



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון

מניתוק לשילוב

היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון

עורך ראשי: ד"ר ניר ויטנברג

גיליון מס' 21
אב תש"ף - אוגוסט 2020

פתח דבר

גיליון זה של *מניתוק לשילוב*, מבטא את המסורת העשירה והמכובדת של כתב העת, המביא את מיטב הידע והמחקר העדכני בנוגע לחינוך ילדים ונוער בסיכון. אוסף מדייק המונגש לעובדי האגף ולאנשי המקצוע בתחום.

לאורך השנים התבססה והתרחבה ההכרה בכך שנשירה וסיכון אינם רק בעיות חברתיות שיש לפעול כדי לצמצם אותן, אלא שהן מהוות גם נקודת מוצא לבחינה שונה של הפרופסיה החינוכית ונקודת המגע שלה עם אוכלוסיות שונות, פערים חברתיים, ערכים ותפיסות תרבותיות. הילדים ובני הנוער עימם אנחנו עובדים באגף מלמדים ומעשירים אותנו, ומתוך הדיאלוג הזה נוצרות גישות חדשות ואפשרויות אחרות להבין את המעשה החינוכי בזיקה ישירה למציאות החיים.

הגיליון הזה מציג מגוון נושאים רלוונטיים בהקשרים שונים - נשירה והדרה, התמודדות עם לקויות למידה, הגברת תחושת השייכות, עבודה נרטיבית ועוד. כל מאמר כאן מהווה גם חלק מהפסיפס המורכב של התחום המקצועי שלנו, שיחד צריכים להתגבש לגישה המובילה את האגף: **הפדגוגיה הטיפולית**. גישה זו מציבה במרכז לא את המצוקה והקושי הטיפולי, אלא את הלמידה במובנה הרחב והעמוק, המאפשרת את שינוי התודעה של הילדים ובני הנוער שלנו - תלמידאות כחוויה משנה חיים לאוכלוסיות על קצה הרצף.

אני מבקש להודות לד"ר ניר ויטנברג על עבודתו ועל האופן המקצועי בו הוביל כעורך את כתב העת, ומאחל לו הצלחה בהמשך דרכו.

בהזדמנות זו אני מבקש לברך את ד"ר גל הרץ העורך הנכנס של כתב העת. אני בטוח שהוא ימשיך בעשייה המבורכת של תיעוד, המשגה ויצירת ידע וכן יוסיף מבט רענן וחידושים לשיח המקצועי המתנהל בבמה חשובה זו.

אני מאחל לכולנו קריאה מלמדת,

חיים מויאל

מנהל האגף

חברי הועדה המייעצת:

פרופ' ארנון אלדשטיין | ד"ר גילה אמיתי | ד"ר יוסי סורוקה | ד"ר מיכל ראזר | ד"ר ניר ויטנברג - יו"ר

עריכת לשון: אהובה סתיו

עריכת תוכן ועיבוד מדעי: ד"ר ניר ויטנברג

גרפיקה: סטודיו שחר שושנה

דפוס: מאור-וולך

הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך

מניתוק לשילוב

היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון

"מניתוק לשילוב" הוא כתב עת אקדמי שפיט היוצא לאור על ידי אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון במינהל הפדגוגי במשרד החינוך. כתב העת מיועד לעוסקים בתחום קידום ילדים ונוער בסיכון, בשדה ובאקדמיה, וגם לציבור הרחב המוצא עניין בתחומים אלה.

בגיליונות כתב העת מובא ידע חדש ועדכני שטרם פורסם בעברית. המכנה המשותף של המאמרים נעוץ באיכותם, במקוריותם, ובמידת הרלוונטיות של תוכנם להרחבת הידע בתחום העבודה החינוכית-טיפולית-השכלתית עם ילדים ונוער בסיכון בישראל.

המאמרים המופיעים בכתב העת מסווגים לשלושה מדורים מרכזיים:

מחקרים ומחשבות - מאמרים מחקריים ועיוניים העוסקים בפיתוח הפרופסיה ובהרחבת הפרספקטיבה התאורטית.

יזמות חינוכית - תיעוד חוכמת המעשה ותיאור של תכניות ופעילויות ייחודיות המתקיימות בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון בישראל.

ביקורת של ספרות מקצועית ואקדמית.

בברכה,

ד"ר ניר ויטנברג

עורך כתב העת

תוכן העניינים

11 דבר העורך - ד"ר ניר ויטנברג

15 אפילוג - מילות פרידה - ד"ר ניר ויטנברג

חלק א': מחקרים ומחשבות

19 הנשירה ממערכת החינוך: סקירה תיאורטית והיסטורית בראי 70 שנה למדינת ישראל
ד"ר ניר ויטנברג

65 חרדה מצבית ותכונתית בקרב מתבגרים עם לקויות למידה בכיתה הרגילה ובכיתה
המקדמת - מחקר חלוץ
ד"ר יוסי יפה, מירב בלמס-רוג'רס וד"ר דומיניק-אסתר סרוסי

83 יישום תוכנית "מעטפת" בשירות המבחן לנוער בישראל: מאפיינים, חוזקות ואתגרים
ד"ר אתי אלישע, אפי ברוור, ורדה רפפורט וטלי סמואל

103 אירועי משמעת בכיתה מנקודת מבטם של סטודנטים להוראה
אורית לרר כנפו, ד"ר אורית דהן וחגית שורצקי

123 נערות בזנות - מחקר גישוש
פרופ' ארנון אדלשטיין וד"ר עופר מוכתר

147 אין דבר העומד בפני החלום - חקר מקרה תכנית סמ"ל
ד"ר רונית קוריאל

חלק ב': יוזמות חינוכיות

185 תוכנית התערבות במתמטיקה לתלמידים בכיתות שח"ר
רוחמה ויונטה וד"ר ניר ויטנברג

201 קצין ביקור סדיר: פרקטיקה מקצועית מגויסת למניעת נשירה
ד"ר פלורה מור

229 **"שיעור לחיים" - הקשר בין תחושת שייכות ליישום עשייה פדגוגית מיטבית בכיתה**

דורית כהן חרמון

241 **יחסי הנחייה: השלכות יישומיות בקידום נוער**

נגה נשר פרחי

255 **חקר מקרה: מאפיינים ייחודיים לנשירה סמויה בחמ"ד**

ליאת אשכנזי

חלק ג': ביקורת ספרים

265 **תשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה**

מאת סוזי רוזק, אריאלה דניאל-הלוינג, ואורית דהן

271 **למידה מהצלחות: מהדרה ליחסי גומלין**

מאת יונה מ' רוזנפלד

סוקרת: ד"ר גילה אמיתי

275 **חינוך-טיפול בקידום נוער: תפיסה, הלכה ומעשה**

סוקר: ד"ר חיים להב

דבר העורך

גיליון 21 מציג 14 מאמרים, המסווגים לשלושה חלקים: מחקרים ומחשבות; יוזמות חינוכיות; ביקורת ספרים.

החלק הראשון כולל תוכן מחקרי וסקירות עיוניות, שעניינם פיתוח החשיבה אודות תחום העיסוק והרחבת הפרספקטיבה התאורטית.

המאמר הפותח הוא מאת כותב שורות אלו, **ניר ויטנברג**, והוא מתמקד בניתוח תופעת הנשירה ממערכת החינוך בישראל בראי 70 שנה להקמת המדינה. הנשירה מבית הספר היא אחת מהתנהגויות הסיכון הקיימות בקרב בני נוער, והיא מושפעת מגורמים רבים הקשורים בתלמיד, במשפחתו, בסביבתו החברתית-תרבותית ובבית הספר שבו הוא לומד (בן-רבי, ברוך-קוברסקי ואחרים, 2014).

במאמר זה מוצגת תחילה הגדרה מושגית לתופעת הנשירה. ההגדרה כוללת התייחסות לממדיה, למאפייניה, לשיעור הנשירה בישראל ובעולם ולאסטרטגיות למניעתה. בחלק השני והמרכזי של המאמר מוצגת סקירה היסטורית על התפתחות תופעת הנשירה, ובה תוארו האתגרים שאפיינו את מערכת החינוך במהלך שבעה עשורים, והפרורמות השונות שבוצעו במערכת החינוך בישראל. ברי כי הנשירה מבית-הספר נתפסת כבעיה חמורה, שיש לה השלכות שליליות רבות על מצבם של הנושרים בהווה ובהמשך חייהם, שכן להשכלה השפעה ישירה על ההכנסה ועל צמצום הפערים בחברה, והיא המפתח לרווחת האדם - רווחה אישית וחומרית. במאמר נבחנת תופעת הנשירה בזיקה להיבטים שונים הכרוכים בה, בהם רמה חברתית-כלכלית, רב-תרבותיות, יחסי קרבה בין מורים ותלמידים ועוד. היכולת להתבונן ביושר ובאומץ על תהליכים מערכתיים ומוסדיים שמשפיעים על הנשרת תלמידים מבתי ספר, ועל יכולתם להפחית את ממדי נשירה, ייתכן שיש בה כדי לתרום לשינוי בממדי תופעה ותיקה זו.

יוסי יפה, מירב בלמס-רוג'ס ודומיניק-אסתר סרוסי מציגים ממצאים ממחקר כמותי חלוץ, שבחן את ההבדלים ברמות החרדה המצבית והתכונתית בין תלמידים עם לקויות למידה המשולבים בכיתה הרגילה לבין תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתה המיוחדת. ממצאי המחקר מלמדים כי תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתה רגילה חרדים פחות מעמיתיהם הלומדים בכיתות החינוך המיוחד. הבדלים דומים נצפו גם בהשוואה לקבוצת הביקורת (ילדים ללא לקות למידה), מה שעשוי לחזק את ההנחה בדבר חשיבות המסגרת הלימודית בזיקה להיבטים רגשיים, ולא רק של חומרת הלקות כשלעצמה. חרף העובדה שאין אפשרות להסיק על הסבר סיבתי לקשר שבין סוג המסגרת אשר בה לומדים תלמידים עם לקויות למידה וחרדה, סביר שלקויות הלמידה של תלמידים הלומדים במסגרות חינוך מיוחד מופרדות (לא במסגרת כיתות מיוחדות) - מורכבות יותר ולעיתים רב-בעייתיות, ומכאן שגם רמת החרדה שלהם עשויה

להיות גבוהה. הממצאים מוסיפים נדבך לגוף המחקר העוסק בהפרעות חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, ומפנים זרקור נוסף לידע המוכר והמבוסס, כי כשמתבוננים בתלמיד לקוי למידה, ברי שהבעיות שהוא מתמודד איתן אינן רק הקשיים הלימודיים, אלא שחוויותיהם הרגשיות כלפי הלימודים קשורות במישרין לבריאותם ולרווחתם הנפשית הסובייקטיבית.

אתי אלישע, אפי ברור, ורדה רפפורט ונלי סמואל מנתחים במאמרם את יישום תוכנית 'מעטפת' בשירות המבחן לנוער בישראל ואת מידת יעילותה. התוכנית מבוססת על הגישה האקולוגית הרב-מערכתית, שלפיה רצוי לטפל ולשקם בני נוער עוברי חוק בתוך הקהילה ובסביבתם הטבעית, באמצעות 'עטיפתם' ושילובם במסגרות חברתיות נורמטיביות תוך שיתוף פעולה קרבי עם משפחתם. 'מעטפת' מציבה את משפחת הנער במרכז, כשותפה עיקרית בהעלאת דאגות בבניית תוכנית ההתערבות, ובביצועה. מחקרי הערכה שבחנו את היישום התוכנית בישראל ואת מידת יעילותה בעיני בני הנוער והוריהם, העלו ממצאים חיוביים ברובם: מרביתם דיווחו על שביעות רצון רבה מהתוכנית, על שיפור היחסים במשפחה, על השתלבותם של הנערים במסגרות נורמטיביות בקהילה, ובעיקר - על הימנעות מהשמה חוץ-ביתית. ממצאים אלו תואמים מחקרים שנערכו במדינות אחרות בעולם, המבוססים על מודל זהה. למאמר מצורפים שלושה תיאורי מקרה המאירים את נקודת המבט הסובייקטיבית של משתתפי התוכנית, שניים מתוכם השלימו בהצלחה את התוכנית, ואחד נשר ממנה.

התמודדות עם בעיות המשמעת גורמת למורה תסכול, בדידות ותחושת כישלון. **אורית לרר כנפו**, **אורית דהן וחגית שורצקי** חשו אי נחת מכישורי ההתמודדות של מורים עם בעיות משמעת ומיחסי מורים ותלמידים, והדבר הביא אותן לערוך מחקר איכותני. במסגרתו נבחנו ארבעה אירועי משמעת שעימם התמודדו סטודנטים בעת ההכשרה שלהם בבית הספר, כחלק מהשתתפותם בקורס במסלול העל-יסודי במכללה לחינוך. הסטודנטים התבקשו לנתח את אירוע משמעת לפי מודל אפר"ת ולהוסיף את פרשנותם לאירוע. המחקר העלה כי המורים מתקשים להכיל את אי-נוחותם מהתנהגות התלמיד, ובכך הם גורמים להסלמת האירוע, להערכת יחסיהם עם התלמידים ולאווירה טעונה בכיתה. במאמר מוצעת דרך חלופית להתמודדות: על המורה להוביל את האירוע באמצעות תקשורת בין-אישית, ולהפוך אותו לחוויה מלמדת ומאפשרת שינוי, הן למורה והן לתלמיד. כך ישתפרו היחסים בין המורה לתלמיד, יחסו של התלמיד ללימודים והאווירה בכיתה.

מאמרם של **ארנון אדלשטיין ועופר מוכתר** מציע ניתוח ביקורתי של נושא רגיש וטעון - זנות קטינים. סקירת הספרות המוצעת ושאלות המחקר שהנחו את החוקרים נועדו לסדוק חלק מהמיתוסים וההבניות החברתיות להשקפתם, אשר לאורם נבחנת התופעה בשיח המקצועי והאקדמי. המחקר בוצע בקרב מדגם קטן למדי המבוסס על שאלונים של 135 נערות. במסגרתו נבחן הקשר בין המשתנים הבלתי תלויים שנמצאו בספרות לבין זנות קטינים (בהם נשירה מבית הספר, מצבה הכלכלי של המשפחה, התנהגות עבריינית, שימוש בסמים ובאלכוהול, התעללות הורית). בכפוף למגבלות המחקר ולזהירות המתבקשת בשל גודל המדגם ושיטת הדגימה,

מלמדים הממצאים כי לא נמצא קשר ישיר מובהק בין התעלות, עוני ומשתנים אחרים שצוינו בספרות לבין מעורבות בזנות. נמצא קשר מובהק בין לימודים, הישגים ותפיסה עצמית אקדמית נמוכים, מצב כלכלי קשה של המשפחה והתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים לבין זנות. המשתנים הבלתי תלויים הסבירו 52% מהשונות של עיסוק בזנות בקרב נערות.

במאמר החותם את החלק הראשון של הגיליון, מקדישה **רונית קוריאל** את תשומת הלב לחשיבות הרבה בפיתוח תוכניות חינוכיות-טיפוליות המבוססות על שפה חיובית המתמקדת בהצלחות, ועל עולמות תוכן השואבים מהגישה הנרטיבית (White, 2007), אשר בכוחה לתרום לתהליכי העצמה אישית של תלמידים. תוכנית סמ"ל הניצבת במוקד המאמר מבוססת על שלושה מרכיבים עיקריים: עבודה פרטנית עם התלמידים, עבודה דינמית קבוצתית עם הכיתה, ועבודה עם הצוות החינוכי וההורים במטרה להטמיע בקרבם את האמונה ביכולתם של התלמידים לחולל שינוי בסיפור חייהם. ליבת המאמר מבוססת על מחקר איכותני שבחן את תוכנית סמ"ל כפי שיושמה בקרב תלמידים במצבי סיכון, ואת תרומה לשינוי חיובי בממדי הדימוי העצמי והעדר המוטיבציה שלהם ללמידה. ניתוח הראיונות עם בוגרי התוכנית לדורותיה מלמדים על כושר ההשתנות של האדם ועל תרומת התוכנית ברמה האישית והקבוצתית. ייתכן כי עדות זאת תוכל לסייע בידי מורים במסגרות החינוך לקבל מכך הכרה בחשיבות הרבה של קשר משמעותי עם מבוגר תומך, מקשיב ומכיל במערכת.

החלק השני של הגיליון מציג יוזמות חינוכיות ותוכניות התערבות המאירות את חוכמת המעשה או המציעות הסתכלות מערכתית רחבה על פרקטיקות מרכזיות מעבודת אגף א לילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. חלק מהמאמרים נכתבו בהדרכת, כחלק מסדנה לכתיבה מקצועית לעובדי חינוך וטיפול עם תלמידים בהדרה ונוער בסיכון.

המאמר הראשון מקדיש את היריעה ללימוד המתמטיקה, שנתפס כמקצוע שתלמידים רבים נכשלים בו, ובפרט ילדים ונוער בסיכון. יתר כל כן, קשת רחבה של מחקרים ונתונים סטטיסטיים מלמדת על מתאם בין מצבו החברתי-כלכלי של התלמיד לבין הישגיו הלימודיים (קרסנטי והרכבי, 2002), לרבות הצלחתו במתמטיקה. **רוחמה ויונטה וניר ויטנברג** סוקרים במאמר תוכנית התערבות במתמטיקה הפועלת במשך כ-20 שנה בעבודה עם תלמידים בכיתות ייעודיות אשר גילו קשיים עמוקים ומורכבים של התמודד והצלחה בלימודיהם בחט"ב. רוחמה ויונטה משתפת ברשמיה מהקריירה המקצועית שלה כראש תחום מתמטיקה באגף שח"ר שבמשרד החינוך. לשיטתה, הוראת המתמטיקה עוסקת במקצוע "שכל תלמיד יכול" להתמודד עימו ולהצליח בו, והצלחתו תלויה בין היתר באיכות ההוראה. משנתה הפדגוגית בלימוד מתמטיקה מדגישה את ההתייחסות ההוליסטית לצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים של התלמיד, בידיעה כי הצלחה בלימודים ובמתמטיקה בפרט תפתח בליבו של התלמיד תחושה של מסוגלות ואמונה בעצמו. מטרת התוכנית היא להעשיר ולהעצים את המורים וללמדם מיומנויות של ניהול כיתה, הרחבת הידע הפדגוגי והדיסציפלינרי, והבנת אופנויות חשיבה של תלמידים המתקשים במתמטיקה.

הנשירה מבית הספר היא תופעה מורכבת, הנבחנת בכמה מאמרים בגיליון זה על רקע מאפיינים אישיים, משפחתיים חברתיים-תרבותיים, וגורמים הקשורים בבית הספר, אך תופעה זו עשויה להיבחן גם מפרספקטיבה של העדר תחושת שייכות. כיום מקובל על קובעי המדיניות כי התערבויות המנסות לשפר את האקלים הבית ספרי, למנוע אלימות, או להפוך את תוכנית הלימודים לרלוונטית ולמשמעותית יותר בעבור התלמידים, מכוונות בראש ובראשונה לשפר את חוויית הלמידה ואת רווחת התלמיד בבית הספר, ובכך לצמצם נשירה סמויה, ואך למנוע גם נשירה גלויה (בן-רבי ועמיתים, 2014). עבודות רבות מלמדות כי כדי להשפיע על תפקודם הפדגוגי של תלמידים בסיכון, על המורים לדאוג לחוסנם הנפשי, להרחבת יכולת ההתבוננות של כל תלמיד מעמדה אמפתית ולחיזוק הכלתם בבית הספר (מור, 2006).

פלורה מור מרחיבה את היריעה במאמרה על אחד מעמודי התווך שנועדו לסייע באופן ישיר בצמצום ממדי הנשירה ובהגברת ההתמדה בלימודים - הק"בסים (קציני ביקור סדיר), הפועלים בסמכות משרד החינוך ובתפעול הרשויות המקומיות. במאמר נסקרים מאפייני הפרקטיקה של קציני ביקור סדיר ומקביליהם, פרקטיקה הרווחת בעולם, על בסיס מסמכי מדיניות ומחקרים מישראל ומהעולם. המאמר לקוח מתוך מחקר מקיף שמתבצע כחלק מתהליכים ארגוניים שמקדם משרד החינוך בשותפות ג'וינט ישראל, אשר נועדו להמשיג ולהבנות מחדש את הפרקטיקה של הקב"ס, ולפתח תורת התערבות סדורה ואפקטיבית.

הפרקטיקה של הקב"ס נעשית בשני היבטים מרכזיים: התמקדות פרטנית בתלמיד, לצד הסתכלות מערכתית בשותפות עם אנשי המקצוע בגופים שעימם הוא עובד - בית הספר, משרד החינוך, הרשות המקומית והקהילה. הממצאים מלמדים כי כאשר הקב"ס פועל בראייה רחבה של מניעת נשירה, ולא רק כזרוע האוכפת את החוק והנהלים, אחריותו על התלמידים בסכנת נשירה נעשית משמעותית ומועילה הרבה יותר. התבוננות על תפקיד הקב"ס בהקשר רחב, אשר בו הנשירה היא ביטוי לבעיה חברתית רחבה שפתרונה נעוץ בשיפור אפקטיביות החינוך ככלי למוביליות חברתית ולצמצום פערים חברתיים, מחזקת את הצורך שהקב"ס יחבור למהלכים המערכתיים האזוריים.

דורית כהן חרמון מציעה במאמרה דרכים שונות לחיזוק תחושת השייכות של התלמיד במהלך השיעור, על פי עקרונות התיאוריה של אדלר. במאמר מוצע מודל לשיעור מיטבי, שלטענת המחברת יוכל לחזק את תחושת השייכות של התלמיד לבית הספר בכלל ולשיעור בפרט. מודל זה מבוסס על עקרונות פדגוגיים ליישום על ידי המורה בשיעור עצמו, כך שיספקו מענה לכל תלמיד ותלמידה, ובכך יאפשרו להם להרגיש שייכות לשיעור, שנובעת מהרגשת משמעות, שוויון ערך, גדילה, צמיחה, תרומה, והתייחסות אישית.

נגה נשר פרחי ממשיגה ומחדדת את ההתייחסות לתחום ההנחיה בסביבה הארגונית של יחידות קידום נוער, תוך הישענות על דוגמאות מניסיונה המקצועי בתפקידה כמנחה של המנחים בארגון זה. במאמר מופיע ניתוח טרמינולוגי של הגדרות, עיון ביתרונות ובחסרונות של הנחיה פנים-ארגונית וחץ-ארגונית, ניתוח המשמעות של למידה והנחיה בתוך דיאלוג הדדי, ודיון בקשר

בין יחסי מדריך-מודרך לבין יצירת הדרכה אפקטיבית. את המאמר חותמת המחברת בהצגת עקרונות פעולה המכוונים למונחים המתמודדים עם קשיים בתהליך ההנחיה, בשל מאפייני מסגרת העבודה והתרבות הארגונית.

ליאת אשכנזי מפנה זרקור לייחודיות של הנשירה הסמויה של נוער מממוסדות הלימוד של המגזר הדתי-לאומי בישראל. היא מעגנת את טיעוניה על ספרות המחקר שבמוקדה ארבעה גורמים עיקריים המשפיעים על נשירה סמויה: הפרט ואישיותו, המשפחה, בית הספר והקהילה (בן רבי ועמיתים, 2014). כל אחד מהגורמים הללו נבחן תוך הבהרת זיקתו למגזר הדתי-לאומי. במאמר מושם דגש על נשירה סמויה שקיימת בקרב הנוער הנורמטיבי ולא דווקא בקרב הנוער בסיכון, כיוון שנער יכול להתנתק רגשית או תפיסתית מהמוסד החינוכי שבו הוא לומד, אך הוא אינו עונה בהכרח על קריטריונים של נער בסיכון. המסקנה המרכזית שעולה מחקר מקרה מצומצם זה הוא כי ישנם מאפיינים ייחודיים תת-תרבותיים במגזר הדתי-לאומי שיכולים לגרום לנשירה סמויה, ולפיכך האמצעים הנדרשים לצמצומה צריכים להיות הן ברמת הפרט והמוסדות, והן ברמת הקהילות והמגזר הדתי-לאומי בכללותו.

בחלק השלישי של הגיליון מובאות שלוש סקירות ספרים הקשורות במישרין או בעקיפין לעבודתם של העוסקים בחינוך ילדים ונוער בסיכון.

גילה אמיתי סוקרת את ספרו של יונה רוזנפלד "למידה מהצלחות: מהדרה ליחסי גומלין". הדיון בנושא שותפות אינו חדש בשיח המקצועי והאקדמי, ובמאמר חשוב ומצוטט שהוציא לאור רוזנפלד לפני כשני עשורים, הוא מדגיש את הצורך ביחסים בין אנשי המקצוע ללקוחותיהם, המושתתים על שוויונות, הממקמת את הלקוחות כמי שיש להם ידע ומומחיות הנחוצים להבנת מצבם ולקידום ההתערבות למענם. ההתערבות, לדידו, נועדה להעצים את הלקוחות ולאפשר להם להפוך מאוכלוסיית 'מובסות' כלשונו, ללקוחות המעורבים בקבלת החלטות הנוגעות לחייהם (רוזנפלד, 1993). בספרו החדש מוסיף רוזנפלד נדבך חשוב על ערך המרחב האינטר-סובייקטיבי ביחסי העזרה. משמעותה העמוקה של ההדדיות משתקפת בפתח סקירתה של גילה אמיתי: "דרכו המקצועית ובחירותיו המקצועיות של אדם נטועות בחוויותו האישיות ומושפעות ממהלך חייו; אך רובנו מבכרים להפריד בין האישי למקצועי, כאילו מדובר בשתי פרסונות נפרדות המתהלכות בתוכנו. לא כך גישתו של רוזנפלד: הוא קושר את האישי עם המקצועי ומתבונן על הספירה הבינאישית והרגשית כמעטפת להתנהלותו ובחירותיו. ההבנה כי מקצועיות איננה אובייקטיבית ומנותקת מהסובייקט שהננו עוברת כחוט השני לאורך הספר".

כחלק מההכנה לסקירת הספר, פגשתי את פרופ' יונה רוזנפלד בביתו בירושלים, יחד עם ד"ר גילה אמיתי. פרופ' רוזנפלד, חתן פרס ישראל לעבודה סוציאלית מייסד גישת "למידה מהצלחות" במכון ברוקדייל-ג'וינט ישראל, תפסה המתקדת בנייתו מעמיק של הצלחות ומסיטה את ההתבוננות הרווחת יותר של עיסוק בכישלונות וטעויות של עובדים וארגונים. המפגש עימו משמעותי ומרגש במיוחד, כמי שקרא את כתביו כסטודנט צעיר וכיום מלמד את מאמריו ומחקריו כמרצה לעבודה סוציאלית באוניברסיטה.

בספרו החדש מדגיש רוזנפלד את המפגש האנושי, ההדדי ונטול ההיררכיות של איש המקצוע עם אוכלוסיית היעד. בזאת הוא מחליף את גישת "ההכלה" הרווחת במקצועות הטיפוליים, שעלולה לגרום ריחוק מקצועי והתבוננות על הנעזרים מעמדה היודעת טוב מהם למה הם זקוקים. הגישה הזאת משמעותית ומעניינת במיוחד לאור החבירה של רוזנפלד ל"תנועת העולם הרביעי" - תנועה בינלאומית שהוקמה בצרפת למען משפחות החיות בעוני קיצוני ובהדרה חברתית. רוזנפלד סבור כי אנשים החיים בעוני צוברים ידע רב, החיוני לקבלת החלטות נכונות בנוגע להם. לפיכך הם צריכים להיות שותפים באופן אקטיבי לעיצוב המדיניות הנוגעת לחיי היום-יום שלהם. מסרים אלו בדבר שותפות עמוקה רלוונטיים להבנתי למסגרות החינוך והטיפול השונות.

בשנת 2009 נכנס לתוקפו "חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008" והניח את אבן הפינה להקמתם של מרכזי תמיכה לסטודנטים עם לקויות למידה במוסדות האקדמיים. במרכזי התמיכה מוצעים אבחונים לצורך קביעת התאמות, סדנאות לשיפור כישורי למידה, תמיכה רגשית ועוד. בישראל, כמו במדינות רבות אחרות, חלה בשנים האחרונות עלייה חדה בדרישה למתן התאמות בדרכי היבחנות לסטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעת קשב, כדי להבטיח את זכותם לנגישות בהצגת ידיעותיהם מתוך שוויון הזדמנויות. עלייה זו יצרה מציאות חברתית חדשה במערכת ההשכלה הגבוהה, ובה בעת חילוקי דעות, מאבקים והתלבטויות מקצועיות על הדרכים המועדפות לאפשר נגישות ללמידה ולהיבחנות (מאנע, סקה, דהן, בן סימון ומרגלית, 2019). **סוזי רוסק, אריאלה דניאל-הלוניג ואורית דהן**, מרצות במכללה האקדמית בית ברל ועובדות במרכז התלמידה לסטודנטים עם לקוי למידה, מעלות למרכז הבמה את קולם האישי והייחודי של סטודנטים עם לקוי למידה. בספרן נבחנים סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם לקוי למידה אשר שנעזרו במרכז התמיכה בעת היותם סטודנטים. הספר מבוסס על מחקר איכותני, ומאיר את חוויית הלמידה של הסטודנטים, את הקשיים שעמם התמודדו כסטודנטים, ואת הדרכים להתמודדות עם אתגרי הלמידה.

חיים להב סוקר את הספר "חינוך-טיפול בקידום נוער: תפיסה, הלכה ומעשה" אשר ממשיג ומתאר את הפרקטיקה הנהוגה בשירותים לבני נוער במצבי סיכון במסגרת משרד החינוך. תרומתו של הספר משתקפת בסיפא של סקירתו של חיים להב: "לראשונה מוצגת לפני עובדי השדה עם בני נוער בסיכון התייחסות שיטתית לשילוב של 'חינוך-טיפול' על המשתמע ממנו - מתפיסת העולם עד להשלכותיה על תוכניות התערבות ספציפיות בתחומי החיים של מתבגרים בסיכון. הרעיון המרכזי - ששילוב 'חינוך-טיפול' במינור נכון, במיקום נכון ובעיתוי נכון, המותאם לכל נער - הוא 'סוד הקסם' של 'המעשה החינוכי-טיפולי'".

עם סיום מלאכת העריכה הממושכת, ברצוני להודות למומחים, שחלק מהליך השיפוט האנונימי של כתב העת תרמו מזמנם לקריאת המאמרים וחיוו את דעתם במקצועיות רבה.

המאמרים המתקבלים במערכת כתב העת מופנים לשיפוט על ידי אנשי אקדמיה ומחקר הבקיאיים בעולם התוכן. המלצתם מתווה את קבלת המאמר ופרסומו או את דחייתו. אשר על כן, תודתי מופנית לצוות השופטים, שהערותיהם תרמו מאוד לשיפורם.

גיליון זה יוצא לאור באיחור ניכר מהמתוכנן. אני מודה למחברים על סבלנותם הרבה. כמו כן, ברצוני להודות לאהובה סתיו, עורכת הלשון, על עבודה מקצועית, מסורה ומדויקת.

כולי תקווה כי קוראי כתב העת ימצאו בגיליון זה מבוא מאיר ומעשיר לתחום המחקר והמעשה של חינוך ילדים ונוער בסיכון, ושהחשיפה למגוון המאמרים המוצגים בו תעורר עניין וסקרנות, תסייע בקידום העשייה המקצועית ותתרום להמשך הדיון בנושא.

ד"ר ניר ויטנברג

העורך הראשי

מקורות

בן רבי, ד., ברוך-קוברסקי, ר., נבות, מ. וקונסטנטינוב, צ. (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. ירושלים: מאירס-ג'זינט-ברוקדייל.

הרץ, ג' (2019). חינוך-טיפול בקידום נוער: תפיסה, הלכה ומעשה. ירושלים: משרד החינוך.

חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008

מאנע, ע', סקה, נ', דהן, א', בן סימון, ע' ומרגלית, מ' (2019). דוח מחקר - התאמות בדרכי היבחנות לסטודנטים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב (ADHD): צרכים, תיאוריות כמוסות ומשאבי התמודדות. ירושלים: מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.

קרטנטי, ר' והרכבי, א' (2001). אפיוני למידה וחשיבה של תלמידי רמות ג' (חט"ב). דו"ח פעילות לשנת 2001, מוגש למשרד החינוך.

רוזנפלד, י"מ (1993). שותפות - קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען אוכלוסיות מובסות. חברה ורווחה, יג, 225-236.

רוזנפלד, י"מ (2017). למידה מהצלחות: מהדרה ליחסי גומלין. תל אביב: רסלינג.

רוסק, ס', דניאל-הלוינג, א' ודהן, א' (2017). התשמע קולי?: סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקוי למידה. תל אביב: מכון מופ"ת.

מור, פ. (2006). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: משרד החינוך ואשלים.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York & London: W.W. Norton Company.

אפילוג - מילות פרידה

הגיליון הנוכחי הוא גיליון פרידה מתפקידי כעורך הראשי. אני מסיים את תפקידי לאחר מלאכת עריכה של שלושה גיליונות מגוונים המציעים יריעה רחבה של גישות, תיאוריות, מחקרים ותיעוד עשייה מהפרקטיקה, תוך שמירה על רמה מדעית ומקצועית, ותוך הנגשה והתאמה לקהלים מגוונים באקדמיה ובשדה המקצועי.

ברצוני לסיים בנימה אישית. קיבלתי על עצמי את תפקיד העורך בשנת 2016 לבקשתו של ד"ר אילן שמש היקר, אשר ערך את כתב העת במסירות במשך שנים רבות.

במשך שנות כהונתי כעורך הראשי, הפך 'מניתוק לשילוב' להיות כתב עת אקדמי שפיט שמשמש פלטפורמה חשובה לקידום הידע בתחום החינוך-טיפול ובפרקטיקה עם ילדים ונוער בסיכון.

עם כניסתי לתפקיד שונה שמו של כתב העת ונוספה כותרת המשנה: "היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון". ראיתי לנגד עיני את החשיבות שבהרחבת תכני כתב העת לתחומי ליבה נוספים הנוגעים לעבודה מערכתית עם אנשי רווחה, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים וקרימינולוגים, והתמקדות באסטרטגיות של מניעה, לצד טיפול אינטנסיבי במצבי נשירה וסיכון. דגש מיוחד הושם על עידוד כתיבה של חוקרים ושל עובדים בתחום ההוראה והלמידה של תלמידים במצבי סיכון והדרה חברתית.

בכתב העת יש מאמרים מחקריים ותיאורטיים לצד מאמרים המושתתים על יוזמות חינוכיות ועשייה חינוכית-טיפולית בשדה המקצועי. פעלתי מתוך מחויבות עמוקה להבטיח כי 'מניתוק לשילוב' ימשיך לשמור על המסורת שטופחה שנים רבות של שילוב מפרה בין השדה היישומי לשדה האמפירי, במסורות מחקר ותיאוריה מגוונות.

ידוע מזה כבר שעובדי חינוך ורווחה העובדים עם אוכלוסיות בסיכון זקוקים בשגרת עבודתם לידע יישומי ובהיר המותאם לצורכיהם ולמסגרת הארגונית שבה הם עובדים, כדי לקבל החלטות משמעותיות ולנהל התערבות מקדמת ומועילה. עם זאת, נגישות למידע אינה בהכרח ערובה לפיתוח מקצועי ולקבלת החלטות מיטיבות עם אוכלוסיית היעד. מצאי גבוה של מאמרים אקדמיים הגדושים במסקנות שונות ולעתים סותרות, מרביתם באנגלית, ופעילות בסביבת עבודה עמוסה למדי, מקשים על איתור מקורות ידע מתאימים, ולהפיק הבנות והמלצות מהחומר המחקרי והתיאורטי. ישנם חוקרים שהדגישו את המגבלות האנושיות בשיפוט הקליני, ואילו חוקרים אחרים הבליטו את תפקידו של ידע סמוי (knowledge tacit) בהבנת החלטות של אנשי מקצוע, ידע שאינו תמיד מודע ומוגדר (Tversky & Kahneman, 1996; Gambrell, 1982). זאת ועוד, אופי העבודה בשירותים ובמסגרות החינוך לילדים ונוער בסיכון מצריך לעתים לקבל החלטות בתנאי חוסר ודאות, בפרקי זמן מידיים ובעיות משבר. קצב הפעילות ועומסי העבודה אינם מאפשרים לעיתים תנאים הולמים לעצירה ולרפלקציה, ולתכנון מיטבי של תהליכי התערבות שיטתיים.

לפיכך, ביקשתי לקדם את הידע המופק מחוכמת המעשה באמצעות סדנה לסיוע בכתיבה מקצועית. נקודת המוצא הייתה כי עובדים רבים נוטים להסתמך על הידע הסמוי שגיבשו עם השנים, ולהיוועץ בעמיתים ובמדריכים. במסגרת הסדנה ציידתי אותם בכלים לכתיבה מקצועית מבוקרת שתייע בחילוץ הידע הסמוי שמנחה אותם בעשייתם, לאתר הצלחות בעשייה ולבצע בהן התבוננות רפלקטיבית. כחלק מתהליך אישי וקבוצתי, העובדים שהשתתפו בסדנה פיתחו מודעות וחקירה אודות עשייתם המקצועית, ניתחו את הידע והמשיגו אותו, כדי שיוכל לשמש אנשי מקצוע נוספים. תכני הלימוד יקנו למשתתפים את המיומנויות הנחוצות לכתיבת מאמר מקצועי העומד בסטנדרטים ההולמים פרסום בכתב עת. חלק מתוצרי הסדנה מופיעים בגיליון זה.

