאתה יכול לשים עליו את היד ולהגיד וואלה אני סומך עליך באמת... כל אחד זה חבר לשכטה, לשעה הקרובה והוא נעלם..." (חניך מכינה)
היעדר עורף משפחתי	"הרוב אני חושב שעבר כאן, בא מרקע משפחתי לא פשוט, אני חושב שיש פה הרבה אפיונים של אבות חסרות, חסרים, זה משהו שאני גם חושב היום בתפיסת עולם שלי שאני חושב שבמרכז ... כמות הצעירים פה שלא היה להם דמות אב מתפקד, קשר ... לא רק על האיכות, גם חסר, נפרד שזה לעולם לא עובד, שאבא פשוט לא פה, שאין רצף של קשר. וגם איפה שיש איזה סוג של קשר או הקשר חוזר לא היה שם רצף, לא היה מישהו בתמונה..." (ראש מכינה) "יושב ילד, בחור, כן... ולידו יושבת האמא או האבא, ואומרת את המשפט הבא: "לא כולם במשפחה יצאו ככה, אח שלו לומד ב... ורק הוא, פשוט לא הצלחנו אותו", ככה ליד הילד..." (ראש מכינה) - בתוך המשפחה עצמה להיות זאת שאחראית לנקות ולבשל ולשמור על האחים הקטנים ולקחת אחריות מאוד גדולה בתוך הבית..." (ראש מכינה)

התחושה שרווחה בקרב הצוותים הייתה כי לא ניתן יהיה לקדם את הצעירים להצלחה במכינה עם רמת מורכבות גבוהה, במתכונת של הצוות הקיים. בעיקר בלט הצורך בתגבור המעורבות הפעילה של הצוות החינוכי בחיי החניכים, הצורך בהגברת הפיקוח וההשגחה עליהם והצורך בהגדלת המענים הטיפולים הניתנים על ידי העו"ס וצוות המדריכים ובמקרים מסוימים, הכנסת אם בית לצוות שתיתן ערך מוסף, של חום ואווירת ביתיות במכינה בעיקר בכל הכרוך בניקיון ובתזונה. הציטוטים הבאים ממחישים תחושה זו ומלמדים על התקרבות מודל הצוות שהתגבש על ציר המכינה – פנימייה, למודלים המוכרים בעולם הפנימיות.

"אנחנו מוכנים להכיל בתוכנו מקרים מאוד קשים כל עוד אנחנו מרגישים שאנחנו באחידה, שיש רצון ושאיין פגיעה כלשהיא שעוברת איזה סף מסוים. והסף הזה הרבה פעמים הוא היכולת של הצוות להחזיק. כשיש צוותים חזקים, אנחנו יכולים לקחת מקרים יותר קשים, וכשהצוותים חלשים או לא מספיק בשלים, אנחנו יכולים להכיל פחות" (ראש מכינה)

"אתה מתחיל עם 30 ואחרי ארבעה חודשים אתה נשאר עם 17-18. אבל בשביל להחזיק את מה שקורה פה, בעיקר בהתחלה, אתה חייב את הכוח אדם הזה מול המורכבות של כל נער ונער. השיחות האישיות, הליווי האישי מול העו"ס ומול המדריכים. כל צעיר כזה זה כמו עשרה צעירים במכינה רגילה" (ראש מכינה)

"אני אחראית על בישולים. אני מבשלת שם בפועל, ממש במכינה. במשך השבוע, סוף שבוע אני מקבלת את הל"ז, מה אנחנו אוכלים ואיזה ארוחות אני צריכה לתת ערב או בוקר. אני משתדלת להכין אוכל מגוון, אוכל ביתי... החניכים, לפי מה שהם אומרים, פשוט מתענגים. לפני כן, הם קיבלו קייטרינג. באיזה שהוא שלב, זה כבר נמאס להם..." (אם בית במכינה)

3.4.2 תפקיד המדריך במכינות ניצוץ

תפקיד המדריך החינוכי הינו של עובד סמך מקצועי, שאינו בעל מסגרת ברורה של ידע או של מומחיות. במסגרות שבהן משולב הציר החינוכי עם ציר טיפולי, נוהגים להיעזר במדריכים חינוכיים לצרכים שונים ומשתנים, כיוון שכוח אדם בלתי מקצועי גמיש מבחינת שעות עבודה ושכר וניתן לצפות לפחות התנגדויות מצדו לגבי האידיאולוגיות, המטרות ודרכי הפעולה של הארגון. בנוסף לכך, שימור מעמדם כבלתי מקצועיים עוזר להגדיר ולתחם את מעמדם של בעלי המקצועות המשיקים (רכזים, עובדים סוציאליים, מורים וכו') והם אינם צריכים לוותר על החלק היוקרתי יותר של תפקידם (Reuven, 2018).

מרבית המדריכים החינוכיים במסגרות אלו נמצאים בשלב 'הבגרות הצעירה'. הכניסה לשלב זה היא בגיל 18 והיציאה היא לקראת גיל 35. במהלך תקופה זו בחייהם, מתמודדים אנשים צעירים עם בחירות רבות וגורליות, התפתחות זוגיות וקשר, בחירת מקצוע, קריירה וסגנון חיים. בשל מגוון התחומים שבהם נעשות הבחירות, צעירים רבים מתמודדים עם השאלה הרחבה, מי הם ומה הם רוצים באמת (Arnett, 2014).

שלב 'הבגרות הצעירה', המלווה גם את השלבים הראשונים בהתפתחות המקצועית, הינו שלב מורכב ועמוס רגשית. עובדים צעירים חווים עומס רב בעבודתם, כאשר גם חייהם האישיים בתהליך התבססות: תחילה של תהליך זוגי, הקמת משפחה ודאגה לילדים בבית, זאת בנוסף על הילדים האחרים- בעבודה. הם מתלבטים בשאלות בנוגע לחייהם ולעיתים נמצאים בתהליך של גיבוש זהות מקצועית (Leopold, Munz, & Michèle-Malkowsky, 2019).

מדריכים חינוכיים, שזה עתה סיימו את גיל ההתבגרות ונמצאים בשלב שבו עולים סימני שאלה רבים לגבי חייהם, ובד בבד מסייעים לצעירים בתהליך גיבוש הזהות האישית שלהם, נמצאים במצב שבו קיים טווח רחב של הזדהויות ודמיון. אלו אומנם מסייעים לסימפטיה וליצירת הקשר, אך לצדם מקשים על יצירת מרחק להתבוננות ולעבודה על ההשלכות של קרבה זו. מחד, הם אינם נתפסים בקרב החניכים כממסדיים וסמכותיים (כמנהל, מטפל או מחנך), פער הדורות אינו כה משמעותי והם מרגישים נוח לדבר עימם ב"גובה העיניים". מאידך, יש להם קושי לתפקד כמבוגר סמכותי בעמיתות זו (נוימן, 1991).

מהספרות עולה כי עובדים צעירים במסגרות טיפוליות עם פחות מעשר שנות ניסיון, חווים קשיים רבים יותר במיומנויות תוך אישיות ובתהליכים פנימיים של עבודה עצמית, על רקע אירועים המתעוררים ומתרחשים בטיפול. הם חשים פעמים רבות חרדה בשל כובד האחריות המוטל עליהם, אי הביטחון ביכולתם ומבוכה בשל היעדר הידע לגבי מקרים מסוימים. סוגיות טיפוליות, העומדות בבסיס הקשר כגון העברה והעברה נגדית, הזדהות, יכולת להכלה ולהתמודדות אישית במהלך הטיפול, הן סוגיות קשות שעשויות לפגוש ביתר שאת אנשי מקצוע צעירים בתחילת דרכם. עובדים בתחילת דרכם נוטים יותר להשתמש ב"כובע" הטיפולי לצורך הגנה על עצמם. הם מקפידים יותר על גבולות, מנסים לשמר חוויה של אובייקטיביות ומבוצרים מאחורי ניטרליות בכל הקשור להשקפת עולם ולערכים. תחושת חוסר מקצועיות וקושי בגיבוש זהות מקצועית אינם מאפשרים ביטוי ספונטני ויצירתי (גור, 2008).

Corey & Corey (1993) הגדירו שלושה צרכים המניעים מדריכים חינוכיים:

1. הצורך להיות משמעותי: עובדים צעירים רבים זקוקים לתחושה שהם משפיעים ובעלי משמעות עבור הפונים אליהם. אומנם לעיתים קיימת נטייה להתכחש לצורך זה, אך הרצון להשפיע ולשנות את האחר חזק. כאשר אין הצלחה בכך, מתעוררת תחושת התסכול והכישלון.
2. בקרב מדריכים חינוכיים במסגרות חינוך/טיפול, תחושות אלו מועצמות לאור העובדה שגבולות הקשר אינם מובהקים וברורים. יעדי הטיפול אינם מוגדרים לרוב, ולכן קשה לבחון את הצלחת הטיפול. כמו כן, הגדרת מושג "ההצלחה" אינה ברורה במסגרות אלו. ניתן להצביע על התפתחות תהליכים אחרים המסייעים להם לחוש משמעותיים. הצוות משמש "מכל" חסר גבולות לחניכים. על ידי הכלה אין סופית וקבלה מוחלטת, ללא תנאים, הם הופכים מאד אהובים ורצויים על ידי החניכים ולכן לתחושתם- משמעותיים. כמובן שליצירת "מכל" שכזה יש השלכות רבות על הסיוע לחניכים ועל השחיקה של המדריכים ויכולתם לעמוד במשימה זו לאורך זמן.
- 3 False-Self (עצמי מזויף): רבים מהמדריכים נתפסים על ידי עצמם וסביבתם כמטפלים או המושיעים של חבריהם ושל משפחתם. הם אינם יודעים לבקש עזרה ולשים עצמם במוקד ונמצאים בדרך כלל קשובים לאחרים. תהליך זה מספק צורך נרקסיסטי, ראשוני ובסיסי של המדריכים לזכות באהבה בשל הנתינה וההקשבה לאחר.

מצב זה יוצר תהליך שבו המטפל זקוק לתלות של המטופל בו, כדי לחוש שהוא מסייע וממשי עבדו. המשמעות השנייה של צורך זה קשורה ברצון של העובד הצעיר להיות אהוב, דבר המתבטא בקושי ביצירת גבולות חיוניים.

3. הצורך לטיפול עצמי ("סגירת מעגל"): עובדים צעירים רבים בוחרים לעסוק בטיפול בבני נוער או צעירים במצבי סיכון מתוך רצון להתמודד עם אירועים מעברם, דרך הטיפול באחרים. לעיתים זה עשוי להיות מוצלח, בפרט כאשר עובדים אלו מודעים לדרך שעברו ועשויים להיות אמפתיים למטופלים. לעיתים זה עשוי להיות בעייתי, כאשר העובדים לא מודעים, משליכים את צורכיהם האישיים על המטופלים ודרכם ודרך משפחותיהם מנסים לעשות את התיקון.

הדמיון והקרבה בין המדריכים במכינות ניצוץ לבין החניכים, מעלים צורך בבדיקת הקשר והשפעותיו על עבודתם. מרבית המדריכים במכינות הם החוליה הצעירה של צוות מבחינת גיל וניסיון; לרוב הם במחצית הראשונה של שנות העשרים לחייהם, לא אחת בוגרי מכינות בעצמם אך ברובם ללא הכשרה פורמלית או בלתי פורמלית בחינוך ו/או בטיפול. למעשה הם נמצאים, בדומה לחניכים, בשלב "הבגרות הצעירה".

המדריכים החינוכיים היו לאורך המיזם האתגר המרכזי שעמד בפני ראשי מכינות ניצוץ בגיבוש צוות יציב ומקצועי. הדברים העולים מתוך ראיונות העומק עימם, משקפים את מורכבותם בשל היותם מצד אחד משמעותיים ביותר בתהליך שאתו עוברים החניכים במכינה, ומצד שני, היותם צעירים חסרי ניסיון וללא הכשרה פרופסיונלית קודמת בתחום החינוך או הטיפול. מאפייני החניכים במכינות ומאפייני התפקיד, שמטבעו מתמקד באכיפת הסדר והכללים במכינה, מפגישים אותם באינטנסיביות באירועים מורכבים ועוצמתיים שעמים הם נדרשים להתמודד, לרוב מבלי שיש להם את הכלים ותעצומות הנפש לכך.

"המדריכים זה השדרה העיקרית שצריך לטפח אותה... והצוות המוביל בעצם צריכים כל פעם לדעת לתת את המענה למדריכים, שמתחלפים בדרך כלל כל שנה שנתיים..."

"...יש המון אנשים טובים שקורסים בעבודה עם הנוער הזה... הרי ברגע שמדריך עצמו לא שלם שם, הוא יתפרק. החניכים גם רואים את זה, בוחנים אותך כל הזמן" (ראש מכינה)

"...מדריך שהשתחרר עכשיו מהצבא, מתמודד עם כל האתגרים, סמים, אלימות, אכילה, בעיות אכילה, מורכבויות של התנהלות כלכלית... אם אין רוח חזקה, אין איזה מקום פנימי, של להיות בן אדם שיש לו ראייה רחבה יותר, ראייה רוחנית – זה לא ילך" (ראש מכינה)

אתה סובל הרבה בדרך כי המקצוע הזה הוא כפוי טובה. אתה סופג עלבונות...." (ראש מכינה)

מתוך מורכבות זו נבחן הפרופיל הרצוי של מדריך ניצוץ, שיוכל להצליח לאורך זמן באתגרי התפקיד המורכבים. את המאפיינים שהתגבשו מתוך ראיונות העומק, ניתן לחלק לשתי קטגוריות. הראשונה מציגה מאפיינים אישיים בפרופיל המדריך הרצוי, והשנייה מציגה מאפיינים מקדמי הצלחה בסביבת העבודה של המדריך, העשויים לתרום לאיכות עבודתו ושימורו לאורך זמן.

מאפיינים אישיים בפרופיל המדריך הרצוי

כפי שניתן להתרשם מהתמונת שעלו מתוך ראיונות עומק שנערכו לאורך המיזם (ראה טבלה מס' 12), המאפיין הראשון מתייחס לחוסן הנפשי של המדריך ומידת שלמות פנימית, הנדרשת כדי לעמוד בלחצים המופעלים עליו. מדבריו של המנהל שצוטט, אין די בלהיות "אדם טוב" כדי לשרוד את התפקיד; במילים אחרות, כוונות טובות בלבד אינן מספיקות לעבודה עם צעירים מהזן של מכינות ניצוץ, המזמנים למדריכים טלטלות עוצמתיות במיוחד. מאפיין נוסף שעולה הינו "רוח פנימית חזקה" לצד ראייה רחבה – כלומר, כוח רצון ואמונה הרואה את התמונה הגדולה יותר עבור חניכים, מעבר לקשיי היומיום. מאפיין זה מדגיש איכויות "רוחניות" של אמונה עמוקה, תחושת שליחות וחיפוש אחר משמעות בקרב המדריך הרצוי, בעיקר כי מדובר בתפקיד שאף שהוא מצמיח ויש שבר רגשי משמעותי בביצועו, פעמים רבות הוא כפוי טובה.

מאפיין מרכזי נוסף של המדריך הרצוי, קשור לבשלות פנימית, לתהליך התגבשות שעבר המדריך עם עצמו על מנת שיוכל לסייע לחניכים לעבור תהליך דומה. מאפיין זה חשוב במיוחד, לאור גילם הצעיר של המדריכים. שלוש התמונות הבאות אחר כך, נובעות למעשה מבשלות פנימית זו ומתייחסות ליכולת של המדריך ליצור קשר בריא ועמוק עם

החניכים, לצד שמירה על גבולות ברורים, הבנת מגבלות היכולת שלו ומקומו בהיררכיה המקצועית, מבלי להתיימר להיות מה שאינו.

טבלה מס' 12 מאפיינים אישיים בפרופיל המדריך הרצוי

תמה	קולות מהשדה
חוסן אישי	"אתה חייב אנשים עם חוסן אחרת הם לא יחזיקו את מה שקורה פה. קשה להחזיק את מה שקורה פה" (ראש מכינה)
רוחניות ואמונה עמוקה	"הם פה רק מאידיאולוגיה. כי השכר, שאני לא מזלזל בו, הוא לא בשמיים ולא הולם את השעות שלהם. אנחנו מציגים את זה שאתה בא לשליחות, כן, ואתה יוצא נשכר..." (ראש מכינה)
חיפוש אחר משמעות	"ברגע שהתקשורת נהייתה טובה, המדריכות הפכו שותפות להחלטות שנוגעות לעבודה שלהן וככה זה עובד, הן היו עצמאיות מאוד, ואם הן מרגישות שיש להן גב וגבוי, אז פשוט אפשר לסמוך עליהן ולא צריך יותר" (ראש מכינה)
בשלות פנימית	"אך יותר חשוב מהגיל זה עומק פנימי, איזו בשלות. זה המדד. אני מעריך שהמינימום שבפועל בשלות זו באה סביב גיל 22... מדריך כזה מעל גיל 24 לא פשוט למצוא" (ראש מכינה) "מדריכים צריכים להיות אנשים שבאמת עברו איזשהו תהליך עם עצמם לפני שהם פוגשים מורכבות של החברה האלה. כלומר, אם אני לא בשל מבפנים, אם לא מגובש עם עצמי מבפנים, אי הגיבוש הזה יתבטא עליהם וזה יפרק אותם. חוסר היציבות הפנימי שלי פוגש חוסר יציבות אחר, וזה מהדהד אחד לשני וזה לא עובד. כל אחד צריך לעבור תהליך פנימי עם עצמו כדי להיות מוכן להעביר, אפילו אם הוא יהיה סנטיס אחד אחרי. שכן בסוף זה מרחבים של טיפול-חינוך, אם לך אין איזשהו משהו מגובש משל עצמך, אז אתה לא תצליח לעשות את זה. תידבק לאותם כלים" (עו"ס מכינת ניצוץ)
יכולת ליצור קשר	"כל עניין הקשר והעין הלא טובה שהמדריכים מסתכלים על חניכים. באיזה שהוא שלב המדריכים הגיעו לייאוש ונוצר קשר לא בריא בין המדריכים לחניכים, ברמה של חוסר אמון, ציניות, והסתכלות מלמעלה. אני כולל את כל זה במילה "קשר". הקשר לא היה מספיק טוב ועמוק" (ראש מכינה)
גבולות	"אני מנסה כל הזמן להישאר מאוד-מאוד מדויק במהות הקשר שלי עם החניך. כמה זה קשר חברי, כמה זה קשר מקצועי? זה חשוב גם בשבילי וגם בשבילם, וזו דיילמה שליוותה אותי לאורך כל השנה: האם מה שאני עושה עכשיו הוא נכון, האם אני משדר חברות, האם אני משדר מקצועיות? למה אני פועל כמו שאני פועל? האם החניך צריך אותי עכשיו יותר כמדריך או כחבר? האם אני מופעל עכשיו כי נכנסתי אתו בטעות או בכוונה למקום החברי?" (מדריך)
ללא עצמי מזויף (False-Self)	"לא נעים לי להגיד, אבל המדריכים לא תמיד יודעים את המקום שלהם. הם אוהבים להיות הפסיכולוג שיושב ומדבר עם הילד על החיים שלו ואיך הוא מרגיש ופחות אוהבים להתעסק עם הקבוצה. זה משהו שצריך להיות ברור להם בהגדרת תפקיד שלהם שהם..." (עו"ס מכינת ניצוץ)

מאפיינים מקדמי הצלחה בסביבת העבודה של המדריך החינוכי

כפי שניתן להתרשם מהתמוות שעלו ומוצגות בטבלה מס' 13, המאפיין הראשון שעלה כמשמעותי ביותר בסביבת העבודה של המדריך החינוכי, קשור לסוגיה של שימור צוות המדריכים מעבר לשנת עבודה אחת. הידע והניסיון הנלמד שלהם במהלך השנה הראשונה הינם משאב חשוב להצלחה במשימת החניכה של המכינות, ושימורם במערכת הופך

יעד רצוי כשלעצמו. מהציטוטים עולה כי בשל ריבוי תפקידים של המדריך, נדרשת תקופה של כחצי שנה לפחות עד שהם מתייצבים מול האתגרים ומבינים את גודל המשימה שבתפקידם. לפיכך, מתבקש ליצור אווירה במכינה שתאזן בין מתיחת יכולות עצמאיות לבין הצורך להיות דמות תומכת עבור כל חניך ברגעים של קושי ומשבר.

המתח שבין החזקת היעדים החינוכיים, המאפיינים מכינות סטנדרטיות, לבין החזקת המבט הטיפולי-תמיכתי שאליו הם נדרשים עם צעירי ניצוץ, מייצר אצל המדריך דילמות מורכבות ורגעים רבים של עמימות תפקיד. התמות הבאות שעלו, מתייחסות לצורך ביצירת סביבת עבודה ברורה ומוגדרת ככל שניתן על מנת שמדריך יוכל להגדיר טוב יותר לעצמו את גבולות ההכלה הנדרשים ממנו, אתגר המתחבר על רקע היותו מצוי כל העת על הרצף שבין חבר למדריך, בין הורה לאיש מקצוע, בין הרשמי ללא-רשמי, בין הרצון שהחניך יתמיד ויצליח, לבין חוויות של חוסר האונים, אכזבות ולא אחת גם ייאוש, המאפיינות את העובדים עם אוכלוסיות במצבי סיכון.

אתגר נוסף שעולה הוא ביצירת סביבת עבודה למדריך, המאזנת בין התפיסה החינוכית והטיפולית ובין ההתמקדות בפרט לעומת התמקדות בקבוצה, תפיסות שלעיתים מתנגשות זו בזו.

תמות נוספות שעלו, קשורות לדרכים לשימור המדריכים מעבר לשנת עבודה יחידה (ראה טבלה מס' 13), החל ממאמצי הצוות הניהולי לגרום למדריך לחוש כחוליה מרכזית השותפה בקבלת החלטות, על אף גילו הצעיר ומעמדו הנמוך בהיררכיה הצוותית, במטרה ליצור הרגשה טובה ותחושת שייכות ברמה הרגשית ולהעלות את תחושת הדימוי העצמי שלהם בעבודה הכוללת. בד בבד נעשים מאמצים להתגבר על קשיים אובייקטיביים של ויסות עומסי העבודה וליווי והדרכה מתאימים, כדי לשפר את תנאי העבודה והשכר שלהם שאף הם מהווים גורם מוטיבציוני חשוב.