המאמרים שהופיעו בגיליונות כתב העת נועדו לקדם חשיבה שיטתית על סוגיות ליבה בתחום ילדים ונוער בסיכון: מהם עקרונות הפעולה שיש לנהוג לפיהם כדי לטייב את החינוך והטיפול באוכלוסיית היעד על רצף הסיכון, הגיל והמסגרות החינוכיות השונות? מה צריך להיות מוקד ההתערבות - בילד בלבד, בילד ובהוריו, במשאבי הקהילה, או שילוב בין המוקדים השונים? האם להעמיק את ההתערבות במניעה או בטיפול? מהו השילוב המיטבי בין ידע מדעי מתוקף לבין התבוננות במקרים הפרטיקולריים בשטח? מהן הדרכים שנמצאו היעילות ביותר לקידום רווחתם ותפקודם החינוכי של ילדים ונוער בסיכון? האם קיימות גישות תיאורטיות שנמצאו מועילות או יעילות במיוחד לפיתוח התערבות באוכלוסיית היעד, בהשוואה לגישות אחרות? האומנם מה שנעשה בפועל הוא שייעשה?

אני מבקש להביע את הערכתי לוועדה המייעצת על ששימשה לי, בעיקר בשנותיי הראשונות, מעטפת תומכת לחשיבה הדדית ומפרה, שהיו עבורי אבני דרך חשובות בגיבוש תפקידי כעורך. תודה מיוחדת לד"ר גילה אמיתי, פרופ' ארנון אדלשטיין וד"ר יוסי סורוקה.

לבסוף, תודה והערכה נתונה להנהלת אגף א' ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך, שבמסגרתו יוצא לאור כתב העת, על הרוח הגבית לחיזוק מקומו של כתב העת בעבודת האגף, ועל הפניית המשאבים הנדרשים להמשך תפעולו. תודה מיוחדת מקרב לב לענת יצחקי, מנהלת מחלקת מו"פ באגף, אדם שהוא מגדלור של פתיחות מחשבתית וקידום יזמות וחדשנות, על שהטיבה להבין את חשיבות כתב העת כמכשיר לקידום הידע ביחידות האגף.

שלכם,

ד"ר ניר ויטנברג, העורך הראשי היוצא

אוגוסט 2020

מקורות

Gibbs, L. & Gambrill, E. (1996). *Critical thinking for social workers: A workbook*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). Evidential impact of base rates. In D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases* (pp. 153-160). New York: Cambridge University Press.

הנשירה ממערכת החינוך: סקירה תיאורטית והיסטורית בראי 70 שנה למדינת ישראל

ד"ר ניר ויטנברג¹

"מיותר לציין שבין הנושרים של היום מצויים העבריינים של המחר... בעיית הנשירה היא אולי אחת הבעיות המכאיבות ביותר במערכת החינוך הישראלית. בהשוואה למערכות חינוך אחרות אין אחוזי הנשירה בארצנו גבוהים, להיפך. אף על פי כן, אסור לנו להניח לסטטיסטיקה לנחם אותנו שכן המדובר בדיני נפשות ובנפשה של החברה בישראל" (שר החינוך יגאל אלון, 1973).

תקציר

מטרתו של מאמר זה להציע מסגרת התייחסות מקיפה לתופעת הנשירה, שורשיה ומאפיינייה הייחודיים בחברה הישראלית, לציין 70 שנה למדינת ישראל ולהגשמת החזון החינוכי. הנשירה מבית-הספר נתפסת כבעיה חמורה, שיש לה השלכות שליליות רבות על מצבם של הנושרים בהווה ובהמשך חייהם, שכן להשכלה השפעה ישירה על ההכנסה ועל צמצום הפערים בחברה, והיא המפתח לרווחת האדם - רווחה אישית וחומרית. רב-גוניתה של מערכת החינוך בישראל כוללת מענה לקהילות לאום ותרבות, לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי, וברמה הפרטנית - לתלמידים המאופיינים ביכולות, רצונות וצרכים ייחודיים ושונים - מוסיפה אתגר משמעותי להצלחת האסטרטגיות במענה לתופעה זו, שעימה מתמודדת מערכת החינוך למן הקמתה. במאמר זה מוצגת תחילה הגדרה מושגית לתופעת הנשירה, ובה התייחסות לממדיה, למאפייניה, לשיעור הנשירה בישראל ובעולם, ולאסטרטגיות למניעתה. בחלקו השני והמרכזי של המאמר מוצגת סקירה היסטורית של התפתחות תופעת הנשירה בשבעת העשורים האחרונים, ובה תוארו האתגרים שאפיינו את מערכת החינוך בכל עשור, והרפורמות שבוצעו במערכת החינוך בישראל. המאמר נחתם בדיון המציג את פעילות אגף חינוך ילדים ונוער בסיכון שבמשרד החינוך, וכן התבוננות על כיווני פעולה עתידיים.

מילות מפתח: נשירת תלמידים, מערכת החינוך בישראל, רפורמות בחינוך, פערים חברתיים, ילדים ונוער במצבי סיכון, יחסי גולמין מורה-תלמיד.

1 עורך כתב העת 'מניטוק לשילוב - היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון'. מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת אריאל ובמסלול לקידום נוער, המכללה האקדמית בית ברל. מומחה לפסיכותרפיה, לסיכולוגיה של האינטרנט ולתחום נוער במצבי סיכון.

מבוא

בשנת הלימודים תשע"ז (2016-2017) למדו בבתי הספר בישראל 1,727,000 תלמידים (לא כולל גני ילדים), עלייה של 2.4% משנה"ל תשע"ו (משרד החינוך, 2017). נתון כמותי זה מקפל בתוכו סיפורי חיים רבים ומגוונים המאירים את חוויית ההשתלבות בבית הספר וההתמודדות במסגרת הלימודים, כפי שעולה מסיפורה של סיגל, נערה בת 15, אשר התחנכה במסגרות דתיות וחרדיות. בשנה האחרונה ללימודיה צוות בית הספר בישר לה ולהוריה כי לא תוכל לסיים את הלימודים וכי יש לחפש לה פנימייה. בוושה ונכלמת מההנשרה מבית הספר הלכה לחפש לה מסגרת לימודית אחרת. היא יזמה פגישה עם הממונה על החינוך העל-יסודי במשרד החינוך ובהמלצתו הגיעה לבית ספר 'מפנה', מסגרת חינוכית-טיפולית עבור נוער בסכנת נשירה. בריאיון שנערך עימה במסגרת מחקר אקדמי, היא מתארת בהרחבה את דרכי ההתערבות ב'מפנה':

זה לא היה בית ספר. זה משהו אחר! קלטו אנשים שקשה להם [...] בבית ספר אחר זה לא ככה. זה הכול לימודים, לימודים. שמה זה אחרת. לא מסתכלים על ההיבט הלימודי... כל ילד שמגיע ל'מפנה' מקבל פתאום תשומת לב, ממש מקבל תשומת לב! [...] זה יחס אחר לגמרי אז זה מאוד עוזר לאותו הילד, כי יש מי שמנחה אותך, מישהו שאתך ולא נותן לך ליפול. הוא תמיד מחזיק אותך, ולא משנה איפה תהיה [...] תמיד יתמכו בך. (קפל-גרין ומירסקי, 2009, עמ' 88).

מחויייתה של סיגל, שתוארה לעיל, אפשר להתרשם כי חל מפנה בתפיסתה את בית הספר והתפתחה חוויה מיטיבה במפגש עם מבוגר משמעותי. בנרטיב זה היא מתארת את בית הספר החדש שבו נקלטה כרשת ביטחון שאפשרה לה להיחלץ ממעגל הנשירה ולהשתלב מחדש במסגרת נורמטיבית, זאת בניגוד לכ-7,000 נושרים, אשר בשיעור מצטבר מהווים כ-20,000-30,000 תלמידים הנושרים ממערכת החינוך מדי שנה (עציון, 2014).

אחת התופעות המורכבות שמערכת החינוך מתמודדת עימה, בדומה למערכות חינוך שונות בעולם, הוא נשירה של תלמידים מספסל הלימודים. נשירת בני נוער מהלימודים הפורמליים נחשבת לאחד הגורמים המרכזיים המזינים ומשמרים פערים חברתיים. שיעורי הנשירה הם מדד מקובל לבחינת ההצלחה של התלמידים בלימודים ולבחינת ההצלחה של מערכת החינוך להחזיק בתלמידיה (ויניגר, 2015). בבסיס ההתייחסות לנשירה מבית הספר עומדת ההכרה בכך שחינוך והשכלה הם אבני דרך משמעותיות בחייו של הפרט (פני החברה בישראל, 2012), ולכן חינוך הוא זכות יסוד של כל ילד וילד החיים במדינה, המעוגנת בחוק לימוד חובה (התש"ט-1949) ובחוק חינוך ממלכתי (תשי"ג-1953). הזכות לחינוך מעוגנת גם באמנה הבין-לאומית לזכויות הילד, שממשלת ישראל אישרה ב-1991. לזכות לחינוך נלווית חובה של המדינה להנגיש לכל ילד וילדה מערכות חינוך שיאפשרו מיצוי של זכות זו, תוך הכרה ביכולתו ובצרכיו האישיים של

הילד ובמידה מסוימת בצורכי ההקילה שהוא משתייך לה ובצורכי הכלל.

בית הספר מהווה תפקיד מרכזי בחייהם של ילדים ובני נוער בכל חברה, ובעבור רובם זוהי המסגרת העיקרית שבה הם רוכשים כישורים לימודיים ומקיימים יחסים חברתיים עם בני גילם (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014). לפיכך, הנשירה מבית הספר היא אחת מהתנהגויות הסיכון של ילדים ובני נוער, ויש לה השלכות שליליות הן על מצבם של הנושרים והן על החברה, הכלכלה והתעסוקה (מגן-נגר ושחר, 2016). השלכות אלו עשויות להתבטא, בין היתר, בהכנסה נמוכה בעתיד, בקשיים בתעסוקה, בבעיות בריאות ובהערכה עצמית נמוכה (בן-רבי ואחרים, 2014) ואף בבהתנהגות פלילית ומאסר (Tanner-Smith, & Wilson & 2013).

נשירת תלמידים קיימת בעיקר בכיתות הגבוהות של בית הספר העל-יסודי, אך סימניה, כגון צבירת כשלונות והישגים לימודיים נמוכים, בעיות משמעת וחיסורים - מופיעים כבר בשלבים מוקדמים יותר של בית הספר היסודי (מגן-נגר ושחר, 2016). מערכות החינוך והרווחה עושות מאמצים רבים לבניית תוכניות ומסגרות חינוכיות טיפוליות לצמצום התופעה ולגיבוש דרכי טיפול בה (קפל-גרין ומירסקי, 2009, עמ' 88).

אומנם תופעת הנשירה הצטמצמה ברבות השנים ופניה השתנו (עציון, 2014), ברם ממחקרים עולה כי התוכניות הללו אינן מספקות מענה למכלול צורכיהם של בני נוער נושרים או נמצאים בסכנת נשירה (קפל-גרין ומירסקי, 2009, עמ' 88).

מטרתו של מאמר זה להציע מסגרת התייחסות מקיפה לתופעת הנשירה, שורשיה ומאפייניה הייחודיים בחברה הישראלית, לציון 70 שנה למדינת ישראל ולהגשמת החזון החינוכי. תחילה יובהרו הגדרות, שיטות מדידה ונתונים עדכניים אודות תופעת הנשירה. התייחסות מיוחדת מוקדשת ליחסי הקרבה בין תלמידים ומורים, אשר עשויים להפחית את ממדי הנשירה, יחד עם ניתוח הזיקות שבין נוער בסיכון לבין נשירה, ובין מצב חברתי-כלכלי לבין נשירה. בהמשך יוצג ניתוח היסטורי לבחינת תופעת הנשירה ממערכת החינוך, כפי שהיא משתקפת בכל עשור, למן טרום הקמת המדינה ועד לשנים האחרונות. המאמר יחתם בדיון קצר שבו תיחוד התייחסות לפעילות אגף חינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך, ויוצעו כיווני פעולה עתידיים בתחום.

הנשירה מבית הספר: הגדרת מושגית

הקריטריון המקובל כיום על רוב הציבור להערכת מערכת החינוך בישראל הוא שיעור הזכאות לבגרות, בין שהוא נספר כשיעור מתוך קבוצת הגיל ובין שהוא נספר כשיעור מהלומדים בכיתה י"ב או מהניגשים לבחינה, וזאת ברמה הכלל-ארצית, ברמה היישובית וברמת בית הספר היחיד, ובייחוד החינוך העל-יסודי. אין עוררין על כך שמדובר בקריטריון רב-חשיבות, שכן תעודת הבגרות היא רף גבוה במיוחד לחלקים נרחבים באוכלוסייה להמשך לימודים על-תיכוניים וגבוהים ולמוביליות חברתית. אך התמקדות בלעדית, אך התמקדות בלעדית במדד זה, או כמעט

בלעדית, מתעלמת מקריטריון חשוב אחר, והוא שיעורי הנשירה במערכת על כל רבדיה. היבט אחד של המערכת הוא היכולת להביא כל תלמיד המסוגל לכך לעמוד בבחינות הבגרות, והיבט אחר הוא הנחישות וההצלחה להביא כל תלמיד, גם את זה שקשה לו מאוד, מסיבות שונות, לסיים 12 שנות לימוד (פוקס, ינאי, ובלס, 2019).

הנשירה מבית הספר היא תופעה מורכבת, המושפעת מגורמים רבים הקשורים בתלמיד, במשפחתו, בסביבתו החברתית-תרבותית ובבית הספר שבו הוא לומד. לתופעה זו מאפיינים רבים והיא באה לידי ביטוי באופנים שונים ובקבוצות שונות, ומשום כך קשה מאוד לעוסקים בה להגדירה באופן אחיד ומוסכם (הראל, 2016). בספרות המחקרית והמקצועית מקובל כיום להגדיר את תופעת נשירת תלמידים מבית הספר באמצעות המושגים נשירה גלויה ונשירה סמויה (טרומר, בר זוהר וכפיר, 2007).

נשירה גלויה

נשירה גלויה היא מצב של ניתוק פיזי של הנער או הנערה ממערכת החינוך המיועדת לבני גילם. הביטוי המנהלי של הגדרה זו הוא אי-רישום פורמלי של הילד באחד מבתי-הספר שבפיקוח המדינה. הנתונים האדמיניסטרטיביים מלמדים כי הנשירה על-פי הגדרה זו הצטמצמה באופן ניכר, וכי שיעור גדל של ילדים ובני-נוער רשומים כמבקרים בבתי-הספר. בתחום הנשירה הגלויה יש שיטות מדידה שונות. השיטה הרווחת למדידת נשירה גלויה במערכת החינוך, המשמשת גם את הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מתבססת על השוואת מספר הלומדים בתחילת שנת לימודים מסוימת למספר הממשיכים בלימודיהם בתחילת השנה שאחריה, כלומר ספירת התלמידים שנשרו בשנת לימודים מסוימת. לצד הגדרה מורחבת של שיעורי הנשירה (נשירה ברוטו) שנכללים בה כל מי שנשרו מהלימודים במסגרת שבפיקוח משרד החינוך, גם אם עברו למסגרת מוכרת אחרת, נפוצה הגדרה מצומצמת של שיעורי הנשירה (נשירה נטו) או 'נשירה אמיתית', שנכללים בה רק מי שנשרו מהלימודים ואינם לומדים במסגרת חלופית מוכרת (כמו בתי-ספר מקצועיים בפיקוח משרד הכלכלה וישיבות גדולות). ההבחנה בין שתי ההגדרות רלוונטית בעיקר בשלב החינוך העל-יסודי. מרבית הנתונים המוצגים בסקרים השונים משקפים את נתוני הנשירה בשלב החינוך העל-יסודי על-פי ההגדרה המצומצמת (ויניגר, 2015).

ממצאי מחקר שנערך בישראל מלמדים כי נערים הנושרים ממערכת החינוך משתייכים לשלוש קבוצות משנה בולטות: א) בני נוער שהחליטו להתנתק ממערכת החינוך, ובהתאם לכך מפסיקים לחפש חלופות חינוכיות; ב) בני נוער שלאחר תקופה קצרה של ניתוק ממערכת החינוך מחפשים דרך להשתלב בה שוב; ג) בני נוער שבשל נסיבות חיים אשר אינן תלויות בהחלטתם, נשארים מחוץ למערכת החינוך (טרומר, בר-זוהר וכפיר, 2007). עציון (2014) מציגה במאמרה סיווגים נוספים של בני נוער נושרים שנועדו לסייע להבחין בין נסיבות וסיבות שונות ולשנות את ההתבוננות באוכלוסייה זו כמקשה אחת. הסיווגים השונים מאירים את ההבדלים בין בני הנוער לפי היחס לגורמי הסיכון (אישיים, משפחתיים, סביבתיים וחברתיים), בתפקודם הלימודי בבית הספר (הישגים אקדמיים ירודים), על פי משתנים סוציו-דמוגרפיים (כגון אזור מגורים, מגדר,

מאפייני מוצא, המצב המשפחתי של ההורים), ועל פי מאפיינים אישיותיים (החוויה הבית-ספרית, מאפייני הסתגלות והתנהגויות חריגות כמו צריכת סמים או עבריינות).

נשירה סמויה

בצד מדידת הנשירה הגלויה, כיום מקובל בספרות המחקרית להתייחס למונח Disengagement (חוסר חיבור, ניתוק), המבטא את התנהגותו של התלמיד ותחושותיו כלפי בית הספר (בן רבי ואחרים, 2014). בעבר, מוקד הדאגה העיקרי של קובעי המדיניות היה התלמידים שעזבו את בית הספר לחלוטין, אך לעיתים לנשירה מבית הספר קודמת נשירה סמויה, שמשמעותה הוא תלמידים אשר לא עזבו 'רשמית' את מערכת החינוך, אך הם מנותקים ומנוכרים מבית הספר ואינם לומדים למידה משמעותית (עציון, 2014).

'נושרים סמויים' הם תלמידים הרשומים בבית הספר ואף מבקרים בו, אך מפגינים היבטים שונים של ניתוק וניכור כלפי בית הספר והלמידה. התופעה מדאיגה את מערכת החינוך, הן בשל החשש שהיא תוביל לנשירה גלויה מבית הספר, והן בשל פגיעתה ברווחת התלמיד וביכולתו להפיק את התועלת המצופה מהלמידה (בן רבי ואחרים, 2014). על פי דו"ח ועדת שמיד (2006) קיימים שישה גורמים לנשירה הסמויה: היעדרויות רבות; הישגים נמוכים; תחושת ניכור מבית הספר; בידוד חברתי; בעיות התנהגות; ובעיות הסתגלות. כ-70% מבין התלמידים שפוקדים את בית הספר מגלים התנהגות המעידה על קיומו של גורם אחד לפחות לנשירה סמויה וכ-30% מהתלמידים מגלים התנהגות המעידה על קיומם של שני גורמים או יותר לנשירה סמויה.

כבר ב-1994 הבחין חוזר מנכ"ל של משרד החינוך בין 'נשירה גלויה' לבין 'נשירה סמויה'. כיום מקובל על קובעי המדיניות כי יש מקום להתערבויות המכוונות לשפר את רווחת התלמידים, גם אם הפגיעה ברווחתם לא תוביל לבסוף לנשירה גלויה. כך, התערבויות, המנסות לשפר את האקלים הבית-ספרי, למנוע אלימות, או להפוך את תוכנית הלימודים לרלוונטית ולמשמעותית יותר בעבור התלמידים, מכוונות בראש ובראשונה לשפר את חוויית הלמידה ואת רווחת התלמיד בבית הספר, אם כי הן עשויות כמובן למנוע גם נשירה גלויה. למרות המודעות הגוברת לתופעת הנשירה הסמויה והניתוק, לעומת נתוני הנשירה הגלויה המתפרסמים מדי שנה על ידי משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הרי שהנתונים הנוגעים לנשירה הסמויה אינם מתפרסמים באופן דומה (בן-רבי ואחרים, 2014). הסיבה לכך נובעת ככל הנראה בשל הקושי המתודולוגי בניטור התופעה (וינגר, 2014).

במחקר שערכו בן רבי ואחרים (2014) נבחנה 'הנשירה הסמויה' מבית הספר, באמצעות שלושה ממדים המקובלים בספרות המחקר: **הממד ההתנהגותי**: היעדרויות מרובות, איחורים, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע; **הממד הרגשי**: תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים. **הממד התפיסתי (קוגניטיבי)**: התייחסות שלילית ללמידה, כולל תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה משמעותית. ממצאי המחקר מלמדים כי היקף הניתוק בישראל ובמדינות

ה-OECD מלמד כי 42% מבני ה-15 בישראל דיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות, 13% דיווחו על ניתוק בשני ממדים ו-3% דיווחו על ניתוק בכל שלושת הממדים. שיעור המדווחים בישראל על ממד כלשהו של ניתוק נמוך יותר לעומת ממוצע מדינות ה-OECD (42% לעומת 48% בהתאמה). עם זאת, בישראל יותר תלמידים מדווחים על ניתוק בכל שלושת הממדים (3%, לעומת 2% בממוצע מדינות OECD). כמו כן, בישראל יותר תלמידים מדווחים על ניתוק התנהגותי (היעדרויות ואיחורים מרובים): 15% בישראל לעומת 8% בממוצע מדינות ה-OECD. זאת ועוד, פחות תלמידים מדווחים על ניתוק רגשי (תחושת חוסר שייכות וניכור לבית הספר): 24% בישראל לעומת 35% בממוצע מדינות ה-OECD. היקף הניתוק התפיסתי (תפיסת בית הספר כלא תורם לחייו ולעתידו של התלמיד) נמצא דומה: 22% ו-24%.

מניעת נשירה

מניעת הנשירה והתמודדות יעילה עימה מחייבת להתייחס הן לנשירה הסמויה והן לנשירה הגלויה, ומצריכה התייחסות לנשירה כמכלול של מצבי ניתוק מהלימודים. תהליך מניעת הנשירה בנוי משלושה מעגלי תמיכה ומניעה מרכזיים בתלמיד, והם המשפחה, בית הספר והקהילה. במעגל המניעה של בית הספר נמצאים בעלי תפקידים רבים שתפקידם לסייע בתהליך ההתמדה של התלמיד ולהביאו להצלחה אקדמית, כגון: המורה המקצועי, המחנך, רכז השכבה, היועצת החינוכית ומנהל בית הספר. מעגל הקהילה כולל: קצין ביקור סדיר, פסיכולוג בית הספר, עובד סוציאלי, פקיד סעד, קצין מבחן, שוטר קהילתי, עובד קידום נוער ועוד. במקביל למעגלים אלו נמצאים הבית ומשפחתו של התלמיד, שהם מרכיב חשוב וחיוני ביותר בתהליך ההתמדה וההצלחה של התלמיד (הראל, 2016).

במסגרת משרד החינוך מוצעת קשת רחבה של תוכניות התערבות לצמצום נשירה סמויה וגלויה ולמניעתה, הפועלות באמצעות שיטה אחת או יותר:

הגברת נוכחות התלמידים בבית הספר; הגברת ההשתתפות והלמידה של התלמידים; בניית הדימוי העצמי של התלמיד; עזרה לתלמידים להתמודד עם אתגרים ובעיות המגבירות את הסיכוי לנשור. עם זאת, הנשירה ממערכת החינוך ומניעתה אינן בעיה של מערכת החינוך בלבד. ממדי התופעה והשלכותיה נוגעים לחברה כולה, ותוצאותיה ניכרות בכלכלת המדינה, בתעסוקה, באבטלה, בעוני ובהתנהגויות סיכון, כגון עבריינות ושימוש בסמים. לפיכך, יש הסבורים כי מניעת הנשירה היא משימה שחייבת לקבל מעמד של יעד לאומי מרכזי.

הזרוע המרכזית המטפלת בבעיית הנשירה בישראל הם קציני הביקור הסדיר (קב"סים) (אפללו וגבאי, 2011). מערך הביקור הסדיר פועל כסמכות עיקרית האחראית על החלת חוק לימוד חובה על כל התלמידים חייבי הלימוד. קציני ביקור סדיר פועלים מטעם הרשויות המקומיות במוסדות החינוך, מגני-ילדים ועד לכיתה י"ב, לשם מניעת נשירה גלויה וסמויה (אתר משרד החינוך, 2020). מהנתונים עולה כי 76% מהתלמידים שטופלו על ידי קב"סים בשנת תשע"ג (2012/13) אופיינו כתלמידים שיש להם בעיות של ביקור סדיר ו-19% כבעלי מאפיינים של נשירה סמויה. 5%

מהתלמידים נשרו ממערכת החינוך ואינם מגיעים עוד ללימודים. מניתוח נתוני מערך הקב"סים על פי שכבות גיל עולה כי ביקור לא סדיר ונשירה סמויה נפוצים יותר בכיתות הגבוהות. בשנת 2012/13 טופלו בידי הקב"סים 21,165 תלמידים בכיתות י'-י"ב - 6.1% מכלל תלמידי שכבת הגיל; 18,115 תלמידים בכיתות ז'-ט' - 4.6% מתלמידי שכבת הגיל; ו-15,217 תלמידים בכיתות א'-ו' - 1.8% מתלמידי שכבת הגיל.

הנשירה ממערכת החינוך

יש חוקרים הטוענים כי מערכת החינוך ובתי הספר עצמם גורמים אף הם לנשירה. למונח נשירה יש קונטציה המטילה את האחריות של פעולת העזיבה על הנער. עם זאת, בחלק מן המקרים הנשירה היא למעשה תולדה של תהליך הנשירה. במקרה כזה מדובר בבני נוער שכלל לא רצו לעזוב את בית-הספר, אך אולצו לעשות זאת. נמצא כי בקרב כ-30% מן הנושרים הגורם שיזם את הנשירה היה "מישהו מצוות בית הספר" (בר אילן, סופר, דולב, ואחרים, וכהן-נבות, 2002). יתר על כן, 38% מן הנושרים הביעו את רצונם לחזור לבית הספר. לעתים הסיבה להנשירה קשורה בשאיפה של המוסד החינוכי לשמור על ממוצע ציונים מרשים של בוגריו וזכאות לתעודת בגרות. ההנשירה מתבצעת לרוב בשלב שבו התלמיד מסיים חוק חינוך חובה. תהליך ההנשירה מחייב אישור מפקח בית הספר ומציאת מוסד חלופי לתלמיד בידי הרשות המקומית. כמו כן, זכותם של ההורים לערער על ההחלטה בפני מנהל המחוז (בר אילן ואחרים, 2002).

עם הרחבת חוק לימוד חובה גם לכיתות י'-י"ב בשנת הלימודים תש"ע (2009-2010), באמצעות צווים ששר החינוך מוציא מדי שנה, בתי ספר שביישובי הצו אינם יכולים להנשיר תלמידים אלא מחויבים למצוא לכל תלמיד מסגרת חינוכית שתאפשר לו להשלים 12 שנות לימוד. הרחבת חוק לימוד חובה עשויה לצמצם את שיעורי הנשירה הגלויה, אולם מנגד היא עלולה להגדיל עוד יותר את היקפי הנשירה הסמויה במערכת החינוך, שכן הנושרים הגלויים עשויים להיכנס פורמלית לתוך הרישום, אולם לא בטוח שיתפקדו כתלמידים סדירים (ויניגר, 2014).

נשירה מבית הספר: ניתוח הקשרים חברתיים, כלכליים ומוסדיים

נוער במצבי סיכון ונשירה מבית הספר

בישראל חיים כיום 2,680,000 ילדים ובני נוער בגילים 0-17, שהם 33% מסך האוכלוסייה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014), כ-400,000 מהם הוגדרו בסיכון. בני נוער בסיכון מאופיינים בגורמים אישיים או סביבתיים המסכנים את התפתחותם התקינה (להב, 2000; סאבו-לאל וחסין, 2011). בספרות המקצועית יש שימוש במונחים רבים לתיאור ילדים ונוער בסיכון, ואין הגדרה אחת המוסכמת ומקובלת על הכול (רומי, 2007). נוכח אי-האחידות במינוח, גובשה במסגרת הוועדה הלאומית לילדים ונוער בסיכון הגדרה כוללת, ולפיה מצבי החיים של

ילדים ובני נוער בסיכון מתבטאים בשבעה תחומים: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; רווחה ובריאות רגשית; השתייכות והשתתפות חברתית; הגנה מפני אחרים; הגנה מפני התנהגויות סיכון (שמיד, 2006).

הגדרה נפוצה ושימושית לבני נוער בסיכון היא הנשירה מבית הספר, כלומר ניתוק פיזי של הנער והנערה ממערכת החינוך המיועדת לבני גילם (עציון, 2014). מחקרים רבים מלמדים כי בני נוער בסיכון מתקשים יותר מעמיתיהם הנורמטיביים להסתגל לבית הספר ולגלות נכונות לקבל את הדרישות מהלומדים בו. הקשיים של נוער הנושר ממסגרת חינוך מתבטאים בעיקר בהישגים לימודיים נמוכים, בהתנהגות בעייתית במסגרת החינוכית ובתחושת מחויבות מעטה למטרה זו (עציון, 2014).

אנשי חינוך נוטים להשתמש במושג 'בסיכון' לא רק כדי לתאר תלמידים הנמצאים בסיכון לנשור מבתי ספר תיכוניים, אלא לעיתים הם ייחסו אותו לתלמידים אשר עלולים לחוות קשיים בהשתלבות בשוק העבודה או לתלמידים עם קשיי למידה - קשיים המגבילים את יכולתם לבחור בקריירה עתידית ולהתקדם מקצועית. כך לדוגמה נמצא, כי חלק מהחוקרים והארגונים בוחנים היבטים מסוימים בלבד של הסיכון (התפקוד בבית הספר), כמו ארגון ה-OECD, שאימץ מדד להגדרת הסיכון הנשען על כישלון ללמוד ביעילות בבית הספר; ואילו אחרים משתמשים במשמעות רחבה מאוד של הגדרת מצבי הסיכון (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014).

בעולם יש שתי גישות מרכזיות להגדרת תחום העיסוק המקצועי של עבודה חינוכית-טיפולית עם ילדים ומתבגרים במצבי סיכון. הגישה האחת נפוצה בצפון אמריקה, באוסטרליה, בדרום אפריקה ובישראל, והיא מכונה 'קידום ילדים ונוער בסיכון' (child and youth care work). ייחודה של גישה זו הוא התמקדות בילדים ובבני נוער המצויים בסיכון או במצוקה, ועקב כך זקוקים להתערבויות חינוכיות-טיפוליות מיוחדות. בישראל יש לשוליות החברתית משקל במערך מאפייני הבעיה של הנער בסיכון, אולם ההתמקדות הבלעדית היא בצורכיהם של ילדים ובני נוער בסיכון ובבחירת דרכי התערבות ייחודיות המותאמות להן. הגישה השנייה מקובלת במדינות רבות באירופה, ובאמריקה הלטינית, והיא מתמקדת במידת השוליות החברתית של קבוצות אוכלוסייה למיניהן בטווח גיל רחב. גישה זו 'חינוכית-טיפולית' (social education) או 'פדגוגיה חברתית', והיא רואה בילדים ובני נוער בסיכון חלק מהאוכלוסייה הכללית הסובלת מהדרה חברתית, הכוללות מבוגרים עם מוגבלויות, ילדים עם צרכים מיוחדים, אנשים עם רקע חברתי-כלכלי נמוך ועוד (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014). התייחסות מרחיבה לגישה זו עשויה להיות רלוונטית להבנת הממצאים הרבים הקושרים בין תלמידים ממשפחות חלשות מבחינה רקע חברתי-כלכלי ובין היותם בעלי סיכוי גבוה יותר לנשירה מבית ספר תיכון (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ' וריינפלד, 2001), ועל כך יורחב בסעיף הבא.

נשירה ממערכת החינוך וזיקתה למצב חברתי-כלכלי

ישראל בשנת 2015 היא מדינה עתירת השכלה המדורגת במקום השלישי במספר בעלי ההשכלה הגבוהה לאחר קנדה ויפן; בין השנים 2008-2013 דורגה ישראל במקום השלישי בקרב מדינות ה-OECD בשיעור הגידול הגבוה ביותר על ההוצאה לחינוך; ובמקום השני בגידול מספר התלמידים אחרי דנמרק (משרד החינוך, 2016). חרף מצמצים מעודדים אלו, מערכת החינוך, כבבואה של החברה הישראלית, מתמודדת עם פערים ניכרים בין תלמידיה. ספרות ענפה ומחקרים רבים עוסקים בנשירה מבית הספר, וקושרים בינה לבין המצב החברתי-כלכלי של התלמידים (מגן-נשר ושחר, 2016).

בישראל מתחילה ההשכלה הפורמלית, לפי חוק חינוך חובה חינוך, בגיל 5. באופן היפותטי, כל ילד מקבל תנאים והזדמנויות שוות בהשכלה הרשמית. אולם, ישנם גורמים רבים המשפיעים על כך שכבר בשלבים המוקדמים ביותר של ההשכלה נוצרים פערים בין התלמידים, המתואמים עם המצב החברתי-כלכלי של המשפחה (דבורין, 2015). מקור הפערים, בדרך כלל, בנתוני הרקע הקשים שמהם מגיעים תלמידים רבים מהמגזר הערבי, מהמגזר החרדי ומשכבות חברתית-כלכליות חלשות בחינוך הממלכתי היהודי והממלכת-דתי (בלס ושביט, 2016).

ההישגים של תלמידי ישראל בלימודים נמדדים בשלושה מבחנים שונים: מבחני המיצ"ב, שבהם נבחנים כל תלמידי ישראל בכיתות ב', ה' ו-ח'; מבחני הבגרות; והמבחנים הבין-לאומיים (בלס ושביט, 2016). נתוני הלמ"ס מצביעים על הזיקה בין הכנסת ההורים לבין הישגיהם הממוצעים של ילדיהם במבחני המיצ"ב, שיעור הזכאים לתעודת בגרות, ככלל, ושיעור הזכאים לתעודת בגרות העומדת בתנאי הסף לאוניברסיטאות, בפרט. אי-השוויון בחינוך נובע במידה רבה מהפערים החברתיים-כלכליים הקיימים בחברה הישראלית. מערכת החינוך נמצאת למעשה במצב שבו, מחד גיסא, היא צריכה להתמודד עם הישגי הלימוד והתפקוד החינוכי של פערים אלו, ומאידך גיסא לפעול לצמצום הפערים הללו ככל האפשר (דבורין, 2015).

במאמר שבו סוקרות בן-דוד וחובב (2013) את זיקות הגומלין בין חינוך והשכלה לבין עוני נמצא שתוצאות המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית) לשנת תשע"ה מצביעים על פערים ניכרים בהישגיהם של תלמידים מרמות שונות של רקע חברתי-כלכלי בכל המבחנים ובכל שכבות הגיל: ככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר, כך ההישגים גבוהים יותר (גליקמן, 2015). מפרסומי משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה עולה שהפער בהישגים הלימודיים מתחיל להיווצר כבר בשלביה הראשונים של מערכת החינוך, והוא מתרחב עם התבגרותם של התלמידים (בן-דוד וחובב, 2013). תוצאות המיצ"ב משנת תשע"ג (2013) מצביעות על כך שהפער בין המעמדות החברתיים-כלכליים מתרחב, וממחיש את טווח הפערים בהישגים בין תלמידים על רקע חברתי-כלכלי, שהוא מן הגדולים בעולם, וכן את הפערים הבולטים בין דוברי עברית לדוברי ערבית. בנוסף, דו"ח ראמ"ה שמנתח את מצאי פיזה מלמד, כי 60% מהפערים הגדולים ביותר נמדדו בכיתות ח' בין תלמידים יוצאי אתיופיה לבין כלל התלמידים, אף על פי

שילדי הקבוצה שהמערכת מגדירה "יוצאי אתיופיה" הם ילידי הארץ. לפיכך, אפשר כמובן להניח כי השינוך העדתי קשור בגורם החברתי-כלכלי (דבורין, 2015).

ממצאים דומים עולים גם מבדיקת שיעור הזכאים לתעודת בגרות. כ-46% בלבד מקרב קבוצת הגיל המתאימה זכאים לתעודת בגרות. בקרב תלמידי כיתות י"ב היהודים שיעור הזכאים לתעודת בגרות גבוה יותר משיעור הזכאים הערבים. שיעור הזכאים לתעודת בגרות באוכלוסייה היהודית בקרב ילידי ישראל ויוצאי ארצות אירופה ואמריקה גבוה יותר משיעורם בקרב יוצאי אסיה ואפריקה. פער זה נשמר גם בקרב בני הדור השלישי. הנתונים מצביעים על מתאם מובהק בין הרמה החברתית-כלכלית של הרשות המקומית, לפי דירוג הלמ"ס, לבין שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב תלמידיה. היחס הזה נשמר גם בשיעור בעלי תעודת הבגרות העומדים במבחני הסף למוסדות ההשכלה הגבוהה, וגם במוסדות האלה עצמם (בן-דוד וחובב, 2013).

כיצד תלמידים המתחנכים במערכת ציבורית אחת, לומדים תוכנית לימודים משותפת ונהנים ממשאבים ציבוריים - נבדלים בשלבי החינוך המתקדמים על רקע אתני ומעמדי בצורה חריפה כל כך? לטענת הישראלי (2016), להיווצרות הפערים הללו שלושה הסברים בולטים בספרות: הסבר אחד - מערך המיון ומבחני הכנסה במוסדות להשכלה גבוהה; הסבר שני נעוץ בבתי הספר התיכוניים המקיימים תהליכי הסללה; הסבר שלישי הוא המסגרת המשפחתית הכוללת את השכלת ההורים, תפקידם בחיזוק המוטיבציה של ילדם ללמוד ולהתמיד בלימודים, ויכולתם להפנות לכך משאבים.

בישראל קיימים עדיין פערים גדולים בנגישות להשכלה גבוהה בין צעירים מקבוצות חברתיות שונות. המרקם הדמוגרפי בישראל, אשר כולל שוליים רחבים של אוכלוסיות מוחלשות - ערבים, חרדים, אתיופים, ותושבי פריפריה - משליך על אי-השוויון ברכישת השכלה, ומחדד את מקומם של אתניות ומעמד (דבורין, 2015). כ-75% מבין התלמידים האשכנזים הזכאים לתעודת בגרות המשיכו ללימודים אקדמיים, לעומת כ-61% בלבד מקרב עמיתיהם המזרחים. אי-השוויון האתני מקבל גם היבט מעמדי ברור, ובו לצעירים מהאשכולות החברתיים-כלכליים הגבוהים יש סיכוי כמעט כפול להמשיך ללימודים גבוהים לעומת מקביליהם מהמעמד הנמוך (למ"ס, 2013, לוח 8.48 בתוך: הישראלי, 2016).