טבלה מס' 13 מאפיינים מקדמי הצלחה בסביבת העבודה של המדריך החינוכי

תמה	קולות מהשדה
שימור המדריכים לאורך זמן	● "מדריכים צריכים ללמוד את המתודה המורכבת פה, גם את החלק הטיפולי לצד כל העבודות, כי מדריך מחזיק איתם כל כך הרבה נושאים. אז עד שהמדריכים לומדים את העבודה ומבינים את המתודה, לוקח בערך חצי שנה, שלושת רבעי שנה. אחר כך, אחרי חצי שנה, אתה רואה שהוא מתחיל להבין איך עושים את העבודה. ואנשים נשארים בדרך כלל שנה. במקרה הטוב זה שנתיים. אז כמה שאני אצליח לשמור על צוות פה, זה יהיה המפתח פה. לייצר צוות שיש לו ידע וניסיון מצטבר" (ראש מכינה) ● "בהתחלה היה לי מאוד מאוד קשה ועם הזמן למדתי להכיר יותר את החברה והבנתי שלכל אחד יש ניצוץ וצריך למצוא את הניצוץ הזה ואת המקום הזה שאותו הוא ידליק. לקח לי זמן להבין את זה, לקח לי זמן להבין את זה, אני מרגיש שאני מוכן יותר" (קבוצת מיקוד מדריכים)
גבולות ההכלה	● "יש אידיאולוגיה של המכינה של להיות בצד המכיל והמקבל ואני מרגישה שקצת חטאנו בזה. שפחות מדי שמנו גבולות, שהיינו רכות מדי, מכילות מדי, ובדיעבד זה קצת פוגע בהן... זה בא לידי ביטוי בהרבה דברים קטנים. הייתי רוצה שתהיה יותר מסגרת שמציבה את הגבול וגם מנחה אותנו, שאומרת לנו 'זה אנחנו עושים ככה, זה עושים ככה'. צריך להקנות הרגלים מהרגע הראשון כי הסטנדרט שמציבים בתחילת השנה גורר את כל השנה אחר כך. ובגלל שכולנו היינו חדשות ולא ידענו מה הסטנדרט צריך להיות וכל הזמן אמרו לנו 'תכילו, תכילו, תכילו', אז הסטנדרט היה ברצפה, אז מה פתאום נדרוש מהם שיהיו דברים שמעולם לא קרו?" (קבוצת מיקוד מדריכים) ● "לצוות, בעיקר למדריכים, מאוד קשה להבין את היגיון ההכלה. צריך ללמד אותם. הם אומרים 'רגע, הוא עשה משהו, בוא נכנס בו עכשיו'. אני אומר להם 'לא, זה לא המטרה להיכנס בו'. הוא כבר עבר את כולם, פה הוא בא להשתפר; אתה יותר צריך לתת לו? מראה, איך אתה נותן לו מראה?" (ראש מכינה)

תמה	קולות מהשדה
איזון בין תפיסה חינוכית ותפיסה טיפולית	● "זו דילמה נצחית איך משמרים צוות שמכוון נכון? לצערי, ראיתי צוותים שהם אנשים איכותיים אבל משהו בכל זאת לא קורה. אין פה איזה קסם כזה. אז איך מצליחים לשמור על אווירה שהיא גם חינוכית, שרואה קדימה, שמרימה את החניכים, שנותנת השראה, ומצד שני היא גם אווירה טיפולית, שיורדת לשורש הדברים, ממש לקשרים האינטימיים, לחוויות החניך האישיות?" (ראש מכינה)
איזון בין התמקדות בפרט להתמקדות בקבוצה	● "יש למדריך שני צירים, כי יש את הקשר של מדריך על קבוצה, על כל הקבוצה, ויש מדריך לחניך כאילו אישי. זה מבלבל איזה קשר יש לי מול כל הקבוצה, ואיזה קשר יש לי מול כל חניך, לאו דווקא כי הם שלי, זה מאוד שונה" (קבוצת מיקוד מדריכים)
שותפות בקבלת החלטות	● "העמותה מאוד רואה את העובדים שלה מבחינת ההעלאה הקבועה בשכר כל שנה, ומאוד מקפידים פה על ימי חופש, כך שמקום המדריך מאוד חשוב אצלם. גם בשיבות צוות, כשאנחנו עושים החלטה בצוות המוביל, היא אף פעם לא נוחתת על המדריכים, וחשוב לנו שיגידו לנו מה דעתם. החלטה יכולה להתהפך לגמרי אם המדריכים אומרים משהו אחר, כי בסופו של דבר הם אלה שבשטח. אני חושבת שיחסית מדריך מקבל פה הרבה מהבחינה הזאת" (עו"ס מכינה) ● "ברגע שהתקשורת נהייתה טובה, עובדים לגמרי כמעגל עם המדריכות; אין מצב שהן לא תהיינה שותפות להחלטות שנוגעות לעבודה שלהן וככה זה עובד, כולל משוב ושאלונים איך הייתה השנה שלהן. והן עצמאיות מאוד, הן מרגישות שיש להן גב וגיבוי ופשוט אפשר לסמוך עליהן" (ראש מכינה)
תנאי שכר הולמים	● "הם אומרים שני דברים עיקריים: שכר וגודל המחויבות. יש לי מדריך שהתחתן ועזב ואמר לי 'אני מתחתן, עם 6 אלף לא יכול להחזיק בית. אני הולך לעבוד מאבטח ברכבת, 8-9 אלף אם אני עושה עוד משמרות' "הדבר השני הוא שמי שרוצה להתפתח, ללכת ללמוד, רואה שזה לא מתיישב עם כל העבודה פה. בסוף ה-24/7 דורש ממך רצף והמשכיות בתהליך החינוכי, שיהיה כל הזמן מישהו, והאיש שצריך להיות כל הזמן הוא המדריך. הוא בסוף חייב להיות כל הזמן במגע" (ראש מכינה)
ויסות עומסים	● "יש עומס של עבודה. כי תמיד כל שעה ביום תמיד יש לי מה לעשות, או שאני בונה שיעור, או שאני לוקחת חניך לשיחה ולא רק חניכים מהקבוצה שלי, זה אולי חניך שהתחברתי אליו מקבוצה אחרת. המקום הזה דורש, לוקח זמן להבין את החשיבות שלו ולוקח זמן להבין איך אני בונה לעצמי את הלו"ז כדי להספיק את זה, כדי לעשות את זה" (קבוצת מיקוד מדריכים). ● "המשימות לא נגמרות, תמיד יש משהו וחשיפה וככה וככה. יותר חשוב זה, השיח עם החניכות והקשר הוא מבחינתי בטופ. אם היה אפשרות להסיר אחריות מהמדריך, קצת אחריות, כאילו שהמהות תהיה אך ורק בשביל החניכים. לכל אחת מהמדריכות יש פרויקט גדול שהיא אחראית עליו, אני הייתי אחראית על גיוס ושיווק, היא הייתה שטח והשלישית הייתה לוגיסטיקה שזה תיקים, כל אחת זה תיק וזה דורש הרבה מאמץ. אני לא חושבת שאנחנו לא צריכות לעשות את זה כי זה גם נותן לחניכות מקום, הניהול של זה כשהוא בידינו נותן לחניכות את המקום להיות חלק מזה, וחוויות הצלחה בזכות זה. אבל זה מאוד מאוד אינטנסיבי. הפרויקטים לוקחים מאיתנו ימים ולילות על חשבון היחס האישי" (קבוצת

תמה	קולות מהשדה
	מיקוד מדריכים
ליווי והדרכה	• "ואני חושבת שהמנהל צריך ללוות את המדריכים בצורה, במיוחד בחודשים הראשונים, מאוד מאוד צמודה על הל"ז שלו, ככה שיענה על הצרכים. כדי לראות שהם לא גולשים או לא מתפזרים" (עו"ס מכינה)

3.4.3 ליווי והדרכת צוות

במכינות מתקיימות הדרכות לאנשי הצוות בתפקידים השונים, ללא קו אחיד. על פי רוב, ראש מכינה ועובד סוציאלי מקבלים הדרכה חיצונית ואילו צוות ההדרכה מקבל, בחלק מהמכינות, הדרכות חיצוניות ובחלק אחר מקבל הדרכה פנימית מהמנהל, מרכז חינוך ו/או מהעובד הסוציאלי. המורכבות המאפיינת את העבודה במכינות ניצוץ, מעמידה בפני העובדים אתגרים הדורשים הכלה רגשית ומפגשים המעוררים לעיתים תגובות רגשיות בעלות עוצמה ותכנים אישיים קשים, ונדרשות מהם יכולות רגשיות גבוהות, בחינה עצמית מתמדת ומודעות גבוהה, לצד מקצועיות.

לפיכך, עולה כי יש חשיבות ממדרגה ראשונה להדרכה שתלווה את הצוות לכל אורך הדרך. מערך הדרכה הינו חלק אינהרנטי והכרחי, המתקיים באופן עקבי בכל מסגרת שבה נעשית עבודה טיפולית. ההדרכה יכולה להינתן בצורות שונות (קבוצתית, אישית) באופן תכוף יותר או פחות, בהתאם לצורכי הצוות, מידת ניסיונו והתמודדותיו, ועל ידי אנשי מקצוע מתחומים שונים.

מטרות ההדרכה הניתנת לאנשי צוות במסגרות טיפול, הן לעזור להם להכיל את הרגשות המתעוררים בהם בתגובה למפגש המורכב עם החניכים, ולעבד אותם. עיבוד הרגשות והתחושות, תוך שיתוף אחרים, מסייע לאנשי הצוות לפעול באופן מקצועי ורגיש בעבודתם עם בני הנוער ולקבל לגיטימציה לקשיים, וכן מונע שחיקת הצוות. דרך ההדרכה מתרחשת בד בבד צמיחה אישית ומקצועית של אנשי הצוות, באופן פרטני וכקבוצה, וגדלה היכולת לעבודה טיפולית מקצועית ומשמעותית במסגרת. פורום ההדרכה משמש מרחב רגשי בטוח ומכיל, שבו יש אפשרות להיוועץ באיש מקצוע בעל ניסיון, וכך מתאפשרת למידה וצמיחה של אנשי הצוות, ועזרה יעילה ומקצועית יותר עבור החניכים.

נושא ההדרכה וליווי אנשי הצוות עלה לאורך כל המיזם כמרכיב חשוב וחסר. הקשיים העיקריים שעלו בתחום זה, עסקו בחוסר תשומות הדרכה, בעיקר לצוות המדריכים בשל מאפייניהם הייחודיים; במקור ההדרכה הרצוי, פנימית או חיצונית; בהיעדר פניות של הצוות הבכיר למשימת ההדרכה; ובקושי של אנשי הצוות המודרכים להיחשף באופן אותנטי בהדרכה פנימית (ראה טבלה מס' 14).