למצב החברתי-כלכלי השפעה מרחיקת לכת על שיעור הלימודים האקדמיים ועל כושר ההשתכרות. נתונים על שיעור בני 20-29 שלומדים באוניברסיטאות ובמכללות בכל יישוב, שפרסם מרכז אדווה, מצביעים על פער מהותי בין יישובים בהתאמה למצבם החברתי-כלכלי. ביישובים הנמנים עם שני העשירונים העליונים לפי דירוג הלמ"ס, היה שיעור הסטודנטים בגילאים האלה בשנת הלימודים 2005/2006 25% אחוז ויותר, לעומת 6% בלבד ביישובים הנמנים עם שני העשירונים התחתונים (סבירסקי, קונור-אטיאס ואבו חלא, 2009).

מחקרים בישראל ובעולם מצביעים על מתאם גבוה בין משתני הרקע של ההורים לרמת ההישגים הלימודיים של ילדיהם: רק 25% מהילדים שהוריהם חסרי השכלה גבוהה משתלבים

באקדמיה, לעומת כ-60% מהילדים שלפחות אחד מהוריהם הוא בעל השכלה אקדמית (ליפשיץ, 2016). הניסיון של ההורים, הכרותם עם מערכת החינוך, ורף הציפיות שהם מציבים לילד - נותנים לו כלים רבים החסרים לילדים שבאים ממשפחות חסרות השכלה או בעלות השכלה נמוכה (דבורין, 2015). מחקר של הלמ"ס משנת 2009 על הצלחה בבחינות הפסיכומטריות מלמד על פער של 100 נקודות בהישגים בבחינה בזיקה להשכלת ההורים: ככל שהשכלת האב עולה, כך עולה אחוז הנבחנים בבחינה הפסיכומטרית. במגזר היהודי, כאשר השכלת האב בין 8-1 שנות לימוד, אחוז הילדים שניגשים לבחינה פסיכומטרית הוא 32%, והציון הממוצע שלהם הוא 500 נקודות, ואילו כאשר השכלת האב היא 16 שנות לימוד, ניגשים לבחינה הפסיכומטרית כ-70% מהילדים, והציון הממוצע שלהם הוא 600. גם במגזר הערבי, שבו הן אחוז הניגשים והן הציון הממוצע נמוכים יותר מהמגזר היהודי, עדיין נשמר הפער.

הקשר בין השכלת ההורים והישגי ילדיהם השתנה מעט למדי במהלך התקופה, כלומר הכנסה, ולא הון אנושי (לפחות זה הנמדד בהשכלת ההורים) היא הגורם החברתי-כלכלי המשפיע. הורים מבוססים משקיעים יותר בהצלחת ילדיהם ובשיפור ציוניהם (בן-דוד וחובב, 2013). זאת ועוד, הישראלי (2016) מדווח על ממצאי מחקר איכותני המבוסס על ראיונות עם 25 סטודנטים "מזרחים" תושבי הפריפריה, בניס להורים ללא השכלה גבוהה, אשר הצליחו לפרוץ את מעגל ההעברה הבין-דורי של אי-שיוויון השכלתי, והשתלבו ב"דור ראשון להשכלה גבוהה" חרף האילוצים המבניים. לדידו, השתתפותם בתוכניות העשרה ומצוינות (נוער שומר מדע), המחשת המיקום הגבוה של החינוך בסדר העדיפויות המשפחתי, הצגת ציפיות גבוהות של הוריהם המגובות בשידור מסרים של העצמה, והקצאת משאבים לצורכי חינוך, סייעו להם לנתב את דרכם להשכלה. ממצאים דומים עולים גם ממחקר הערכה שבחן תוכנית להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה בקרב בני נוער תת-משיגים יוצאי אתיופיה, שהצטרפו ללימודים במכללה אקדמית בעירם, והשתתפו במפגשים אישיים וקבוצתיים בליווי סטודנטים לעבודה סוציאלית. התוכנית חיזקה את תחושת המסוגלות העצמית והחיבור לקהילה, ואת רצונם להשתלב בעתיד בלימודים במוסד להשכלה גבוהה (ליפשיץ, 2016).

רמת הישגיהם של התלמידים מאוכלוסיות מוחלשות בישראל במבחנים המשווים הבינלאומיים שנערכו בשנת 2009 הייתה נמוכה בכ-30% מהרמה הממוצעת של עמיתיהם במדינות ה-OECD. מפרסומי משרד החינוך 2009 והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת 2010 עולה, שהפער בהישגים הלימודיים מתחיל להיווצר כבר בשלביה הראשונים של מערכת החינוך, והוא מתרחב עם התבגרותם של התלמידים (דבורין, 2015).

המחסום המשולב מוצא-מעמד, אשר ניצב בפני קבוצות שונות, עומד בסתירה למדיניות ה-OECD, אשר רואה את הפערים הכלכליים כמכשול, ואת ההשכלה כפתרון וככלי לצמצום הפערים. תמונת מצב ההשקעה הממוצעת בתלמיד בישראל נמוכה מההשקעה הממוצעת בתלמיד במדינות ה-OECD והפערים בין מגזרי האוכלוסייה בישראל עמוקים יותר מהפערים בכל מדינות ה-OECD (בן-דוד וחובב, 2013).

לסיכום: בשנת הלימודים תשע"א, כשליש מן התלמידים חיים בעוני ואינם ממצים את הפוטנציאל הגלום בהם. אף על פי כן, תוספת המשאבים שהם זכאים לקבל מן הרשות המקומית וממשרד החינוך קטנה מכדי לאפשר את שיפור הישגיהם הלימודיים. תלמידים אלה עלולים להפוך להורים לילדים אשר כמותם יזכו להשכלה דלה ולשכר נמוך, בהשוואה לתלמידים שאינם חיים בעוני, ולפיכך לא יוכלו להשקיע בחינוך ילדיהם, וחוזר חלילה. מציאות זו עלולה להנציח את הפערים העמוקים ממילא בין האוכלוסיות המבוססות לבין האוכלוסיות שאינן מבוססות בחברה הישראלית. נראה שמערכת החינוך בישראל, לא זו בלבד שאינה תורמת לצמצום הפערים בהישגים הלימודיים בין רובדי האוכלוסייה השונים, אלא אף מנציחה אותם (בן-דוד וחובב, 2013).

רב-תרבותיות ואוכלוסיות במוקד בראי הנשירה

כל חינוך הוא חינוך פוליטי המשריש אידיאולוגיה, בצורה גלויה או סמויה. מכיוון שכך, המאבק האידיאולוגי בתחום החינוך לרב-תרבותיות מדגיש את רעיון השוויון כערך וכמטרה העומדת בפני עצמה, מאז תיקון סעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי - 2000 (פרי, 2007).

ההפרדה בין מזרחים לבין אשכנזים, בין דתיים לבין חילוניים, בין יהודים לבין ערבים אזרחי ישראל, בין עולי מדינות חבר העמים לבין עולי אתיופיה, נובעת מפיצול במגזרי החינוך השונים, מרמת הכנסה, מבעלות על רכוש והון, מרמת השכלה וממקום מגורים (אדווה, 1999, בתוך פרי, 2007). פיצולים בין בתי ספר למגזרי חינוך שונים מושפע גם ממשאבים שונים, המגדילים פערים לימודיים בין הקבוצות השונות בבתי ספר הומוגניים (פרי, 2007).

ניתוח שיעור הנשירה בקרב מגזרים שונים בישראל מאיר את קיומם של הבדלים ניכרים בהיקפי הנשירה ובעקבותיה בניתוק בקרב אוכלוסיות שונות:

נתונים לשנת 2015			
מגזר	מס' תלמידי א-יב	מספר ילדים נושרים	אחוז נשירה
בדואי	90,317	1,635	1.8%
דרוזי	33,035	233	0.7%
יהודי	1,218,104	11,817	1.0%
ערבי	242,114	1,944	0.8%
צ'רקסי	521	3	0.6%

הגישה הרב-תרבותית מבקשת להציע, בין היתר, מענה לדינמיקות ולפרקטיקות חברתיות הכרוכות במניעת הדרה או בתיגו שלילי של ילדי קבוצות לא דומיננטיות בחברה. עם זאת, יש מחלוקות באשר למסקנות האופרטיביות למידת הביטוי הדרוש לשונות תרבותית במוסדות הציבוריים בחברה. לדעת המצדדים בפרוגרמה הרב-תרבותית, החינוך הוא אחד התחומים המרכזיים לקידום סדר היום הערכי והפוליטי, ולכן יש להעניק לו ביטוי מוסדי הולם לשונות התרבותית המאפיינת את החברה האנושית (יונה, 2007).

לפי נתוני משרד החינוך לשנת תשע"ח, הפיקוח, כלומר המגזר שבו העלות הממוצעת לתלמיד היא הגבוהה ביותר הוא הממלכתי-דתי, ולאחריו בסדר יורד, הממלכתי-יהודי, הערבי, ובהפרש קטן אחריו - החרדי. העלות הממוצעת לתלמיד בממלכתי-דתי גבוהה בכ-36% מהממוצע הארצי, ובפיקוח הממלכתי במגזר היהודי העלות גבוהה בכ-5%. במגזר הממלכתי-ערבי העלות הממוצעת לתלמיד נמוכה בכ-17% מהממוצע, ובפיקוח החרדי העלות נמוכה בכ-20% מהממוצע.

משתנים רבים עשויים להשפיע על רמת התקצוב וממילא להסביר פערים אלו, ובהם: שכר ממוצע של המורים בכל מגזר, תקצוב "קבוע שנתי", גמול בגרות אחוזי ועוד. לטענת מחקרי הדו"ח, לא נכללים בו כל הנתונים הנדרשים כדי לכמת את המשתנים השונים כך שיהיה אפשר לדעת כיצד כל אחד ממשתנים אלו משפיע על הפער בתקצוב הממוצע.

סוגיית תקצוב מגזרי החינוך כחלק מפעולות שוויון ההזדמנויות וצמצום הפערים במערכת החינוך קיבלה ביטוי קונקרטי בהמלצות ועדת שושני וועדת דוברת, ובנוסחאות תקצוב שונות שאימצן המשרד במשך השנים. ואולם התוצאות עדיין רחוקות מהמבוקש. מטרתה הכללית של מדיניות העדפה מתקנת בתקצוב החינוך היא להבטיח שוויון הזדמנויות בחינוך.

יש עדויות רבות לכך שהשתתפות הרשויות המקומיות בחינוך היסודי היא רגרסיבית: רשויות חזקות מוסיפות ממקורותיהן לתקציב החינוך ביישוביהן הרבה יותר מרשויות בינוניות וחלשות. בתקצוב המשרד לגני הילדים והחטיבה העליונה יש מעט העדפה מתקנת, וגם כאן השתתפות הרשויות המקומיות משפיעה בכיוון הפוך. כאשר בוחנים את ההוצאה לתלמיד בכללותה, תקציב השעות והתקציבים השקליים, מכל המקורות, בכל אחד משלבי החינוך, מידת ההעדפה המתקנת הקיימת בתקצוב הבסיסי של משרד החינוך מצטמצמת, ובמקטעים מוסימים אף הופכת כיוון (יוסטרמן, 2014).

נתונים אודות מדדי הנשירה בפרספקטיבה בינלאומית משתקפים בסקירה שערכה הראל (2016). פרסומי הלמ"ס מלמדים כי שיעורי הלמידה בגילאי 15-19 בשנת 2012 במדינות ה-OECD עומדים על 73%, ואילו בישראל שיעור הלמידה באותה שנה היה 65% (שיעורי הלמידה בישראל נמוכים בגלל השירות הצבאי בגיל 18-19). בחינת המידע שמפרסם ארגון האו"ם (www.unicef.org) מלמדת כי הממוצע העולמי של ההתמדה בבתי הספר הוא 60% לבנים ו-56% לבנות, ואילו במדינות נחשלות האחוזים נמוכים יותר, 34%-32%. מנתוני ה-OECD שפורסמו בשנת 2016 (stats.oecd.org) מלמדים כי ממוצע מסיימי התיכון בקרב המדינות היה 85% מכלל התלמידים באותו שנתון: בארה"ב סיימו בית ספר תיכון 82% מהתלמידים, בדנמרק 94%, בפינלנד 97% ובישראל 90%.

אף שהשוואה למדינות ה-OECD חשובה לבחינת מצב החינוך בישראל בהשוואה בין-לאומית, ההשוואה המתאפשרת היא גסה בלבד, שכן בכל מדינה נהוגים כללים אחרים בכל הקשור לחובות לצורך השלמת הלימודים הפורמליים. יתר על כן, בישראל לא התבצעה מדידה שנתית

לאחר השלמת הלימודים בשל השירות הצבאי, ובין התלמידים שלא השלימו את הלימודיהם הנחשבים נושרים יכולים להיות תלמידים חרדים שעזבו את מערכת החינוך ועברו ללמוד בישיבות גבוהות שאינן בפיקוח משרד החינוך (וינינגר, 2015).

חינוך מקצועי-טכנולוגי ותפקידו במניעת נשירה

התמהיל החינוכי הרצוי בין לימודים בחינוך עיוני ומקצועי בתיכון הוא סוגיה המעסיקה דרך קבע את מקבלי ההחלטות, וזאת בשל ההשלכות ארוכות הטווח של התמהיל על השקעה בהון אנושי והתאמתו לשוק העבודה, על הרווחה במהלך החיים ועל הצמיחה הכלכלית. מדינות שונות בעולם מפעילות מערכות חינוך הנבדלות ביניהן ברמת ההפרדה בין החינוך העיוני לחינוך המקצועי, בתמהיל שלהם ובגיל שבו מתבצעת ההסללה (tracking) לנתיבי החינוך. בישראל לומדים בחינוך המקצועי כשליש מהתלמידים, ואילו במדינות ה-OECD ממוצע הלומדים בחינוך המקצועי הוא קרוב למחצית (דה מלאך וזוסמן, 2017). דה מלאך וזוסמן (2017) בדקו את השפעתו של החינוך המקצועי בתיכון על תלמידים ערבים ביישובים שבהם נפתחו מגמות טכנולוגיות-מקצועיות לעומת יישובים שלא הציגו מגמות מעין אלו. הממצאים מלמדים כי פתיחת המגמות המקצועיות הובילה לצמצום שיעורי הנשירה. עם זאת, שיעורי הזכאות לבגרות בקרב בני ירדו, ובקרב בנות נותרו ללא שינוי. בקרב שני המינים לא נמצאה השפעה מובהקת של פתיחת המגמות המקצועיות על רכישת השכלה גבוהה, תעסוקה ושכר.

ינאי, פוקס ובלס (2018) הצביעו על מגמות של הפחתת נשירה בחטיבה העליונה בשני העשורים האחרונים. הם מצאו כי בחינוך העיוני (ללא בתי הספר החרדיים) הייתה ירידה בשיעורי הנשירה בין שנתון 2003 לבין שנתון 2017 משיא של 8.2% ל-5.3%, ואילו בחינוך הטכנולוגי באותה התקופה הייתה הירידה גדולה בהרבה: מ-9.5% בשנתון 2003 ושיא של 10.2% בשנתון 2007 ל-5.6% בשנתון 2017. שיעור הנושרים בחינוך הטכנולוגי צומצם כמעט בחצי בתוך עשור. הנתונים הללו מתיישבים גם עם נתוני ההצלחה של תלמידי המגמות הטכנולוגיות, המשתווים כיום לאלו של התלמידים במסלול העיוני. המשמעות היא ששיעורי הנשירה בחינוך הטכנולוגי התכנסו כיום לשיעורי החינוך העיוני – בערך 5.5%.

יחסי קרבה בין תלמידים ומורים כגורם למניעת נשירה

מזה זמן רב ידוע כי חשוב שמורים יכירו את המאפיינים החברתיים והתרבותיים של תלמידיהם ויבינו כיצד הם יכולים להשפיע על תפקודם האקדמי והרגשי בבית הספר (טל ופרסקו, 2014). בלב הקשר שבין דמות המוחך לבין התלמיד במסגרת החינוכית טמון הדיאלוג. בכוחו לכונן מערכת יחסים המבוססת על שמיעת האחר, והוא מאפשר לצמצם רגשות של ריחוק וניכור המתרחשים לעיתים בין תלמידים ומורים. הדיאלוג החי מאפשר לשניהם להכיר, להתקרב וליצור קשר אנושי ומשמעותי (ויטנברג, 2018).

נקודת המוצא של חשיבות ההתייחסות לתלמיד באופן הוליסטי ולבחירת צרכיו הלימודיים בד בבד עם צרכיו הרגשיים, נסמכת על כך כי בד בבד עם השהות במסגרת הלימודים וההתמודדות עם הדרישות האקדמיות, תקופת ההתבגרות מאופיינת בעלייה חדה של קונפליקטים בין-אישיים, בהתעוררות מצוקה רגשית ואף בהתנהגויות מסכנות (ארליך, 1992; Arnett, 1999). חרף השינויים הרבים שעלולים לעורר לחצים ומשברים בגיל ההתבגרות, דווקא בגיל זה ישהסתייגות מפנייה לעזרה (Dubow, Lovko, & Kausch, 1990) שעשויה למתן את חומרתם (גרינשטיין-וויס, 2003). רק כ-20% מהמתבגרים פונים לשירותים הפורמליים לצורך קבלת עזרה (Srebniak, Cauce & Baydar, 1996; Offer, Howard, Schonert, & Ostrov, 1991; Rickwood & Braithwaite, 1994).

מחקרים רבים בוצעו כדי לבחון את דפוסי הפנייה לעזרה של תלמידים בבית הספר בגין בעיות אישיות ובעיות בתחום הלימודים, ואת הסבירות שיפנו לעזרת הסובבים אותם, לרבות הצוות החינוכי והייעוצי בבית הספר (גיטניס וטטר, 2003; גילת, עזר ושגיא, 2011, גילת ועמירם, 2014; קאים ורומי, 2014). הממצאים מלמדים כי התנסות של תלמידים במערכת יחסים עם מורה זמין, המזהה את צורכיהם ונענה להם, עשויה לתמוך בתלמיד לפנות אל המורה בעת הצורך להיבטים אישיים ולא רק פדגוגיים (יבלון, 2015). נמצא כי ככל שהתלמיד שבע רצון יותר ממסגרת החינוך - מעורה יותר בחיי בית הספר, מקיים קשרים חברתיים טובים, מפתח תחושות שייכות ומרגיש מוגן במסגרת בית הספר, כך גוברת נכונותו לפנות לעזרה בלתי פורמלית, ועוד יותר מכך לעזרה פורמלית (גרינשטיין-וויס, 2003).

קשת רחבה של מחקרים מלמדת כי התערבויות המכוונות לחיזוק האקלים הבית-ספרי ולשיפור חוויית הלמידה נמצאו בעלות תרומה להפחתת נשירה סמויה (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014). זאת ועוד: דו"ח מקנזי, שבו נבחנו 25 מערכות חינוך שונות בעולם, חלקן מוכרות כמסגרות שהוכיחו הצלחה חינוכית רבה, העלה כי הדרך היחידה לחולל שיפור ארוך טווח בבית הספר היא באמצעות פיתוח דרכי עבודה המעודדות את החיבור בין תלמידים למורים - מורים צריכים להיות מסוגלים להעריך בדיוק את נקודות העצמה והחולשה של כל תלמיד ותלמיד, ולבחור את שיטות ההוראה המתאימות שיעזרו להם ללמוד (ברבר ומורשד, 2007).

בסקר ראמ"ה שנערך במשרד החינוך, ועוסק ביחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים, נשאלו תלמידים על אודות תחושותיהם כלפי מערכת היחסים בינם לבין המורים: האם יש להם יחסים קרובים וטובים עם רוב המורים שלהם? האם הם חשים אכפתיות מצד צוות בית הספר? האם הם חשים שנח להם לדבר עם מישהו מהמורים שלהם כאשר עצוב או רע להם? האם לרוב המורים שלהם חשוב מאוד לדעת איך הם מרגישים בבית הספר ובכלל? באופן כללי, עם העלייה בשכבות הגיל יש ירידה בשיעורי הדיווח על יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים - 68% מהתלמידים בבתי ספר יסודיים, 48% מהתלמידים בחטיבות הביניים ו-42% בחטיבות העליונות. שיעורי הדיווח בבתי ספר דוברי ערבית גבוהים ב-10%-20% משיעורי הדיווח בבתי ספר דוברי עברית בכל שכבות הגיל.

השוואה לאורך השנים תשס"ח-תשע"ו מצביעה על עלייה מתונה בשיעור התלמידים שדיווחו על יחסים של קרבה ואכפתיות בינם לבין מוריהם, ועל התייצבות בארבע השנים האחרונות בחטיבות ביניים ובחטיבות עליונות, לעומת ירידה קלה בבתי ספר יסודיים דוברי עברית. עיון מעמיק יותר בנתוני ההיגדים המרכיבים מגלה, כי שיעורי הדיווח על ההיגד המבטא הערכה כללית חיובית לקשר שבין המורים לתלמידים ("יש לי יחסים קרובים וטובים עם רוב המורים שלי") הם הגבוהים ביותר, ואילו בהיגד שבדק קשר ואכפתיות ברמה האישית ("כשעצוב לי או כשרע לי, אני מרגיש נוח לדבר על זה עם מישהו מהמורים שלי") - שיעורי המסכימים נמוכים יותר (גליקמן, 2016).

יחסי דאגה וסביבה תומכת בבית הספר חשובים במיוחד בקרב תלמידים ברצף של סיכון וניתוק (מור, 2006), שכן המפגש של מורים עם בני נוער בסיכון ובהדרה חברתית הוא פעמים רבות מפגש עם "האחר". לא אחת יש פער תרבותי-חברתי בין המורים לתלמידיהם, והמפגש עם התלמידים "האחרים" יוצר זעזוע אצל המורים ודורש שינוי בתפיסת עולמם (ליכטינגר, 2013). המחקר מלמד שהאמונות ודרכי הפעולה של המורה משפיעות באופן משמעותי על יכולתו להכיל את התלמיד. כדי להוציא תלמידים ממעגל של הדרה חברתית, יש צורך ב"איש חסד", מבוגר שיצור איתם קשר משמעותי. דמות זאת יכולה להיות המורה בבית הספר, המבסס קשר המושתת על יחסים קבועים של דאגה ותמיכה. הוראה המשלבת תמיכה, הבניה וגבולות ברורים יכולה לשפר באופן משמעותי את סיכוייהם של בני הנוער להצליח בבית הספר ובעתיד (מור, 2006).

ראזר (2009) מצביעה על השפעה הדדית בין מצוקתם של בני הנוער לבין מצוקתו של הצוות החינוכי שלהם. המורים חשופים לאורך זמן להתנהגויות לא נורמטיביות של התלמידים, ופועלים ללא הכשרה מספיקה וללא תמיכה מערכתית. כדי לתמוך באחרים, ולשמש עבורם "מבוגר משמעותי" ולפתח עצמם כדמויות בעלות מידות ראויים, המורים צריכים לצמוח ולהתפתח בתנאים של טיפוח ידע אינטלקטואלי בד בבד עם התפתחות רגשית.

בית הספר הוא מרחב טעון רגשות. מורים ומנהלים חווים כחלק משגרת עבודתם היומית מנעד רחב של רגשות, אשר צובעים בגוונים עזים את חוויית ההוראה ומעניקים לה משמעות. ראוי להדגיש, כי ניהול רגשות של מורה אינו תלוי רק במאפייניו האישיותיים; רגשות אלה, כפי שמגלה המחקר, תלויים באקלים הבית-ספרי (כגון רמת האמון בין המורים), הוותק של המורה ומנהיגותו של המנהל (כגון רמת הרגישות שלו לצורכי המורים) (אופלטקה, 2011). מזה זמן רב ידוע כי חשוב שמורים יכירו את המאפיינים החברתיים והתרבותיים של תלמידיהם ויבינו כיצד הם יכולים להשפיע על תפקודם האקדמי והרגשי בבית הספר. בנוסף לכך, מורים צריכים להכיר אסטרטגיות הוראה שונות, לדעת כיצד להתאים אותן לתלמידים ולהיות מסוגלים ליישמן כהלכה בכיתה. הם צריכים לדעת כיצד להעסיק בפעילויות לימודיות תלמידים מרקע שונה ובעלי יכולות וכישורים שונים וכיצד ליצור בהם עניין ומוטיבציה (טל ופרסקו, 2014). שור (2016) מדגיש את חשיבות היישום של הוראה המקדמת למידה חווייתית ומרחיבת אופקים, הקשובה למקומם של הלומדים ואשר אמונה על תיווך הנלמד באופן שיהיה בעל זיקה אישית לעולמם.

הנחת המוצא של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית (מור, 2014) היא שביט ספר המבקש להעניק לכל תלמידיו הזדמנות למימוש משמעותי בחברה, מחויב להכיל את התלמידים ואת אנשי הצוות העובדים בו למצב של רווחה נפשית המשרתת את התפתחותם. המורה צריך להרחיב את המטענים הפנימיים שלו ולהפוך את עצמו לאדם שהעולם הפנימי שלו בא במגע עם סביבתו. הוא צריך להרחיב את יכולתו להתקשר לתלמידים ושיעמדו לרשותו תבניות פדגוגיות מגוונות.

פדגוגיה מוטת עתיד

זה יותר משלושים שנה שמערכת החינוך בעולם כולו מנסה להיערך מחדש לעידן העכשווי, שזוכה לשמות שונים ובהם חברת הידע, הכפר הגלובלי והעידן הדיגיטלי. השינויים מרחיקי הלכת בתחומי הכלכלה, החברה, התרבות והפוליטיקה אינם פוסחים על מערכות החינוך בשל העובדה הפשוטה שהטכנולוגיות החדשות משנות את היחסים בין האדם לבין הידע הציבורי, והלוא זהו התהליך העיקרי שהחינוך מופקד עליו. האתגר שטכנולוגיות הידע מציבות בפני החינוך הוא רב-ממדי: תפיסות הידע עוברות ממבנה ליניארי למבנה מרחבי, מייצוג סימבולי לייצוג רב-פנים (למידה אישית, שיתופית וחברתית) ותפיסת האדם הלומד משתנה מלומד סביל ללומד פעיל (חן, 2017).

הדעה ההולכת ומתגבשת היא כי בעולם שבו הידע זמין לכל מטרות החינוך, תפקיד מערכת החינוך אינו יכול להתמצות בהקניית ידע מוסכם וקבוע מראש, ותכניות הלימודים צריכות להשתנות משינון הידע - להשגתו ולארגונו (מלמד, 2017). את התפיסה הזאת מייצג גם משרד החינוך, שהטמיע בשנים האחרונות את מודל "פדגוגיה מוטת עתיד" - מצפן מערכתי המאפשר את התאמת מערכת החינוך בהווה למציאות העתידית המשתנה. המודל כולל שישה עקרונות פדגוגיים מרכזיים, ומהם נגזרות המלצות פדגוגיות לדרכי למידה חדשות, למיומנויות נדרשות, לשינויים במערכת החינוך וליישום טכנולוגיות וסביבות מתקדמות בשגרת בית הספר. האתגרים הפדגוגיים עוסקים בשינויים הנדרשים בפדגוגיה להכנת הלומדים לעולם מורכב ומשתנה.

מודל 'פדגוגיה מוטת עתיד' בנוי על שישה עקרונות יסוד פדגוגיים, שמהם אפשר לגזור דרכי למידה חדשות, דגשים ברמה הארגונית והמוסדית, וכן פתרונות תקשוב וטכנולוגיה לתמיכה בעקרונות אלו (מורנגשטרן, פינטו ואשר, 2016). העקרונות הבאים עשויים להיות רלוונטיים כאשר בוחנים תלמידים במצבי הדרה חברתית וסיכון וכן בקרב תלמידים בסכנת נשירה. פדגוגיה מוטת עתיד מדגישה את העוגן של חינוך והשכלה, כחלק מהתפיסה המקצועית שמנחה את אגף א ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך.

עקרון הפרסונליות- התלמיד בוחר ומקדם את מאפייני הלמידה שלו בהתאם לאינטרסים ולשאיפות שלו, ליכולותיו ולמאפייני אישיותו. לדוגמה: למידה אישית או חניכה אישית.

עקרון השיתופיות- יחידים ומוסדות הפועלים בתחום החינוך צריכים להתחבר ולשתף פעולה עם גורמים מגוונים בעולם החינוך ובחברה הסובבת אותו, כדי ליצור למידה טובה יותר והלימה בין הלמידה למטרות לבין צורכי החברה. לדוגמה, מודל הכיתה השטוחה.

עקרון האי-פורמליות - המציאות העתידית תיצור אקו-סיסטם של זרמי למידה אפשריים, הזמינים ללומד בכל מקום וזמן, ואליהם הוא יכול להתחבר באופן עצמאי וללא תלות במערכת החינוך הפורמלית. לדוגמה: צוות מורים בעלי התמחויות שונות המעניק מעטפת תמיכה הוליסטית ללומד.

עקרון הגלוקליות - הלומד מפתח הבנה מערכתית של הסביבה, מהרמה המקומית ועד לרמה הגלובלית, ויוצר תודעה וזהות גלוקליות מורכבות הכוללות תמהיל הרמוני של מרכיבים וערכים גלובליים ולוקליים. לדוגמה: קיימות רחבה - פיתוח תפיסה של קיום אנושי וסביבתי בר קיימא וראוי, העוסקת גם במושגים כמו אושר ציבורי, חיים משמעותיים, קהילה, דמוקרטיזציה וחלוקה הוגנת של משאבים.

עקרון התמורתיות - יכולתו של הלומד להסתגל, לשגשג ולפעול באופן מיטבי במציאות מורכבת המשתנה במהירות לכיוונים עתידיים עתירי אי-ודאות. לדוגמה: אוריינות אתית - רכישת מיומנות לפעול בדרך אתית בשגרת החיים, מתוך קבלת החלטות מודעת ומכוונת, ובהתחשב במחויבות האדם לחברה ולעצמו.

עקרון התכלול - גיבוש משמעות אישית (זהות ותכלית) ועצמי שלם במציאות של תמורות מואצות. לדוגמה: למידה יוצרת משמעות ותכלית אישית המכוונת לגיבוש של עצמי שלם, בעל מודעות ערכית, החי בעולם של שינויים מהירים ושל ריבוי זירות השתייכות (מורנגנטרן, פינטו ואשר, 2016).

יש תמימות דעים כי לטכנולוגיית המידע, התקשורת הדיגיטלית והרשתות החברתיות הזמינות בכל מקום משפיעות השפעה ניכרת על ההתנהגות, במיוחד על התנהגותם של צעירים השולטים בהן היטב (ודמני, 2018). אך האם כך הדבר גם כשמדובר בנער בהדרה חברתית ובסיכון? המחקר בתחום דפוס שימוש של נוער בהדרה ובמצבי סיכון באינטרנט ובמרחבים הדיגיטליים לצורכי תמיכה חברתית הוא מועט למדי (ויטנברג, 2016ב). סקירה נרחבת של ספרות המחקר מעלה כי רק מחקרים ספורים בחנו את הסוגיה בקרב בני נוער בסיכון (פסיג, 2015). מרביתם מתמקדים באוכלוסיות נורמטיביות בבתי ספר. לבעיותיהם של מתבגרים שנשרו מבית הספר או שאינם מבקרים בו באופן סדיר אין די ייצוג במחקרים הללו (ויטנברג, 2016ב).

פסיג (2015) בחן דפוסי שימוש של 316 תלמידי כיתות ח' משתי ערים גדולות במרכז הארץ, אשר מחנכיהם הגדירו אותם כבני נוער בסיכון: סכנת ניתוק ממערכת החינוך, שיוך למעמד חברתי-כלכלי נמוך והתנהגות חברתית חריגה (דוגמת אלימות, הפרעת התנהגות או מופנמות) בהשוואה לחבריהם לכיתה. נמצא כי יש דמיון בין דפוסי השימוש של בני נוער נורמטיביים במחשבים לבין אלו של בני נוער בסיכון. לפי דיווחי התלמידים, ל-91% מהם היה טלפון סלולרי; פרט לאחד לכולם היה מחשב. ל-44% היה מחשב פרטי ולאחרים מחשב ששימש גם אחד או יותר מבני המשפחה; ל-99% מהתלמידים הייתה גישה לאינטרנט מהיר בביתם. ממצאים אלו, הגם שאינם מייצגים את יישובי הפריפריה ואת האוכלוסייה הערבית, מלמדים על נגישות טכנולוגית גבוהה למדי.

תופעת הנשירה בישראל: סקירה היסטורית

העבודה עם ילדים ונוער בסיכון היא התערבות תהליכית, ותהליכים מושפעים היסטורית ומשתנים לאורך זמן. התבוננות מפרספקטיבה היסטורית וביקורתית על אשר אירע בעבר (טדן, 2009) עשויה לסייע בהבנה מעמיקה יותר כיצד עוצבו המדיניות, הפרקטיקה והתפיסות השונות הניצבות בליבת השיח בנושא נשירה ממערכת החינוך. לפיכך, בפרק זה אבקש להצביע על מגמות והתפתחויות בחברה הישראלית מתקופת היישוב העברי בשנות ה-40, ערב הקמת המדינה, ועד לשלהי שנת 2017, בדגש על רפורמות שנערכו במערכת החינוך ושיש להן זיקה ישירה או עקיפה לתופעת נשירת ילדים ובני נוער מבית הספר.

בחלק זה נבחנו תכני המאמר לפי שלושה צירים: האחד - מהו היקף הנשירה בכל עשור, ומהם המאפיינים המרכזיים שלה ושל התלמידים הנושרים? הציר השני מתמקד במדיניות משרד החינוך כלפי התופעה, כפי שעולה מהחלטות על קידום רפורמות שונות וביצוען (או אי-ביצוען) בפועל, מדיוני ועדות פרלמנטריות ומתיעוד פורמלי וארכיוני אחר. הציר השלישי מתמקד בידע האקדמי המאיר את ההתייחסות לתופעת הנשירה ממערכת החינוך, כפי שמשקף ממחקרים נבחרים שבוצעו בישראל ופורסמו בכתבי עת בעברית.

שנות ה-40: תקופת היישוב העברי והקמת המדינה

בתקופה זאת, עיקר מסלולי הלימוד בישראל היו עיוניים, ורק כחמישית הלומדים בבתי-הספר התיכוניים למדו בבתי-ספר מקצועיים (יורגן ונתן, 2008). רוב בני הנוער בגיל התיכון לא למדו במוסדות חינוך מסודרים. משכבות המצוקה ובני עדות המזרח היה שיעור מזערי של תלמידים בבית הספר התיכון ברמות העיוניות היוקרתיות. רוב הנוער שקיבל חינוך תיכוני למד בתיכון עיוני (צמרת, 1997).

בראשיתו התנהל החינוך המקצועי בישראל במסגרות של הכשרה מקצועית שהוקמו עוד לפני קום המדינה ואפשרו לבוגריהן להיקלט במשק במקצועות שלמדו, כגון: מסגרות, חרטות, דפוס, נגרות ופקידות. מעמדו של החינוך המקצועי בתקופה זו היה נמוך, ותדמיתו הייתה של מסלול סוג ב', מסלול של "אין ברירה". באותן שנים, אתוס ההגשמה הציונית לא ייחס מקום מרכזי למלאכה ולתעשייה. עם זאת, בשנותיה הראשונות של המדינה התפתחה התעשייה הישראלית במהירות, וגרמה לגידול במספר התלמידים בחינוך המקצועי והטכנולוגי ולהגברת הצורך בלימודים טכניים, שבמסגרתם יוחדו שעות רבות ללימודים העיוניים, שכן החינוך המקצועי שאף להכשיר בעלי מקצוע משכילים (יורגן ונתן, 2008). תופעת הנוער הנמצא מחוץ למסגרות הפורמליות התרכזת בשנים הללו כבר בגיל בית הספר היסודי. בשנת 1940 פנה מנהל המחלקה לחינוך בממשלת המנדט הבריטי בארץ ישראל אל מנהל המחלקה לחינוך של הוועד הלאומי, ובו ציין כי בית הספר העממי אינו כולל את כל הילדים המבקשים ללמוד בו, ובכך אינו מראה יעילות. אוכלוסיות שלמות לא הגיעו אל ספסלי בית-הספר היסודי ואחרות נשרו ממנו עוד בשלבים המוקדמים. בתקופה זו שיקפו הנתונים הארציים בעיקר את תמונת המצב של

הלומדים, ונרשמה התייחסות מעטה מאוד לנושאים ולמנותקים. רק ביישובים ספורים, בעיקר עירוניים, נערכו מחקרים שיטתיים יותר אודות תופעה זו. כך לדוגמה, בשנת 1943 פרסם המוסד למען הילד והנוער ממצאים אודות מערכת החינוך בירושלים, ולפיהם 50% מילדי העיר בלבד מגיעים לכיתה ז' ורק 38% מהם מגיעים לכיתה ח' (להב, 1991).

תופעת הנוער המנותק בתל אביב תוארה בדו"ח המתייחס לשנים 1935-1944 שפרסם החוקר רייפין, אחד מראשוני המטפלים בילדי רחוב. מן הדו"ח עולה כי ילדים וילדות בגיל 8-12 הסתבבו ברחבי העיר ונטפלו לעוברי אורח. חלקם התמקמו בשוק הכרמל ומכרו פירות וירקות, אחרים המתינו לעקרות הבית שתיקחנה אותם לעבודות במשק הבית (להב, 1991). התופעה של ילדים עזובים בערים, ובעיקר בתל אביב, נתפסה אז כבעיה חברתית מדאיגה המאיימת על יציבות החברה הנבנית בארץ ועל לכידותה (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014).

עזיבה זו את מערכת החינוך היא מתוך צורך של התלמידים לצאת אל עולם העבודה ולעזור בפרנסת המשפחה. אך על פי רוב, עזיבת בית הספר נובעת מאי יכולתו של התלמיד להסתגל ולהשתלב במה שקיים ומוצע על ידי המערכת. נמצא כי הנשירה או העזיבה את בית הספר מאפיינת בעיקר את היישובים העירוניים, ופחות, אם בכלל, את המושבות הוותיקות, והיא התרכזת בעיקר בשכונות שבהן מתגוררת אוכלוסייה מן המעמד הנמוך, ובעיקר מבני עדות המזרח. כך לדוגמה, בשנת תש"ט (1948-1949) סיימו 96% מתלמידי צפון תל אביב את חוק לימודיהם היסודיים, לעומת 47% בלבד מתלמידי דרום העיר (להב, 1991).

כבר ב-1945 נרשמה הקריאה הפורמלית הראשונה להקמת שירותים לנוער מנותק במסגרת מערכת החינוך. במאמר שהתפרסם באמצעות המוסד למען הילד והנוער, ושכותרתו: "המלחמה בעזובת הנוער", עלה הצורך להתמודד עם התופעה בשתי רמות. הראשונה, מניעת נשירה דרך חובת לימוד כללית, שיפור בתי-הספר הקיימים והתאמתם לדרישות התלמידים ולמנטליות שלהם. השנייה, הקמת מנגנון מיוחד לטיפול בנושאים בתוך סביבתם הטבעית. ראוי לציין כי בתקופה זו ועד סוף שנות השישים, שלטה בארץ התפיסה שלא כל בני הנוער צריכים ללמוד, ואלה שנפלטו ממערכת הלימודים הפורמלית ימצאו את מקומם במערכות סוציאליות-תעסוקתיות שונות (להב, 2012).

מאז הקמתה של מדינת ישראל התבססה מערכת החינוך, שהתמידה במאמציה להעלות את שיעור הלומדים, על שלושה מסדים עיקריים: חינוך חובה, חינוך חינום, וכיבוד זכותם של ההורים לבחור את צורת החינוך שהם רוצים להעניק לילדיהם (להב, 1991). חוק חינוך חובה (1949) הוביל להכרה בכל מגמות החינוך היהודיות על פי רקע פוליטי ודתי, וכך גם מערכת החינוך הערבית זכתה להכרה ולמימון (סנאט, 2009). חוק חינוך חובה היה זרז לגידול באוכלוסיית התלמידים ולפעילות מקיפה לקליטת המוני ילדים, שלא תאמה את התקציב, העדר התשתיות והמחסור בכוח אדם לצורכי הוראה (להב, 1991).

עם הקמת המדינה, ולמשך כעשרה חודשים, נוהלה הממשלה הזמנית בידי 13 שרים, אך ללא שר חינוך וללא משרד חינוך. גורמים שונים בציבוריות הישראלית ובשדה הפוליטי טענו כי העובדה שבממשלה הראשונה לא מונה שר חינוך מעידה כי אין די תשומת לב מצד הנהגת המדינה למערכת החינוך וכי שאלת החינוך הייתה במקום נמוך בסולם החשיבות הלאומי. באותה עת העדיף ראש הממשלה בן גוריון לשמור על אחדותה של הקואליציה, ולכן החליט להשאיר את ניווט מערכת החינוך בידי ראשי ארבעת זרמי החינוך: הזרם הכללי, זרם הסתדרות העובדים, זרם המזרחי של הציונות הדתית, וזרם אגודת ישראל של הציבור החרדי. מרכז מערכת החינוך נדחה לתקופה מאוחרת יותר (צמרת, 1997).

שנות ה-50: גלי עלייה ואימוץ מדיניות 'כור ההיתוך'

העלייה הגדולה באותן שנים שינתה לחלוטין את פני היישוב בישראל: האוכלוסייה בארץ הוכפלה תוך כארבעה חודשים. העלייה הביאה בכנפיה עולים משבעים גלויות ותרבויות, רבים מהם עולי מצוקה. המדינה הייתה קרובה לקריסה כלכלית ולהתמוטטות של מערכות הסעד והבריאות, אך בה בעת שררה בה אווירה אידיאולוגית-קולקטיביסטית מיוחדת. שנים אלו עיצבו גם את מערכת החינוך בישראל. עלייה זו אופיינה בעיקרה בעליית משפחות, ושליש מהעולים היו ילדים ונוער. מרבית העולים שוכנו במחנות עולים, בתנאים קשים. עשרות אלפי הילדים עלו ארצה עם דפוסי חינוך שונים מאלו של היישוב הוותיק. הנוהג לשלוח לבית הספר עד גיל 14 לא רווח בעדות רבות. משפחות סבלו מקשיים כלכליים שאילצו לשלוח את ילדיהם לסייע בפרנסה, ונרשמה אי נכונות של משפחות עולים רבות להוציא בנות ללימודים מחוץ לבית (צמרת, 1997).

כבר בראשית דרכו הועמד משרד החינוך בפני קשיים עצומים: חוק לימוד חובה קבע חובת לימוד לילדים בני 5 עד 14, ולנערים בני 15 עד 17, והציג בפני המערכת יעד: להביא את כל התלמידים לכלל גמר חינוך יסודי. במסגרת החוק נקבע כי הורי הילד מחויבים לדאוג ללימודיו הסדירים. כמו כן נקבע כי מנהל מוסד חינוך מחויב לדווח להורים ולרשות החינוך המקומית על תלמיד שנעדר מלימודיו לעיתים תכופות וללא סיבה מספקת, עד שיש בכך משום הפרעה רצינית ללימודיו, או שהוא נעדר מלימודיו במשך שבעה ימי לימוד רצופים (להב, 1991).

מערכות החינוך, שהיו בשנים הראשונות היו פוליטיות-אידיאולוגיות, התקשו לטפל באלפי הילדים בגיל 5 עד 18 שגרו במחנות העולים, ובין היתר נרשם מחסור גדול בכוח הוראה והדרכה, במבני ציבור ובציוד לימודי. כל תהליך קליטת העלייה נעשה באורח סקטוריאלי, וזרם ההסתדרות שלט. באותה עת נקלטו במסגרות החינוך השונות אלפי מורים, ואיכות מקצוע ההוראה ויוקרתו ירדו באורח ניכר. בשנים הראשונות לקום המדינה כמחצית ממורי היסודי היו גברים, אך הפמיניזציה של ההוראה התגברה. רבים הפכו להיות מורים ומחנכים ללא כל הכשרה וללא ידע מספיק (צמרת, 1997). הצורך לספק תשתית מתאימה לכמות ההולכת וגדלה של האוכלוסייה חייב את המנהיגות לחפש אחר פתרונות מהירים: הקמת מעברות כפתרונות דיור, מציאת תעסוקה, ושימוש במורות חילות לצורכי הוראה (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014) לצד מורים בלתי מוסמכים, ועולים שהתקשו

בשפה העברית (להב, 1991). כל אלה גרמו ליצירת פערים חינוכיים ותרבותיים עמוקים בין העולים לבין שאר האוכלוסייה (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014).

מערכת החינוך לא הייתה ערוכה לקליטת עולים רבים בעלי רקע תרבותי מגוון, ובחרה לשלוח את התלמידים שנחשבו "בעלי יכולת נמוכה", "שאינם מתאימים לדרישות" ו"בעלי חסך תרבותי" לחינוך המקצועי, שנתפס כמסגרת המתאימה להם. על החינוך המקצועי והטכנולוגי הוטלה המשימה של קליטת העלייה והבטחת מסגרת חינוך לכל ילדי ישראל. באותו הזמן הונהגו "מבחני הסקר" שבדקו את יכולתו של התלמיד בחשבון ובעברית, ומי שנכשל בהם - סיכויו להתקבל לתיכון עיוני היו קטנים מאוד. תהליך זה חידד את התפיסה שהחינוך העיוני הוא המסלול המכובד, המוביל ללימודים אקדמיים, ואילו המסלול המקצועי הוא תחליף של אין ברירה ואות לכישלון (יורגן ונתן, 2008). עדות לתופעת הנוער הנושר עולה מנאומו של שר החינוך זלמן שזר בכנסת במאי 1950. לדבריו, בספטמבר 1949 היו בישראל 30,000 בני נוער בני 14-17 שנשרו מהלימודים במהלך החינוך היסודי (כלומר תלמידים שלא סיימו 8 ש"ל). אלו היוו 30% משכבת הגיל הזו באותה תקופה שכללה 89,000 בני נוער ב (להב, 1991).

הרפורמות הראשונות במערכת נעשו לאחר שהמנהיגות הישראלית הבינה כי מדיניות חינוך מבוזר בין זרמים שונים אינה יעילה. ועדת פרומקין הוקמה ב-1950 בהוראת ראש הממשלה בן-גוריון, כדי לבדוק את יישום "החינוך האחד" במערכת החינוך ובדיקת השפעותיו מבחינת כפייה דתית ויישום "כור היתוך" על תלמידים מארצות מוצא שונות. בעקבות הוועדה גברו המאמצים להקמת חינוך ממלכתי בשתי מערכות: חילונית ודתית (סנאט, 2009). חמש שנים לאחר הפעלת חוק לימוד חובה בוטלה שיטת הזרמים, והונהג חוק חינוך ממלכתי. חוק זה קבע כי החינוך במדינה ניתן בידי המדינה, על-פי תוכנית לימודים שקובע שר החינוך והתרבות, כי יש מינימום של חובה שחל על כל בתי הספר, וכי להורים זכות לגוון את תוכנית הלימודים באמצעות "תוכנית השלמה" מבלי לפגוע בתוכנית החובה (יונאי, 2008). מטרתו של חוק זה הייתה לבטל את ההשפעות הפוליטיות על מערכת החינוך ולהעמיד עקרונות ממלכתיים (סנאט, 2009).

בחורף 1950 החלו לפרק את מחנות העולים והאנשים הועברו למעברות, ובמסגרתן נדרשו המשפחות לפרנס את עצמן (צמרת, 1997). העולים יושבו ביישובים נפרדים מן הוותיקים, "ערי פיתוח", אך כך בודדו אותם ממקורות תמיכה ומרשתות חברתיות שהיו יכולים להיווצר לו היו נשמרים הקשרים והיחסים שעליהם התבססו העולים בארץ מוצאם (סדן, 2009). ברבים מיישובי הארץ סירבו הוותיקים לקלוט את העולים החדשים לבתי הספר שלהם (צמרת, 1997).

אחד הגופים שמימשו באופן נאמן ביותר את תפיסת 'המדינה המחנכת' של בן גוריון הייתה מחלקת התרבות של משרד החינוך, שנטלה על עצמה את משימת הקליטה התרבותית של העולים החדשים. מגמתה הייתה ליצור 'כור היתוך' של העולים וילדיהם וסיגול מהיר שלהם לרוח הארצישראלית החדשה. מסגרות שונות סייעו למדיניות כור היתוך לפעול ולהחדיר את מסריה: זרם העובדים הדתי במושבים, החינוך במסגרות עליית הנוער, החינוך בתנועות הנוער החלוציות, הגדנ"ע, חינוך חילוני-פועלי במועדונים ומחנות נוער מיוחדים. כך לדוגמה, בין היתר

הוקמו מחנות מיוחדים של 'חינוך מחדש' לנוער עולה יוצאי תימן, שנותקו ממשפחתם לתקופה מסוימת, ובמסגרת הפעילות הוחדרו מוטיבים שיסגלו אותו לאתוס הסוציאליסטי הישראלי. (צמרת, 1997).

סיסמת ההנהגה בראשות ראש הממשלה דאז, דוד בן גוריון, הייתה הצורך ביצירת "כור היתוך" בחברה הישראלית המתהווה - באמצעות החינוך. הנחת היסוד שעמדה בבסיס תכנון תוכניות הלימודים ומערך בתי הספר בחינוך הפורמלי הייתה, שאין מבחינים בין תלמידים בעלי יכולות שונות, הבאים מרקע תרבותי וכלכלי שונה. המטרה החינוכית שנגזרה מגישה זו הייתה - התגברות על השונות של התלמידים, תוך רצון לבטלה או לצמצמה במידת האפשר. מהנחת יסוד זו נגזר שמתן מנות חינוך שוות, כמו ספרי לימוד זהים לכול, שיטות הוראה שוות וסביבה לימודית שווה, צריך להניב תוצאות שוות. בכך התעלמה מערכת החינוך למעשה מן השונות החברתית-תרבותית שהייתה בין קבוצות תלמידים שבאו מרקע תרבותי וכלכלי שונה, וכן מן השונות הבסיסית בין תלמידים כפרטים. התעלמות זו נבעה מראייה חברתית נאיבית שלפיה באמצעות חינוך ככור היתוך אפשר להפוך קבוצות מארצות שונות ומתרבויות שונות לחברה הומוגנית (גורי-רוזנבליט, 2016).

ב-21.12.1953 נערך כינוס שנתי של מכון סאלד בירושלים. שורה של אנשי חינוך ובראשם משה סמילנסקי הפנו את תשומת הלב אל "פרשת הנוער חסר המסגרת החינוכית". טענתם הייתה כי המדינה חייבת לקבל אחריות על עצמה ולהציע אלטרנטיבה של זכות וחובה לכל נער שאינו ממשיך במסלול של חינוך עיוני או מקצועי. מהנתונים שהוצגו בכינוס זה עולה כי כ-10,000 בני נוער גילאי 10-14 נמצאו מחוץ לכל מסגרת חינוכית או תעסוקתית. בגיל 14-18 רק כ-38% (35,700) בני נוער נמצאו במסגרות לימוד שונות. היתר (30%) היו במסגרות עבודה ולימוד אקסטרני וכ-32% היו חסרי מסגרת לחלוטין. העלאת הנושא בכינוס הביאה להקמת ועדה ממשלתית-ציבורית, וזו המליצה על הקמת רשות עליונה לענייני נוער. המלצה זו תחזור ותופיע בכל הוועדות שהוקמו מאז ועד היום בנושא הנוער המנותק (להב, 1991).

בתקופה זו, תופעת הנוער המנותק הקיפה קבוצות גדולות של ילדים ובני נוער, הן בגיל החינוך היסודי (חינוך חובה) והן בחינוך העל-יסודי. על פי נתוני הלמ"ס, הגיע שיעור הביקור של בני הנוער בגיל 14-17 במסגרות לימוד פורמליות לממוצע של כ-50% מהשנתון בשנים אלו. כך לדוגמה, בשנת תשי"ב (1951-1952) - 42.6%, בשנת תשי"ז (1956-1957) - 55.9%, ובשנת תשי"ט (1958-1959) - 61.8%. יתר על כן, הנתונים מלמדים כי ככל שהגיל עולה, כך גם עולה שיעור הילדים הנושרים ומפסיקים לבקר בבית הספר, וכי בגיל 14-17 היה לבנות ייצוג גבוה יותר בקרב הנושרים (56.5%) לעומת הבנים (48%) (להב, 1991).

בשנת 1958 פורסם מחקרם של יפה וסמילנסקי (1958) שנערך שנים ספורות קודם לכן, ביוזמתו של שר החינוך דאז. המחקר נועד לגלות את היקף הנשירה מבית הספר היסודי ולעמוד על סיבותיה בארבע ערים גדולות. המחקר בוסס על בדיקת של 18,000 תלמידים וכן על 515 ראיונות עם נושרים. נושר הוגדר כל מי שטרם מלאו לו 14 שנה ולא נכלל במסגרת חינוכית

כלשהי. נמצא כי היקף הנשירה מכל מחזור העוזב את ביה"ס היסודי הוא בממוצע 5%, או 8% בקרב בנושרים מעל לגיל 14. ניתוח תכני המאמר מצביע על שימוש בשפה המדגישה את הרקע המשפחתי הנבער של התלמידים הנושרים, אך ממקדת את המענים בחיזוק היכולות הלימודיות. מסקנת החוקרים:

היקף הנשירה הכללי בישראל הוא נמוך למדי, אך כשמתבוננים בשיעורה של הנשירה בחלקים שונים של הציבור מתברר, שהיא נפוצה למדי ביחוד בשכבות הנחשלות מבחינה תרבותית וכלכלית של עולי עדות המזרח. אולם לא המצב הכלכלי והתרבותי הוא הגורם הישיר לנשירה, אלא השתלבותו של גורם זה בכשולן לימודי. אמנם אין כל ספק בכך, שמשפחות נחשלות מבחינה תרבותית וכלכלית מביאות בעקיפין, בהרבה מקרים, לכשולן הלימודי של ילדיהן, ועל אחת כמה וכמה שאין הן יכולות לסייע להם להתגבר על כשולן זה. אבל אפשר להניח, שאלמלא נכשל הילד בלימודיו, לא היה הדוחק הכלכלי לבדו מביאו, בדרך כלל, לידי נשירה. מכאן, שעיקר המאמצים למניעת הנשירה צריכים להיות מכוונים נגד הכישולן הלימודי.. (שם, 1958, עמ' 286).

בסוף שנות ה-50 התברר, כי גדל שיעור הנשירה מבית הספר היסודי, בייחוד במעבר לבית הספר התיכון, והפערים בין התלמידים שבאו מרקע תרבותי וכלכלי גבוה - רק גדלו במהלך השנים (גורי-רוזנבלט, 2016). בתוך כך התרחבה שכבת התלמידים שרק אחרי שנים הכירו בכך שהיא 'טעונת טיפוח', כדי להביאה למצב שתיהנה משיוויון הזדמנויות שקודם היו חסומות בפניה (צמרת, 1997).

שנות ה-60: פיצוי יתר לאוכלוסיות טעונות טיפוח

עם הקמת המדינה ותחילתו של גל העלייה הגדול של שנות ה-50 ותחילת שנות ה-60, הפסיקה מערכת החינוך לעסוק בנוער המנותק. הגידול המשמעותי והמהיר בהיקף אוכלוסיית הנוער שנקלט בתוך המערכת הפורמלית הביא לכך שעיקר עיסוקה היה בתלמידים שמגיעים לכותלי בית הספר ולא במי שאינם מגיעים (להב, 1991).

האירוע שמסמל יותר מכול את השינוי בסדר היום הציבורי הוא 'מאורעות ואדי סאליב' בשנת 1959, עת נערכו הפגנות חריפות נגד הממסד ונגד הקיפוח העדתי, והמשכו בהופעתם של הפנתרים השחורים בשנת 1971. אירועים אלו נערכו בהובלת מפגינים צעירים בני 18-20, רובם נושרים ממערכת החינוך ובוגרי מוסדות לעבריינים חסרי תעסוקה שלא גויסו לצבא (להב, 1991). המחאה שהתעוררה העלתה אל סדר היום את בעיית הפער העדתי והאפליה העדתית בישראל (סדן, 2009), והאיר בצורה בוטה וחריפה את בעיית הנוער המנותק בשיח התקשורתי ובקרב קובעי המדיניות בממשלה. לטענת להב (1991), עד סוף שנות ה-60 הטרידה

בעיית הנוער המונתק בעיקר את עובדי החינוך והטיפול בשדה הפרקטיקה, ואילו בקרב קובעי המדיניות כמעט שלא הייתה התייחסות משמעותית לבעיה. אחד ההסברים לכך הוא מחסום הבולטות הפוליטית של מקופחי החינוך בדרכם אל סדר היום הציבורי.

מחקרים שונים שנערכו בתקופה זו מצאו כי קיים קשר מובהק בין הישגי התלמידים לרקע החברתי-כלכלי שממנו הגיעו (סנאט, 2009). כך לדוגמה, מאמר שפורסם בשנת 1968 מתאר את הנשירה מבית הספר כ"תופעה מדאיגה הנפוצה בעיקר בקרב אוכלוסיות נחלשות מבחינה חברתית וכלכלית (עמ' 24). גורמי הנשירה העיקריים הנדונים הם כישלון התלמיד בלימודים, המביא לאיבוד עניין בהם; דחיית המורה את התלמיד בגלל התנהגות שלילית; דרישות ההורים שילדיהם המבוגרים יישארו בבית, כדי שיישעו להם ומתוך תפיסה שהביקור בבית הספר מיותר (שפניר, 1968). מסקנות אלו הצביעו על כך ששוויון בחלוקת משאבים אינו מבטיח שוויון הישגים.

בשנות ה-60 סווגו 50% מהתלמידים במערכת החינוך בישראל כטעוני טיפוח, ורובם בני עדות המזרח. פער זה גרם תסיסה פוליטית, וקברניטי מערכת החינוך הואשמו בהנצחת האפליה על רקע עדתי. המציאות החברתית הקשה, וביקורתם של חוקרים ואנשי חינוך, אילצו את מקבלי ההחלטות במערכת החינוך לשנות את אופי הטיפול בקבוצות חלשות. החלה לחלחל ההכרה, שיש לערוך רפורמה יסודית ולפתח תוכניות לימודים, שיטות הוראה ומסגרות למידה מובחנות, שיתאימו לצורכי התלמידים השונים (גורי-רוזנבליט, 2016). בעקבות גילויים אלו, מערכת החינוך הישראלית החלה ליישם מדיניות של אפליה מתקנת, והחל מעבר משוויון קולקטיבי לפיצוי יתר לבתי הספר בהתאם לאחוזי התלמידים המוגדרים כמקופחים (סנאט, 2009). העונקו יתרונות לשכבות מרקע חברתי-כלכלי נמוך באמצעות תוספת תשומות חינוכיות, תשתיות מחוזקות ופיצויים נוספים. המאמץ הממלכתי הופנה לפיתוח תוכניות לימודים מיוחדות לטעוני טיפוח (גורי-רוזנבליט, 2016), בעיקר לתלמידים ממוצא מזרחי וערבי (סנאט, 2009).

בשנת 1968 הוחלט לערוך רפורמה מקיפה במערכת החינוך בישראל, שנודעת כרפורמה של חטיבת הביניים. הרפורמה גובשה כתגובה על ההישגים הירודים של חלק גדול מהתלמידים בשתי שנות הלימודים האחרונות בבית הספר היסודי (כיתות ז-ח), ועל השיעור הגבוה של תלמידים שנפלטו ממערכת החינוך ולא המשיכו את לימודיהם בבית הספר התיכון. וכך, במקום שתי רמות - בית ספר יסודי ובית ספר תיכון - הוחלט לחלק את מערכת החינוך לשלוש רמות: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים והחטיבה העליונה. יצירת חטיבת הביניים נועדה לסייע בקידום אוכלוסיות חלשות (גורי-רוזנבליט, 2016). הרפורמה הביאה בעקבותיה לפלורליזם במסגרות הלימוד ובמסלולי הלימוד, תוך התאמתם לצורכי האוכלוסיות החלשות.

בשנות ה-60 חל שיפור במספר התלמידים המתמידים במערכת החינוך. בולט במיוחד השיפור שחל בגיל היסודי (חינוך חובה). בשנת 1968 נמצא כי קרוב ל-98% מגילאי 13-10 נמצאים במסגרת חינוכית. לעומת זאת, בגילאי העל-יסודי (14-17) תופעת הנשירה עודנה חמורה, חרף השיפור שחל במשך השנים: רק 69% מהם מבקרים בבית הספר, על פי נתוני הלמ"ס (להב, 1991). בשנת תשכ"ז (1966-1967) רק 51% מבני הנוער (14-17) שמוצאם בארצות אסיה-

אפריקה למדו, לעומת 73% מבני הנוער שמוצאם מאירופה-אמריקה. פער זה גדל בשנת תש"ל (55% לעומת 80%, בהתאמה) (להב, 1991).

החוקר וולנסקי (1979, בתוך להב, 1991) חקר את מאפייני הנוער המטופל בידי מדריכי חבורות הרחוב של סוף שנות ה-60 ותחילת שנות ה-70, ומצא כי הסיבות העיקריות לנשירה מבית הספר, כפי שדיווחו הנערים, הן: אי הצלחה בלימודים (45%), בעיות התנהגות (18%) ובעיות בין-אישיות (18%). מעל מחצית מהאוכלוסייה שנבדקה נמצאה מעורבת בפעילות פלילית (להב, 1991).

בד בבד, בעשור זה נפתחו מסלולים נוספים להכשרת טכנאים והנדסאים במסגרת החינוך העל-יסודי. מספר התלמידים בחינוך המקצועי גדל וכך גם שיעורם, והוא הגיע בסוף עשור זה לכ-40%. בתקופה זו הוקמו בתי-ספר מקצועיים ראשונים גם במגזרי המיעוטים. עם השנים הוקמו גם בתי-ספר מקיפים, שמתקיימות בהם מגמות עיוניות לצד מגמות טכנולוגיות. גם בשנים הללו נתפס החינוך הטכנולוגי כמסלול לתלמידים שלא הצליחו במסגרות החינוך האחרות, ובעקבות כישלונם פנו אל המסלול המקצועי. העובדה שהחינוך הטכנולוגי קלט את כל סוגי התלמידים, ובכללם תלמידים חלשים שהישיגיהם בלימודים נמוכים ונמצאו בלתי מתאימים ללימודים עיוניים, ואילו החינוך העיוני מיין את תלמידיו וקיבל אל שורותיו את התלמידים הטובים ביותר, חיזקה את התדמית הזאת (יורגן ונתן, 2008). בשנת 1969 התקבל תיקון לחוק חינוך חובה (1949) שנועד לספק חינוך חובה וחינם לבני 14 (עד כיתה ט') בשלב א' ולבני 15 (עד כיתה י') בשלב ב'. רק בשנת 1979 העבירהשקבלולן המר תיקון נוסף לחוק, ולפיו יינתן חינוך חינם מגן הילדים ועד לכיתה י"ב (להב, 1991).

שנות ה-70: תקופת תוכניות 'שיקום השכונות' והתייחסות הממשלה לתחום ילדים ונוער בסיכון

בראשית שנות ה-70 פורץ מרד השכונות השני במדינת ישראל, תחת התארגנות שכונתה 'הפנתרים השחורים' משכונת מוסררה בירושלים, שרוב תושביה היו בני עדות המזרח ואופיינו באחוזי אבטלה גבוהים ושרק מחצית מלדיהם למדו בבתי ספר. ביוזמת ראש הממשלה גולדה מאירהתכנסה ועדה לבחינת מצבם של ילדים ונוער בסיכון. בראש הוועדה מונה ד"ר ישראל כץ, שכיהן באותה עת כראש בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית (סדן, 2009). ועדת כץ בדקה את תופעת הנוער שנמצא מחוץ למסגרות לימוד פורמליות של משרד החינוך, והגישה את מסקנותיה הסופיות בשנת 1973. בהמלצותיה עולה הצורך בחלוקת תפקידים וסמכויות בין המשרדים החברתיים מתוך מגמה לשפר ולייעל את השירותים לנוער מנותק, באמצעות הקמת 'רשות תאום ממלכתית מאוחדת'. יתר על כן, ממצאי הוועדה העלו כי בשנת 1969 נמצאו 33% מבני 14-17 מחוץ למערכת החינוך, ובשנת 1973 - 26% מגילאים אלו נמצאו מחוץ למערכת החינוך. ממצאים אלו מלמדים על השיפור המתמיד שחל בהיקף הנוער הנושר ממערכת החינוך: בקרב בני 6-13 (חינוך יסודי) האחוזים נמוכים למדי (3%-1.6%). עם זאת, נרשמים פערי מגדר בשיעור הנשירה: יותר בנים נמצאים מחוץ למסגרות החינוך מאשר בנות,

ויותר יוצאי ארצות אסיה-אפריקה נמצאים מחוץ לכותלי בית הספר לעומת יוצאי ארצות אירופה-אמריקה (להב, 1991).

ועדת כץ נדרשה להגדיר את המושג 'מצוקה'. במסקנותיה, הנוגעות על פי הצהרתה לאוכלוסייה היהודית בלבד, נעשתה ההבחנה בין המשמעות האובייקטיבית הנסמכת על נתונים דמוגרפיים וסטטיסטיים (חוסר בתנאים הנדרשים לצורך קיום הגון) למשמעות הסובייקטיבית של בני הנוער. לפי הדו"ח, אוכלוסייה במצוקה יכולה לסבול ממחסור בתחום אחד או יותר מהתחומים הבאים: הכנסה כספית, בעלות על נכסים, הנאה משירותים חברתיים העומדים לרשות האזרח, חינוך ייצוג ומנהיגות במערכות פוליטיות ומנהליות, הנאה מיוקרה חברתית (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014).

דו"ח ועדת כץ מצביע על קיפוח והזנחה של ילדים ונוער בני עדות המזרח, וממליץ על עיצוב מדיניות רווחה כוללת ועל הקצאת משאבים לתיקון העוול. תקציב ממשלת ישראל לשנת 1972 הגדיל את ההקצאות לדיור, שיוון, חינוך וטיפול סוציאלי על פי המלצות הדו"ח (סדן, 2009). זאת ועוד, בעקבות ועדת כץ חלה תפנית בתפיסת אוכלוסיית הנוער המנותק והיה זה תחילתו של תהליך כניסתו של משרד החינוך להתמודדות יזומה עם אוכלוסייה זו, ועם גיבושה של מדיניות תקצוב ברמה הארצית והמחוזית (להב, 1991).

בשנים אלו התבססה העבודה עם הנוער המנותק על מדריכי חבורות נוער באמצעות עבודה קבוצתית-קהילתית למניעת עבריינות. הנחת המוצא הייתה כי יקשה על הנערים הללו להשתלב במערכת חברתית רגילה של בני גילם ולכן יש להעביר אותם תהליך סוציאליזציה במסגרת מיוחדת שתוביל ליצירת הזדמנויות חדשות ושילובם מחדש בחברה בדרך חוקית. במהלך השנים 1976-1977 חלו שינויים בתפיסות המקצועיות והסתמן מעבר מגישות סגרגטיביות לעבר גישה אינטגרטיבית שחיזקה את האמונה בצורך להחזיר את הנוער המנותק ישירות אל קבוצות ההשתייכות הנורמטיביות של בני גילם (להב, 1991).

חוזר המנכ"ל (1973) במשרד החינוך מציע ארבע הגדרות לתלמידים נושרים: (1) תלמידים שאינם מגיעים כלל לבית הספר (אינם עובדים ואינם לומדים - משוטטים וכו'); (2) תלמידים שעזבו את מסגרת בית הספר ויצאו לעבודה; (3) תלמידים הנעדרים כ-60%-40% מימי הלימודים; (4) תלמידים הבאים לבית הספר וסביבתו, אך אינם משתתפים באופן סדיר בשיעורים.

בשנת 1979 הגיש ד"ר דוד דרי מהאוניברסיטה העברית בירושלים, ליגאל ידן, סגן ראש הממשלה ויו"ר ועדת השרים לענייני חברה ורווחה, דו"ח לצורך קביעת המדיניות הבין-משרדית לטיפול בבעיית הנוער המנותק בישראל. ממצאי הדו"ח העלו כי מדי שנה כ-5,000 בני נוער מנותקים ממסגרות שונות, מבלי שייקלטו במסגרות אלטרנטיביות. הממצא המעניין הוא כי למרות הגידול הניער שחל לאורך השנים בקבוצת הלומדים, מ-60% בתשכ"ו (1965-1966) ל-87% בתשל"ז (1976-1977), עלייה זו הורגשה בעיקר בהקטנת מספר הנערים העובדים (מ-19% ב-1969 ל-5% ב-1976). מאידך, באוכלוסיית הנוער שאינו עובד ואינו לומד - המנותק - לא חל שינוי ניכר (ב-1969: 9.3%, וב-1977: 7.4%) (להב, 1991).

ניתוח הספרות האקדמית על תופעת הנשירה מבית הספר, מלמדת על התייחסות מכילה כלפי התלמיד, וניכרת הפניית האחריות כלפי המערכת, כדי לשפר את חוויית השייכות של התלמידים למוסד החינוכי, ובתוך כך להפחית את ממדי הנשירה. במחקר שפורסם בשנת 1974 נבחנו שיטות ההוראה ויחסי מורה-תלמיד בבתי ספר יסודיים שהיה בהם שיעור גבוה של היפלטות. המחברים בחרו להשתמש במונח 'היפלטות' ולא במונח 'נשירה', כתרגום למונח Dropout, "מאחר שיש בקונטאציה שלו זריקת אור על חלקו של בית הספר בתהליך זה" (גולדמן, פרידמן, צ'רניאבסקי, 1974, עמ' 423). נקודת המוצא של המחקר הייתה כי גיוון ההוראה, אחריות ותשומת לב אישית, הם מרכיבים חשובים אשר קובעים את המידה שבה יחוש תלמיד כי בית הספר הוא מקום מתאים עבורו. במסגרת המחקר בוצעו תצפיות במהלך השיעור בבתי ספר שונים ובהן נבחנה האינטרקציה בין מורה לתלמידים ונערכו ניתוחי התנהגות בסביבה החברתית של בית הספר. מממצאי המחקר, -

התמונה המתקבלת היא של מורים פעילים ושל תלמידים פסיביים. בית הספר אינו מהווה מקור לחמימות עבור התלמידים ואין הוא גורם להם להיות מעורבים מבחינה ריגושית". בית הספר הוא מקום שבו מרבית תשומת הלב והתגמולים מוענקים למעט תלמידים. לגבי רבים הוא חסר משמעות ומהווה חולייה מתסכלת. יתכן שחוויה זו נתפסת אף ביתר חוזקה... על ידי [התלמידים] הנפלטים. (שם, 1974, 431).

במחקר שפורסם בשנת 1979 לבחינת הסיבות לנשירה וההשפעה של קבוצות אימון בשיפור עמדות התלמידים כלפי בית הספר ולהעלאת הדימוי העצמי שלהם, מתוארת הנשירה כבעיה המקשה על האינטגרציה בבית הספר ו"מסכלת מטרות לאומיות-חברתיות" (גיבלי, 1979, עמ' 53). לטענת החוקרת, הפתרונות המנהלתיים והתערבות קציני מבחן כאמצעים להתמודדות עם תופעת הנשירה, מוגבלים למדי. הפתרון המלא אינו אפשרי לשיטתה, שכן הוא מחייב שינויים מרחיקי לכת במצב הכלכלי והחברתי של משפחת התלמיד הנושר, בתוכניות הלימודים ובדרכי ההוראה בבית הספר. בהמשך המאמר, היא מוסיפה:

המצב כיום הוא שבת הספר דורש מן התלמיד טעון-הטיפול, הנושר, גמישות והתאמה כלפיו, וכן כי יגשר בעצמו על הפערים הרבים בדפוסי התנהגות ובהישגים הלימודיים. נדמה כי יש מקום לצפות לריכוך הנוקשות המבנית של בית הספר, בעיקר לגבי תלמידים נושרים מאוכלוסייה טעונת טיפוח. (שם, עמ' 53).

גורמי הנשירה נבחנים ביחס לשני סוגים. האחד, גורמים הטמונים במשפחה, המתייחסים לתפקיד של ההורים בעידוד הילד ללמוד, לבקר בבית הספר באופן סדיר, להכין שיעורי בית או לדון עימם בתוכני הלימוד. רבים מהתלמידים הנושרים משתייכים למשפחות מעוטות אמצעים: "בסיטואציה כזאת אין במשפחה שום כח שימנע את הנשירה" (גיבלי, עמ' 53). הגורם השני מקורו בבית הספר, והוא מבטא אי התאמה בין צרכי התלמיד לבין תוכנית הלימודים, התייחסות לא

אוהדת של המורה, הענשה ואף הרחקה. גם כאן מודגשת הזיקה בין נשירה ובין השייך לשכבות חברתיות-כלכליות נמוכות (גיבלי, 1979).

בראשית שנות ה-70 החליט שר החינוך יגאל אלון על מבנה ארגוני חדש: בוטלה המחלקה לחינוך מקצועי ואת מקומה תפסה מערכת החינוך הטכנולוגי. מערכת זו נכנסה לתנופת פיתוח של תוכניות לימוד ושל מגמות חדשות, אך מרבית תלמידי החינוך המקצועי למדו במסלולים שלא לקראת תעודת בגרות. ההכרעה בין המסלולים הייתה לפי שיטת ההסללה, שקבעה כי תלמידים לא יוכלו לבחור את המסלול הרצוי להם אלא ישובצו במסלולים על-פי ציוניהם בכיתות קודמות. כך, לטענת משרד החינוך, היה החינוך הטכנולוגי יכול לקלוט מגוון של תלמידים, ובהם תלמידים חלשים, להביא אותם להישגים לימודיים וחברתיים מרביים, להקנות להם הרגשת שייכות למסגרת ולמנוע את נשירתם. וכך, בסוף שנות ה-70 גדל חלקם היחסי של תלמידי החינוך המקצועי והטכנולוגי לשיא של 52% מכלל הלומדים בבתי-הספר התיכוניים (חלקם היחסי של תלמידי החינוך העיוני ירד מ-53% בתחילת העשור ל-44% בסימו).

ביקורת רבה נמתחה על שיטת ההסללה. נטען שהיא מנתבת תלמידים על בסיס מעמד חברתי-כלכלי, על בסיס אזור מגורים (כלומר מגורים בפריפריה) או על-פי ארצות מוצא, למסלול שאינו מאפשר להם לגשת לבחינות הבגרות, ומנציח את מצבם הירוד. שיטת המסלולים נתפסה כשיטה המגבילה את התפתחותם של התלמידים בכך שהיא מונעת מהם את האפשרות להתקדם למקצועות מובילים יותר במשק (יורגן ונתן, 2008). יתור על כן, במסגרת המבנה הארגוני החדש שנקבע הוכנו תוכניות לימודים שיצרו למעשה חלוקה לתוכניות ולמסלולים נפרדים כבר מחטיבות הביניים. אף שהחינוך העל-יסודי באותה תקופה נשא את דגל האינטגרציה, הרי בפועל נמשכה ההפרדה המסורתית בין קבוצות תלמידים, ותלמידים שהישגיהם נמוכים שובצו באחד המסלולים של הנתיב הטכנולוגי - גם אם לא רצו בכך וגם אם לא היו להם נטיות ללימודים טכניים (יורגן ונתן, 2008).