טבלה מס' 14 אתגרים במערך ההדרכה

קולות מהשדה	
חוסר בתשומות הדרכה	• "...אבל הצוות, אני הרבה פעמים מרגישה, קודם כל אין להם מספיק - הם צריכים יותר ללמוד לדבר. הם יכולים כל אחד להיכנס לעו"ס, לפרוק את הקושי שלו מול איש צוות אחר וקשה מאוד להוביל פה משהו משותף. המדריכים סופגים הרבה מאוד תכנים וחומרים והם צריכים מקום לעבד את זה ולפרוק את זה וצריכים יותר הכוונה, גם ברמה הפרטנית וגם ברמה הקבוצתית..." (עו"ס מכינת ניצוץ)
הדרכה פנימית/חיצונית	• "לכולם יש הדרכות, מישהו חיצוני, אבל למדריכים יש הדרכות עם מישהו בפנים. כאילו זה אותי טיפה מעצבן" (קבוצת מיקוד מדריכים) • "הרגשנו שחסר לנו קצת כלים טיפוליים. אנחנו יודעות שאנחנו לא מטפלות, אבל אין מה לעשות, בסוף אנחנו נתקלות בדברים, וזה כן מכינה שהיא חינוכית-טיפולית והרגשנו שכזה חסר לנו כלים או מה עושים בשחניכה... היה לנו נגיד במהלך השנה איזה שני מפגשים עם מרכז סיוע נגיד, אבל זה היה כזה אחרי כמה חודשים ואחד לא מזמן, שזה חשוב, אבל כאילו איזה בוסט על ההתחלה" (קבוצת מיקוד מדריכים)

קולות מהשדה

היעדר פניות	למשימת	● "עם המנהל היו פחות מפגשי הדרכה, עם העו"ס בתדירות לא כמו שהיא צריכה להיות ואני חושבת שכן וזה כן חסר" (קבוצת מיקוד מדריכים) ● "לא תמיד אני מרגישה שאני מדויקת לחניכים והרבה פעמים היה חסר לי ליווי פה. הפגישות עם העו"ס לא היו סדירות, לנו בקושי הצוות ההדרכה לא היה פגישות עם העו"ס, לא היה ליווי לא מהמנהל ולא מהרכז החינוכי בכלל. רק אם אני רוצה אז אני יכולה לגשת..." (קבוצת מיקוד מדריכים) ● "זה צריך להיות יום ושעה קבועים שלא זזים. ומה שנוצר פה זה שמתבסס על הקשר האישי בצוות אני אפנה למי שאני רוצה ואבקש עזרה" (קבוצת מיקוד מדריכים)
קושי בחשיפה		● "אני לא מרגיש בנוח עם העו"ס והמנהל כי הם מפה..." (קבוצת מיקוד מדריכים) ● אני אגיד עליי, הכי דוגרי, אין פה אף אחד מהדרג הניהולי שאני הרגשתי בנוח לפנות אליו. הרבה פעמים כאילו הציפייה שנלך עם האינטואיציה וזה טעות ממש חריפה בעיניי" (קבוצת מיקוד מדריכים)

3.3.4 מודל ליווי והדרכת צוות מכינה מיטבי

המטרה העיקרית של הדרכת צוות המכינה, היא להבטיח מתן מענים מתאימים לחניכים וקיום הסטנדרטים של התוכנית. כפועל יוצא מכך, נובעות שתי מטרות נוספות: מתן עזרה לאנשי הצוות להתפתח בתפקיד במלוא יכולתם המקצועית, ומתן סיוע לאנשי הצוות להשגת עצמאות ואוטונומיה מקצועית. מודל הדרכה אפקטיבי של צוות הינו אינטגרטיבי, ובנוי משלושה מוקדים מרכזיים המשולבים זה בזה ומשלימים זה את זה: מנהלי פיקוח, חינוכי, ותמיכתי. טבלה מס' 15 מציגה את המשימות המרכזיות בכל מוקד הדרכה, וסוג המדריך הרצוי.

טבלה מס' 15 משימות מרכזיות במוקדי ההדרכה

מוקד ההדרכה	משימות מרכזיות של ההדרכה	סוג המדריך
מנהלי פיקוח	● חלוקת מקרים ומשימות לטיפול המודרכים ● קביעת סידורי עבודה והדרכה בתכנון סדרי עדיפויות, עומסים וארגון העבודה ● מעקב אחר עבודת המודרכים ● הערכת עבודת המודרכים, הן לצורך שמירה על סטנדרטים נאותים של המכינה והן לצורך קידום והתפתחותם של אנשי הצוות ● תיאום בין תפקידים שונים, למען המודרך, כדי לרכוש מיומנויות של עבודת צוות ועבודה עם צוותים בין מקצועיים ● ייצוג המודרכים כלפי ההנהלה וייצוג ההנהלה כלפי העובדים, לשם הזרמת מידע הכולל מדיניות, דרכי הקצאת משאבים, נהלים וכו' ● מתן כיוון למודרך על מקום עבודתו	ראש מכינה רכז חינוך/ סגן ראש מכינה
חינוכי	● התייחסות למסגרת והבנת הייעוד והחזון של המכינה. חיבור והבנת מטרות המכינה והדרך להשגתן. חיבור המכינה לסביבה. הבנת היחסים הארגוניים של המכינה ● התייחסות לבעיות חברתיות והבנתן, כחלק מהתפיסה החברתית לגבי עבירות ומידת חומרתן, מצוקות של צעירים, הבנת הקשיים והמצוקות המשפחתיות הקשורים לתהליכים חברתיים, ראיית ההתנהגות החריגה כבעיה חברתית ודרך ההתמודדות של החברה ● הבנת ההתנהגות האנושית הנובעת מתפיסות שונות וגישות שונות, הדרכה חיצונית	ראש מכינה הדרכה חיצונית

מוקד ההדרכה	משימות מרכזיות של ההדרכה	סוג המדריך
	- היכולת להיות פתוח להבנת התנהגויות אנושיות ומקורותיהן - תהליך וטכניקות התערבות שונות ומגוונות: פרטניות, קבוצתיות, ומערכתיות, הבאות לתת מענים להתנהגויות של החניכים כיחידים וכקבוצה - מודעות עצמית של העובד, למידת העובד את עצמו, מודעות שבה העובד מבין כיצד ערכיו ואמונותיו משפיעים על קשריו עם החניכים במכינה	הדרכה חיצונית הדרכה חיצונית
תמיכתי	- לספק למודרך את המשאבים הפסיכולוגיים והנפשיים על מנת לחוש נינוח ובטוח ביחס לעצמו ולעבודתו, ובמטרה לאפשר לו לבצע את תפקידו בצורה אפקטיבית - התערבויות המחזקות את הגנות האגו ואת היכולת לעסוק במצבי לחץ ובמתחים של העבודה, על ידי הפחתת חרדות ורגשות אשמה. הגברת הביטחון העצמי וההערכה העצמית לאתר את המקורות השוטפים של המתח, העלולים להצטבר אצל העובדים, כגון: דרישות ארגוניות, עומס, מפגשים טעונים עם החניכים, פרידה, מדיניות וכו'	הדרכה חיצונית/ עו"ס מכינה הדרכה חיצונית/ עו"ס מכינה ראש מכינה

4. סיכום ומסקנות

פרק זה מסכם תובנות ולקחים בנוגע לגורמים המבטיחים הצלחה של תוכנית ההתערבות במכינה, גיוס החניכים לצבא או לשירות לאומי והשתלבות תקינה בחיים החברתיים הנורמטיביים. כפרק מסכם, התובנות שיוצגו נגזרות מכלל ממצאי הדוח, לרבות הניתוח הכמותי והאיכותני. תחילה, הפרק יסקור גורמים מקדמי הצלחה בשלוש רמות: ברמה הפרטנית של החניכים; ברמת המכינה וברמה הבין ארגונית; וברמת המדיניות. לאחר מכן יוצגו גורמים שזוהו כמעכבים/בולמים הצלחה בשלוש רמות אלו ולבסוף יוצגו המלצות וקווים מנחים לשיפור המודל.

4.1 גורמים מקדמי הצלחה:

התמות העולות בקטגוריה זו ברמת החניך, מתמקדות בתרומתם של גורמים אישיים ואישיותיים בקרב החניכים, הנובעים בדרך כלל ממאפייני אישיות מולדים, מתהליכי חינוך, מחוויות רגשיות ומקשרי גומלין עם אנשים משמעותיים להצלחת הטיפול. מהתמה הראשונה עולה כי גילוי תחושת מסוגלות, מתפתח במהלך התוכנית במכינה והכרחי להצלחת השיקום. כמו כן, מרכיבים באישיות, כגון: חוסן נפשי בסיסי שהתפתח בשל התמודדות עם מצבי חיים קשים, או רצון להיות נורמטיבי למרות היסטוריה של שוליות ועבריינות, נמצאו כמאפיינים אישיותיים חשובים ומקדמי הצלחה. עוד עולה, כי מאפיינים הקשורים באינטראקציה של הפרט עם סביבתו, כגון: קיומם של מודלים לחיקוי, היכולת לגלות עניין בתכנים חדשים, היכולת לשים מאחור את החברים וההרגלים הישנים ורצון לעשות שינוי, נמצאו אף הם כמאפיינים אישיותיים חשובים המדרבנים כניסה לטיפול והצלחה בו (ראה טבלה מס' 16).

טבלה מס' 16 גורמים מקדמי הצלחה ברמת החניך

תמות	קולות מהשדה
תחושת מסוגלות	"כשבאתי הייתי עצלנית, כאילו בפנימייה הייתי ממש עצלנית ולא רציתי לעשות כלום. לא הייתי בשיעורים וזה, ופה התחלתי תהליך, גיליתי שאני יכולה להיות עצמאית ואחראית..." (חניכה במכינה)
חוסן נפשי	"המשפחה שלי התפרקה, ההורים שלי התגרשו כשהייתי בן עשרה חודשים. אבא שלי עברין מין. גדלתי... בגיל 11-12 התחלתי לעשות מה שאני רוצה... אבל באתי בשביל להישאר ולהצליח..." (חניך במכינה)
קיומם של מודלים לחיקוי	"אח שלי משרת בבסיס מגלן, ואח נוסף סיים עכשיו את הצבא אחרי קבע של ארבע שנים..." (חניך במכינה)
רצון להיות נורמטיבי	"מראש רציתי להיות לוחם, אבל גם היה לי את העניין שרציתי לקבל תעודת יושר, ובכלל גם להיות אחרי שירות צבאי... כל החיים חשבנו שאנחנו חכמולוגים. אנחנו יותר צודקים מהמערכת, ובסוף המערכת צחקה לנו בפנים. וכן, צריך ללכת לפי החוקים של החברה, כדאי. הבנתי בקיצור שכדאי לפתוח לעצמי אופציות ולא לסמוך רק על עצמי שאני אצליח עם עסקים ולא יודע מה"
רצון לעשות שינוי	"מבחינתי אני מוכן לשכוח מכל מה שעברתי, ובוא נאמר לשים קצוץ זה לא מעניין אותי. מה שמעניין אותי זה להגיע לצה"ל, להצליח להתגייס, אם אפשר ליחידת עלית. על הדרך... עם הזמן הבנתי שאני גם עובר פה תהליך עם עצמי, שזה בכלל הסיבה שהביאו לי פטור ועכשיו אני פה, מה אני עושה פה בעצם? שינוי. אני הופך להיות בן אדם יותר ... איך אני אגדיר את זה... אני לא רוצה להגיד נורמטיבי אבל פחות בעייתי, בוא נגיד ככה. יותר מתאים לצה"ל, לחברה..."
יכולת לגלות עניין בתכנים חדשים	"פתחתי את העיניים להרבה דברים חדשים, אנשים, מקומות בארץ..." (חניך במכינה)

בנוגע לגורמים מקדמים ברמת המכינה, נמצאו שתי קטגוריות מרכזיות של תמות: האחת מתייחסת למקום המשמעותי של הצוות בתהליך ההתערבות המוצלח, ומתמקדת בחשיבות היחס האישי לכל חניך ובפניות של אנשי הצוות לחניכים, בהכנסת דמויות מפתח לצוות (בעיקר רכזים בתחומים שונים) וביכולתו של הצוות להגדיר ולאזן את גבולות ההכלה. בקטגוריה השנייה עלו תמות הנוגעות לתכנים בתוכנית ההתערבות, כמו חשיבות הגיוון בתכנים המועברים לחניכים במכינה וחשיבותם של תכנים ערכיים, התאמת התוכנית במכינה למאפייני החניכים באמצעות

מתן מרחב אישי לחניכים, ויצירת איזון בין מודל מכינה רגילה להוסטל בשל הצורך, מחד, לספק תוכנית אטרקטיבית ואליטיסטית גם לצעירים במצבי סיכון, ולהעניק, מאידך, מעטפת כוללת שהם עדיין זקוקים לה (ראה טבלה מס' 17).