שנות ה-80: שינויים בתפיסת העבודה של מדריכי 'חברות הנוער'

בשנות ה-80 התחזקו בישראל מגמות חברתיות וממשלתיות, המעוגנות בתפיסת 'כלכלת השוק', המדגישות את עקרונות השוק החופשי ומימוש זכויות הפרט. השינוי האידיאולוגי בא לביטוי גם בנוסח המתוקן של סעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי, ששונה ב-1980. במערכת החינוך התבטאו מגמות 'כלכלת השוק' בקיצוצי תקציב גדולים שהפחיתו את שעות ההוראה בכיתות השונות; בהיחלשות המחויבות למדיניות האינטגרציה; בהדגשה גוברת של מרכיב הישגים הלימודיים על חשבון ערכים חינוכיים; בנטייה גוברת להקמת בתי ספר ייחודיים; במתן אפשרות להורים לבחור את בית הספר; בעלייה בשיעור המימון הפרטי המוקצה לחינוך כאמצעי להתמודד עם הקיצוצים בתקציבי החינוך; במעבר מסיוע לאוכלוסיות המאופיינות במשתנים חברתיים-כלכליים חלשים לסיוע לאוכלוסיות המאופיינות בהישגים לימודיים נמוכים.

לנוכח כל זאת, שונתה מדיניות הממשלה בדבר הקצאת משאבים לשירותים חברתיים ולחינוך, ובשל כך נוצרה במשרד החינוך נסיגה מהמחויבות לטיפול בשאלות הטיפוח. במקומה אומץ הרעיון כי הבעיה העיקרית של התלמידים מהקבוצה החברתית החלשה היא ההישגים הלימודיים, ולפיכך יש לשים דגש על ההיבטים הלימודיים ואליהם להפנות את המשאבים (יונאי, 2008). בתוך כך התפתחה דה-לגיטימציה של המונח "טעוני טיפוח" במערכת החינוך בישראל. הטענה המרכזית הייתה, שהמיתוג של האוכלוסיות החלשות כטעונות טיפוח מגביר את חולשתן, ומנציח את מעמדן הנחות במקום לצמצם את הפערים (גורי-רוזנבליט, 2016). תוצאה נוספת של מדיניות זו הייתה מסירת הטיפול בתוכניות לימודים, השתלמות מורים וכדומה, לידי גורמים חיצוניים, שבהם אין למשרד החינוך והתרבות יכולת ממשית של מעקב ובקרה. כל אלה פגעו בחינוך הציבורי ועודדו את החינוך הפרטי (יונאי, 2008).

אחת ההתפתחויות המשמעותיות בנושא הנוער המנותק הייתה פרסומיה של "ועדת אדלר" בשנת 1980. ועדת אדלר הוקמה שנתיים קודם לכן ביוזמתו של שר החינוך דאז, והיא הטילה לראשונה את האחריות הישירה על מערכת החינוך ליצירת אלטרנטיבות לבני נוער שאינם מוצאים את מקומם בתוך מערכת החינוך הפורמלית. ועדת אדלר הצביעה על אי הצדק שבצמצם העובדה שהחוק ללימוד חובה ולחינוך חנים אינו חל על כולם, ובכך יש אפליה לרעה; וכן על הצורך בעקרון האחראיות של המערכת החינוכית למצוא פתרון לכל תלמיד נושר. בנוסף, הוועדה התייחסה לתפקידו ולאחריותו של המערך לטיפול בנוער מנותק במשרד החינוך, ובמרכזו האחראיות ליצירת קשר אישי עם הנער המנותק ולהצבתו בתהליך ממוסד שמטרתו לקדם. הוועדה קבעה כי המדינה אינה יכולה להשתחרר מאחריותה לחינוכם ולקידומם של כל הילדים ובני הנוער שחל עליהם חוק לימוד חובה (להב, 1991).

בשנת 1983 קיימה הלמ"ס מפקד אוכלוסין מקיף. הנתונים על בני 15-17 מלמדים על עלייה בהיקף הנושרים/עוזבים את מערכת החינוך ככל שהגיל עולה, מגיל 15 (כיתה ט') - כ-7% מהשנתון, ועד גיל 17 (כיתה י"ב) - עד ל-20% עזיבה/נשירה. הטיפול באוכלוסיות נוער שמחוץ למסגרות לימוד קיבל עדיפות גבוהה בין יעדי אגף הנוער שבמשרד החינוך והתרבות. השיקול העיקרי לאותה העדפה היה כי לאוכלוסייה זו - הקשר עם היחידה לקידום נוער ואנשיה הוא אולי הקשר האחרון עם הממסד החינוכי, שדרכו יהיה אפשר להעביר את המסרים והערכים החברתיים (להב, 1991).

במאמר שפרסמו חוקרי חינוך, הודגש הצורך להסיט את הדיון בהסברים לבעיית הנשירה הנעוצים בתכונות האופי של היחיד, שלדבריהם בולט בשיח התיאורטי והמחקרי, לעבר היבטים אחרים:

תהיה הסיבה אשר תהיה, על מנת לפתח הסבר מבוסס ומקיף יותר להבנת תופעת ההיפלטות, יש להביא בחשבון שורה ארוכה של גורמים הקשורים ביניהם קשרי גומלין: גורמים אינדיווידואליים, מוסדיים וחברתיים. (פרדימן ווידמן, 1981, עמ' 174).

לסברתם, החלטות הקשורות בהיפלטות תלויות במקומו של התלמיד במבנה הקהילתי-החברתי, ובהתאמה בין הדרישות הלימודיות לדרישות הקהילה. התפקידים שממלאים התלמידים בשתי המסגרות, והקשרים בין התלמיד לבין האנשים המשמעותיים בהן, הם בעלי חשיבות מכרעת. אחת מהגישות התיאורטיות שבוחנים החוקרים במאמר זה נוגעת לקשר בין עבריינות נוער ובין נשירה (שם, 1981).

נוכח הטענות שהופנו נגד המסד בדבר הסללה של תלמידים משכבות מוחלשות לחינוך המקצועי, כונסה "הוועדה הציבורית לבדיקה ולעדכון מטרות החינוך הטכנולוגי לקראת העתיד" וממצאיה פורסמו בשנת 1985 עם שורה של המלצות, ובהן: הקניית מושגי יסוד בטכנולוגיה לכל התלמידים ובכל שלבי החינוך מגן הילדים ואילך, והגדרה מחדש של מסגרות לימודים טכנולוגיים-ישימים בחטיבה העליונה. ניכר כי יש נטייה לבטל את שיטת מיון התלמידים למסלולים הקיימים, ואכן בהמלצותיה של ועדה זו ניכרו סימנים ראשונים של נטייה לבטל - או לפחות למתן - את שיטת מיון התלמידים למסלולים הקיימים. אך המלצות ועדה זו לא יושמו (מלמד, 1999 בתוך: יורגן ונתן, 2008).

שנות ה-90: דחיקת החינוך המקצועי וקידום החינוך הטכנולוגי

בשנים 1990-2000 עלו לארץ כמיליון עולים והגדילו את האוכלוסייה ביותר מ-20%, ואילו מספר התלמידים הכולל גדל בשנים אלו בכ-30%, כמחצית מהיקף הגידול מקורו בעלייה. בד בבד, חל גידול מהיר בחינוך הגבוה (אוניברסיטאות, מכללות אקדמיות, חינוך על-תיכוני): משנת 1990 עד 2000 גדל מספר התלמידים בחינוך הגבוה ב-120%.

בשנים 1990-1995 היה שיעור הנשירה בחינוך העברי כ-5% בממוצע, עם פערים שוליים בין שנה לשנה. לעומת זאת, בחינוך הלא-יהודי נרשמו שיעורי נשירה גבוהים באופן ניכר, כפי שעולה מנתוני הלמ"ס. כך לדוגמה, בשנים 1995-1996 שיעור התלמידים שנשרו ממערכת החינוך במגזר הלא-יהודי היה 8.4%, בשנת 1998-1999 עלה שיעורם ל-11.8%, ובשנים 1999-2000 ירד ממוצע הנשירה במגזר זה ל-9.8% (יונאי, 2008).

בדומה למדינות הגירה אחרות, כינונה של מערכת החינוך בישראל עמד בסימן התמודדות בו-זמנית עם שני אתגרים, שאינם בהכרח משלימים זה את זה. האתגר האחד הוא הרצון והצורך לכונן מערכת חינוך מודרנית כמקובל במדינות וחברות ותיקות יותר המשמשות מודל חיקוי בתחום החינוך. מצד שני, עמדו ועומדות השאלות של גיבוש תרבות לאומית חדשה, עיצוב זהותם הישראלית של ילדי "העולים החדשים", ויצירת כלים ומסגרות שיתרמו ללכידות החברתית. אומנם בעשורים הראשונים אומצה מדיניות 'כור ההיתוך', אך עם התחדש גלי העלייה באמצע שנות השמונים (מאתיופיה) ובסופן (ממדינות חבר העמים לשעבר), מסתמן תהליך שונה. המסד מכריז "אל לנו לחזור על הטעויות של שנות החמישים והששים". למרות האמור לעיל, אין פירוש הדבר שהצהרות אלה תורגמו באופן שיטתי למדיניות חינוכית חדשה, או באו לידי ביטוי במעשה. עם זאת זוהתה יכולת הכלה מסוימת כלפי גילויים של ייחוד או אף

נפרדות תרבותית לעומת העשורים הראשונים של המדינה. כך לדוגמה צמחו הסדרי החינוך המשלימים אשר הורים, בעיקר מקרב יוצאי חבר המדינות לשעבר, דואגים להעניק לילדיהם בשעות אחר-צהריים, בהקשר רחב יותר מחידוש העלייה ההמונית, החלו לצמוח תת-מערכות ייחודיות, כגון מערכת תגבור לימודי יהדות (תל"י) בחינוך הממלכתי, הישיבות התיכוניות והאולפנות במסגרת החינוך הממלכתי-הדתי ומערכת "אל המעיין" כתת-תרבות היונקת מן המסורת והמורשת התרבותית של יהודי המזרח, ובעיקר צפון אפריקה. התפתחויות אלו מייצגות את הוויכוח המתמשך בסוגיית "כור ההיתוך", המוצא את ביטויו בשטחים מרכזיים רבים בתחום החינוך (אדלר ובלס, 2000).

בשנת 1991 פורסמה תוכנית לרפורמה בחינוך הטכנולוגי שגובשה ביוזמתו של ד"ר עוזי צוק, ראש האגף למדע וטכנולוגיה במשרד החינוך. מטרת הרפורמה הייתה לבטל עיוותים שהתפתחו בשל מסלולי הלימוד הנפרדים, והשינויים נועדו לאפשר לכל תלמיד למצוא את יכולתו האישית. הרפורמה שינתה את יעדי החינוך הטכנולוגי: הכשרת התלמיד להשתלבות בחברה טכנולוגית, תוך שימת דגש על הבנת תהליכים טכנולוגיים ומדעיים. זאת ועוד, הלימודים הקנו תעודות משני סוגים: תעודת השכלה ותעודה טכנולוגית. התלמידים סווגו למגמות ולמסלולים בסוף כיתה ט', ומאותו שלב לא הייתה להם עוד אפשרות לשנות את רמת הלימודים או את אופיים. על אף האמור לעיל, תוכנית זו יושמה במתכונת ניסוי מצומצמת עד לשנת 1993, אך מרבית המלצות הרפורמה לא יושמו (יורגן ונתן, 2008). ראוי לציין כי עוד קודם לפרסום תוכנית הרפורמה בחינוך הטכנולוגי, בנובמבר 1990, מינה שר החינוך דאז ועדה בראשות פרופ' חיים הררי, והיא שהגישה כעבור שנה את דו"ח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי 'מחר 98'. הוועדה המליצה, בין השאר, להרחיב במידה רבה את הבסיס המדעי ואת ההשכלה הטכנולוגית של תלמידי התיכון הטכנולוגי. חלק מהמלצותיה של הוועדה היו בעיקר על "הרמות הנמוכות" של נתיב זה, ומטרתן הייתה הרחבת הלימודים העיוניים במגמה לקרב את התלמידים, ככל האפשר, אל הבגרות, גם החלקית, תוך שילוב אלמנטים של ההכשרה המעשית.

בשנת 1994 פורסם חוזר מנכ"ל משרד החינוך בנושא מניעת נשירה. במסמך זה אומצה ההבחנה בין נשירה סמויה ובין נשירה גלויה. כתוצאה מהפער ההולך וגדל בידע ובמיומנויות הלימודיות הנרכשות אצל הנושר הסמוי לעומת שאר התלמידים, נוצר תהליך התנתקות הדרגתית של הנושר מבית-הספר, המגיע עד לוויחור על הציפיות להיותו תלמיד מן המניין, הן מצד התלמיד והן מצד מערכת החינוך. החוזר מציג נהלים לאיתור תלמידים נושרים ונהלי דיווח ובקרה. כמו כן, הוא מתאר את תפקידיהם של הקב"ס ושל שאר עובדי מערכת החינוך בנושא הביקור הסדיר. על-פי החוזר, החזקת התלמידים הלומדים בבתי-הספר היסודיים והעל-יסודיים עד גמר כיתה י"ב ושילוב הנושרים מחדש הם מעיקרי המדיניות החינוכית של מערכת החינוך במדינת ישראל. על בית-הספר היסודי מוטלת האחריות להביא להתמדתו של התלמיד בבית-הספר עד שיסיים את לימודיו בכיתה ו' בבית-ספר שש-שנתי, או בכיתה ח' בבית-ספר שמונה-שנתי, ועל בית-הספר העל-יסודי מוטלת האחריות להביא להתמדתו של התלמיד עד סוף כיתה י"ב (ויניגר, 2014).

ב-1995 בחן משרד מבקר המדינה את יישום הרפורמה האמורה בחינוך הטכנולוגי. בבדיקה עלה כי תכנון הרפורמה היה כללי למדי ולא כלל הגדרות אופרטיביות של יעדים, ללא התחשבות במידה מספקת בצרכים השונים של מגוון קבוצות התלמידים הלומדים בנתיב הטכנולוגי. המבקר מצא כי רבים מבוגרי הרפורמה סיימו את הלימודים בלא תעודת בגרות ובלא ההשכלה המדעית הרצויה, וכי עומס הלימודים הגדול בנתיב הטכנולוגי הקשה על תלמידים אלו להיבחן בהצלחה הן במקצועות העיוניים הדרושים לקבלת תעודת בגרות והן במקצועות הטכנולוגיים. לנוכח ההמלצות הוועדה, בוטלו מסלולים המקצועיים ובוטלה האפשרות לקבל תעודת גמר ממשרד החינוך, והוחלט כי כל התלמידים בנתיב הטכנולוגי יהיו זכאים לגשת לבחינות הבגרות. מטרת הרפורמה הייתה שבוגרי החינוך הטכנולוגי יהיו בעלי השכלה רחבה בתחומי הטכנולוגיה המבוססת על מדע, ובעלי יכולת להשתמש בידע זה באופן פעיל (יורגן ונתן, 2008). גם בעשור זה נרשם שינוי מגמה: הוענקה תנופה מחודשת לטיפול אוכלוסיות חלשות, בהנהגתו של אגף שח"ר במשרד החינוך. כעת הייתה הנחת היסוד, שיש לפתח תוכניות התערבות מיוחדות כדי להגדיל את אחוז המסיימים את בית הספר התיכון והעומדים בבחינות הבגרות בקרב האוכלוסיות החלשות. משאבים מיוחדים ותוכניות מיוחדות הוקצו לבתי ספר, בעיקר ביישובי פריפריה, שלמדו בהם אוכלוסיות תלמידים, אשר הוגדרו על-פי אמות מידה שונות כאוכלוסיות חלשות (גורי-רוזנבלט, 2016). עם זאת, כבר בשנים אלו היה ברור לכול כי העלייה מאתיופיה מתערה בארץ בקושי רב (דן, 2009).

שנות ה-2000: תופעת הנשירה ככשל מערכתי ולא ככישלון אישי

בשנת 2000 (תשס"א) חוקק חוק זכויות התלמיד אשר נועד להדגיש כי כל ילד ונער זכאי לחינוך. החלטה בדבר הרחקת תלמיד ממוסד חינוך לצמיתות והעברתו למוסד אחר תינתן רק לאחר שניתנה לתלמיד ולהוריו הזדמנות להשמיע את טענותיהם (חוזר מנכ"ל, 2012).

מדיניות משרד החינוך הביאה לצמצום הנשירה הגלויה. בקרב המגזר העברי ירד שיעור התלמידים בגיל 14-17 שאינם לומדים בבתי-הספר של משרד החינוך מכ-20% בשנת 1980 לכ-4% בשנת 2000. גם בקרב האוכלוסייה הערבית נרשמה ירידה בשיעור בני-הנוער שאינם לומדים מכ-50% בשנת 1980 לכ-20% בשנת 2000. מנגד, ההיקף הנרחב של הנשירה הסמויה (בין 10% ל-30%, לפי מדדים שונים) עשוי לנבוע בחלקו מהצמצום שחל בהיקף הנשירה הגלויה, כאשר בני-נוער נשארים פורמלית במסגרת בית-הספר, אך אינם זוכים למענה הולם שיאפשר להם להשתלב בפועל בלימודים ולהפיק את המרב מנוכחותם שם (משרד החינוך, תשע"ז; בר אילן ואחרים, 2002).

בין השנים תשס"א ועד תשע"א (אוקטובר 2009 עד ינואר 2000) נרשמה ירידה ניכרת באחוזי הנשירה, הן בחינוך העברי והן בחינוך הערבי. ירידה זו מוסברת בחלקה בשינויים בשיטת החישוב של שיעור הנשירה. יתר על כן, שיעור הזכאות לתעודת בגרות בקרב תלמידי כיתות י"ב ועמידה בדרישות הסף של האוניברסיטאות בשנים 2000-2011 מלמד על פערים ניכרים בין

החינוך העברי לחינוך הערבי. בשנת 2000 היו 50% מהתלמידים בחינוך העברי זכאים לתעודת בגרות, ומעט יותר מ-40% מהם עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות. לעומת זאת, 40% מהתלמידים בחינוך הערבי היו זכאים לתעודת בגרות וכ-25% מהם עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות. במהלך עשור זה נרשמו עליות ומורדות בשיעורי הזכאות לבחינות בגרות ובדרישות הסף בקרב שני המגזרים. בשנת 2011 היו כ-60% מבין התלמידים בחינוך העברי זכאים לתעודת בגרות, וכ-50% מהם עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות. במגזר הערבי אף נרשמה עלייה בשני המדדים. כ-50% מהתלמידים בחינוך הערבי היו זכאים לתעודת בגרות וכ-35% מהם עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות (כהן-נבות ועמיתים, 2001).

בכנסת ה-15 (2001) הוחלט על הקמת ועדה מיוחדת לנושא הנשירה מבתי-הספר. ועדה זו הגישה את הדוח המסכם של עבודתה בשנת 2002 (יונאי, 2008). לפי הוועדה, תהליך הנשירה ותהליך הלמידה המשמעותית הם שני צדדיו של אותו מטבע, ולפיכך חייב הטיפול בנשירה להיעשות כחלק מהטיפול בקידום למידה משמעותית. המאבק בנשירה, ובמיוחד בנשירה הסמויה, הוא לפיכך מאבק על דמותה של מערכת החינוך ועל ערכיה. לדברי הוועדה הדגש בהתייחסות לנושא חייב לעבור מטיפול בנושאים אל טיפול בתופעת הנשירה, כלומר שיש לראות את תופעת הנשירה בעיקר ככשל של מערכת החינוך ושל השירותים לנוער, ושיש להשקיע מאמצים בשיפור אופן ההתמודדות של מערכות אלה עם התופעה. מכאן שהטיפול בנושא הנשירה הגלויה והסמויה מצריך שינוי תפיסתי מהותי במערכת החינוך, וראוי ששינוי זה יהיה מעמיק, מתמשך, רב-שנתי ומערכתי. מתחייב שינוי תודעתי בקרב כל העוסקים בחינוך - חיזוק אמונתם של מנהלי בתי-הספר ושל המורים ביכולתם וביכולת בתי-הספר להתמודד ביעילות עם קשיי התלמידים, וחיזוק מחויבותם ליטול על עצמם אחריות אמיתית ללמידה משמעותית של כל התלמידים (בר אילן ואחרים, 2002).

לטענת מחברי הדו"ח, באותה עת התייחסה מערכת החינוך לנשירה בנפרד מהתייחסותה לתהליך הלמידה, ולכן מטופל כל אחד משני התחומים הללו בכלים שונים ועל-ידי אנשי מקצוע מאגפים שונים ואף מארגונים נפרדים. הנושאים טופלו עד כה בעיקר במסגרת תוכניות שאינן חלק ממערכת הלימודים הסדירה, באמצעות תוכניות מיוחדות שהופעלו על-ידי אגפים שונים, בעיקר אגף שח"ר - שירותי חינוך ורווחה (כיום אגף חינוך ילדים ונוער בסיכון), ועל-ידי השירותים התומכים בבתי-הספר ובהקילה (קציני ביקור סדיר, יועצים, עובדי קידום נוער, שירותי רווחה וכדומה), הפועלים לצד המערך הפדגוגי, ולא כחלק בלתי נפרד ממנו (בר אילן ואחרים, 2002).

בספטמבר 2003 פרסם משרד החינוך חוזר מנכ"ל שכותרתו "יישום הרפורמה בחינוך הטכנולוגי בכל מערכת החינוך". כל התלמידים בנתיב הטכנולוגי יכולים לקבל, בנוסף על תעודת הבגרות, גם תעודה טכנולוגית. רק בעל תעודה טכנולוגית זכאי להמשיך בכיתות י"ג וי"ד בלימודי טכנאי או הנדסאי במסגרת העתודה הטכנולוגית. בכיתות י"ג וי"ד התלמידים מקבלים הזדמנות שנייה להשלים את בחינות הבגרות, וכן הכשרה למקצוע טכנולוגי. לתלמידים הטובים מוצע מסלול הנדסאים, שבו הם משלימים במסגרת העתודה האקדמית את לימודיהם לתואר בהנדסה

(B-Tech). מקצועות ההכשרה גרידא כמעט אינם קיימים עוד, ואלה שנשארו שודרגו לרמה גבוהה יותר, כמו מקצוע חשמלאות הרכב, שנלמד כיום במסגרת מגמת חשמל ואלקטרוניקה. בשנת הלימודים תשס"ז (2006-2007) הושלמה החלתה של הרפורמה המבנית האמורה בחינוך הטכנולוגי. אשר להיקף הלומדים בחינוך הטכנולוגי, על-פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת 2003 היה חלקם של תלמידי הנתיב הטכנולוגי 35% מכלל תלמידי י"ב, לעומת 30% בשנת 1998. עלייה גדולה במיוחד ניכרה בחינוך הערבי: מ-21% בשנת 1998 ל-37% בשנת 2003 (וורגן ונתן, 2008).

בדו"ח ועדת דוברת (2005) נקבע כי הנשירה ממערכת החינוך היא אחד הגורמים המרכזיים המזינים ומשמרים את הפערים החברתיים. בין הסוגיות שהוזכרו בדו"ח עולה ההתייחסות לאיסור הנשירת תלמידים:

מחויבותו של בית-הספר כלפי תלמידיו באה לידי ביטוי מובהק ביחסו לתלמידים המתקשים לעמוד בדרישות הלימודיות וההתנהגותיות. אנו רואים בשלילה את השיטה הנהוגה כיום בבתי-ספר על-יסודיים רבים, לפיה מרחיק בית-הספר תלמידים הכושלים בלימודיהם. הדבר מעלה לכאורה את רמת בית-הספר, אולם למעשה יש בכך התנערות מאחריות ובריחה מהתמודדות עם קשיים. אחד המדדים למקצועיותו של בית-הספר הוא יכולתו לטפל בתלמידים חלשים או חריגים ולקדם אותם בהתאם ליכולתם. הנשירת תלמידים גם סותרת באופן מהותי את היותו של בית-הספר בית חם, המקבל את תלמידיו על אף חולשותיהם וקשייהם, ולעיתים אף עומדת בסתירה לחוק. כל בית-ספר יתמיד בטיפול בכל תלמיד, ימנע את נשירתו ולא יעבירו לבית-ספר אחר, אלא במקרים חריגים ובאישורים מתאימים.

יתר על כן, בדו"ח דוברת מוקדשת התייחסות לציוות חונכים אישיים לתלמידים בסכנת נשירה:

בבתי-ספר על-יסודיים שבהם סכנת הניכור של התלמידים גדולה, אנו ממליצים לשלל תלמיד יהיה מבוגר חונך מצוות בית-הספר, שישמש לו כתובת אישית בכל נושא. תפקידו של החונך להיות בקשר יומיומי עם התלמיד, להיות בקשר עם משפחתו ועם מוריו בשעת הצורך, לבדוק מדוע לא בא לבית-הספר במקרים של היעדרות, ולהתייחס לקשייו ולנושאים אחרים שהתלמיד מבקש לשתפו בהם. על בית-הספר למסד קשרים אלה ולהכשיר לכך את צוות בית-הספר... בבתי-הספר היסודיים יבוצעו תפקידי החונך על-ידי מחנך הכיתה.

בשנת 2007 פרסמה המועצה הלאומית למחקר ופיתוח אזרחי דו"ח מקיף שאחד מפרקיו התמקד בבעיית המחסור בכוח אדם מדעי והנדסי בישראל בכל רמות השכלה וההכשרה. מן המקורות העיקריים למחסור האמור בכוח אדם: מחסור בבוגרי מערכת החינוך שהם בעלי ידע

הנדסי או טכנולוגי מספק בכלל, ומחסור בבוגרי מערכת החינוך שהוכשרו כהנדסאים וכטכנאים בפרט. בהמשך מוצעים בדו"ח פתרונות, ובהם חזרה לחינוך מקצועי, במקביל ללימוד תיכוני (וורגן ונתן, 2008).

בשנת 2007 אושר חוק חינוך חובה עד כיתה י"ב (תיקון 29), ולפיו רשאי שר החינוך לפטור תלמיד מחובת לימוד אם התלמיד אינו מסוגל ללמוד באופן סדיר במוסד חינוך מוכר. בשנת הלימודים תש"ע (2009-2010) הוחל חוק לימוד חובה גם על כיתות י"א-י"ב. החלתו נעשתה בהדרגה באמצעות צווים שהוציא שר החינוך מדי שנה. החלת החוק על כיתות י"א-י"ב עשויה לצמצם את שיעורי הנשירה הגלויה, אולם מנגד היא עלולה להגדיל עוד יותר את היקף הנשירה הסמויה, שכן הנושרים הגלויים עשויים להירשם פורמלית כתלמידים, אך לא בטוח שיתפקדו כתלמידים (ויניגר, 2014).

העשור הנוכחי (2010-2017)

בעשר השנים האחרונות גדל מספר התלמידים במערכת החינוך מהגן ועד לחינוך הגבוה ב-23%. גם בבתי הספר (מא' ועד י"ב) גדל מספר התלמידים בתקופה זו ב-23%. גידול זה לא היה אחיד בחלקי המערכת השונים, ובפרקי הזמן השונים. קצב הגידול של מערכת החינוך הערבית הלך וירד לאורך התקופה, ואילו קצב הגידול של מערכת החינוך היהודית הלך ועלה, אך באופן שונה בין סוגי הפיקוח השונים. התלמידים הערבים והחרדים מהווים כיום כ-45% ממערכת החינוך (בלס ושביט, 2016).

סקירת האירועים, התפיסות והמחקרים בעשור זה שטרם הסתיים, היא משימה מורכבת למדי, בשל הקושי לבדוד את התנהליכים המשמעותיים ולהעריך את השלכותיהן מנקודת הזמן הנוכחית. עם זאת, אפשר להצביע על כמה מגמות משמעותיות שיעיצבו ועודן מעצבות את השיח החינוכי.

בדו"ח הוועדה לשינוי כלכלי-חברתי שהוקמה בעקבות המחאה החברתית בקיץ 2011 (זעדת טרכטנברג) יוחד פרק נרחב לתחום החינוך, והובאו בו המלצות בנושא החינוך לגיל הרך, הארכת יום הלימודים בבית-הספר, תשלומי הורים והשאלת ספרי לימוד והקצאת תקציבים ניכרים. הממשלה אימצה את המלצות הוועדה בנושאי חינוך בהחלטה מינואר 2011 ליישומן (ויסבלאי, 2013).

התוכנית האסטרטגית תשע"ז-תשע"ט של משרד החינוך העמידה את צמצום הנשירה כאחד מהמדדים המרכזיים הקשורים ליעד קידום חינוך איכותי בפריפריה הגיאוגרפית ובקרב אוכלוסיות ייחודיות, וזאת במטרה לקדם שוויון הזדמנויות ומיצוי הפוטנציאל לכלל האוכלוסיות. אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, האחראי על מימוש מטרות משרד החינוך בכל הקשור לצמצום פערים לימודיים ומניעת נשירה, מדגיש את ההתבוננות בילד כמכלול שלם. דגש מיוחד אפשר להרחבת הפתרונות, לגיוון אפשרויות הלמידה ולמיצוי הכישורים האישיים לצורך השמה מקצועית ומבוקרת של הילדים והנערים במסגרות השונות (ויטנברג, 2016א).

במסגרת ניסוי שנעשה בשנת הלימודים תשע"א בבתי הספר העל-יסודיים להכשרה מקצועית בניהול התמ"ת, לצורך הערכת תוכנית התערבות טיפולית לצמצום הנשירה הגלויה והסמויה מבתי הספר, נמצא כי 67% מכלל התלמידים שנשרו עשו זאת על רקע מצוקה פסיכולוגית משמעותית, ובעיקר בשל חרדה ודיכאון. לאחר איתור התלמידים הוצע להם טיפול פסיכולוגי קצר מועד על ידי פסיכולוגים מומחים במסגרת בית הספר. תוכנית ההתערבות הצביעה על ירידה של 25% בממוצע בשיעורי הנשירה הגלויה והגלויה של התלמידים (חן-גל, ספיר וגיבוע-אלישע, 2012).

במסגרת מחקר שבחן את בהסתכלות מערכתית את הנשירה של תלמידים מבית הספר, נבחנה תחושת הכישלון המלווה את הטיפול בנשירה הן של הקב"סים והן של היועצות החינוכיות בבית הספר. בין הגורמים שעלו אפשר למנות איתור מאוחר של התלמידים הנושרים, מיעוט שיחות אישיות עם התלמידים בתהליך נשירה, מחסור במשאבי זמן ועומס תפקידי, והעדר תוכניות או מסגרות ייחודיות עבור התלמידים הנמצאים בסכנת נשירה. בנוסף לגורמים אלה, תחושת הכישלון של הקב"סים והיועצות נובעת גם מאי בהירות מושג ההצלחה במניעת נשירה. בנוסף, כולם, ללא יוצא מן הכלל, ציינו שאין אפשרות להצליח עם כל התלמידים, וחלקם ינשרו מבית הספר. הטענה הייתה שברגע שהנשירה מתחילה ומתחיל ניתוק פיזי מבית ספר, קשה עד בלתי אפשרי לעצור אותה (הראל, 2016).

ב-1 במרס 2017 יצא לאור חוזר מנכ"ל מעודכן בנושא מניעת הנשירה המתמקד בנקודות הביקורת של דוח מבקר המדינה אשר מצא ליקויים באופן עבודתן של הרשויות לאיתור תלמידים נושרים ובטיפולן בבני-נוער מנותקים. בין השאר נמצאו ליקויים באופן הטיפול של הקב"סים בתלמידים המתגוררים מחוץ ליישוב, בדיווח על תלמידים שלא למדו באופן סדיר, בבדיקה של יומני הנוכחות הבית-ספריים על ידי הקב"סים כדי לאתר תלמידים שנשרו ובעיכוב ניכר במתן טיפול לתלמידים שאותרו.

בעקבות פרסום הדו"ח התקיים דיון בנושא בוועדה לענייני ביקורת המדינה של הכנסת, ובו טענו גורמים הנוגעים בדבר, כי בכל הנוגע למגזר היהודי רוב הליקויים המצוינים בדוח המבקר מתייחסים לאופן הטיפול בתלמידים חרדים. כמו כן עלה בדיון כי יש מחסור בקב"סים ברשויות המקומיות וקושי בגיוס קב"סים חדשים (עבור המגזר החרדי). לטענת דוברים שונים, הקושי בגיוס נובע בין השאר מהשכר הנמוך ותנאי הקבלה החופפים את זה של מורים בבית הספר, אך עם תנאי שכר ועבודה של רשות מקומית. חוזר המנכ"ל נשען על דו"ח ועדת דוברת (2005) ועל עבודת השטח של קציני הביקור הסדיר וניסוחיו מסדירים את נהלי העבודה.

תמצית השינויים של חוזר המנכ"ל החדש כוללים: מיסודה של ועדת התמדה בניהול מנהל מחלקת החינוך ברשות המקומי, שמטרתה לדון בילדים הנמצאים בסכנת נשירה וכן בילדים הנמצאים בנשירה גלויה, ולתמוך במוסדות החינוך ולסייע להם להכיל את התלמידים הנושרים. ועדות ההתמדה קיבלו במסגרת החוזר תוקף חוקי; התייחסות להחלת חוק לימוד חובה מגיל 3 ועד גיל 18; העברת חובת האחריות לדיווח על היעדרות תלמיד (נשירה) אל מנהל המוסד

החינוכי, וחיידוד והבהרה של הגדרות הנשירה הגלויה והסמויה. תלמידים הנעדרים מעל שבעה ימים - חובה על מנהל בית הספר לבדוק את הסיבה להיעדרות (סעיף 3.5.2.8). מנהל המוסד החינוכי אמור להיות בקשר קבוע עם קצין הביקור הסדיר ולערב אותו בכל התוכניות שבית הספר מפעיל להכלת הילד (סעיף 4.1.1). יתר על כן, חוזר המנכ"ל הבחין בצורה ברורה בין תלמיד נושר, שהיה רשום במוסד חינוכי אך אינו רשום בשום מוסד או בתוכנית היל"ה, לבין נושר סמוי, תלמיד הרשום במוסד חינוכי אך נעדר מעל שבעה ימים ברצף או 14 ימים לא ברצף.

חוזר המנכ"ל הכניס תחתיו את כל המסגרות החינוכיות שקיימות בישראל, מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים, לרבות מוסדות פטור, מוסדות המוכרים לפי חוק מוסדות חינוך תרבותיים-ייחודיים, בתי ספר בפקוח משרד הכלכלה, בתי ספר צבאיים, ורשויות חינוך מקומיות.

במחקר מקיף שערכו מגן-נגר ושחר (2016) בהשתתפות 2,870 תלמידים מכיתות ד'-ט' ב-18 בתי ספר שונים, נבחנו איכות ההוראה בבתי הספר ותחושת שביעות הרצון והשייכות של התלמידים וזיקתם לנשירת תלמידים, מבתי ספר ניסויים ורגילים. מן התמונה הכללית של ממצאי המחקר עולה כי ככל שהתלמידים תופסים את איכות ההוראה כגבוהה יותר, כך הם חשים אהבה רבה יותר ותחושת שייכות חזקה יותר לבית הספר, וכך גורמי הסיכון לנשירה חלשים יותר. התלמידים אף מזהים במידה רבה את ההוראה והלמידה באמצעות חקר (המאופיינת לרוב בבחירת נושאי הלימוד על ידי התלמידים) עם מידת העניין שהם מגלים בלימודים. דרך הוראה כזאת מאפשרת לתלמידים בעלי יכולות שונות להשתלב בלמידה במידה רבה יותר מאשר בהוראה מסורתית פרונטלית. יתר על כן, מתאמים משמעותיים נוספים נתגלו גם בין מידת העניין בלימודים לבין אהבה לבית הספר ורמת המשמעות של התלמיד.

ממצאי המחקר מאירים את חשיבות היחסים הבין-אישיים בין המורים לבין התלמידים, כרכיב משמעותי המהווה חלק מאיכות ההוראה, והם קשורים באופן בולט לאהבה לבית הספר ולממד המשמעות. כאשר מתקיימים יחסים בין-אישיים חיוביים בין המורים לבין התלמידים - מעבר לעיסוק בחומר הלימוד - הסיכון לנשירה של תלמידים מבית הספר נמוך למדי.

מן הממצאים עולה כי המאפיינים הבית-ספריים, מדד הטיפול הבית-ספרי והתנהגות המורים בבית הספר, תורמים תרומה ניכרת (31%) להסבר ההבדלים בין בתי ספר ברמת הסיכון לנשירה של התלמידים. כך לדוגמה, הנשירה לפי מאפיינים חברתיים באמצעות תיוג תלמידים מהגרים או בעוני, המשובצים באחוזים גבוהים למדי בקורסים כלליים או מקצועיים או בכיתות טיפוליות. מן הממצאים עולה גם כי מדד הטיפול הבית-ספרי תורם תרומה ניכרת לניבוי רמת הסיכון לנשירה, ומהווה בכך עדות נוספת על הקשר שבין המצב החברתי-כלכלי של התלמידים בבית הספר לבין הסיכון לנשירה. המחברות מעלות סברה, כי ייתכן שאפשר ליצור אקלים תומך בכיתה גם בבית ספר שאוכלוסיית תלמידיו נתונה במצב חברתי-כלכלי נמוך. אקלים כיתה כזה עשוי להקטין את משקלם של גורמי סיכון אחרים, כמו מדד הטיפול. כך מסכמות המחברות את מאמרו:

מממצאי המחקר אפשר להסיק שגם אם אין יכולת לשנות את המציאות חברתית-כלכלית של תלמידים בבית הספר, עדיין קיימת היכולת לשפר ולקדם את מערכות היחסים בין המורים לבין התלמידים. שיפור זה יוביל לאהבת בית הספר ולתחושת שייכות באופן כללי לשביעות רצון טובה יותר. הקרב התלמידים ובכך יקטינו את רמת הזיכון לנשירה מבית הספר. (עמ' 241).