טבלה מס' 17 גורמים מקדמי הצלחה ברמת המכינה

תמות	קולות מהשדה
יחס מדריך-צוות קטן	"המטרה של המדריך היא להיות מישהי שפונים אליה כשקורה משהו, או סתם כדי לפרוק או אם צריך עצה או משהו כזה, ושבאמת הן מספרות את הדברים שעוברים עליהן ולא מנסות להתחמק או כאילו לא לסמוך עליי שאני יכולה באמת לשמוע" (מדריכה)
הרחבת הצוות והכנסת רכזים	"אני הדמות שהמדריכים פונים אליה לכל התייעצות. זה, אני חושב, שהראש מכינה בפועל בשטח, נגיד את זה ככה. אם הראש מכינה לא נמצא רוב הזמן ועושה דברים שקשורים ל... מפוליטיקות לגיוס כספים לארגון, בקיצור, הכול. אז צריך מישהו שהוא הדמות שמדברת עם המדריכים ואני הבן אדם הזה. אני מגדיר את זה בקלאץ. הקלאץ בין הראש מכינה לבין המדריכים שהם ההילוכים. והתפקיד החינוכי, אני חושב שדבר ראשון כל התייעצות חינוכית היא מולי" (רכז) "השאיפה היא שהרכז החינוכי ירכז את התוכן ואת התפיסות ואת הבסיס של מה הבחינה הזאת אומרת. כמובן, הכול תוך כדי שיתוף של הראש מכינה והתייעצות במדריכים ובצוות" (רכז) "אני כל הזמן אומר לראש המכינה שלי - איך אתה תגיע לעשות את כל הדברים שאתה עושה אם אתה כל הזמן לוקח לי את התפקיד? וזה מין תפקיד כזה שהוא כל הזמן... כל הזמן קדימה ואחורה, ואני חושב שכן, עוד בבסיס שחושבים על מה נכון, ראש מכינה צריך בן-אדם שהוא איפשהו בדרג אמצע בין המדריכים לבינו, שיהיה אותו בחשיבה" (רכז)
גיוון תוכן ההתערבות	"מורה חיצוני בדיוק באמצע בין הפורמלי ללא פורמלי, וזה מקום מאוד טוב וחשוב שיהיה בו מישהו, ככה אני מרגישה יותר ויותר השנה. אני אסביר. מצד אחד יש לי... אני כן באינטראקציה, אני גם פה על השאלות אז זה כתוב לי וזה יופי, עם רוב אנשי הצוות, זאת אומרת, עם ראש המכינה, עם מי ש... עם רכז החינוך של המכינה והמדריכים האישיים שלהם. איתם אני בקשר שוטף בדרך כלל. איפה אני יושבת... אני חושבת שמה שכן עוזר לי ליצור מערכות יחסים חזקות עם החניכים, זה בדיוק המקום הזה שהם לא רואים אותי כחלק חד משמעי מהצוות, אני לא אחד מהאחראיים עליהם וככה זה נהיה משהו קצת יותר פתוח, משהו שמאפשר להם להוציא מהבטן החוצה הרבה דברים שיושבים עליהם ולא רוצים שיגיע לדרגים, למעלה" (מרצה) "בתור אם בית, לפעמים, אני גם נותנת הרצאות... בכל מיני נושאים. גם בהכנה לחיים. היום, למשל, נתתי הרצאה בנושא, אה... בגלל שזה חודש אדר, אז המכינה התמקדה בנושא של שמחה. אז אני רציתי, אני הבאתי שיחה בנושא, מה משמח את האישה בבית, מה גורם לאישה להיות שמחה. סוג של הכנה לחיים אה... זוגיים.. " (אם בית)
חיבור ושייכות לתכנים ערכיים קולקטיביים (ברמת החברה/מדינה)	"האתגר הוא ללמוד להסתכל על הכלל ועל החברה ובמקרה שלנו על הקבוצה, אני חושבת שזה אחד הכלים הכי משמעותיים להצליח ולראות קצת מעבר, להצליח ולראות כאילו את המשמעות של המקום הזה, את המשמעות, כאילו, של המדינה הזאת, של קבוצת האנשים האלה שנקראת אזרחי ישראל, ואני, כאילו, חושבת שזה גם אחד הדברים הכי קשים שעשינו השנה. זה למה אני אעשה עוד מעצמי למען מישהו שהוא לא אני, או החברות הכי טובות שלי, או המשפחה שלי, וזה אתגר כאילו מאוד גדול" (מדריכה)
רוח המכינה – 'קסם' ומרחב פעולה מאפשר.	"בעיניי אחד היעדים של המכינה הוא לגרום לחניכות לרצות להתגייס, להתגייס בכלל ולשירות משמעותי בפרט" (מדריכה) "ופה מכינה, היא הרבה יותר מפתחת עצמאות וחניכות, וגורמת להן להיות הפעילות כאילו, אם הן לא יעשו אין להם מכינה. יש פה מבנה, יש פה תקציב, יש פה אנשי צוות. אתן עושות. כאילו, אנחנו נלווה אתכן אבל אתן עושות. אם הן לא יזמינו אוכל לא יהיה להם מה לאכול. מה שנקרא – ניהול עצמי" "יש פה קסם ומרחב פעולה.. " (מדריכה)

תמות	קולות מהשדה
איזון בין "מכינה" להוסטל	"מבחינתי, אני לא אגיד הזדמנות אחרונה, אני אגיד הזדמנות והכנה לחיים. בשלב קריטי. ככה אני תופס את זה" (רכז)
גבולות להכלה	"מהחוויה שלי, מכינות ניצוץ זה כאילו להגיד "טוב, הסטרטאפ של מכינות מאוד עובד ואי אפשר להתווכח על זה סטטיסטית בכל היבט כמעט, למה שלא ניקח אותו ונחבר אותו לנוער שנמצא הכי בקצה, ונעשה את השילוב הזה", של שוב מהחוויה שלי זה שילוב לעתים הזוי, פסיכי ועוד צריך להבין איך הוא. השנה הראשונה, בטח שמעת את זה מאוד מכינות, הייתה שאלה שישבה עלינו האם זה מכינה או הוסטל, איפה עובר הקו ומה ההבדל? קוראים לעצמנו מכינה, אז במה זה בא לידי ביטוי? כי מסגרות לחברה האלה קיימות בשוק והרבה. מה הדגש שבו אנחנו מכינה, ומצד שני אנחנו עדיין שומרים את זה שזה יהיה לפני החברה האלה, כי אפשר לברוח ולהיות מכינה וחברה אחרים. לא בשביל זה הקימו אותנו. ואז בעצם הייצוג אל"י, שלוקח את הצעירים מהמכינה ולוקח את הצעירים בסיכון, נקרא לזה מקצה הרצף, ומנסה לעשות עליהם את ה"ניסוי מעבדה" הזה" (מדריך)
גבולות להכלה	"קודם כל גבולות, הבנות צריכות גבולות, בחיים ובעולם יש גבולות ויש גבול הכלה בלהבה, ואנחנו צריכים לעבוד איתן על גבולות, אין אולי הרבה גבולות במכינה אבל גבולות שהם גבולות, לא בהכרח קווים אדומים אגב, גבולות שהם גם כללים: נכנסת 5-6 דקות באיחור לשיעור, את לא יכולה להיכנס, את מחוץ לעניינים..." (ראש מכינה)

טבלה מס' 18 מציגה את התמות המרכזיות, שמתארות את הגורמים מקדמי ההצלחה ברמה המערכתית וברמת המדיניות. התמה הראשונה מתייחסת להכרה ולחשיבות שניתנה על ידי מנהלי המיזם לליווי החניכים גם אחרי סיום המכינה וגיוסם לצבא. הכרה זו באה לידי ביטוי ביצירת תפקיד חדש של רכז בוגרים, שזו אחריותו. שלוש תמות נוספות מתארות את הייחודיות הרבה שיש למכינות ניצוץ על רצף המכינות הקדם צבאיות. האחת מתייחסת להיבט הכלכלי, שכן במכינות ניצוץ לא רק שההשתתפות הינה חינמית, החניכים מקבלים תמיכה כלכלית חודשית בסך 1700 ₪ (הבטחת הכנסה). התמה השנייה, מתייחסת למחויבות שיש לארגונים השותפים למיזם לאוכלוסיית הצעירים במצבי סיכון, שבאה לידי ביטוי במאבק המתמיד שלהם לייצר עבורם הזדמנויות שוות, כמו לצעירים נורמטיביים. התמה השלישית מתייחסת אף היא לחשיבות הרבה שיש לעקרון ההפעלה, שלפיו המכינה פתוחה 24/7 ומאפשרת מקום בטוח לחניכים גם במהלך חופשות וסופי שבוע.

טבלה מס' 18 גורמים מקדמי הצלחה ברמה מערכתית/מדיניות

תמות	קולות מהשדה
ליווי אחרי המכינה	"כבר יום אחרי מסיבת הסיום הם מקבלים ממני טלפון, אני אומר להם שאני ממשיך להיות פה להחזיק לכם את היד ולצעוד אתכם לאורך החיים. צעירים בסיכון קיימים היום בכל יישוב, גם הכי פלצן שיש, אבל כשיש בית חזק לחזור אליו אז אה... נראה לי שזה הגורם שבסוף מעצב. אני כאילו סתם, אני בסוף גם בחור די צעיר, היו סביבי, יש לי חברים שבשנים האלה שעברו גם ימינה ושמאלה, שיש בסוף את הבית הזה לשוב אליו, יש שם זוג הורים או הורה שהוא יציב ועם יכולות הוריות מאוד מפותחות וסביבה בריאה" (רכז)
השתתפות חינמית ותמיכה כלכלית לחניכים מחויבות לזכויות צעירים במצבי	"זה כאילו מאוד מאוד לא שיטתי, השיטתיות היא בעצם בקשר לשטח ונתינת מענה, ותוך כדי להבין וזה עד היום אני לא טוב בזה, מה הוא מתפקידי ומה לא, ומה ביכולתי ומה לא. כלומר, תמיד יש רצון טוב, אבל החברה מסרנו אותם כבר הלאה, ובאיזה שהוא מובן אין לנו היום שום אחריות והם לא תחתינו. אני המסגרת האחרונה" (רכז)
השתתפות חינמית ותמיכה כלכלית לחניכים מחויבות לזכויות צעירים במצבי	"החברה מרגישים קצת נטושים ומתוך הרצון הזה זה הגיע, רכז בוגרים. אה... למטרה ש... זה להוות איזה שהוא עוגן, זה לתת להם עוד מקום לתקשורת, וללוות אותם במהלך הצבא. לעזור להם באמת להמשיך להצליח ולהחזיק את זה גם במהלך הצבא, יש כאלה שצריכים את זה יותר יש כאלה שצריכים את זה פחות. זה משתנה בהתאם לתהליך שהוא עשה במכינה" (רכז)
השתתפות חינמית ותמיכה כלכלית לחניכים מחויבות לזכויות צעירים במצבי	"לא היה לי כסף להוציא על מכינה, זה נורא יקר. לעשות מכינה עולה כסף, אלפיים שלוש אלף שקל משלמים חברים שלי על מכינות... ואני שמעתי שיש מכינה שלא משלמים בה, ולא רק שלא משלמים, אתה מקבל עזרה כספית ומקום תומך כלכלית..." (חניך במכינה)
השתתפות חינמית ותמיכה כלכלית לחניכים מחויבות לזכויות צעירים במצבי	"מכינות ניצוץ נוצרו מתוך הבנה שחלק מהצעירים שלנו לא בני גיוס או הצבא מוותר על שירותיהם... ואיזושהי הבנה שאנחנו צריכים מסגרת, שאנחנו יכולים ללמוד משהו מעולם

תמות	קולות מהשדה
סיכון	המכינות האליטיסטיות אבל להתאים אותו שיהיה בעצם איזושהי מסגרת שיכולה לעזור לצעירים האלה לחזור למסלול הנורמטיבי... הבנה שהם צריכים גם איזושהי מסגרת שתעזור להם קצת להתפנות לעצמם, לכן צריכה להיות מסגרת אחרת מהמכינות" (דמות מפתח במיזם)
מודל הפעלה 24/7	"אחרי שנה שינינו את המודל התעריפי, כי הבנו מה זה בסיכון הזה, מה זה מכינה שפתוחה 24/7, שיכול לתת איזושהי שנה של התארגנות מחדש לאוכלוסיות שהן יותר קצה" (ריאיון עם חברה בוועדת ההיגוי של המיזם)

4.2 גורמים בולמי הצלחה

התמות העולות בקטגוריה זו, ברמת החניך, מתמקדות בגורמים בולמי הצלחה הנובעים ממאפיינים אישיים, משפחתיים ואישיותיים בקרב החניכים ומקשרי גומלין עם חניכים אחרים במכינה. התמה הראשונה מתייחסת להיעדר מוטיבציה אמיתית להתגייס לצבא ולהיות במכינה, דבר שעלול להתרחש כאשר ההגעה למכינה אינה לגמרי וולונטרית, ומטרתה לרצות את הגורמים המעורבים בהליך הפלילי שבו נמצאים במטרה להימנע מענישה. התמה השנייה מתייחסת למאפיין של מעורבות גבוהה בשימוש בסמים ואלכוהול, דבר שלא מאפשר פניות להשתלבות אמיתית בתוכנית במכינה ובניסה לתהליך המתבקש. השלישית מתייחסת לקושי שיש לחניך לעמוד בתוכנית בהצלחה, כאשר המשפחה מתנגדת למהלך של ההשתלבות במכינה ורואה בכך בזבוז זמן, או כאשר הוא שקוע בקשיים ובמורכבות הקיימים במשפחתו. התמה הרביעית מתייחסת לקושי של חניכים להצליח בתוכנית, כאשר הם שוהים יחד עם חניכים בעלי פרופיל עברייני קשה או התנהגות אלימה, כיוון שהם הופכים להיות קורבנות להתנהגות הבריונית שלהם (ראה טבלה מס' 19).

טבלה מס' 19 גורמים בולמי הצלחה ברמת החניך

תמות	קולות מהשדה
היעדר מוטיבציה	"הבעיה עם אלה שעושים את זה רק כדי להתגייס, לא כי אני באמת רוצה את השינוי הזה, לא כי אני מאמין שזה יביא אותי למקום טוב ואני רוצה להיות במקום הזה, אלא כי אמרו לי. כי הקצינת מבחן, כי בית משפט או כל מיני דברים כאלו ואחרים שיושבים למעלה ומכבידים על הכתפיים של אותו חניך" ... (מדריך במכינה) "אחד האתגרים שהיה לי הכי קשה לעבוד איתם, אנשים שאין להם באמת מוטיבציה ולא באמת רוצים את השינוי הזה, אה... ושימוש בסמים, ולא לקחו אחריות, ולקחו את המקום הזה כמובן מאליו"
מעורבות גבוהה בשימוש בסמים ואלכוהול	"נגיד אם יש עכשיו חניכים שהגיעו ממרכזי גמילה, או יש פה חניך שמכניס סמים למכינה ומעשן בתוך המכינה, בתוך החדר ובתוך השירותים, אי אפשר לעבוד אתו..."
משפחה מתנגדת	"ההורים באיזושהו מקום פה לא מבינים מה קורה. הם לא מכירים דבר כזה מכינה, הם לא יודעים מה קורה לנער פה, מה העבודה שהם עושים והרבה פעם לא רק שהם לא נותנים רוח גבית חמה, הם גם הרבה פעמים יורדים עליו, על מה אתה מבזבז את הזמן שלך, מה בכלל קורה שם..." (עו"ס מכינת ניצוץ)
קבוצת חניכים הטרוגנית	"הרבה מהקשרים של הילדים עם ההורים הם קשרים נורא מורכבים ואנחנו כמכינה לא ברור לנו מה קורה להם בבתים, איך אנחנו עובדים על זה יותר פה, אם נער יכול עוד יותר לעבוד על מה שקורה לו בבית זה יכול לקדם אותו" (מנהל מכינת ניצוץ) "זה בעיה שמערבבים שני סוגי אוכלוסיות, אוכלוסייה יותר משמעתית ואוכלוסייה יותר עם בעיות נפש..." יש חבר'ה שהם ילדים טובים, הם קמים בזמן, והם נכנסים לשיעורים, משתתפים ועושים ומתנדבים והם הכול, ויש את הקרימינליים החזקים, "העבריינים" ... וזה מגיע למצב של אלימות, וזה מגיע למצב של בריונות, משפריצים מים בלילות. כאילו פחד, השפלות... בגדול מתוך שלושה... תראה, השלושה שלא התגייסו זה שניים שהם מאוד מאוד נמוכים גם קוגניטיבית ונמצאים עם איזושהם תיקים לא חמורים פליליים אבל מאוד מאוד מתקשים לקדם אותם" (ראש מכינה)

קשיים ואתגרים המעכבים את הטיפול זהו גם בתחומי תוכנית ההתערבות הקיימת. קטגוריה זו מתחלקת לשני סוגים של גורמים. הסוג הראשון קשור באיכות כוח האדם והוא כולל בולמים, כגון: מדריכים לא בשלים מספיק לתפקידם בשל גילם הצעיר ומנהלים שאינם בשלים לתפקידם, בשל היעדר כלים והבנה של עולם הצעירים במצבי סיכון. גורמים בולמים נוספים, שזוהו כקשורים בצוות, מתייחסים לחוסר בשעות טיפול ביחס לקשיי החניכים ומאפייניהם, והיעדר כלים להתמודד עימם. קשיים אחרים, ברמת המכינה, מתייחסים להיעדר תמהיל מאוזן של פרופיל החניכים והתמקדות במספר החניכים על חשבון איכות הקבוצה. כמו כן, התייחסות לריבוי תכנים בתוכנית, שלעיתים הם בבחינת 'תפסת מרובה לא תפסת', אווירה במכינה שלא מאפשרת לגיטימציה לשירות לאומי במקום צבא והיעדר מקום ראוי לתחום הטיפול (ראה טבלה מס' 20).

טבלה מס' 20 גורמים בולמי הצלחה ברמת המכינה

תמות	קולות מהשדה
מדריכים לא בשלים מספיק	"זה בעצם שנה ראשונה שאנחנו מגיעים עם צוות מלא לפתיחת שנה, שנה ראשונה ממש לא הצלחנו לגייס צוות. גם מראש הוגדר צוות קטן בגלל התקציב, בשנה השנייה חוונו משבר אחרי איזה חודשיים, של עזיבה של חלק מהצוות ובעצם החלטנו, אני חשבתי שנכון, מתוך הבנה שהחוליה היותר חלשה זה המדריכים, גם בגלל הצעירות שלהם, גם בגלל שהם מתחלפים כל הזמן, לנסות לבסס צוות מוביל בתוך המכינה, ובעצם גייסתי את ---- שהוא הרכז של המכינה" (ראש מכינה)
חוסר ניסיון בעבודה עם קהל היעד	"חלק מהצעירים פה הם צריכים את מנהל המכינה, העו"ס והרכז, מאוד קשה להם מול המדריך הצעיר ואני מאוד מבין למה" (עו"ס)
היעדר שעות טיפול מספיקות נוכח אוכלוסייה מורכבת	"אין לי כלים, אין לי כלים לדבר הזה. שם הקושי, ואתה חייב לזהות את זה. וכאלה חבר'ה אנחנו לא נקבל, או שמישהו מגיע לך שתי בריאיון מועמדים, או מסטול מסמים ו... אתה אומר אין, זה לא" (ראש מכינה)
תמהיל קבוצתי חלש/מורכב	"אני יודע שזה מקום שמאוד עוזר להם. זה שהם מחכים להיכנס לעו"סית, מחכים לשיחות האלה... ולאט-לאט צפים פה דברים, ברגע שהחבר'ה מרגישים בנוח, שזה מקום שהם יכולים לפרוק אז צפים הדברים. דברים קשים. קשים" (ראש מכינה)
היעדר לגיטימציה מספקת לשירות לאומי	"בעצם אפשר להגיד שהתחלנו 17 וסיימנו עשר. עשרה, מתוך העשרה גם, שישה הגיעו לצבא, שניים בשירות לאומי ואחד הלך לישיבה ואחרי זה התגייס ועזב ועכשיו הוא עם כדורים פסיכיאטריים" (ראש מכינה)
	"אני יודע להגיד שמתוך 13, אני חושב, שסיימו את השנה, יש לנו שלושה חבר'ה שאנחנו... שהם במקום שלא מתקדם, זאת אומרת, שירות לאומי לא יחזיק אותם והם לא מספיק בצעדים שיפתרו את הסיפור של הגיוס, מתוך השלישייה הזאת אני מאמין שאולי אחד יתגייס. והשאר ימשיכו את חייהם איפה שהם" (ראש מכינה)
	"יש פה מאוד אווירה צבאית ובעיניי אנחנו קצת צריכים מתחילת השנה להציג את שני הדברים: שבסוף בוגר של המכינה יוכל לבוא לפה בגאווה, גם אם הוא עושה שירות לאומי. השנה יש לנו בוגר שעושה שירות לאומי והולך לו מדהים. אז אני מקווה גם שהצוות, ככל שהוא יכיר יותר, אז הוא יתמוך בזה יותר. לא רק זה. גם בתוך הצבא גם בין תפקידים קרביים לתפקידי ג'וב. יש פה מאוד חוויה שאני חייב ללכת לקרבי. הצוות כן הוא אומר, הוא כן אומר על תפקידי ג'וב גם אבל זה לא מספיק להגיד גם, האווירה, מה הם ראו לאורך השנה. גם השבועות צבא, כל השבועות צבא היו בקרבי. אפשר להראות חימוש, יש עוד מלא תפקידים מרתקים שמתאימים להם. אנחנו צריכים ליצור להם חווית הצלחה, מה אני רוצה שהוא ילך לצבא ויחווה כישלון? צריך שיגיעו לתפקיד שמתאים בדיוק ליכולות שלהם" (עו"ס מכינת ניצוץ)
'תפסת מרובה לא תפסת'	"זה התחיל מאופי השיעורים וסוג השיעורים, זה אחרי זה גדל לכמות ימי השטח שאנחנו עושים, התחלנו מפעם בחודש ואז הבנו שבכלל יותר ימי שטח אז הכנסתי יום חופש... יום אחד קבוע בשבוע בנוסף לפעם בחודש כי אתה מבין שזה משהו שאתה חייב שנייה לאוורר. אחרי זה הבנו שזה לא מספיק, כי זה יותר מדי עיוני ואנחנו צריכים עוד דברים שהם לא שיעורים עיוניים. אז הכנסנו גם במהלך שבוע סדנאות כמו סדנת עץ, מיניות ומגדר, התמכרויות, סמים, אלכוהול... דברים שהם יותר אינטראקטיביים, מעניינים אנשים מבחוץ, לא דווקא תפיסת המדריכים פה" (ראש מכינה)
היעדר כלים להתמודדות עם	"יש ארבעה-חמישה חבר'ה שכשריק להם או שהם הביאו לפה אלכוהול בלי שאנחנו יודעים ושתי והגיעו לפה שיכורים, השתכרו בשבתות. הסליקו לפה בקבוקים. העניין הזה של