סיכום

מערכת החינוך הישראלית היא הטרוגנית מאוד מכמה בחינות: היא משרתת טווח רחב של גילים (3-21), נותנת מענה לקהילות לאום ותרבות מגוונות, לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי שונה וברמה הפרטנית ביותר - תלמידים המאופיינים ביכולות, רצונות וצרכים ייחודיים ושונים. כתוצאה מכך יש שונות רבה בין בתי ספר הנמצאים במקומות שונים ברחבי הארץ ושונות רבה גם בתוך כל כיתה (הרכבי ומנדל'לוי, 2014). שונות זאת באה לידי ביטוי הן בשכיחות הנשירה והן במאפייניה.

במאמר זה נבחנה נשירת תלמידים ממערכת החינוך בישראל, תוך זיקתה למספר היבטים: מאפייני הנשירה והנושאים; סוג המסגרת - מקצועית/טכנולוגית לעומת עיונית; רב-תרבותיות - הזרמים השונים בחברה ובחינוך וממדי הנשירה במגזרי החינוך השונים; הפדגוגיה, שיטות ההוראה, תפקיד המורים והקשר שנרקם בין המורה לתלמיד. סוגיות רבות הן בעלות משקל והשפעה על מצב הנשירה במערכת החינוך הישראלית, ובהן מקומו של צה"ל, השתלבות עולי חבר המדינות לשעבר ויוצאי אתיופיה בחברה הישראלית ובמערכת החינוך, שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך מיוחד, והתפתחותו כגורם שמכיל אוכלוסיות בסיכון, כגון הכלת תלמידים בעלי הפרעות קשב, העברת החט"ב העליונות לאחריות הרשויות המקומיות ('מממלכתיות לקהילתיות') ובתוך זה תפקיד רשתות החינוך. לדוגמה, התמונה החינוכית המתקבלת כאשר כל רשות מציגה את שיעורי הנשירה והתמדה, תורמת לשקיפות ואחריותיות.

מערכת החינוך בישראל נמצאת בתהליך של רפורמה שמטרתה לשפר את איכות תלמידיה. כשלי החינוך בישראל נובעים בעיקר מחוסר גמישות, מריכוזיות ומשחיקת מעמדו של המורה והמנהל. נוסף על כך, לחצים בינלאומיים אינם מותרים למערכת ברירה אלא להתיישר לפי הקריטריונים הנהוגים ב-OECD, שאליהן ישראל מתעתדת להצטרף (סנאט, 2009). הצרכים של ילדים ונוער בישראל כיום דומים לאלה של רבות ממדינות מערב אירופה וארצות הברית, אם כי יש להם גם מאפיינים שונים. ישראל עדיין נמצאת במצב של תנועה והשתנות, וממשיכה לעמוד בפני אתגרים וקשיים גדולים כתוצאה מגודלה של אוכלוסיית העולים, מהרקע הדתי והתרבותי ומהמגוון של התושבים ומהמאמצים המושקעים בביטחון על חשבון החינוך, הכלכלה

והרווחה החברתית. בשל מדיניות ההפרטה הממשלתית בשנים האחרונות, מדינת ישראל אינה יכולה לספק את כל המענים לילדים ונוער בסיכון, והשירותים אינם מושלמים. על כן, עמותות וארגונים חברתיים של המגזר השלישי נטלו בהדרגה על עצמם לספק חלק מהמענים בשיתוף משרדי הממשלה, וגם הם עומדים באתגרים ניכרים נוכח ההקצאות הכספיות שאינן עונות תמיד לצרכים הרבים והמורכבים של אוכלוסיות בסיכון (אהרוני, 2011).

שינויי המדיניות משקפים את השינויים ההיסטוריים שחלו בשיח הכלכלי-חברתי ושעיצבו את התפתחות מדינת ישראל. המערכת החלה את דרכה כנשלטת מהמרכז וכדוגלת בשוויון חברתי. לאחר ניסיונות כושלים לתקן את השונות ששררה בין קבוצות התלמידים, הובילו רפורמות במערכת, כגון יישום תוכנית האינטגרציה, להצגת מדיניות חדשה כגון אפליה מתקנת. בעקבות כישלון נוסף הוצגו רפורמות, בעיקר על בסיס דו"ח ועדת דברת, נעשה ניסיון לחזור לרעיון של שוויון תוך כדי הצגת ניתוח והערכה הקשורים לתפוקות האיכותיות של המערכת (סנאט, 2009).

מקורות

אדלר, ח' ובלס, נ' (2000). **חנוך לנער על פי דרכו: מבדיל ומאחד במערכת החינוך**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית (עמ' 133-151). אוחזר מתוך: http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/6%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A.pdf

אהרוני, ח' (2011). **עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל**. רחובות: אדוואנס הוצאה לאור.

אופלטקה, י' (2011). נותני שירות או מחנכים? **הד החינוך**, פ"ו (1), 46-49.

ארליך, ש' (1992). השפעות גומלין של ההתבגרות והמוטיבציה לטיפול. בתוך ח' דויטש, וס' שניידר (עורכים), **מוטיבציה בגיל ההתבגרות: טיפול, פסיכופתולוגיה ותהליכי קליטת עלייה** (עמ' 27-38). ירושלים: מכון סאמיט.

בלס, נ' ושבית, י' (2016). **ההתפתחויות במערכת החינוך בעשור האחרון**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.

בן-דוד א' וחובב, ח' (2013). זיקות הגומלין הבין דוריות בין חינוך לבין עוני ומשמעותן עבור מדיניות המימון של החינוך בישראל. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 33, 96-75.

בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, צ' (2014). **הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחדשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. ירושלים: ג'וינט-מאירס-ברוקדייל.

בר אילן, מ', סופר, מ', דולב, ט', וכהן-נבות, מ' (2002). **הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי-הספר**. ירושלים: מרכז מחקר ומידע של הכנסת ומכון ברוקדייל.

ברבר, מ' ומורשד, מ' (2007). **דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם** (תרגום: יניב פרקש). ניו-יורק: מקינזי.

גולדמן, ר', פרידמן, ר', צ'רניאבסקי, מ' (1974). שיטות ההוראה ויחסי מורה-תלמיד בבתי-ספר בעלי שיעור גבוה של היפלטות. **מגמות**, 4, 423-431.

גורי-רוזנבלט, ש' (2016). **על שוויון ושונות במערכת החינוך בישראל**. ועידת החינוך כלכלית. אוחר מתוך:

<http://newmedia.calcalist.co.il/conferences/2016/education-policy/assets/02.pdf>

גיבלי, א' (1979). לשינוי דימוי כצמי אצל תלמידים טעוני-טיפוח. **עיונים בחינוך**, 23, 53-66.

גיטקיס, ג' וטטר, מ' (2003). פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמיכה ממוריהם: ציפיות וקבלת תמיכה בפועל. **הייעוץ החינוכי**, י"ב, 48-67.

גילת, י', עזר, ח', ושגיא, ר' (2011). חיפוש עזרה בקרב מתבגרים: עמדות כלפי פנייה לעזרה אל מקורות מקוונים ומסורתיים. **מגמות**, מ"ז(3-4), 405-414.

גילת, י' ועמירם, ר' (2014). פער השירות" בבית הספר. מחסומים בפנייה לייעוץ ולטיפול אצל ילדים ובני נוער ודרכים להנמכתם. בתוך: ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה** (עמ' 52-66). תל-אביב: ספריית הפועלים.

גליקמן, ח' (2015). **מיצ"ב תשע"ה - ממצאים עיקריים**. ירושלים: ראמ"ה, משרד החינוך. נדלה מתוך: https://meyda.education.gov.il/files/rama/Hesegim_Report_2015.pdf

גרינשטיין-וייס, מ' (2003). גורמים הקשורים לנכונותם של בני נוער לבקש עזרה. **פורום חיפה**

לעבודה סוציאלית, 1. נדלה מתוך: <http://hw.haifa.ac.il/social/hebrew/haifaforum/causes3.pdf>

גרופר, ע', סלקובסקי, מ' ורומי, ש' (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות,

התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי**

סיכון בישראל כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה. רעננה: מכון מופ"ת.

דבורין, נ' (2015). **שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים**. סדרת ניירות עבודה מס' 91. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה - אגף המדען הראשי.

דה מלאך, א' וזוסמן, נ' (2017). **השפעת החינוך המקצועי במגזר הערבי על משתני תוצאה בטווח הקצר והארוך**. ירושלים: בנק ישראל - חטיבת המחקר.

הישראל, א' (2016). משפחה והשכלה: כניסתם של צעירים מזרחים מהפריפריה להשכלה הגבוהה". בתוך: א' אדי-רקח וא' כהן (עורכים), **דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופ' אברהם יונג** (עמ' 160 - 139). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

הראל, ג' (2016). **נשירת תלמידים מבית הספר: מארג היחסים בין יועצים חינוכיים וקב"סים**. עבודת גמר לקבלת תואר שני. המכללה האקדמית בית ברל. הפקולטה לחינוך.

הרכבי, א', ומנדל-לוי, נ' (עורכים). (2014). **חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל**. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ודמני, ר' (2018). **טכנולוגיה כמנוף לשינויים בהוראה ובלמידה**. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית: הזדמנויות ללמידה אחרת** (עמ' 7-12). תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

וייסבלאי, א' (2013). **מערכת החינוך בישראל - סוגיות מרכזיות שנדונו בוועדת החינוך, התרבות והספורט**. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

ויטנברג, נ' (2016א). **המעשה החינוכי היוצר שינוי מהותי לטובה בחינוך ילדים ונוער בסיכון**. **מניתוק לשילוב**, 19, 319-331.

ויטנברג, נ' (2016ב). **אוריינות דיגיטלית של תלמידים בהדרה ובמצבי סיכון: קווים לדמותה**. **אתגרי חינוך**, 3, 53-60.

ויטנברג, נ' (2018). **דבר העורך. מניתוק לשילוב**, 20, 19-10.

ויניגר, א'. (2014). **נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

ויניגר, א' (2015). **נתונים על נשירת תלמידים ממערכת החינוך בישראל**. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

זילכה, ג' (2012). **צמצום הפער הדיגיטלי בקרב אוכלוסיות מוחלשות בישראל**. **מעוף ומעשה**, 14, 101-138.

חוזר מנכ"ל (2012). **אורחות חיים במוסדות החינוך - נוהל הרחקה לצמיתות של תלמיד ממוסד חינוך**

והעברתו למוסד חינוך אחר. ירושלים: משרד החינוך. נדלה מתוך:

https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=37&REF_{GUID}={5DC10326-925C-4A73-B1BE-53B088E182F4

חן, ד' (2017). **פתח דבר**. בתוך: ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית הלכה למעשה** (עמ' 7-9). תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

- טל, ט' ופרסקו, ב' (2014). התמודדות עם שונויות בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי. בתוך א' הרכבי ונ' מנדל-לוי (עורכים), **חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל** (עמ' 99-123). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- טרומר, מ', בר-זוהר, י', כפיר, ד' (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר. **מניתוק לשילוב**, 14, 69-93.
- יבלון, י' (2015). **פניית תלמידים לעזרת הצוות החינוכי בבית הספר בעקבות אלימות ומצוקה בבית**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן ומכון חרוב. אוצר מתוך: http://haruv.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/yavlonfinalreport.pdf
- יונאי, י' (2008). שישים שנה של שינוי. **פנים-תרבות חברה וחינוך**, 42, 4-13.
- יוסטרמן, מ' (2014). **תקצוב דיפרנציאלי בחינוך - חוברת הכנה לכנס אלי הורביץ לכלכלה וחברה 2014**. חיפה: כנס אלי הורביץ לכלכלה וחברה. נדלה מתוך: https://www.idi.org.il/media/3835/differential_budgeting_in_education_2014.pdf
- ליכטינגר, ע' (2013). **המפגש עם התלמידים "האחרים" בכתה - פדגוגיה מותאמת לבני נוער בהדרה**. כנס האחר - המכללה האקדמית לחינוך אורנים.
- ליפשיץ, ח' (2016). "יוזמים עתיד": תוכנית להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה. **אפשר - בטאון לעובד החינוכי-טיפולי**, 27, 45-47.
- יונה, י' (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך: **חינוך בחברה רבת תרבויות**. עורכת: פ' פרי. ירושלים: כרמל. (עמ' 39-67).
- יורגן, י' ונתן, ג' (2008). **החינוך המקצועי והטכנולוגי בישראל ובעולם**. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- ינאי, ג', פוקס, ה', ובלס, נ' (2018). החינוך הטכנולוגי-מקצועי: מגמות והתפתחויות בשנים 2006-2017. בתוך: א' וייס (עורך), **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2018** (עמ' 171-195). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- יפה, ע' וסמילנסקי, מ' (1958). הנשירה מבית הספר היסודי בישראל, היקפה וסיבותיה. **מגמות**, 4, 275-285.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. ירושלים: הכנסת - מרכז המידע והמחקר, ומכון ג'וינט-ברוקדייל.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון - התופעה בפרספקטיבה. **מניתוק לשילוב**, 10, 8-17.

להב, ח' (1991). **התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל: תהליכים ותמורות בטיפול בנוער מנותק יהודי, במסגרת מערכת החינוך הבלתי פורמאלי בישראל - בשנים 1990-1935**. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך". רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

להב, ח' (2004). **תופעת הנשירה ממערכת החינוך - הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. מנייתוק לשילוב, 12, 11-27**.

להב, ח' (2012). **מ'נשירה סמויה' ל'נשירה גלויה' ומה שבניהם. מנייתוק לשילוב, 17, 7-32**.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2014). **פני החברה בישראל - מבט על הערים הגדולות**. ירושלים.

מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: משרד החינוך ואשלים.

מורגנשטרן, ע', פינטו, א' ואשר, ט' (2016). **מתווה מדיניות מו"פ לפדגוגיה מוטת עתיד: מגמות, אתגרים, עקרונות והמלצות**. ירושלים: משרד החינוך.

מגן-נגר, נ' ושחר, ח' (2016). **תרומתן של איכות ההוראה ושיעור הרצון מבית הספר למידת הסיכון לנשירת תלמידים בבתי ספר ניסויים ורגילים: ניתוח רב-רמתי. מגמות, 14(2), 246-214**.

מלמד, ע' (2017). **המהפכה הדיגיטלית והשפעתה על החינוך**. בתוך: י' מלמד וא' גולשטיין (עורכים), **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי** (עמ' 43-30). תל אביב: מכון מופ"ת.

משרד החינוך (2016). **מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית**. ירושלים: מינהל לכלכלה ותקציבים, משרד החינוך.

משרד החינוך (2020). **התפתחות מערכת החינוך - עובדות ונתונים**. אוחדר מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/chapter_4.pdf

משרד החינוך (2020). המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה.

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/BikurSadir/bikur_sadir.htm

משרד החינוך (2017). **מערכת החינוך לשנת הלימודים תשע"ח**. ירושלים: המינהל לכלכלה ותקציבים, משרד החינוך. אוחדר מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/NetunimTashaZ1.pdf>

סבו-לאל, ר' וחסין, ט' (2011). **מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון**. ירושלים: מאירס-גוינט-מכון ברוקדייל.

סבירסקי, ש' (1993). **שווים ושווים פחות. הד החינוך**, דצמבר.

סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א', אבו חלא, ה' (2009). **תמונת מצב חברתית 2009**. תל אביב: מרכז אדוה לחקר החברה בישראל. נדלה מתוך: <https://adva.org/wp-content/uploads/2014/09/tmunat-mazav-2009-final.pdf>

סדן, א' (2009). קהילה ועבודה קהילתית - הגדרות והיסטוריה. בתוך: א', סדן (עורכת), **עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי** (עמ' 64-43). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

סנאט (2009). **מערכת החינוך בישראל: אתמול, היום ולקראת המחר**. נייר עמדה מס' 364. אוחר מתוך: <http://www.senat.org.il/hebrew/attachments/article/382/364bigfin.pdf>

עציון, ד' (2014). טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל. תוך: גרופר, ע' ורומי ש' (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**. כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה. (עמ' 111-134), תל-אביב: מכון מופ"ת.

פוקס, ה', ינאי, ג', ובלס, נ' (2019). לומדים יותר, נושרים פחות: מגמות נשירה בחטיבה העליונה. בתוך **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2019** (עמ' 3-26). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

פסיג, ד' (2015). דפוסי שימוש של בני נוער בסיכון בתקשורת מתווכת מחשב (CMC) לצורך תמיכה

חברתית בין-אישית. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**. כרך ב:

קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפול (עמ' 141-114), ת"א: מכון מופ"ת.

צמרת, צ' (1997). **על גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**. ירושלים: כתר.

פרי, פ' (2007). מבוא - חינוך בחברה רבת תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. בתוך: פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות** (עמ' 9-27). ירושלים: כרמל.

פרידמן, ר"ר וויידמן ג"ס (1981). היפלטות מבית הספר - גישה מושגית לסקירת הספרות. **מגמות**, 2, 174-189.

קאים, ז' ורומי, ש' (2014). נכונות לפנות למקורות סיוע בבעיות אישיות: מתבגרים במצבי סיכון ומתבגרים נורמטיביים. **חברה ורווחה**, 34(3), 385-409.

קפל-גרין, ע' ומירסקי, י' (2009). "זה כמו בית" - בני נוער נושרים מספרים על בית ספר "מפנה". **מפגש לעבודה סוציאלית-חינוכית**, 29, 79-101.

ראזר, מ' (2009). "לא נוטשים" - מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבוד חינוכית-סוציאלית**, 29, 59-77.

רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 453-467). ירושלים: מאגנס.

שור, י' (2016). מסע חשיבתי בכיתה ותהליכי אי וודאות בלמידה. **מניתוק לשילוב**, 19, 229-253.
שמיד, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ונוער בסיכון ומצוקה**. ירושלים.

שפנייר, ז' (1968). נשירת תלמידים מבית-הספר. **דפים לבעיות חינוכיות סוציאליות**, 7, 24-29.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317-326.

Dubow, E. F., Lovko, K. R., Jr., & Kausch, D. F. (1990). Demographic differences in adolescents' health concerns and perceptions of helping agents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 44-54.

Offer, D. Howard, K. I., Schonert, K. A., & Ostrov, E. (1991). To whom do adolescents turn for help? Differences between disturbed and non disturbed adolescents. *Journal of American Academy Child and Adolescence Psychiatry*, 30, 623-630.

Srebnik, D., Cauce, A. M., & Baydar, N. (1996). Help-seeking pathways for children and adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 210-220.

Rickwood, D. J., & Braithwaite, V. A. (1994). Social psychological factors affecting help seeking for emotional problems. *Social Science and Medicine*, 39, 563-573.

Tanner-Smith, E. E., & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention science*, 14(5), 468-478.

חרדה מצבית ותכונתית בקרב מתבגרים עם לקויות למידה בכיתה הרגילה ובכיתה המקדמת - מחקר חלוץ

ד"ר יוסי יפה¹, מירב בלמס-רוג'רס² וד"ר דומיניק-אסתר סרוסי^{3,4}

תקציר

המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ שבחן את ההבדלים ברמות החרדה המצבית והתכונתית בין תלמידים עם לקויות למידה המשולבים בכיתה הרגילה לבין תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתה המיוחדת. במחקר השתתפו 104 תלמידים (46 בנים ו-58 בנות) מחטיבות ביניים ותיכונים (כיתות ז'-י"ב) בבתי ספר אזוריים בצפון הארץ: 32 תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתות נפרדות ללקויי למידה; 42 תלמידים עם לקויות למידה המשולבים בכיתה הרגילה; ו-32 תלמידים ללא לקות למידה ששימשו קבוצת ביקורת. התלמידים היו בני 11-18, 13.94 ± 1.73 במוצע. כל התלמידים סיפקו פרטים אישיים במתכונת אנונימית (גיל מין וכיתה), והשיבו על שאלון חרדה מצבית ותכונתית (STAI) של ספילברגר בגרסתו העברית. תלמידים ותלמידות עם לקויות למידה הלומדים בכיתה המיוחדת דיווחו על רמות גבוהות יותר במובהק של חרדת תכונה לעומת עמיתיהם - תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתה הרגילה. הבדלים אלה ניכרו גם בהשוואה לקבוצת הביקורת, כל זאת תוך פיקוח על גיל התלמידים. תוצאות המחקר נדונות בראש ובראשונה במונחי חומרת לקות הלמידה. כבסיס להמשך המחקר בנושא, ייתכן שדרגת השילוב כשלעצמה (כלומר סוג המסגרת הכיתתית) מסבירה את רמות החרדה של תלמידים עם לקויות למידה.

מילות מפתח: לקויות למידה, שילוב תלמידים במסגרת הכיתה, חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, מחקר חלוץ.

- 1 החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית אוהלו בקצרין; והחוג לחינוך, המכללה האקדמית תל-חי, קריית שמונה.
- 2 המכללה האקדמית אוהלו בקצרין.
- 3 המכללה האקדמית אוהלו בקצרין.
- 4 שמות המחברים נכתבו לפי סדר תרומתם למאמר.

מבוא

בית-ספר ממלא תפקיד חשוב בחיי ילדים ונוער. שם רוכשים השכלה וכישורים אישיים ובינאישיים, הנחוצים להם בהתפתחותם ולהמשך חייהם (כהן-נבות ועוואדיה, 2012). זו סביבה שבה חווים התלמידים מגוון רגשות מדי יום (Hargreaves, 2000). נמצא כי חוויותיהם הרגשיות כלפי הלימודים קשורות במישרין לבריאותם ולרווחתם הנפשית הסובייקטיבית (Diener, 2000). תלמידים עם ליקויי למידה נמצאים בסיכון גבוה להתפתחות בעיות רגשיות וחברתיות (Nelson & Harwood, 2010), במיוחד חרדה מוגברת, דיכאון או הערכה עצמית נמוכה והפרעות התנהגותיות (דופי, אלנר ולוי, 2004). במערכת החינוך מתחנכים ולומדים תלמידים עם ליקויי למידה בשתי מסגרות עיקריות: מסגרות וכיתות נפרדות לילדים עם ליקויי למידה, שהמורים בהן מתמחים בהוראה לחינוך מיוחד ויכולים לתת מענה ספציפי יותר לצורכיהם האישיים של התלמידים; ושילוב במסגרות החינוך הכלליות ובכיתות הרגילות, המיועדות לכלל התלמידים.

שילוב בחינוך הרגיל נובע מגישה ערכית הדוגלת בקבלת השונה ושוללת מדיניות של הפרדה, מתוך אמונה שזכותו של כל אדם להיות חלק מן הקהילה, ומתוך ההבנה כי השמת תלמידים עם שונות קוגניטיבית בכיתות נפרדות יוצרת מעגל של ציפיות שליליות, אשר נוצר בעקבות תיוג שלילי, ומוביל לדימוי עצמי נמוך (טלר, 2003). עם זאת, מבחינה יישומית, חוקרים ומומחים עדיין חלוקים בסוגיות השילוב, ושואלים היכן יוכל תלמיד עם הצרכים המיוחדים להתקדם יותר מבחינה לימודית, חברתית ורגשית; ובאיזו מסגרת יהיה אפשר למזער את הפגיעה בדימויו העצמי ולהכינו בצורה הטובה ביותר לחיים עצמאיים ומוצלחים מבחינה אישית וחברתית.

אחד הגורמים ההנעתיים בחינוך, המעסיקים פסיכולוגיים וחוקרים חינוכיים הוא חרדה. חרדה היא מצב ריגושי המתבטא בתופעות פיזיולוגיות (הגברת פעילות הלב והנשימה, יובש בפה, זיעה קרה ועוד) ובהרגשה פסיכולוגית (ציפייה למאורע לא נעים ואי-ודאות). עיסוק זה הלך וגבר ככל שהתפשטה והתרחבה תופעת חרדת הבחינות בתקופה האחרונה, ואף זכתה להכרה כגורם עיקרי בהסברת השונות בהישגי תלמידים. עדויות מחקריות עדכניות מלמדות כי תלמידים עם לקויות למידה מפגינים רמות גבוהות יותר של חרדות כרוניות ומצביות בזיקה ישירה ועקיפה לקשייהם הלימודיים (Mammarella et al., 2016), ובשל כך סובלים מהפרעות חרדה ספציפיות ומחרדת בחינות בשכיחות גבוהה יותר (Cooray & Bakala, 2005; Nelson, Lindstrom, & Foels, 2014).

כדי לברר יותר איזה תפקיד ממלא סוג המסגרת החינוכית שבה לומדים ילדים עם לקויות למידה בהקשרים רגשיים ספציפיים, המחקר הנוכחי בדק אם יש הבדלים ברמות החרדה בין ילדים עם לקויות למידה המשולבים בכיתה הרגילה לעמיתיהם הלומדים בכיתה מיוחדת. ככל הידוע, סוגיית השילוב בהקשרים הספציפיים והפרטניים הנידונים פה לא נחקרה עדיין. לפיכך, אף על פי שמדובר במחקר קטן בהיקפו ובמאפייניו המתודולוגיים, ממצאיו עשויים לתרום להבנת

חשיבות השילוב בזיקה למאפיינים רגשיים של תלמידים עם לקויות למידה ולהוות בסיס למחקר המשך בנושא. ההקשר הספציפי שנידון במאמר זה (שילוב חלקי מול שילוב מלא: המסגרת הכיתתית בזיקה לרמת החרדה) עשוי להסביר יותר את הקשר בין לקויות למידה לבין הפרעות חרדה של תלמידים. המידע המחקרי בתחום ממעט להתייחס במישרין לסוגיה ספציפית זאת בקרב תלמידים עם לקויות למידה. אומנם כמה עדויות מחקריות מציעות כי תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בחינוך הרגיל חרדים פחות מעמיתיהם הלומדים במסגרות החינוך המיוחד, אך עדויות אלה נשענות על מצאי מחקרי מוגבל ואינן מתייחסות כלל לכיתות המיוחדות שיש בחינוך הרגיל, אלא למסגרות החינוך המיוחד הסרגטיביות יותר. מקובל ואף סביר להניח כי חומרת לקות הלמידה של תלמידים הלומדים במסגרות נפרדות היא הסיבה להבדלים ברמות החרדה בינם לבין עמיתיהם - תלמידים עם לקויות למידה הלומדים במסגרות החינוך הרגיל. ואולם סקירת הספרות שלהלן תציג ממצאים מחקריים העשויים להציע כי גם כי סוג המסגרת החינוכית, ולא רק חומרת לקות הלמידה כשלעצמה, עשוי להשפיע על הבדלים אלו. מטרת המחקר הנוכחי אפוא היא לבדוק באופן ראשוני טענה זאת, ובכך להניח את היסודות למחקר המשך מקיף יותר מבחינה מתודולוגית.

סקירת הספרות

לקות למידה: הגדרה ומאפיינים

המונח "לקות למידה" מתייחס לתופעה מורכבת, בעלת רמות שונות של חומרה וביטויים שונים בתחומי ידע וגיל שונים. הניסיון להגדירה נתקל בקושי להקיף את כל מאפייני הלקות ולמצוא מכנה משותף של הסכמות בין העוסקים בתחום (לוי, 2009). הגדרת "לקות למידה" הופיעה לראשונה אצל קריק ב-1963, ולדבריו ליקוי למידה נובע מפיגור, הפרעה או איחור בהתפתחות באחד או יותר מהתהליכים של דיבור, שפה, קריאה, כתיבה, חשבון או תחום למידה אחר. הוא אינו נגרם מפיגור שכלי, חסך חושי או גורמים תרבותיים או גורמי הוראה (Kirk & Elkins, 1975). עם התפתחות הידע והמחקר ניתנו המשגות חדשות ללקות למידה (לוי, 2009).

על-פי ההגדרה של המדריך האמריקני לאבחון וסטטיסטיקה (DSM-5; APA, 2013), הפרעות למידה מאובחנות כאשר הישגי היחיד במבחנים סטנדרטיים בקריאה, מתמטיקה או הבעה בכתב פחותים במידה ניכרת מן המצופה מגילו, לימודיו ורמת המשכל שלו. בעיות הלמידה מפריעות במידה ניכרת להישגים האקדמיים או לפעולות החיים היומיומיות הדורשות כישורי קריאה, מתמטיקה או כתיבה. משרד החינוך בישראל נסמך במידה רבה על ההגדרה של

המדריך הפסיכיאטרי (מרגלית וטור-כספא, 1998), לפיכך תלמידים יוגדרו כבעלי ליקוי למידה כאשר יתקיימו שני תנאים:

1. פער ניכר ומתמשך (בן שנתיים לפחות) בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין הישגים המצופים ממנו ועל פי גילו ורמת כיתתו.

2. פער ניכר בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין כישוריו האינטלקטואליים, כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים.

שני ונבו (2006) הרחיבו את ההגדרה של ליקויי הלמידה בשני מעגלים - מעגל קוגניטיבי ומעגל מורחב: רגשי-חברתי-אישיותי.

הפרעת לקות למידה הנה הפרעה מולדת הנמשכת לאורך כל מעגל החיים וביטוייה משתנים בתקופות חיים שונות. ההפרעה הינה הטרוגנית וקיימים מספר סוגים של לקויי למידה. ההפרעה מתבטאת לרוב בפער משמעותי בין היכולת האינטלקטואלית הכללית לבין רמת הישגים הנורמטיבית לגיל בתחומי שפה, תפיסה גראפית מרחבית, מתמטיקה, קשב וריכוז. מספר אופרציות קוגניטיביות עשויות להיות פגועות, כמו הבחנה בפרטים, אנליזה וסינתזה, זכירה וחשיבה לוגית; הן בתחום קלט חזותי ושמיעתי והן בתחום פלט של כתיבה, דיבור או שרטוט. בתקופות חיים שונות עשויות להתווסף להפרעה הבסיסית תוצרי לוואי המתבטאים בקשיים רגשיים, חברתיים ואישיותיים שונים וכמו כן, נרכשות אסטרטגיות למידה וטכניקות פיצוי מגוונות. (שני ונבו, 2006, עמ' 74).

נמצא כי לקויות למידה משפיעות לרעה על הרווחה הנפשית ומגבירה את הסיכון להופעתן ולהחמרתן של בעיות רגשיות (Nelson & Harwood, 2010). לפי מרגלית (1996), רבים מהילדים לקויי הלמידה מאופיינים בתפיסה עצמית שלילית, דימוי עצמי נמוך, חוסר ביטחון, חוסר התאמה, ומכאן גם חוסר שליטה והערכה עצמית נמוכה.

שילוב של תלמידים לקויי למידה וההשלכות הרגשיות והחברתיות

רעיון השילוב קיבל תמיכה רבה בישראל בעיקר בעזרת "חוק השילוב" מ-2002, המחייב את המדינה למסן שירותי חינוך מיוחד גם לילדים שאינם לומדים בחינוך המיוחד, תוך הבניית תוכנית חינוכית יחידנית (נוי, 2014). מגמה זו ממשיכה, וביתר שאת, להיות יעד חינוכי מרכזי בראייה העכשווית של משרד החינוך, כפי שהדבר משתקף בחוזרי המנכ"ל האחרונים בנושא החינוך המיוחד. בחוזר מנכ"ל שפורסם בינואר 2014 (משרד החינוך, 2014), מביע משרד החינוך את משנתו החינוכית ביחס לשילוב:

תלמידים רבים בעלי צרכים מיוחדים יכולים להשתלב במסגרת הכיתה הרגילה ולהפיק תועלת רבה מכך, הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית-רגשית. על-פי מדיניות

המשרד לגבי קידום תלמידים מתקשים יש למצות תהליכי הכלה וסיוע ברמת התלמיד, הכיתה ובית הספר. רק לאחר מיצוי כל אפשרויות ההתערבות ממשאבי החינוך הרגיל יש לשקול במידת הצורך את הפניית התלמיד לדיון בוועדת השילוב (משרד החינוך, 2014, עמ' 2).

זאת ועוד, בשנת הלימודים תשע"ג נוסף היעד השנים-עשר במסגרת תוכנית אסטרטגית של מערכת החינוך העל-יסודית בישראל. זהו יעד שילובי שהוגדר בנפרד מיתר היעדים, והוא נשען על יסודות מוסריים דמוקרטיים השואפים להימנע ממיון, תיוג והדרה. זאת כדי להפחית הפניית יתר לחינוך המיוחד של ילדים מתקשים, עם לקויות למידה וקשיי התנהגות, ולאפשר את שילובם במערכת הרגילה (שמש, 2012).

עניינם של תלמידים עם לקויות למידה במערכת החינוך בישראל לא טופל כראוי עד סוף שנות ה-90, מה שגרם לפגיעה בזכותם לשילוב ולחינוך מותאמים לפי צורכיהם וכתוצאה מכך לאי מיצוי יכולותיהם הלימודיות (נוי, 2014). היה חשש כי הימצאותו של ילד עם שונות בכיתה רגילה עלולה לגרום לו לעיתים לתסכול רב, וזה עלול יחריף את הכישלון בלימודים, להשפיע לרעה על דימויו העצמי ולהביא להיווצרות קשיים רגשיים וחברתיים (מנור וטיאנו, 2012). בנוסף לכך אפשר להניח כי למידה בחברת תלמידים עם קשיי למידה דומים יכולה לספק סביבה בטוחה יותר. חיזוק לטענה זו נמצא במחקרים שהצביעו על כך שמצבם החברתי והנפשי, הערכתם העצמית ודימויים העצמי של ילדים עם לקויות למידה היו טובים יותר בכיתה מיוחדת (מושל, 1993).

המושג "שילוב" צבר תאוצה בחינוך המיוחד בשנות ה-90, והוא מאגד תחתיו גישות שונות שכולן קוראות להפנות תלמידים עם צרכים מיוחדים לזרם המרכזי בחינוך, ולשלבם במערכת החינוך הרגילה והכללית. התומכים במדיניות השילוב בחינוך נשענים על הגישה הערכית הדוגלת בקבלת השונה והשוולת מדיניות של הפרדה, מתוך אמונה שזכותו של כל אדם להיות חלק מן הקהילה (היימן, 2000). יש הרואים בשוני בין התלמידים ערך חינוכי התורם ללמידה ומהווה הזדמנות לקדמה, ויש הרואים בה בעיה שיש לצמצמה (דרסלר, 2010; ענבר, 2000). התומכים בשילוב מלא סבורים כי כל התלמידים צריכים ללמוד במסגרות רגילות באזור מגוריהם, ולקבל את השירותים הנלווים בתוך מסגרת החינוך הרגיל. לדעתם האינטגרציה משפרת את חינוכם של כל התלמידים, כי במסגרות נבדלות הילדים אינם לומדים להיות חלק מהחברה (זקס, לוין וויסקופף, 1992) ובכך אפשר לצמצם ואף למנוע תיוג והדרה.

עיקר הטענות נגד ההפרדה מדגישות כי ההפרדה מתייגת את הילד בעל הצרכים המיוחדים, יוצרת דחייה כלפיו, פוגעת בדימויו ומנציחה אצלו דפוסי התנהגות שליליים (טל, 2003; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2011). הילד שמגיע לכיתה נפרדת מקבל למעשה אישור לכישלונם בלימודים במערכת החינוכית הרגילה, המיועדת לכלל התלמידים. לעומתם יש הטוענים כי ההפרדה של תלמידים עם לקויות למידה לכיתות קטנות מכוונת לקדם צמיחה קוגניטיבית, אך אין בה כדי לקדם את צמיחתם הרגשית והחברתית (Hallinan, 1994). יתרה מכך, נראה שלהפרדה זו ישנן אפילו השלכות שליליות ובלתי רצויות בתחומים אלו (Plewis & Ireson, 2001).

בספרות לא נמצאו תשובות חד-משמעיות בנושא השילוב, אך מחקרים רבים מצביעים על יתרונות השילוב, הן עבור התלמידים עם הלקות והן עבור חבריהם לכיתה (היימן, 1999; טלמור, ארליך ואדלר, 1999; Heimann, 2001). כמו כן, בכיתות משלבות שבהן לימדו מורות שהיה להן רקע גם בחינוך המיוחד, היו הישגיהם של התלמידים לקויי הלמידה טובים יותר מאשר בכיתות המיוחדות (מושל, 1993). ההשלכות הרגשיות חברתיות של הפרדה - תחושת דחייה וכישלון - נחקרו אך מעט, והממצאים אינם חד-משמעיים.

חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

חרדה מוגדרת כחשש מאיום שאיננו ממשי או רציונלי. חרדה כרוכה בדאגה מפני איום או סכנה אפשרית בעתיד, בעיסוק יתר בעצמי ובתחושה של חוסר יכולת לחזות מראש איום עתידי או לשלוט בו, אם יופיע. בנוסף למרכיבים הקוגניטיביים היא כוללת גם מרכיבים פיזיולוגיים, כגון עוררות יתר, ומרכיבים התנהגותיים כמו הימנעות ממצבים שעלולים להוות סכנה או איום (Barlow, 1991, 2002). בספרות יש הבחנה בין חרדה מצבית לבין חרדה תכונתית איום (Spielberger, 1975). חרדה מצבית (State Anxiety) מוגדרת מצב רגשי זמני המופיע בתגובה לסיטואציה מפחידה או מלחיצה (כמו פחד קהל, חרדת מבחנים וכדומה). סיטואציה זו מתאפיינת על-פי רוב בתחושה של אי נוחות אצל הפרט ובניסיון להימנע ממנה. חרדה תכונתית (Trait Anxiety) היא נטייה אישיותית יציבה לתפוס גירויים ומצבים שונים בחיי הפרט כמסוכנים. פרט שיש לו חרדת תכונה יתפוס מצבים רבים יותר כמאיימים, ובהתאם לכך יגיב למגוון רחב יותר של סיטואציות בתדירות רבה יותר והן ברמות גבוהות יותר של חרדת מצב. אנשים כאלה נוטים יותר מאחרים לראות את עולמם כמסוכן ומאיים. אנשים שיש להם חרדה תכונתית ברמה גבוהה יתקשו לתפקד באפקטיביות בעת חשיפה לגורמי לחץ ולמצבי אי ודאות, ויהיו פגיעים יותר לפיתוח הפרעת חרדה ספציפית.

DSM-5 מפרט כמה סוגים עיקריים של הפרעות חרדה, ובהן: פוביה ספציפית, פוביה חברתית, הפרעת פניקה (עם או בלי אגורפוביה), הפרעת חרדת הפרידה והפרעת חרדה מוכללת (APA, 2013). הפרעת החרדה המוכללת (Disorder Anxiety Generalized), הקרובה ביותר בתסמיניה ותופעתה למאפייני החרדה הקלסיים שתוארו לעיל, מאופיינת בדאגה מופרזת לגבי כמה אירועים או פעילויות. המדריך הפסיכיאטרי מגדיר הפרעת חרדה מוכללת כשהפרט חווה דאגה בלתי נשלטת במשך שישה חודשים לפחות ביחס לאירועים אלה, במשכי זמן העולים על משכי זמן של העדר דאגה ולחץ. דאגנות מופרזת זו מלווה בשלושה מתוך ששת התסמינים הבאים, לפחות: חוסר מנוחה, התעייפות בקלות, קושי בריכוז, רגזנות, מתח שרירים והפרעת שינה (APA, 2013). באופן כללי, נשים ובנות מדווחות בעקביות על חרדה רבה יותר מגברים ובנים: הן נוטות לסבול מהפרעות חרדה בשכיחות יותר גבוהה (Mohr et al., 2003) ואף מתנסות יותר בחרדת מבחנים לעומת גברים (Chapell et al., 2005).

הממצאים שבדקו את סוגיית החרדה אצל ילדים עם לקויות למידה הם מעורבים. מחקרים משני העשורים האחרונים מראים שילדים עם לקויות למידה מפגינים רמות חרדה ומתח גבוהים יותר מאשר ילדים רגילים, גם כאשר נלקחו בחשבון גיל הילד ומינו (Milan, Hou, & Wong, 2006). סקר זה נשען על מדגמים גדולים, אך גודל האפקט שלו היה מתון, והוא הצטמצם עוד יותר כשנלקחו בחשבון ההשפעות ההוריות. במילים אחרות, לסגנון ההורי הייתה השפעה ממתנת או מחזקת של הבדלים אלה בין הקבוצות. מחקר אחר (Fisher, Allen, & Kose, 1996) מצא הבדלים ניכרים בין ילדים ליקויי למידה (9-11) לבין ילדים ללא ליקויי למידה ברמת חרדת התכונה והמצב. חדרת המצב התחזקה לנוכח הצורך להתמודד עם פתרון בעיות, שתלמידים רגילים ראו בו הנאה). זאת אף על פי שהביצוע שלהם בפועל במטלות לא-אקדמיות, לא נפל בדרך מילדים רגילים. בניגוד לממצאים האלה, מחקרים אחרים (למשל: Geisthardt & Munsch, 1996; Newcomer, Barenbaum, & Pearson, 1995) לא מצאו הבדלים ניכרים ברמות המתח והחרדה בבית הספר בין ילדים ליקויי למידה ואחרים, בעיקר על סמך דיווח עצמי של הילדים. קורי ובקלה (Cooray & Bakala, 2005) הציעו בהקשר הזה כי ייתכן שיש משתנים נוספים המתערבים בקשר שבין המשתנים הללו, והם יוצרים הבחנה בין תת-קבוצות של ילדים עם לקויות למידה מבחינת תפקודים רגשיים (למשל: סוג ההורות, מצב סוציאקונומי, מגדר, משתנים אישיותיים, סוג התמיכה והעזרה שהם מקבלים). ברור שלקות הלמידה מעמידה את הילד במצב פגיע יותר מחבריו לכל מצבי הלחץ החברתיים והלימודיים, אך ישנם גורמים שעשויים לדכא (גורמים מגוננים) או להגביר את הקשר הזה.

ואולם, מחקרים מאוחרים יותר, שהתמקדו בסוגיית חרדה של תלמידים עם לקויות למידה שונות, הראו באופן די עקבי כי הם נוטים לגלות רמות חרדה גבוהות יותר לעומת עמיתיהם, ונמצאים בסיכון גבוה להפרעות חרדה שונות, לעיתים ללא קשר למינם, לגילם ואף לסגנון ההורות של הוריהם (D'souza & Sudhamayi, 2016; Gallegos, Langley, & Villegas, 2012; Mammarella et al., 2016; Thakkar et al., 2016). מחקר שניתח את הנושא אישר כי תלמידים עם לקויות למידה הן אכן חרדים יותר באופן ניכר מעמיתיהם ללא לקויות למידה, על סמך 58 ממצאים שגודל האפקט שלהם בינוני ועומד על $d=0.61$ (Nelson & Harwood, 2010). החוקרים טוענים שממצאים אלה מלמדים כי כ-70% מהתלמידים ליקויי למידה מתנסים בתסמיני חרדה ברמה גבוהה מזו של תלמידים ללא לקויות למידה. בניית זה נמצאו הבדלים בגודל ההבדל (כלומר, גודל האפקט) ברמת החרדה בין תלמידים עם לקויות למידה לתלמידים ללא לקויות למידה כפונקציה של שורת גורמים ממתנים, ובהם זהות המדווח (דיווח עצמי, הורה או מורה) ותנאי הלמידה של התלמידים עם הלקויות (מסגרות חינוך קליניות, בתי ספר לחינוך מיוחד או בתי ספר רגילים). האפקט הגדול ביותר נמצא במחקרים שמדדו חרדה על סמך דיווחים עצמיים של תלמידים ליקויי למידה. אשר לסוג המסגרת החינוכית שבה התלמיד לומד, האפקט הגדול ביותר נמצא במחקרים שדגמו תלמידים ליקויי למידה שאינם משתייכים לבתי הספר הכלליים. לדוגמה, ההבדל ברמות החרדה בין תלמידים עם לקויות למידה לעמיתיהם ללא לקויות למידה היה גדול יותר כאשר הראשונים השתייכו למסגרות חינוך מיוחד, לעומת ההבדל ביניהם כאשר

התלמידים לקויי הלמידה השתייכו למסגרות חינוך רגילות. החוקרים הציעו כי חומרת לקות הלמידה של הלומדים במסגרות נפרדות יכולה להסביר זאת, כלומר, תלמידים לקויי למידה הלומדים במסגרות חינוך המיוחד הם חרדים יותר מעמיתיהם המשולבים בחינוך הרגיל בגלל חומרת הלקות שלהם). אולם אפשר להסביר את ההבדל גם בסוג המסגרת החינוכית, ולא רק בחומרת לקות הלמידה כשלעצמה. בהקשר זה, ייתכן שהבדלי החרדה המזעריים יותר בין ילדים לקויי למידה המשולבים בחינוך הרגיל לבין תלמידים ללא לקויות למידה, מספקים עדות לתרומתו של השילוב בזיקה לתפקודים רגשיים אצל תלמידים עם לקויות, ובכך מחזקים את עמדת החוקרים (כמובא לעיל) המצדדים בשילוב כמפתח לצמיחה בתחום הזה.

חרף חוסר העקביות החלקית בממצאים המקשרים בין לקויות למידה לקשיים בתפקודים רגשיים הקשורים לחרדה, ברי שמדובר באוכלוסייה שמאפייניה היסודיים מעמידים אותה בסיכון גבוה יותר להתנסות במצבי חרדה מוגברים ואף לפתח הפרעות חרדה. ממצאי המחקר בתחום מציעים תמיכה לא מבוטלת בדבר, על אף חוסר האחידות העניינית (למשל: סוגי הלקויות בזיקה לסוג החרדות הנחקרות; משתני הרקע; משתנים מתווכים ועוד) והמתודולוגית (שיטות ההערכה של דפוסים החרדה בקבוצות אלה) ביניהם. על פי קורי ובקלה (Cooray & Bakala, 2005) ישנם עוד אפיקי עניין שעשויים לשפוך אור על נושא החרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, ויש לכך חשיבות רבה בשל התפקיד המרכזי שממלא המשתנה הראשון בתפקוד חינוכי בבית הספר בקרב ילדים אלה. ההקשר הספציפי שנידון במאמר זה (שילוב חלקי מול שילוב מלא: המסגרת הכיתתית כגורם המשחק תפקיד ברמת החרדה) הוא משתנה שעשוי להסביר יותר את הקשר בין לקויות למידה להפרעות חרדה בקרב תלמידים. חרף המידע העיוני והמחקרי המרובה בכל הנושאים הללו, ככל הידוע לנו אין בנמצא ממצאים מחקרים שמתייחסים במישרין לסוגיה הספציפית הזאת בקרב ילדים עם לקויות למידה. על פי הממצאים מניתוח-העל, שהוזכרו לעיל (Nelson & Harwood, 2010), תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בחינוך הרגיל עשויים להיות חרדים פחות מעמיתיהם הלומדים במסגרות החינוך המיוחד. אולם מסקנות אלה נסמכות על מצאי מחקרי מוגבל ואינן נוגעות בכיתות המיוחדות הנמצאות בחינוך הרגיל אלא במסגרות החינוך המיוחד הסרגטיביות יותר.

המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ מוגבל בהיקפו ובמאפייניו המתודולוגיים, החותר להוות בסיס למחקר המשך מעמיק יותר בנושא. ממצאיו עשויים לתרום להבנת חשיבות השילוב, בזיקה למאפייניהם הרגשיים של תלמידים עם לקויות למידה. כיוון שאין בספרות העיונית והמחקרי בנושא מספיק מידע ספציפי ועקבי המאפשר לבסס ניבוי חד-כיווני ביחס לאפקט השילוב על תלמידים עם לקויות למידה בהקשר של רמת החרדה, סוגיה זו תיבחן כשאלת מחקר:

האם ישנם הבדלים במדדי חרדה מצבית וחרדה תכונתית בין תלמידים לקויי למידה הלומדים בכיתות מיוחדות במסגרות החינוך הכללי לבין תלמידים לקויי למידה הלומדים בכיתות רגילות?

שיטת המחקר

משתתפים ודגימה

במדגם נוחות זה השתתפו 104 תלמידים מחטיבות ביניים ותיכונים (כיתות ז'-י"ב) בבתי ספר אזוריים בצפון הארץ. 32 מתוכם הם תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתות נפרדות לליקויי למידה (18 בנים ו-12 בנות; להלן: כיתה מיוחדת); 42 (20 בנים ו-22 בנות) תלמידים עם לקויות למידה המשולבים באופן מלא בכיתה הרגילה (להלן: כיתה רגילה) ו-32 (8 בנים ו-24 בנות) תלמידים ללא לקות למידה הלומדים בכיתה הרגילה (להלן: קבוצת הביקורת). גיל התלמידים בקבוצות אלה בהתאמה: 13.63 ± 1.00 , 13.60 ± 1.95 ו- 14.78 ± 1.78 . טווח הגיל הכללי של התלמידים במדגם היה 11-18 שנים, 13.94 ± 1.73 בממוצע. הגיל הממוצע של קבוצת הביקורת נבדל במובהק משאר הקבוצות המחקר ($F=4.49$, $p<0.05$), אולם בהעדר הבדל גיל בין קבוצות המחקר, ובשל מיעוט המשתתפים במדגם, הוחלט שלא לערוך התאמת גיל (matching) על בסיס השמטת תלמידים (גיל התלמיד הוחזק כמשתנה בקרה בבדיקות הסטטיסטיות). לכל התלמידים בקבוצות לקויי הלמידה אבחנה פורמלית של לקות למידה (לא התבקש מידע לגבי סוג הלקות וחומרתה), המוכרת על ידי מערכת החינוך ומלווה בתוכנית לימודים יחידנית.

כלי המחקר

כלי המחקר היו שאלון פרטים אישיים עם משתנים דמוגרפיים, ושאלון חרדה מצבית ותכונתית (STAI) (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). השאלון הדמוגרפי בדק נתוני רקע של התלמידים, כגון גיל, מין, כיתה ואבחון לקות למידה (לרבות אסמכתא). שאלון החרדה המצבית והתכונתית פותח על רקע תיאוריית החרדה של ספילברגר והוא מודד חרדה כמבנה אמוציונלי דו-ממדי, המורכב מחרדה מצבית (חוויה חולפת של מצב ריגושי בלתי נעים המאופיין בתחושת מתח, דאגה, חשש ואי נוחות) ותכונת החרדה (מייצגת את ההבדלים הבינאישיים בפוטנציאל לחוות חרדה מצבית) (טייכמן ומלניק, 1979). השאלון תורגם לעברית בידי טייכמן ומלניק (1979), ובו 40 היגדים המחולקים לשני סולמות: סולם חרדה מצבית וסולם חרדה תכונתית (שחמ"ת). בחלק הראשון (היגדים 1-20) 20 משפטים העוסקים בנטייה לחוות חרדה במצבים מסוימים (חרדה מצבית), כגון: מתח, דאגה, עצבנות; וכן רגשות נעדרי חרדה, כגון: רגיעה, שלוה וביטחון. החלק השני (היגדים 21-40) בודק את הימצאותה של חרדה תכונתית ובו 20 היגדים הבודקים את הרגשת הנבדק בדרך כלל; חלק זה בודק את הנטייה הקבועה לחוות חרדה (קרי, חרדה כתכונה). טייכמן ומלניק (1979) מדווחים על נתוני מהימנות כעקביות פנימית גבוהים (אלפא של קרונברך) לשני חלקי השאלון. בשאלון חרדה מצבית טווח המהימנות הוא 0.90-0.94 ובשאלון חרדה תכונתית הטווח הוא 0.92-0.93. התשובות ניתנו על סולם ליקרט בן 4 דרגות (חרדה

מצבית: 1 - כלל לא, 2 - במקצת, 3 - במידה בינונית, 4 - מאוד; חרדה תכונתית: 1 - כמעט אף פעם; 2 - לפעמים, 3 - לעיתים קרובות, 4 - כמעט תמיד). תשובה 1 מלמדת על מצב חרדה נמוך ביותר ותשובה 4 מלמדת על מצב חרדה גבוה ביותר.

רמות החרדה המצבית והתכונתית נמדדו כל אחת בנפרד, כסכום התשובות שעליהן ענה המשתתף. לפני חישוב הציונים נערכה טרנספורמציה להיגדים הפוכים, כדי ליצור מצב אחיד. ככל שסכום התשובות גבוה יותר המשתתף נמצא ברמת חרדה גבוהה יותר. פרשנות קלינית לציונים הכלליים: STAI-S (סולם חרדה מצבית): 20-40 - נורמלי, 40-50 - מתון עד גבוה, +50 - גבוה; STAI-T (סולם חרדה תכונתית): 20-40 - נורמלי, 40-52 - מתון עד בינוני, +52 - גבוה. לוח 1 מציג את הנתונים שהתקבלו במחקר הנוכחי. אפשר להיווכח כי התוצאות הכלליות שהשיגו המשתתפים נמצאות בטווח הנורמלי ביחס לשני סולמות החרדה.

לוח 1: משתני שאלון STAI

α	סטיית תקן	ממוצע	טווח	מס' היגד	
0.91	10.66	36.50	58 23-	20 1-	חרדה מצבית
0.88	10.19	38.32	-54 25	-40 21	חרדה תכונתית

הליך המחקר

המחקר קיבל את האישורים הנדרשים מטעם ועדת האתיקה המוסדית במכללת אוהלו והמדען הראשי במשרד החינוך, והובטחה הקפדה על כללי האתיקה המתחייבים ממחקר עם בני-אדם. כן הושגה הסכמה ונכונות לשיתוף פעולה מצד בית הספר והורי התלמידים להשתתפות הנערים במחקר (באמצעות מכתבים שהופנו מבעוד מועד לילדים ולהוריהם). בהמשך תואמו ימים ושעות עם הגורמים הרלוונטיים בבתי הספר, לצורך כניסה לכל כיתה וכיתה. המחקר נערך בכיתות האם בהשגחת מורה מטעם בית הספר ובנוכחות נציגה מטעם צוות המחקר (או אחד מעורכי המחקר). כל תלמידי הכיתה התבקשו בכתב ובעל-פה לענות על השאלון בצורה עניינית לאחר שהוסברו להם כל זכויותיהם, לרבות המתכונת האנונימית של איסוף הנתונים והאפשרות לפרוש מהשתתפות במחקר בכל עת. כן יודעו התלמידים כי עצם מילוי השאלון ומסירתו מהווים ביטוי להסכמתם מדעת למסור לשימוש את הנתונים המבוקשים. כמה תלמידים בכיתת החינוך המיוחד סירבו להמשיך במחקר לאחר עיון בשאלון, והם הורשו מיד לפרוש ממילוי, ואילו שאר התלמידים שיתפו פעולה והגישו שאלוני מחקר מלאים. נתוני השאלונים הוקלדו לתוכנה הסטטיסטית והושמדו, בהתאם להתחייבות כלפי המדען הראשי במשרד החינוך.

ממצאים

תחילה תוצג התפלגות תוצאות החרדה התכונתית והמצבית בשלוש הקבוצות של המחקר, לפי חלוקה קטגורית לרמות חרדה על בסיס נקודות החיתוך (Cut-points) של כלי המדידה (ראו סעיף כלים בפרק השיטה). ההתפלגות מוצגת בלוח 2. הלוח מציג תמונת מצב תיאורית על שכיחות המקרים הנורמליים, לעומת המקרים החריגים, של רמות החרדה בקבוצות השונות. לאחר מכן מוצגות הבדיקות הסטטיסטיות הדרושות לבחינת שאלת המחקר המרכזית על ההבדלים ברמות החרדה הממוצעות בין הקבוצות (לוח 3).

לוח 2: התפלגות רמת מדדי STAI-S (חרדה מצבית) ו-STAI-T (חרדה תכונתית) לפי סוג הכיתה

קבוצת ביקורת		רגילה		מיוחדת			
(n=32)		(n=42)		(n=30)			
%	N	%	N	%	N		
68.0%	22	64.3%	27	53.3%	16	נמוכה	חרדה מצבית
18.8%	6	23.8%	10	30.0%	9	בינונית	
12.5%	4	11.9%	5	16.7%	5	גבוהה	
53.1%	17	64.3%	27	43.3%	13	נמוכה	חרדה תכונתית
28.1%	9	31.0%	13	46.7%	14	בינונית	
18.8%	6	18.8%	2	10.0%	3	גבוהה	

מלוח 2 עולה באופן כללי כי ריכוז התצפיות הגבוה ביותר ברמות החרדה הבינונית-גבוהה נמצא באופן ניכר בקבוצת הכיתה המיוחדת: כ-47% מן התלמידים הכלולים ברמות אלה של חרדה מצבית וכ-57% מהם ברמות אלה בחרדה התכונתית; ואילו למרבית התלמידים לקויי הלמידה (65%) בקבוצת הכיתה הרגילה יש חרדה מצבית ותכונתית ברמה נורמלית (נמוכה). בקבוצת הביקורת (תלמידים ללא לקויות למידה הלומדים בכיתה רגילה) קיים רוב ניכר של תלמידים שהשיגו תוצאות של חרדה מצבית, שהיא בגדר הנורמה. כמו כן, יותר מ-50% נצפו בקבוצה זו עם רמת חרדה תכונתית נמוכה, אם כי שישה מהם (כ-19%) נצפו עם חרדה תכונתית גבוהה.

לצורך בדיקת ההבדלים ברמות החרדה המצבית והתכונתית בין קבוצות המחקר, נערך ניתוח שונות משותפת (תוך פיקוח על משתנה הגיל) רב-משתני להבדלים ברמות החרדה האמורות לפי מין וסוג כיתה. לוח 3 מציג את תוצאות שהתקבלו ביחס לניתוח זה.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות ניתוח שונות משותפת רב-משתני להבדלים ברמות החרדה המצבית והתכונתית לפי מין וכיתה (2x3)

Partial	F	כיתה			Partial	F	מין		
		ביקורת	רגילה	מיוחדת			בנות	בנים	
	(2,97)	(n=32)	(n=42)	(n=30)		(1,97)	(n=58)	(n=46)	
053.	2.71	33.76 (11.71)	35.47 (10.7)	40.21 (9.08)	027.	2.73	38.33 (11.88)	34.63 (8.88)	חרדה מצבית
070.	*3.65	37.09 (12.38)	36.21 (8.83)	42.53 (8.69)	027.	2.65	40.32 (11.24)	36.89 (8.63)	חרדה תכונתית

$p < .05^*$

הערה: הוא מדד של גודל אפקט בניכוי האפקט של משתנה הגיל.

לוח 3 מלמד על אפקט מובהק של סוג הכיתה על רמת החרדה התכונתית של התלמידים במדגם, שמקורו, לפי מבחני ההמשך, בהבדלים בין תלמידי הכיתה המיוחדת לתלמידי הכיתה הרגילה ($p=0.01$) וקבוצת הביקורת ($p=0.05$). כלומר, תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתה מיוחדת נמצאו עם רמות גבוהות יותר של חרדת תכונה לעומת תלמידים עם לקויות למידה ובלי לקויות למידה הלומדים בכיתה רגילה. מגמות דומות נמצאו ביחס לחרדה מצבית, אך אלו היו מובהקות רק בהשוואה בין תלמידי הכיתה מיוחדת לקבוצת הביקורת ($p=0.03$), ולא בהשוואה לתלמידי כיתה רגילה ($p=0.07$). האפקטים של סוג הכיתה הנדונים פה היו כולם אפקטים עיקריים, ולא התקיימו באינטראקציה עם מין התלמידים, כלומר הם חלים באופן שווה על בנים ועל בנות. עוד אפשר לראות בלוח בהקשר הזה, כי למין התלמידים לא נמצא אפקט עיקרי מובהק על רמות החרדה שלהם, זאת אף על פי שהנתונים מצביעים על מגמה של חרדה תכונתית ומצבית גבוהות יותר בקרב בנות. אם כן אין זה מן הנמנע כי מגמות הבדלים אלה היו לוכדות אפקטים מובהקים במדגמים גדולים יותר.

דין

כשמתבוננים בתלמיד לקוי למידה, ברי שהבעיות שהוא מתמודד איתן אינן רק הקשיים הלימודיים, אלא שנלווים לכך קשיים רגשיים וחברתיים, כגון פגיעה בדימוי עצמי, רגשי נחיתות, חרדה, דיכאון ועוד (דופי ועמיתים, 2004; מרגלית, 1996). לקויות למידה שונות עלולות להשליך באופן שלילי על הרווחה הנפשית ולהגביר את הסיכון להופעתן ולהחמרתן של בעיות רגשיות, ובהן הפרעות חרדה (Nelson & Harwood, 2010; Nelson et al., 2014). בהתאם לכך, תלמידים לקויי למידה במדגם דיווחו על רמות חרדה ומצבית ותכונתית גבוהות יחסית: -47% 57%

בקבוצת הכיתה המיוחדת דורגו ברמת חרדה בינונית-גבוהה בזיקה לטיפוס המצבי והתכונתי (בהתאמה), וכ-50% בקבוצת הכיתה הרגילה דורגו ברמת חרדה זו בזיקה לטיפוס התכונתי. שאלת המחקר היא האם יש הבדלים בתחושות החרדה של תלמידים אלו בשתי סביבות למידה שונות: שילוב מלא בכיתה רגילה ולמידה בכיתה מיוחדת לילדים עם לקויות למידה (כיתה קטנה). סוגיה ספציפית זו טרם נבדקה במישרין עד כה. כאמור לעיל, המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ מוגבל בהיקפו ובמאפייניו המתודולוגיים, ואיננו מתיימר לספק מסקנות בעלות אופי סיבתי על הקשר בין המשתנים הללו, אלא לבסס בממצאיו הנחות קיימות על חשיבות השילוב בהקשרים של תפקודים רגשיים ולהציע כיוונים למחקר המשך מעמיק יותר בנושא. לנוכח הסיכון הגבוה למדי שקבוצת התלמידים הנדונה חשופה לו מבחינה רגשית וחברתית, יש חשיבות למאמצים המחקריים שתכליתם לשפר את הבנת התנאים והמשתנים העשויים למתן אותם.

ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי קיים אפקט מובהק לסוג הכיתה על רמת החרדה של תלמידים עם לקויות למידה: הלומדים בכיתה מיוחדת הם בעלי חרדה תכונתית ברמה גבוהה יותר לעומת הלומדים בכיתה רגילה. הבדלים דומים נצפו גם בהשוואה לקבוצת הביקורת (ילדים ללא לקות למידה), מה שעשוי לחזק את ההנחה בדבר חשיבות המסגרת הלימודית בזיקה להיבטים רגשיים, ולא רק של חומרת הלקות כשלעצמה. ממצא זה, אף שאין בו כדי להעיד על סיבתיות בכיוון המוצע, עולה בקנה אחד עם עמדת החוקרים הסבורים כי הפרדה לכיתה מיוחדת עלולה שלא לתרום לקידום של תלמידים עם לקויות למידה מבחינה רגשית וחברתית (Hallinan, 1994), ואולי אף יש בכך כדי לחזק את החשש בדבר השלכותיה הבלתי רצויות (Ireson et al., 2001). את זאת מסייגת העובדה שההבדלים שנצפו ברמת החרדה המצבית בין שתי קבוצות התלמידים לקויי הלמידה לא היו מובהקים (רק קרובים למובהקות בר"מ 5%), זאת אף שמגמתם הייתה זהה למגמת ההבדלים בחרדה התכונתית.

לנוכח הקשר הסטטיסטי החזק שהתקבל בין טיפוס החרדה התכונתית והמצבית במדגם הכללי ($r=0.82$), נראה כי את השוני הדק בין הממצאים ביחס לשני הטיפוסים אפשר לייחס לסיבות מתודולוגיות, בעיקר גודל המדגם, ולאו דווקא לסיבות תיאורטיות מהותיות כלשהן. סביר שמדגם גדול יותר עשוי ללכוד הבדלים מובהקים בכיוון שנצפה פה בין קבוצות התלמידים לקויי הלמידה ביחס לשני דפוסי החרדה הללו. הנחה זאת מתחזקת לנוכח ההבדלים בין קבוצת הכיתה המיוחדת לקבוצת הביקורת, שהיו מובהקים גם ברמת החרדה המצבית. ההבדלים הללו ברמות החרדה בהשוואה לקבוצת הביקורת הם באופן כללי עקביים עם הסברה שתלמידים לקויי למידה הם בעלי חרדה גבוהה יותר מעמיתיהם שאינם לקויי למידה, כפי שנמצא במחקרים רבים מוקדמים יותר (D'souza & Sudhamayi, 2016; Fisher et al., 1996; Gallegos et al., 2012; Mammarella et al., 2016; Milan et al., 2006; Nelson & Harwood, 2010; Thakkar et al., 2016).

ממצאי המחקר הנוכחי מראים באופן כללי כי תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתה רגילה חרדים פחות מעמיתיהם הלומדים בכיתות החינוך המיוחד. בכך ממצאנו עולים בקנה אחד עם ממצאי ניתוח העל של נלסון והארדווד (Nelson & Harwood, 2010), המציעים כי

סוג המסגרת מהווה גורם שממתן את ההבדלים ברמת החרדה בין תלמידים עם לקויות למידה לתלמידים ללא לקויות למידה. ממצאי המחקר הנוכחי המשווים בין תלמידים לקויי למידה בשתי מסגרות בעלות דרגות שילוב שונות (מהן אחת המהווה מסגרת חינוכית מיוחדת בתחומי בית הספר הרגיל), מוסיפים נדבך לגוף המחקר העוסק בהפרעות חרדה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. גוף מחקר זה התמקד עד כה בהשוואת רמת החרדה בין תלמידים רגילים ותלמידים עם לקויות למידה במסגרות חינוך מיוחד סגרגטיביות; ואילו המחקר הנוכחי (והמשכו המוצע) מתאפיין בניסיון מובחן לבדוק את הנושא דרך השוואת רמות החרדה בין תלמידים עם לקויות למידה, כפונקציה של השתייכותם למסגרות חינוכיות משלבות (כלומר, כיתה רגילה וכיתה מיוחדת בחינוך הרגיל). חשוב לזכור כי גוף המחקר הנדון איננו מציע הסבר סיבתי לקשר שבין סוג המסגרת אשר בה לומדים תלמידים עם לקויות למידה וחרדה, וכי ההסבר המקובל על החוקרים בהקשר זה הוא שחומרת לקות הלמידה היא הקשורה באופן סיבתי לרמת החרדה של התלמידים, ולא סוג המסגרת כשלעצמה. בהקשר זה סביר שלקויות הלמידה של תלמידים הלומדים במסגרות חינוך מיוחד מפרידות - מורכבות יותר ולעיתים רב-בעייתיות, ומכאן שגם רמת החרדה שלהם עשויה להיות גבוהה.

עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי מציעים כיוון מחשבה נוסף על הקשר בין המשתנים הללו, המתמקד בדרגת השילוב כשלעצמו (ולא כהיבט של חומרת הלקות), שהוא פקטור ברמת החרדה של תלמידים עם לקויות למידה. כיוון זה נבחן באופן ראשוני ביותר במחקר הנוכחי, והוא טעון בדיקה מחקרית מקיפה ויסודית יותר מבחינה מתודולוגית בשל מגבלותיו. כדי לחדד את משמעות הממצא שתלמידים עם לקויות למידה בכיתה מיוחדת (ובחינוך המיוחד בכלל) הם בעלי רמות חרדה גבוהות יותר מאשר בחינוך הרגיל, ממצא זה צריך לשמש השערה במחקר המשך מסוג זה, ובו, בד בבד עם משתני רקע נוספים שנעדרו מהמחקר הנוכחי (שיוך חברתי-כלכלי, הקשר משפחתי), יפוקחו גם סוג לקות הלמידה וחומרתה כמשתני בקרה.

לבסוף, חלק מהמגבלות הנובעות ממתכונת מחקר החלוץ הנוכחי, נוסף התבססותו על מדגמי נוחות קטנים ובלתי מייצגים של תלמידים עם לקויות למידה, יש להדגיש כי מדדי החרדה שבהם נעשה שימוש במסגרתו התבססו באופן בלעדי על דיווח עצמי של התלמידים עצמם. בשל החשש מהטיה אפשרית במדידת תחושות חרדה אצל תלמידים עם לקויות למידה באמצעות דיווחים עצמיים (Cooray & Bakala, 2005), חשוב שמחקר יתקף את דיווחיהם בדיווחים של אינפורמנטים נוספים (כגון מורים והורים).

מקורות

- דופי, ל., אלנר, א. ולוי, נ. (2004). הערכת יכולת, כישורים קוגניטיביים ומאפייני אישיות של מתבגרים עם לקויי למידה. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 19, 69-82.
- דרסלר, מ. (2010). הוראה פרטנית כהזדמנות למתן מענה לשונות של לומדים. **אאוריקה**, 29, 33-47.
- היימן, ט. (1999). מורים נבוכים. **הד החינוך**, 10, 24-27.
- היימן, ט. (2000). **ליקויי למידה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ועדת מרגלית (2000). **הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד**. תל אביב: משרד החינוך.
- זקס, ש., לוי, מ. וויסקופף, נ. (1992). **סוגיות בחינוך מיוחד**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- טייכמן, י. ומילנק, ח. (1979). **שחמ"ת - שאלון להערכת חרדה מצבית ותכונת חרדה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, החוג לפסיכולוגיה.
- טלמור, ר., ארליך, י., ואדלר, א. (1999). עמדות מורים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. **סוגיות בחינוך מיוחד**, 14, 45-60.
- טלר, ל. (2003). למה הקבצות? מה מטרותיה של שיטת ההקבצה ומה היא באמת משיגה? **חברה: כתב עת סוציאליסטי לענייני חברה, כלכלה, פוליטיקה ותרבות**, 9, 9-11.
- כהן-נבות, מ. ועוואדיה, א. (2012). **תוכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים - הערכות התערבות לקידום עבודת המורים עם תלמידים בסיכון: דו"ח מסכם**. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- לוי, ר. (2009). **ילד ייחודי הזכות והאתגר לטפל בו**. ירושלים: אשלים.
- מושל, א. (עורך). (1993). **שילוב תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל - סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- מנור, א. וטיאנו, ש. (2012). **לחיות עם הפרעת קשב וריכוז ADHD**. תל-אביב: הוצאת דיונון.
- מרגלית, מ. (1996) מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך: ד. חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת** (עמ' 489-501), תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- מרגלית, מ. וטור-כספא, ח. (1998). ליקויי למידה: מודל נירו-התפתחותי רב ממדי. **פסיכולוגיה**, ז(1), עמ' 64-74.
- משרד החינוך (2014). **חוזר המנהל הכללי, תשע"ד/5(א), יישום חוק החינוך המיוחד: ועדת שילוב מוסדית, ועדת השמה ביושבה כערר על ועדת שילוב, ועדת השמה וועדת ערר**. ירושלים: משרד החינוך, אגף לחינוך מיוחד.

נוי, ב. (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. תל-אביב: מכון מופ"ת.
סבירסקי, ש. ודגן-בוזגלו, נ. (2011). יעדים לתיקון החינוך לקראת קידום כלל התלמידים בישראל.
תל-אביב: מרכז אדוה.

ענבר, ד. (2000). ניהול שונות: האתגר החינוכי. אור יהודה: רכס.

שמש, ז. (2012). ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה. ירושלים: משרד החינוך.
שני, ד. ונבו, ב. (2006). סוגיות מרכזיות באבחון פסיכולוגי של לקויי למידה. מפגש לעבודה
חינוכית סוציאלית, 24, 59-87.

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Barlow, D. H. (1991). Disorders of Emotions. *Psychologic Inquiry*, 2, 58-71.

Barlow, D. H. (2002) *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York, Guildford Press.

Chapell, M. S. Blanding, Z. B. Silverstein, M. E. Takahashi, M. Newman, B. Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.

Cooray, S. E., & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. *Advances in psychiatric treatment*, 11(5), 355-361.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The Science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.

D'souza, R., & Sudhamayi, P. (2016). The impact of parenting styles on anxiety and depression in children with learning disabilities. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(9), 916.

Fisher, B. L., Allen, R., & Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 439-446.

Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: a comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54-61.

Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 287-296.

Hallinan, M. T. (1994). School differences in tracking effects on achievement. *Social Forces*, 72, 799-820.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

Heiman, T. (2001). Inclusive schooling: Middle-School teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22(4), 451-462.

Ireson, J., Hallam, S., & Plewis, I. (2001). Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concepts. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 315-326.

Kirk, S. A. Elkins, J. (1975). Characteristics of children enrolled in child service demonstration centers. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 630-637.

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-139.

Milan, A., Hou, F., & Wong, I. (2006). Learning disabilities and child altruism, anxiety, and aggression. *Canadian Social Trends*, 11(8), 16-22.

Mohr, C. D., Armeli, S., Ohannessian, C. M., Tennen, H., Carney, M. A., Affleck, G., & Del Boca, F. K. (2003). Daily interpersonal experiences and distress: Are women more vulnerable? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 393-423.

Nelson, J. M., Harwood, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 17-33.

Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2014). Test anxiety and college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 548-557.

Newcomer, P. L., Barenbaum, E., & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(1), 27-39.

Thakkar, A. N., Karande, S., Bala, N., Sant, H., Gogtay, N. J., & Sholapurwala, R. (2016). Is anxiety more common in school students with newly diagnosed specific learning disabilities? A cross-sectional questionnaire-based study in Mumbai, Maharashtra, India. *Journal of postgraduate medicine*, 62(1), 12.

Spielberger, C. D. (1975). Anxiety: State- Trait processes. In: I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds). *Stress and Anxiety*. Washington DC: Hemisphere.

Spielberger, R., Gorsuch, R., & Lushene, R. (1970). STAI Manual for the State-Trait Anxiety Inventory 1970. *Palo Alto, CA: Consulting Psychologists*.

יישום תוכנית "מעטפת" בשירות המבחן לנוער בישראל: מאפיינים, חוזקות ואתגרים

ד"ר אתי אלישע¹, אפי ברור², ורדה רפפורט³, טלי סמואל⁴

תקציר

תוכנית "מעטפת", המופעלת בישראל בידי שירות המבחן לנוער, מבוססת על מודל Wraparound מארה"ב - מודל לטיפול מערכתי-משפחתי בבני נוער ומשפחותיהם המאופיינים בגורמי סיכון רבים. הנחת הבסיס של "מעטפת" היא שרצוי לטפל ולשקם בני נוער עוברי חוק בתוך הקהילה ובסביבתם הטבעית, באמצעות "עטיפתם" ושילובם במסגרות חברתיות נורמטיביות (לימודים, עבודה, הכשרה מקצועית), תוך שיתוף פעולה עם גורמים רלוונטיים בקהילתם, ובראשם המשפחה. מחקרים שבחנו את היעילות של תוכניות התערבות המבוססות על מודל Wraparound, המופעלות במדינות רבות, מדגישים את יתרונותיהן על פני תוכניות אחרות בקהילה ועל פני השמה חוץ-ביתית. ההשפעות החיוביות של תוכניות אלו מתבטאות בשיפור הקשרים המשפחתיים של בני הנוער המשתתפים בתוכנית, התמדה במסגרת לימודית, הפחתת אלימות ועבריינות בקרבם, ומניעת הוצאתם למסגרת חוץ-ביתית. המאמר הנוכחי סוקר את אופן היישום של תוכנית "מעטפת" בידי שירות המבחן לנוער בישראל ואת מידת יעילותה לבני הנוער ומשפחותיהם המשתתפים בתוכנית, על בסיס מחקרי הערכה שנעשו בישראל ומספר מקרי דוגמה של נערים שהשתתפו בתוכנית. כמו כן, נדון בחוזקות, בקשיים ובאתגרים הטמונים בתוכנית, לצד הצעת דרכי ייעול.

מילות מפתח: Wraparound, "מעטפת", שירות המבחן לנוער בישראל, נוער בסיכון, קטינים עוברי חוק, שיקום בקהילה.