מקרי קצה	התמכרויות זה נושא אצלנו. אני השהיתי שני חניכים שבוע שעבר על זה" (ראש מכינה) "קשה, קשה לעשות את זה, גם מול הצוות וגם מול החניכים. שבוע שעבר אחד החניכים הביא סוחר סמים לפה לחדר... שהיה אירוע אלימות לפני שבוע, גם האלימות קצת גאתה פה, שזה לא הבעיה העיקרית אבל יש פה בעיה כזאת. כן.." (ראש מכינה) "יש לנו פה סוגיות של פוסט-טראומה עם כל המאפיינים שלהם, של התמכרות, של יחסים מאוד פגועים עם הורים, הגירה, כאילו, יש פה מלא-מלא דברים" (עו"ס)
כמות על חשבון איכות	"המספר הוא חשוב, כמה חניכים יש במכינה, אה... ולא משנה מה החניכים, מה החניך יעשה, אז.. זה משהו בשיקולים, זה נכנס לשיקולים וזה מערבה... אם יש פה חניך שמפריע בחיים של המכינה, שיוצר פה אווירה מאיימת, שיוצר פה, איך אני אגיד את זה... הוא כאילו לא, לא מייצר פה אווירה בטוחה לחניכים, ואנחנו הפסדנו על זה הרבה אנשים טובים שכן יכלו לצאת מפה" "אם אני מתחיל עם 25 או 23 חבר'ה, ויש לי אירוע אלימות, אני חושש. עם מי אני אשאר פה? בהתחלה זה יקרה כי מה לעשות, יש סיר לחץ וזה קורה כי הם לא מבינים, הם לא... זה קורה, אז עם מי תישאר בסוף? כאילו בסוף זה... זה שאני מתחיל עם 26-27-28 נותן לי גם באמת את היכולת להיות נוקשה בהתחלה ולהציב סטנדרטים גבוהים וזה כאילו ה... זה למה רצינו להתחיל עם 30" (ראש מכינה) "התחלנו בשנה א', מורכב, התחלנו בפועל 17 ואז זה לא היה מספיק, אז עשינו מבצע גיוס, גייסנו עוד איזה, מי שבא ליד, לא אכפת לנו, רק בשביל להעמיד את המספר, הגענו ל-21-22" (ראש מכינה)
סטינג ומעמד הטיפול הפרטני לא מודגש דיו	"נגיד עכשיו אנחנו הגענו לחודש הרביעי ורק עכשיו התחלנו לעשות איזשהו סל מענים, ואני לא מדבר רק על איזה סל מענים אני מדבר על משהו הרבה יותר גדול, כמיזם, כאילו, מה המכינה כן מקבלת ומה, מבחינת התנהגויות, איזה התנהגויות היא כן מקבלת ואיזה התנהגויות היא לא מקבלת ואיפה הגבול עובר. בשבילנו, שיהיה לנו איזה ביטחון, קרקע לדרוך עליה, כי כרגע זה כזה... אנחנו לא בדיוק יודעים מה להכיל ומה לא להכיל, ופתאום אנחנו... אם זה סמים, אם זה אלימות, אם זה בריונות, כל הדברים שעולים במהלך השנה"

טבלה מס' 21 מציגה מאפיינים שזוהו כבולמי הצלחה, הנובעים מעבודת הארגונים וממדיניות המוכתבת למכינות ניצוץ. עיקר ההתייחסות התמקד בהיעדר שיתוף פעולה בין גופים משיקים, כגון בירוקרטיה והיעדר גמישות של הצבא, בעיות הנגשה של שירותים קיימים והכשרות מקצועיות לא מתאימות לחניכים ולאופי המכינה, דבר שהוביל בסופו של דבר לווייתור המנהלים על משאב חשוב ומשמעותי עבור החניכים. תמה נוספת מתייחסת לקושי הניהולי, הנובע ממיקום המכינה באזור נכשל והתערבות של הנהלת העמותה בניהול השוטף של המכינה, מבלי שיש להם את ההיכרות וההבנה עם התהליך הסבוך והמורכב הנרקם בין הצוות והחניכים.

טבלה מס' 21 גורמים בולמי הצלחה ברמה מערכתית/מדיניות

תמות	קולות מהשדה
מיקום המכינה באזור נכשל	"השכונה הספציפית הזאת, מקום מאוד גרוע, כלומר היכולת איתם להפריד אני הרגשתי שם שהשכונה בתוך המכינה והמכינה היא בתוך השכונה... אחד מהדברים הראשונים שעשיתי זה לסגור את המכינה ב־23:00 בלילה... מכינה מהסוג הזה, בוא נגיד זה מאוד מורכב. זה מעלה הרבה שאלות, בטח בשכונה כזאת" (ראש מכינה)
מסרים סותרים של הארגונים השותפים	"אנחנו נקרעים בין שני גופים, סבבה? בין הגוף של משרד הרווחה, לבין הגוף של העמותה. הגוף של העמותה אומר לנו שהמקום הזה צריך להתנהל וצריך להיות משמעת, בסופו של דבר זה מכינה קדם צבאית. מצד שני, אומרים לנו להכיל, ולהכיל, ולהכיל, ולטפל, וגישה טיפולית..." (מדריך במכינה)
התערבות של העמותה המפעילה בניהול השוטף	"הרגשתי שיש פה הרבה ערבובים, שמי שמלווה אותי מקצועית אמר לי שזה גילוי עריות, ואני יכול להבין את הדימוי הזה, היו ישיבות צוות שהם (נציגי העמותה) הגיעו והרגשתי שזה פשוט לא קשור, גם כי לפעמים אין להם את הרקע, גם כי זה לא התאים לי בסוף עם צוות, עם אינטימיות של צוות, המון קשיים, לבוא מבחוץ לתת את האני מאמין שלך הרבה פעמים זה תלוש לא רלוונטי עם כל הרצון הטוב לא והיומרה ולא יודע מה..." (ראש מכינה)
בעיות הנגשה של שירותים קיימים	"אנחנו תקועים בשום מקום, להגיע לכאן זה סיפור, לצאת מכאן זה סיפור... צריך לארגן הסעות לכל דבר קטן... זה מאוד מקשה..." (רכז חינוך במכינה)

תמות	קולות מהשדה
בירוקרטיה וחוסר גמישות של הצבא	"יש את כל הנושא של ההתמודדות מול הצבא, את הנושא של הפטורים שקשה נורא להעביר מול הצבא. הצבא לא מאוד משתף איתנו פעולה. כן יש לנו קשרים בצבא, כשהולכים דרך הקשרים מצליחים להזיז דברים, אבל כשזה ישיר מול לשכת גיוס נורא מתסכל, בהעברת מידע. אנחנו עכשיו עוד בניסיון של ביטולי פטור, יש לנו כמה שרק עכשיו מסיימים גזר דין בבית משפט ואז רק יתחיל התהליך של הביטול פטור. בהחלט כן. יש לי נער שכבר שלושה חודשים אנחנו עובדים על הביטול פטור והוא מאוד מתאים לצבא. מקווה שבסוף הצבא יקבל אותו וכנראה שכן אבל זה התשה, זה מלחמת התשה ממש" (עו"ס מכינת ניצוץ)
הכשרות מקצועיות לא נגישות ולא מתאימות	"קיבלתי שיבוץ להגיע לעיר הבה"דים, להתחיל קורס חובשים קרביים. הגעתי ב-7 בבוקר עד 16:00 אחרי הצהריים שום איש לא פנה אליי, אף אחד לא ניגש- אולי בסופו של דבר נכנס - והיא אומרת לי, כביכול עושה איתי ריאיון, אבל אני שם לב שמשהו לא בסדר מהרגע שאני נכנס. היא ישר תוקפת אותי- "שב זקוף דבר ברור"- ואני יושב זקוף ואני דיברתי ברור, הרגשתי שהריאיון היה לא טוב, אבל לא בגללי, כאילו היה משהו מתוכנן שהוא יהיה לא טוב... ואני יצאתי משם, ואז חזרתי והודיעו לי שאני לא נכנס לקורס חובשים קרביים גם, זה עוד פעם לא, עוד פעם אכזבה, ולילד שעבר..." (אח בוגר במכינה)
הכשרות מקצועיות לא נגישות ולא מתאימות	"למעט הכשרה אחת שהצליחה כי הבינה עם מי אנחנו מתעסקים. שאר ההכשרות בפער רציני, כל אחד מסיבותיו שלו. וגם אני חושבת יש את החוסר התאמה של זרוע העבודה וגם האמביוולנטיות של המכינות להרחיב את זה. מבחינתם נכפה עליהם כי אמרו להם אתם זכיתם בקול קורא הזה והוא כולל כמה דברים..." (חברה בוועדת היגוי של המיזם)

4.3 סיכום והמלצות

ממצאי המחקר מצביעים על כך שמכינות ניצוץ, שהופעלו בשלוש השנים האחרונות, עמדו ביעדים שהציבו והצליחו לצמצם את מצבי הסיכון של הצעירים בסיכון שהגיעו לפתחן, ולשפר באופן משמעותי את סיכוייהם להתגייס לצבא ולהתחיל את חייהם הבוגרים כאזרחים נורמטיביים ואחראיים. תרומתן של המכינות ניכרת במספר היבטים, ובהם: שיפור החוסן האישי והחברתי של החניכים; צמצום מעורבות בהתנהגות עוברת חוק ושיפור האמון שיש לחניכים במוסדות חברתיים, לרבות מוסדות אכיפת החוק; גיוס לצבא ולשירות לאומי; הגברת המוטיבציה לביצוע שירות מלא ובתפקידים משמעותיים; ושיפור תפיסת העתיד של הצעירים בנוגע לעצמם, ליכולותיהם ולמקומם בחברה.

ממצאי המחקר מצביעים גם על תהליך בניית מודל עבודה מיטבי וייחודי במכינות, המותאם לצעירים ברמת סיכון גבוהה, שמסגרות של מכינות קדם צבאיות אחרות לא יכולות לתת להם מענה. מודל העבודה, המבוסס על ציר חינוכי ערכי ולצדו ציר טיפולי ומבנה צוות מתאים, המורכב מעבודה משולבת של עובדים סוציאליים ביחד עם מדריכים חינוכיים, מבטיח יצירת מסגרת מתאימה לצעירים עם פרופיל סיכון מורכב. מסגרת זו מהווה עבור הצעירים שלב ביניים משמעותי במעבר בין גיל ההתבגרות המורכב, לבין שלב הבגרות הצעירה הטומנת בחובה אתגרים רבים.

לסיכום, ניכר שמכינות ניצוץ הן חלק משמעותי בפאזל המרכיב את השירותים הניתנים בישראל לצעירים המצויים במצבי סיכון, ושהן נותנות מענה שלא היה קיים עד כה לאוכלוסייה זו. לאור זאת, להלן המלצות מסכמות:

- ◇ **מומלץ להקפיד על יישום מלא של התוכנית, על פי מודל העבודה שנבנה** – בתוך כך מומלץ להקפיד על מתן מרחב אישי לחניכים, ולהמשיך לדייק את האיזון הרגיש הקיים בין מודל עבודה של מכינה רגילה לבין מודלים טיפוליים, הקיימים בפנימיית והוסטלים. זאת כדי לתת לצעירים מעטפת כוללת, ועדיין לספק להם תוכנית אטרקטיבית ואליטיסטית שלא מתייגת אותם כאוכלוסייה בסיכון.
- ◇ **מומלץ לאפשר גמישות מסוימת לכל מכינה, כדי לשמור על ייחודיותה** – בתוך כך מומלץ להקפיד על עבודה על פי מודל העבודה שנקבע, כמו גם על קשר ושיח רציף בין כל מכינות ניצוץ הפועלות ברחבי הארץ לאורך השנה, לטובת למידת עמיתים ושמירה על קו מנחה בעבודה עם החניכים.
- ◇ **מומלץ להרחיב את ההתייחסות של המכינות לשירות לאומי לצד ההכוונה לגיוס לשירות צבאי** – כמכינות קדם צבאיות, עיקר השיח וההכשרה מכוונים את הצעירים לגיוס צבאי וביצוע שירות משמעותי. מומלץ להוסיף דגשים בהכשרה ובלגיטימציה הניתנת בתקופת המכינה ליתרונותיו של הגיוס לשירות לאומי. ניכר מן המחקר כי שירות

לאומי יכול להגדיל את קהלי היעד של צעירים בסיכון, שמתאימים למכינות, ולהיות מענה מתאים לחניכים שמצב הסיכון הראשוני שלהם לא אפשר להם גיוס לצבא בתום המכינה.

◇ **מומלץ לפעול לצמצום היקף הנשירה מהתוכנית** - כדי לצמצם את שיעורי הנשירה, יש לבחון כבר משלב המיונים של החניכים את מרכיבי החוסן של שלהם ואת רמת המוטיבציה והמניעים שמביאים אותם למכינה. בנוסף לאלה, בתהליך הרכבת קבוצת המתקבלים למכינה, יש לדייק את תמהיל החניכים כך שהקבוצה הדומיננטית תהיה של כאלה עם רמת סיכון בינונית.

◇ **מומלץ להמשיך ללוות את מכינות ניצוץ במחקר הערכה מעצבת** – יתרונות הליווי המחקרי של עבודת המכינות תאפשר המשך דיוק הגדרת אוכלוסיית היעד של המכינות והמשך פיתוח מודל העבודה המיטבי, לצד הצגת מודל עבודה מבוסס ראיות, ותשפר את תוצאות תהליך ההתערבות.

5. ביבליוגרפיה

- בן ארי אמזלג, נ' (2015). "ההקדמה לספר היא לא הספר עצמו". המכירות הקדם צבאיות הכלליות והחברה האזרחית בישראל. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך בניהול מלכ"רים וארגונים קהילתיים, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גור, א. (2008). הגישה התקשורתית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 21, 39-11.
- דושניק, ל', קלינברגר, א' ופסקל, ל' (2011). סיכום מידע על חניכים ובוגרים במכירות קדם צבאיות בתמיכת קרן אבי חי – תקציר מנהלים. ירושלים: קרן אבי חי ישראל.
- ויניגר, א' (2017). מכירות קדם צבאיות. הכנסת, מרכז המחקר והמידע, ירושלים.
- זילברמן, י' (2001). האור בקצה. מודל סיוע ממוקד כוחות. תל אביב. הוצאת בית הספר המרכזי לעובדים בשירותים החברתיים.
- זעירא, ע. בבבנישתי, ר. ורפאלי, ת. (2012). צעירים פגיעים בתהליכי מעבר לבגרות: צרכים, שירותים ומדיניות. דו"ח מחקר מסכם. בית הספר לעבודה סוציאלית. אוניברסיטת בר אילן.
- חי, מ' (2011). המכירות הקדם-צבאיות הכלליות/מעורבות. אנשים ישראל – המדריך לחברה ישראלית.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים: התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים הוצאת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מלכה, מ. (2018). צבא בשירות הקהילה: אתנוגרפיה של תוכנית הכנה לצה"ל בקהילה אתנית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 47, 135-163.
- נוימן, מ. (1991). גלגוליו של מטפל: שלבים ומעברים בהתפתחות מטפל במשך שנות חייו ועבודתו. שיחות, ה (2), עמ' 125-133.
- פישרמן, ש. וסבן, צ. (2003). נכונות לגיוס ליחידה קרבית וזהות האני בקרב בנים בוגרי מכירות קדם-צבאיות. הייעוץ החינוכי, יב, 133-145.
- קטן, י. (2009). צעירים בישראל – בעיות, צרכים ושירותים – תמונת מצב ומבט לעתיד. ירושלים: משרד הרווחה – אגף בכיר למחקר, תכנון והעשרה.
- ראובן, י. ותורגמן, ח. (2015). טיפול בצעירים בסיכון ובמצוקה בקהילה. משרד הרווחה והשירותים החברתיים: אגף תכנון, מחקר והכשרה.
- Andresen, M. A., Ha, O. K., & Davies, G. (2021). Spatially Varying Unemployment and Crime Effects in the Long Run and Short Run. *The Professional Geographer*, 73(2), 297-311.
- Arnett, J.J. (2014), Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood*, 2 (3), 155-162.
- Basto-Pereira, M., & Maia, Â. (2018). Persistence in crime in young adults with a history of juvenile delinquency: The role of mental health and psychosocial problems. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(2), 496-506.
- Berg M, Coman E, Schensul JJ. (2009). Youth Action Research for Prevention: a multi-level intervention designed to increase efficacy and empowerment among urban youth. *American Journal Community Psychology*, 43(3-4):345-59.

- Cobb-Clark, D. A. and Tekin, E. (2011). *Fathers and Youth's Delinquent Behavior*. Melbourne Institute Working Paper No. 23/11.
- Corey, M. S. & Corey, G. (1993 Sec ed). *Becoming a Helper*. California: Brooks Pub.
- Côté, S. M., Orri, M., Marttila, M., & Ristikari, T. (2018). Out-of-home placement in early childhood and psychiatric diagnoses and criminal convictions in young adulthood: a population-based propensity score-matched study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(9), 647-653.
- Dennison, C. R. (2019). The crime-reducing benefits of a college degree: evidence from a nationally representative US sample. *Criminal Justice Studies*, 32(4), 297-316.
- Eggebeen, D. J. (2013). Do Fathers Uniquely Matter for Adolescent Well-Being?. *Gender and Parenthood: Biological and Social Scientific Perspectives*, 249-270.
- Evans, D. K., Akmal, M., & Jakiela, P. (2021). Gender gaps in education: The long view. *IZA Journal of Development and Migration*, 12(1).
- Grigorenko, E. L., Hart, L., Hein, S., Kovalenko, J., & Naumova, O. Y. (2019). Improved educational achievement as a path to desistance. In L. S. Fuchs & D. L. Compton (Eds.), *Models for Innovation: Advancing Approaches to Higher-Risk and Higher-Impact Learning Disabilities Science*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 165, 111–135.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637-1667.
- Guo, S. (2018). A model of religious involvement, family processes, self-control, and juvenile delinquency in two-parent families. *Journal of adolescence*, 63, 175-190.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2001). Understanding desistance from crime. *Crime and justice*, 28, 1-69.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
- Leopold.B. Munz, M. Michéle-Malkowsky, A. (2019), Coping and Resilience in the Transition to Adulthood, Society for the Study of Emerging Adulthood, volume: 7 issue: 1, page(s): 12-20
- Reil, J., Lambie, I., Horwood, J., & Becroft, A. (2021). Children who offend: Why are prevention and intervention efforts to reduce persistent criminality so seldom applied?. *Psychology, public policy, and law*, 27(1), 65-78.
- Reuven, Y. (2018). Organizational Climate in Juvenile Correctional Institutions in Israel: A Study on Violence by Educational Instructors towards Inmates during Discipline Encounters. *International Journal of Criminal Justice Sciences (IJCJS)*. Vol. 13 (1): 77–97. DOI: 10.5281/zenodo.1403393.
- Ripley-McNeil, E., & Cramer, K. M. (2021). Parental Involvement and Juvenile Delinquency. *Michigan Academician*, 48(1).
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1996). Socioeconomic achievement in the life course of disadvantaged men: Military service as a turning point, circa 1940-1965. *American sociological review*, 347-367.
- Schepis, T. S., Teter, C. J., & McCabe, S. E. (2018). Prescription drug use, misuse and related substance use disorder symptoms vary by educational status and attainment in US adolescents and young adults. *Drug and alcohol dependence*, 189, 172-177.

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256-267.
- Silvan, M., Matzner, F. J., & Silva, R. R. (1999). A model for adolescent day treatment. *Bulletin of the Menninger Clinic, 63*(4), 459.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality, 24*(6), 535-550.
- Stone, A. L., Becker, L. G., Huber, A. M., & Catalano, R. F. (2012). Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood. *Addictive behaviors, 37*(7), 747-775.
- Sullivan, M. L. (2018). Developmental transitions in poor youth: Delinquency and crime. In *Transitions Through Adolescence* (pp. 141-164). Psychology Press.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children, 63*(2), 245-255.
- Zhao, X., & Shi, C. (2020). Loneliness of adult and juvenile prisoner influences on psychological affect: Mediation role of control source. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling, 17*(2), 93-100.