- 1 ד"ר אתי אלישע, קרימינולוגית חברתית-שיקומית, מרצה בכירה בחוג לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית עמק יזרעאל. נייד: 052-2929730, א-מייל: etye@yvc.ac.il
- 2 אפי ברור, מנהל שירות המבחן לנוער בישראל, 2007-2017. נייד: 050-6223301 א-מייל: efibraver@gmail.com
- 3 ורדה רפפורט, סגנית מנהל שירות המבחן לנוער בישראל. נייד: 050-6223301 א-מייל: vardara@molsa.gov.il
- 4 טלי סמואל, מפקחת ארצית, שירות המבחן לנוער. נייד: 050-6211120 א-מייל: talis@molsa.gov.il

מבוא

מודל Wraparound - רקע כללי

מודל Wraparound מבוסס על גישה פילוסופית של טיפול מבוסס-קהילה (community-based) ומבוסס-חוזקות (strength-based) בעבודה עם נוער בסיכון גבוה ועם משפחותיהם המאופיינים בבעיות מורכבות (Nisbet, Graham, & Newell, 2012). הנחת הבסיס של המודל היא, שצריך ואפשר לטפל בבני נוער בסיכון גבוה בקהילה, באמצעות שיתוף פעולה עם גורמים פורמליים ובלתי-פורמליים בסביבתם של בני הנוער המטופלים⁵, ובראשם הוריהם ומשפחתם. זאת תוך גילוי גמישות, רגישות (כולל רגישות תרבותית) והתאמת המענים למצב ולמאפיינים של בני הנוער המטופלים. כפי שהשם מרמז, תהליך זה כרוך ב"עטיפתם" במגוון של רשתות תמיכה בקהילה, במקום שילובם בתוכנית טיפול כללית ונעדרת גמישות. גישה זו התפתחה בארה"ב בשנות ה-80 של המאה ה-20, כחלופה מבוססת טיפול בקהילה עבור בני נוער עם בעיות רגשיות והתנהגותיות מורכבות (Wilson, 2008).

מבחינה תיאורטית, מודל Wraparound מבוסס על הגישה האקולוגית הרב-מערכתית של ברונפרברנר (Bronfenbrenner, 1994), שלפיה התנהגות מסוכנת ומסכנת של ילדים ובני נוער היא פועל יוצא של קשרי גומלין בין הפרט (המאפיינים הביולוגיים שעמם נולד) לבין מערכות סביבתיות שונות, כגון תפקוד המשפחה, קבוצת השווים, מחנכים, מוסדות בקהילה, מוסדות תרבותיים ושלטוניים. במהלך השנים פותחו על בסיס מודל זה תוכניות התערבות לנוער בסיכון גבוה, שמטרתן להעניק להם שירותי "עטיפה" בקהילה, אשר "נתפרות" ומותאמות להם באופן אישי. תוכניות התערבות אלו מבוססות על עבודת צוות שמטרתה לשקם ולשלב בקהילה בני נוער בסיכון גבוה ובני משפחותיהם, באמצעות מתן מענה לצרכים ולמאפיינים הייחודיים להם, תוך פיתוח חוזקותיהם (Effland, Walton, & McIntyre, 2011). היתרונות של מודל Wraparound על פני השמה חוץ-ביתית, שהיא אירוע טראומטי וקשה בפני עצמו לצעירים ובני משפחותיהם, מתבטאים בהיותה יותר ידידותית, יותר אפקטיבית ואף זולה יותר מהשמה חוץ-ביתית (Burt, Resnick, & Novick, 1998; Moon, Applegate, & Latessa, 1997).

תוכניות התערבות לפי מודל Wraparound מופעלות מזה כמה עשורים בארה"ב עבור ילדים ובני נוער עם בעיות רגשיות והתנהגותיות מורכבות, ובמהלך שני העשורים האחרונים הפך המודל לחלופה רווחת להשמה חוץ-ביתית של בני נוער בסיכון גבוה. כיום כמעט בכל מדינות ארה"ב מופעלות תוכניות המבוססות על מודל Wraparound, ובהן השתתפו כ-75,000 צעירים ובני משפחותיהם (Sather & Bruns, 2016).

תוכניות התערבות לפי מודל Wraparound - ממצאי מחקרים

בעשורים האחרונים פורסמו מחקרי הערכה שנעשו במדינות שונות בעולם כדי לבחון את יעילותן של תוכניות התערבות המבוססות על מודל Wraparound (לדוגמה: Howard, Misch, 2005; Zhang & Zhang, 2005; Burke, & Pannell, 2002). אולם בשל העדר הגדרות ברורות של המודל ובשל הפערים שנוצרו בין המודל לבין הפרקטיקה, יש שונות רבה באופן שבו התוכנית נתפסת ומיושמת בשטח. שונות זו מקשה על קבלת תמונה אחידה וברורה של יעילות המודל (Walker & Schutte, 2005). בנוסף, בחלק מהמחקרים נמצאו בעיות מתודולוגיות הקשורות למספר המשתתפים הקטן (לדוגמה: Walter & Petr, 2011; Nisbet et al., 2012).

לצד זאת, מחקרים רבים מציינים את יתרונותיהן של תוכניות אלו לעומת תוכניות התערבות אחרות בקהילה, וכן לעומת השמה חוץ-ביתית, עבור בני נוער בסיכון גבוה המאופיינים בבעיות נפשיות והתנהגותיות (לדוגמה: Bruns, Rast, Peterson, Walker, & Suter, 2010; Bruns & Suter, 2010; Bruns, Rast, Peterson, Walker, & Suter, 2010; Pullman et al., 2006; Fries, Carney, Blackman-Urtega, & Savas, 2012a; Bosworth, 2006). מחקרים אלו מצביעים על שיפור גדול יותר בקרב המשתתפים בתוכניות מבוססות מודל Wraparound, בהשוואה לבני נוער בסיכון גבוה שהשתתפו בתוכניות אחרות. שיפור זה התבטא בהפחתת ההתנהגות האלימה והעבריינית, בשיפור הישגים לימודיים, ובשיפור היחסים בתוך המשפחה (לדוגמה: Clark, Lee, Prange, & McDonald, 1996; Lipsey, Wilson, & Cothorn, 2000; Myaard, Crawford, Jackson, & Alessi, 2000; Pullmann et al., 2006). מחקרים אלו דומיהם מדגישים את החשיבות של תמיכה חברתית רחבה, המסייעת למניעת הידרדרות ולצמצום פשיעה בקרב בני נוער (Colvin, Cullen, & Vander Ven, 2002).

במחקר עדכני שערך סקירה מקיפה של 206 מחקרים שפורסמו בעשורים האחרונים על אודות תוכניות התערבות על בסיס מודל Warparound, נמצא כי רובן סבלו מבעיות מתודולוגיות שהקשו על הגעה למסקנה ממשית לגבי יעילותן (Coldiron, Bruns, & Quick, 2017). לצד זאת, מתוך 22 המחקרים הניסויים המבוקרים שאותרו מביניהם, נמצאו ברובם עדויות חיוביות לאפקטיביות של Warparound. ממצאים חיוביים אלו התבטאו בשיפור התפקוד בתחום הלימודים, בשיפור הקשרים המשפחתיים, בהגברת הרווחה הנפשית, בהפחתת רצידיביזם ובמניעת הוצאה למסגרת חוץ-ביתית של בני הנוער שהשתתפו בתוכנית, בהשוואה למקביליהם שלא השתתפו בתוכנית. בשאר המחקרים הממצאים שהתקבלו היו מעורבים - נמצא שיפור קל או כלל לא היה שיפור ביחס למשתנים אלו. החוקרים הסבירו זאת על רקע השונות במדגמים ובכלי המחקר שבהם נעשה שימוש במחקרים אלו, וכן בשונות באופן ההפעלה של התוכנית, שלא תמיד הייתה ברורה, אחידה ועקבית (Coldiron et al., 2017).

שירות המבחן לנוער בישראל - רקע כללי ומאפייני הקטינים המופנים לשירות

שירות המבחן לנוער בישראל (Israel's Juvenile Probation Service) (להלן: השירות), הוא שירות טיפולי-סוציאלי סמכותי הפועל במסגרת מנהל סיוע לבתי משפט ותקן במשרד הרווחה, ומשמש על פי חוק הגוף המרכזי לטיפול בקטינים בישראל (בגיל 12-18), אשר נחשדו בביצוע עבירה או שנמצאו אשמים בביצוע עבירה. מטרה עיקרית של השירות היא לבצע התערבות שתוביל להפסקת ההתנהגות המנוגדת לחוק של הקטין ולשיפור תפקודו האישי והחברתי. בנוסף, קציני המבחן מייצגים את צורכי הקטין בפני הרשויות ומתווכים ביניהם (אלישע וברוור, 2015; קראוס וברוור, 2001). ככלל, בעשור האחרון ניכרת מגמה של ירידה במספר המופנים לשירות המבחן לנוער, בכל סוגי העבירות: מ-20,000 מופנים לשירות בשנת 2007, ל-14,168 בשנת 2016. עם זאת, חלה עלייה בחומרת העבירות שבגינן הופנו הקטינים. בשנת 2007 היו עבירות רכוש השכיחות ביותר, ואילו בשנת 2016 היו עבירות אלימות השכיחות ביותר (37.3%), ולאחריהן עבירות של שימוש וסחר בסמים (15.9%), עבירות רכוש (22%), עבירות הקשורות לסדר הציבורי (11.3%), ועבירות הקשורות לרכב (10%). עבירות מין ומוסר היו פחות שכיחות (3.1%) (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2017).

נתוני השירות לשנת 2016 מעלים, בנוסף, כי אצל 58% מהקטינים המופנים, זהו התיק הפלילי הראשון שנפתח נגדם. כלומר, ל-42% יש תיק פלילי נוסף. העבירות הבולטות שלהם הן אלימות (ל-60% מהקטינים יש לפחות סעיף פלילי אחד בתחום האלימות) ורכוש (ל-50% מהקטינים יש לפחות סעיף פלילי אחד בתחום הרכוש). עוד נמצא, כי מאפייני העבירות של קטינים בני 16-18 חמורים מאלה של קטינים בני 12-15 (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2017).

אשר למאפייני הקטינים המופנים לשירות מראים נתוני השירות, כי רובם המכריע הם בני (88%) ורק מיעוט (12%) הן בנות; רוב המופנים (60%) הם בני 16-18 שנים, והשאר (40%) בני 12-15 שנים; אשר לעיסוקם - רובם רק לומדים (67%), 11% לומדים ועובדים, 9% עובדים ולא לומדים ו-13% "מנותקים", כלומר לא לומדים ולא עובדים; אשר לקטינים שנשרו ממערכת החינוך, הנתונים מראים כי רובם סיימו 9 שנות לימוד בממוצע, והסיבות העיקריות לנשירה הן בעיות התנהגות, בעיות נוכחות, בעיות משמעת והישגים לימודיים נמוכים (משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, 2017).

באשר לקשיים ולמצבי סיכון של הקטינים המופנים, נמצא כי הם מאופיינים בקשיים אמוציונליים-רגשיים (קושי לשלוט בכעסים ובדחפים, אי-הבנת מצבם וצרכיהם); זאת לצד קשיים במשפחה (בעיות בקשר עם ההורים או עם בני משפחה אחרים, אירוע טראומטי במשפחה, קשיים כלכליים); קשיים בתפקוד במסגרת (קשיים לימודיים, הפרעות קשב וריכוז); קשיים בקבלת סמכות וגבולות; העדר מסגרת תומכת או מסגרת טיפולית; והתנהגות לא נורמטיבית (התחברות לקטינים עוברי חוק אחרים, שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים, החזקה בעמדות וערכים אנטי-סוציאליים) (כאהן-סטרבצ'ינסקי ולוי, 2011).

בבחינת הרקע המשפחתי של הקטינים המופנים לשירות נמצא, כי רובם מאופיינים במצבי סיכון גבוה: שיעור גבוה מהמופנים חיים במשפחות גדולות שבהן יותר מארבעה ילדים (59%), לעומת 17% מכלל הילדים בישראל. שיעור גבוה מהמופנים חיים במשפחות חד-הוריות (38%), לעומת 8.7% מכלל הילדים בישראל. ראש המשפחה של כרבע ממשפחות המופנים אינו עובד, ובשני שלישים ראש המשפחה אומנם עובד אולם מצליח בקושי לכלכל את משפחתו; כ-60% מהקטינים המופנים חוו אירוע או מצב סיכוני שעלול לערער את יציבותה ותפקודה התקין של המשפחה (גירושין, אבטלה ממושכת של אחד ההורים, מחלה קשה, מעצר או מאסר של אחד ההורים); יותר מרבע מהקטינים המופנים חיים במשפחה שבה אחד ההורים או האחאים מעורב בעבריינות, וכשישית מהקטינים חיים במשפחה שבה אחד מבני המשפחה הקרובה מכור לסמים או לאלכוהול; 54% ממשפחות הקטינים המופנים לשירות מוכרות לשירותי הרווחה בקהילה (כאהן-סטרבצ'ינסקי ולוי, 2011).

תוכנית "מעטפת" בישראל

תוכנית "מעטפת", המופעלת בידי שירות המבחן לנוער בישראל משנת 2011, מבוססת על מודל Wraparound מארה"ב - מודל רב-מערכתי שעיקרו מתן מענים מותאמים בתוך הקהילה לצרכים ולמאפיינים של בני הנוער המטופלים ומשפחותיהם. "מעטפת" מיועדת לנערים ולנערות עוברי חוק עם רקע אישי ומשפחתי מורכב, והיא מהווה חלופה להשמה חוץ-ביתית. מטרת התוכנית היא להשאיר את בני הנוער המטופלים בבית משפחתם בקהילה, באמצעות "עטיפתם" בשירותים שנתנים להם אנשי מקצוע מתחומים מגוונים. התוכנית אינה "תוכנית מדף", אלא "נתפרת" עבור כל משתתף על פי צרכיו ומאפייניו הייחודיים, ועל פי מטרות ההתערבות.

כיום מופעלת תוכנית מעטפת "רגילה" ב-7 יישובים, ובנוסף מופעלת תוכנית מעטפת ייעודית לנוער יוצאי אתיופיה ב-8 יישובים. בסך הכול מופעלת התוכנית ב-15 יישובים ברחבי ישראל. התוכנית מופעלת בשיתוף עם המחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות. בכל יישוב משתתפים בתוכנית, בכל עת, חמישה נערים ונערות.⁶

לתוכנית "מעטפת" כמה מטרות עיקריות: (1) הפסקת ההתנהגות עוברת החוק של בני הנוער המשתתפים בתוכנית, והפחתת רמת הסיכון העצמי והסביבתי שלהם (אלימות, רצידיביזם, שימוש בסמים); (2) יצירת חלופה להוצאה למסגרות חוץ-ביתיות של בני הנוער המשתתפים בתוכנית; (3) השתלבות נורמטיבית בקהילה: ביקור סדיר במסגרת חינוכית, שילוב בעבודה או הכשרה מקצועית, ניצול יעיל של שעות הפנאי; (4) חיזוק הסמכות ההורית, הקניית כלים להורים וחיזוק יכולתם להתמודד עם הקשיים של ילדיהם, ושיפור האקלים המשפחתי; (5) שיתוף פעולה בין השירותים השונים ואיגום משאביהם הקיימים בקהילה.⁷

6,7 על פי דיווח של המפקחת הארצית בשירות המבחן לנוער.

ההשתתפות ב"מעטפת" נעשית בצו בית משפט לנוער, ומשך ההשתתפות היא כאורך הצו שקיבל הנער (בדרך כלל בין שנה לשנתיים), ובהתחשב בהמלצת קצין מבחן לנוער לבית המשפט. כאמור, כל בני הנוער המושלבים ב"מעטפת" מאופיינים ברקע אישי ומשפחתי מורכב ביותר, כאשר השתתפותם בתוכנית מהווה חלופה להוצאתם למסגרת חוץ ביתית.

יישום תוכנית "מעטפת" בישראל

"מעטפת" מציבה את משפחת הנער במרכז. המשפחה שותפה עיקרית בהעלאת דאגות, בבניית תוכנית ההתערבות, ובביצוע התוכנית. לפיכך מדגישה התוכנית גיוס רשת תמיכה משפחתית, באמצעות הקמת צוות ליווי משפחתי (להלן: צל"מ), שנפגש בבית המשפחה של הנער המטופל. השותפים בצל"מ הם: מתאם טיפול (coordinator), קצין מבחן לנוער, וכן תומכים מהמשפחה ומהסביבה של הנער המטופל, כגון דודים, סבים וידידים. זאת לצד אנשי מקצוע רלוונטיים מהקהילה, כגון עו"ס, מורה, יועץ בי"ס, מעסיק, חונך, מדריך ו מטפל. צל"מ רחב מאפשר ראייה כוללת של צורכי בני הנוער המטופלים ומשפחותיהם ומאפשר איגום משאבים והצעת מענים בהתאם לכך. העבודה בצל"מ מאופיינת בשקיפות, בכבוד ובקבלה. בצל"מ כל "הקולות" שווים, ואין גורם אחד אשר יכול "להטיל וטו" על שלב כלשהו משלבי התוכנית (ריבין וסומך, 2010).

הצל"מ מופקד על תכנון וביצוע ה"מעטפת" עם המשפחה, על בסיס זיהוי הבעיות, הצרכים והחוזקות של בני הנוער ובני משפחתם. התוכנית קובעת מטרות ויעדים בפרקי זמן ידועים ומתאימה את המענים למטופלים. מדובר ב"תפירת" מענה יצירתי וייחודי למשפחה, בהתאם למאפייניה ולצרכיה. התוכנית נשענת על שיתוף פעולה בין גורמים שונים המטפלים בבני הנוער הללו במקום מגוריהם. כדי להשיג את שיתוף הפעולה הנדרש, ממפים מתאם הטיפול (coordinator) יחד עם קצין המבחן את כל השירותים, העמותות והגורמים הציבוריים והפרטיים בעיר, והם פועלים יחד לגיוסם לטובת בני הנוער המטופלים (ריבין וסומך, 2010).

מפגשי הצל"מ מתקיימים בבית המשפחה, בתדירות של אחת לשבוע בדרך כלל, וכל פגישה אורכת כשעה וחצי. קיום מפגשי הצל"מ בבית המשפחה הוא רכיב ייחודי ומשמעותי בתוכנית, ומטרתו להעביר למשפחה מסר ש"אנחנו אתכם, בביתכם, במקום הנוח לכם". כמו כן חשובה הגעה למשפחות המתקשות לצאת מביתן. הפגישות בבית המשפחה משמשות גם ככלי אבחוני, המאפשר לצוות המקצועי להבין את הסיטואציה שבה נמצאים בני הנוער המטופלים בסביבתם הטבעית, ולחזק את המערכת המשפחתית (ריבין וסומך, 2010).

במסגרת התוכנית משתתפים הורי הנער המטופל בהדרכות הורים, שמטרתן לחזק את כישורי ההורות שלהם ולהקנות להם ידע ומיומנויות הוריות המותאמים לגיל ההתבגרות. ההורים לומדים כיצד לשפר את הקשר שלהם עם ילדיהם בזמן שהם משתלבים בלימודים או בעבודה ומקיימים אורח חיים נורמטיבי בתחומים שונים, ובכך להביא להפסקת הפעילות המנוגדת לחוק של הנער. מטרה נוספת היא להקנות להורים כלים מעשיים לחיזוק סמכותם ההורית ולהביא להבנת ההורים כי ילדיהם המתבגרים כמהים לקשר עימם, ובידיהם האחריות לחזק את הקשר מתוך הובנת צרכי ילדיהם והבנת עולמם (כהאן-סטרבצ'ינסקי, שר ולוי, 2014).

ייחודה של תוכנית מעטפת מתבטא, בין השאר, בהגדרתה כ"תוכנית לפי מידה", כך שמרכיבי ההתערבות והמענים "נתפרים" באופן ייחודי לכל נער ולמשפחתו המשתתפים בתוכנית, לפי צורכיהם ולפי מטרות ההתערבות המוגדרות בתוכנית ההתערבות הפרטנית. למימוש המטרות הטיפוליות מוקצה תקציב, שאפשר לממשו מיד ובגמישות, תוך שיתוף פעולה עם השירותים הקיימים בקהילה (כהאן-סטרבצינסקי ועמיתים, 2014).

הצעות לשימוש בתקציב מועלות במפגשי הצל"מ כחלק מתוכנית הטיפול. הצדדים השותפים לצל"מ דנים בהצעות השונות ומקבלים החלטות לגבי אופן מימושו. המתאם אחראי על יישום ההחלטות, על ניצול התקציב וניהולו. להלן דוגמאות לשימוש בתקציב בתוכנית "מעטפת": מימון נסיעות לנער, קניית בגדים, רכישת ציוד לימודי, הפניה לאבחון פסיכו-דיאגנוסטי או תעסוקתי, הוראה מתקנת, שיעורי עזר, הכשרה תעסוקתית, התאמת חונך אישי, טיפול רגשי, שילוב בחוגים, הדרכה הורית, יציאה לבידול משותף של הנער עם הוריו, תווי קנייה לרכישת מזון, סיוע ברכישת רהיטים, סיוע בשיפוץ של הבית, התקנת דלתות בחדרים, ועוד (כהאן-סטרבצינסקי ועמיתים, 2014).

תוכנית "מעטפת" בישראל - ממצאי מחקרי הערכה

עד כה נערכו שני מחקרי הערכה על תוכנית "מעטפת" בישראל, שניהם במכון ברוקדייל. מחקרים אלו עוצבו במטרה לבחון את אופן יישום התוכנית, את מידת יעילותה ותרומתה בעיני משתתפיה. את המחקר הראשון ערכו ריבקיין וסומך (2010). הם בחנו את תוכנית "מעטפת" בשנים שבהן הופעלה כתוכנית ניסיונית מצומצמת בשתי ערים, באר שבע וחיפה (2001-2009). התוכנית הופעלה בידי אגף התקן והשירות לילד ונוער במשרד הרווחה, אגפי הרווחה בערים חיפה ובאר שבע, עמותת אשלים ו"שביל הקהילה". בכל שנה השתתפו 4-6 נערים ובני משפחותיהם. משך ההשתתפות בתוכנית היה 3 שנים לכל משפחה. המחקר כלל ראיונות עם 22 בני נוער ובני משפחותיהם שהשתתפו בתוכנית בשנים אלו.

במחקר נמצא כי הקשר של בני המשפחה עם צוות הצל"מ נתפס כבלתי פורמלי ותרם ליעילותה של ההתערבות המקצועית ולמעורבות של הנער במפגשי הצל"מ. עוד עלה מהראיונות, כי השפעה חיובית זו נבעה מתחושת הקבלה וההכלה שהצוות מעניק להם, וכן מהאמון שרוחשת המשפחה לאנשי הצוות, מתוך הערכתה על המאמץ שנעשה להגיע לביתם, ובמיוחד משום שבני המשפחה חשו כי הצוות אינו שופט אותם. יתר על כן, מרבית המרואיינים, ההורים וילדיהם כאחד, הביעו שביעות רצון מהתוכנית וציינו כי ההשתתפות בה תרמה לילדים בתחום הלימודי, החברתי וההתנהגותי. עוד דיווחו ההורים כי "מעטפת" תרמה להם באפשרה להם לחלוק את הדאגה לילדיהם עם הצוות, ונתנה להם כלים ממשיים לחיזוק סמכותם, להעצמתם כהורים, וליצירת דפוסי תקשורת חיוביים במשפחה (ריבקיין וסומך, 2010).

מחקר ההערכה השני בחן את יישום תוכנית "מעטפת" שהפעיל שירות המבחן לנוער בישראל בשנים 2012-2013, ואת תרומתה כפי שנתפסה בעיני בני הנוער המטופלים ומשפחותיהם. במחקר זה רואיינו 33 בני נוער בגיל 14-18 שנים. כמו כן רואיינו אנשי מקצוע שהשתתפו בתוכנית - קציני מבחן ומתאמת (coordinator). בני הנוער שהופנו ל"מעטפת" אופיינו ברקע אישי ומשפחתי מורכב במיוחד, הכולל ריבוי בעיות ומצבי סיכון מוגברים (לדוגמה: גירושין או פרידה של ההורים, מוות של אחד האחאים, אשפוז או מחלה קשה של אחד מבני המשפחה הקרובה, מאסר של הורה או אחאי), לצד רקע פלילי מגוון. בעת כניסתם לתוכנית היו רוב בני הנוער מועמדים להוצאה מהבית בעקבות הרשעתם בביצוע עבירה על ידי בית המשפט לנוער. נמצא כי התוכנית השיגה את רוב מטרותיה: התוכנית הצליחה למנוע את ההוצאה מהבית של רובם, למעט שלושה שהוצאו מביתם במהלך השתתפותם בתוכנית. בנוסף, כל בני הנוער שולבו בעיסוק נורמטיבי או שיפרו את התפקוד בו. ברוב המקרים חל שיפור גם באקלים המשפחתי ובקשר עם ההורים, ומרבית בני הנוער חוברו לגורמי טיפול. לצד זאת, נמצא כי עבור כמחצית מבני הנוער שהשתתפותם בתוכנית הסתיימה או הופסקה, לא הושגו המטרות של אי ביצוע עבירה נוספת, קבלת גבולות וסמכות, והימנעות מהתחברות עם חברים עוברי חוק. מהמחקר עולה כי רובם היו צעירים יותר, עם גורמי סיכון רבים (כהאן-סטרבצ'ינסקי ועמיתים, 2014).

עוד נמצא במחקר זה, כי אנשי המקצוע שרואיינו דיווחו כי התוכנית ראו אותה כחיובית, בהצביעם על נקודות חוזק של התוכנית: מענה בתוך הקהילה לבני נוער מטופלים; בניית תוכנית עבודה ייחודית לכל נער, בהתאם לצרכיו ולמאפייניו הייחודיים; פגישות בבית הנער, המאפשרות שיח ושיתוף פעולה טובים יותר, לצד אפשרות אבחון והבנה טובה יותר למציאות חייו של הנער; התערבות אינטנסיבית ומתמשכת עם הנער ובני משפחתו; עבודה בצוות רב-מקצועי, המאפשרת ראיית צרכי הנער מזוויות שונות, וחיפוש מענים הולמים ומגוונים; גמישות והרחבת מנעד אפשרויות ההתערבות, לעומת תוכניות אחרות (כהאן-סטרבצ'ינסקי ועמיתים, 2014).

"מעטפת" בישראל - נתונים מספריים ומדדים עדכניים

מתחילת ההפעלה של תוכנית "מעטפת" בידי שירות המבחן לנוער ב-2010 ועד סוף 2017 הופנו לתוכנית 214 נערים, ומתוכם 126 נערים סיימו בהצלחה את התוכנית. כיום משתתפים בתוכנית עוד 35 נערים, אשר טרם סיימו את השתתפותם. השתתפותם של 53 בני נוער הופסקה, מהסיבות הבאות: אי עמידה של הנער ומשפחתו בתנאי התוכנית; התנגדות לקיום מפגשי צל"מ; התנגדות להמשך ההשתתפות במעטפת; אי ביצוע מטלות שהן חלק מתוכנית הטיפול; התנגדות להשתלבות במסגרת נורמטיבית (עבודה או לימודים); מעורבות של הנער בביצוע עבירה נוספת; מעצרו של הנער עד תום ההליכים; וכן בקשה של הנער להשתלב במסגרת חוץ-ביתית.⁸

בשנים האחרונות אוסף שירות המבחן לנוער נתונים מדויקים על המשתתפים בתוכנית, במדדים

שונים, כדי לבחון את עמידתם בתנאים ובמטרות של התוכנית, כגון השתלבותם במסגרת נורמטיבית (עבודה או לימודים), אי-מעורבות נוספת בפלילים, אי-הוצאה למסגרת חוץ-ביתית והשתתפות ההורים בהדרכת הורים. בשנתיים האחרונות (2015-2017) נמצא כי יותר מ-90% מהנערים לא הוצאו מהבית; יותר מ-85% מהנערים - לא הוגשו נגדם כתבי אישום חדשים; אצל 85% מהנערים חל שיפור בתפקוד בעבודה או בלימודים; ויותר מ-80% מההורים משתתפים בהדרכה הורית כחלק מתוכנית הטיפול.

נתונים אלה מצביעים על כך שהתוכנית מצליחה להשיג את רוב יעדיה בקרב נערים שסיימו את השתתפותם בתוכנית, ובראשם הימנעות מהוצאה חוץ-ביתית, העדר כתבי אישום חדשים ושיפור תפקודם במסגרות נורמטיביות (עבודה או לימודים).

תיאורי מקרים

כדי להדגים ולהמחיש את אופן היישום של תוכנית "מעטפת" מנקודת מבט סובייקטיבית של משתתפי התוכנית, נציג להלן תיאורי מקרים של שלושה נערים שהשתתפו בתוכנית (בשמות בדויים), שניים בוגרים של התוכנית, שאפשר להגדירם כמקרי הצלחה, והשלישי - נער שנשר מהתוכנית.⁹

נתי

נתי (שם בדוי) הופנה לשירות המבחן לנוער בהיותו כבן 15 וחצי, בגין ביצוע עבירת אלימות. הוא נעצר, ובית המשפט לנוער ביקש להגיש תסקיר קצין מבחן לעניין המעצר בעניינו ולהמליץ על חלופת מעצר. אחרי שקצין המבחן נפגש עם הנער ועם הוריו בבית המעצר בשירות המבחן, הוצע למשפחה להשתתף בתוכנית "מעטפת". הורי הנער התלבטו באשר להצעה זו, הביעו חוסר אמון וחדשנות כלפי גורמי טיפול וחינוך, לנוכח אכזבה מניסיונות טיפול קודמים. אולם למרות חששותיהם והתלבטותם הם הסכימו להשתתף בתוכנית והוגש תסקיר עם המלצה לשחרורו של הנער למעצר בית מלא ושילובו בתוכנית "מעטפת". עם התקדמותו בתוכנית נעשתה פנייה לבית המשפט להקל את תנאי המעצר שלו, ונתי שולב בחזרה בלימודים וכן שולב בטיפול קצין מבחן ובתוכנית למילוי שעות הפנאי.

מאפייני רקע של נתי: עבריינות - זו הפעם השנייה שבה היה מעורב בביצוע עבירות אלימות. הוצע לו טיפול שמטרתו לסייע בפיתוח שליטה וניהול מצבים כדי להימנע מהתפרצויות ותגובות אימפולסיביות ואלימות, אך עד אז סירב להשתתף; לימודים - נתי מיעט להגיע לביה"ס, כאשר הגיע לא תפקד כנדרש ולא קיבל את גבולות המסגרת; משפחה - מערכת היחסים עם הוריו

9 תיאורי המקרים שלהלן לקוחים מעבודת השירות. אי אפשר לספק פרטים נוספים, מחשש לפגיעה בסודיות.

תוארה כמתוחה. האב ביטא ציפיות גבוהות מבנו ואכזבה מאי מימושן. האב התייחס לנתי כאל "כבשה שחורה", והוא הביע ייאוש ממנו וזלזול כלפיו. האם הייתה עסוקה בהתמודדות עם צורכי הילדים האחרים בבית, ולא הייתה פנויה לצרכיו של נתי; שעות פנאי - נתי הרבה לישון בשעות הבוקר ולשוטט בשעות אחה"צ והלילה, התחבר לנערים עוברי חוק ומצא שייכות בקרבם.

הצל"מ שהרכיבה המתאמת נפגש מדי שבוע בבית הוריו של נתי, וכלל את נתי והוריו, קצין המבחן, סבו, מדריך המלווה את נתי מטעם היחידה לקידום נוער, ומורה בביה"ס של נתי. תוכנית הטיפול שנבנתה בשותפות עם נתי, בני משפחתו והצל"מ, כוונה לתת מענה לצרכים שזוהו, ואלה הם:

טיפול. נתי הופנה לטיפול בקבוצה לשליטה בכעסים בשירות המבחן לנוער, בשילוב עם פעילות שטח אתגרית, וכן הופנה לרכיבה טיפולית על סוסים. מענים אלה כווננו לסייע לו לזהות את המניעים לביצוע העבירות, לחזק את בטחונו העצמי, לפתח שליטה עצמית, ולמצוא אלטרנטיבות להתנהגות.

לימודים. נתי חזר באופן הדרגתי למסגרת לימודית, ונבנתה עבורו תוכנית לימודים אישית, בהתאם לצרכיו וליכולותיו. הוגדרו הציפיות מנתי בבית הספר והגורמים שסייעו לו לעמוד בהן. סבו של נתי דאג להעירו מדי בוקר ולהביאו לביה"ס בזמן, צוות ביה"ס התגייס לסייע לו בליווי צמוד בשעות הלימודים, ובמתן עזרה פרטנית לצרכיו הלימודיים.

שילוב ההורים בהדרכה הורית. בחצי השנה הראשונה קיבלו הוריו של נתי בביתם שעת הדרכה שבועית ממדריכת הורים. עם התבססות הקשר ובניית האמון ביניהם, התקיימו הפגישות במרכז להורים מטעם הרשות המקומית, שבו עובדת מדריכת ההורים. כדי לעבוד על חיזוק הקשר והתקשורת בין נתי והוריו הם יצאו לבילוי משותף אחת לשבועיים. בנוסף, נתי ואביו שולבו בתוכנית אימון בחדר כושר. בשליש האחרון של הטיפול הקדישו נתי ואימו יום בשבוע אחה"צ לבילוי משותף, לרוב במטבח, האם הסתייעה בנתי והוא אהב ללמוד לבשל ולאפות.

שעות פנאי. נקבעה עם נתי מסגרת לתפקוד: הוגבלו שעות היציאה מהבית והחזרה אליו, הוסכם שידווח על מקום הימצאו, הוא שולב בתוכנית "סיכויים" ושם בו הוצמד לו חונך פרטני.

התוכנית נבנתה בהדרגה. מדי שבוע הוערכה התקדמותו של נתי ונעשו התאמות. התוכנית דרשה מנתי ומהוריו כוחות רבים. בשלבים הראשונים ביטא נתי ייאוש וקושי לעמוד בכללים שהוצבו לו. בשלב מסוים אף עלו דאגות בשל נסיגה בתפקודו ועלה צורך לקיים דיון בעניינו בבית המשפט, כדי לגייסו לעמידה מלאה בתוכנית שנבנתה.

לאחר שנה וחצי בתוכנית סיים נתי את לימודיו בכיתה י"א בהצלחה. הוא סיים גם את השתתפותו בקבוצה לשליטה בכעסים ולא נפתחו נגדו תיקים פליליים נוספים. נתי והוריו דיווחו על שיפור ניכר במערכת היחסים ובתקשורת ביניהם.

במפגש הסיום אמר האב:

החזרתם לנו את האמון, ראשית בעצמנו כהורים, שנית בבן שלנו, ושלישית בגורמי הטיפול והחינוך.

נתי אמר כי עד לכניסתו לתוכנית היה בטיפול בכמה מסגרות:

בכל מקום הלכתי ואמרתי מה שבא לי, עבדתי על כולם. כאן במעטפת כולם יושבים ביחד, אני לא יכול לשקר לעצמי ולסביבה, כולם באים לבית שלי ובאמת דואגים לי, אני חייב להוכיח את עצמי.

דן

דן (שם בדוי) הופנה לשירות המבחן בגיל 16 וחצי, בעקבות ביצוע עבירות רכוש ונהיגה.

מאפייני רקע של דן: מעברים רבים בין מסגרות לימוד ונשירה ממסגרת, מעורבות חוזרת בעבירות, קושי של הוריו לפקח עליו, וניסיונות השמה במסגרות חוץ-ביתיות שלא עלו יפה. הפנייתו לתוכנית הייתה חלופה לניסיון נוסף לשלבו במסגרת חוץ-ביתית או אף לעונש מאסר.

הצל"מ כלל את הנער והוריו, עו"ס משפחה, קצינת ביקור סדיר, מדריך נוער, קצינת מבחן ומעסיק של הנער. דן הביע הסכמה להשתתף בתוכנית בהצהרה ש"אין לי מה להפסיד". בתחילת הדרך מיעט מאוד לשתף הפעולה, הוא התנגד להצעות שעלו בתוכנית הטיפול, ורק בהדרגה הביע נכונות להתחיל בתהליך של שינוי. תוכנית הטיפול של דן כללה את התחומים הבאים:

לימודים. דן שולב בתוכנית היל"ה להשלמת השכלה. כמו כן קיבל שיעורים פרטיים במתמטיקה ובעברית, לאחר שהתגלו פערים לימודיים רבים שלא אותו עד הפנייתו לתוכנית. בסיום התוכנית הוא קיבל תעודה של השלמת 12 שני"ל.

תעסוקה. במקביל ללימודים, שולב דן בעבודה שלושה ימים בשבוע. מעסיקו הצטרף לצל"מ והגיע למפגשים אחת לחודש.

ככל שהתקדם בלימודיו ובעבודה וחווה הצלחה, התחזק ביטחונו העצמי וגברה המוטיבציה שלו להמשיך ולהרחיב את תהליך השינוי.

טיפול. דן החל בטיפול פרטני בגישה קוגניטיבית-התנהגותית ובטיפול קבוצתי שהתמקד בעיבוד עבירותיו. דן סיים בהצלחה את שני הטיפולים, הפיק מהם רבות ושינה את פרשנותו לאירועים, את חשיבתו ואת תגובותיו.

במקביל, נפגש דן בקביעת עם מדריך נוער, לצורך עבודה על חיבור לקבוצת שווים נורמטיבית. בפגישות אלה הוא יצר קשר משמעותי, חש ביטחון, וניכר כי נעזר בקשר ובמטרותיו.

לאורך כל תקופת הטיפול, דן לא ביצע עבירות נוספות. הוריו שולבו בהדרכה הורית ובסיום התוכנית ביקשו להמשיך בעוד סדרה של עשרה מפגשים.

בסיום התוכנית, האם ביטאה את תרומת התוכנית באומרה:

במשך שנים היה לנו ההורים הרבה דאגות ביחס לדן. הלכתי לכל המשרדים וביקשתי עזרה, בחינוך וברוחה. כעת בתוכנית מגיעה אלי לבית עו"ס מהרווחה, קצינת ביקור סדיר וקצינת מבחן, ושלושתן אומרות לי: "גב'... מה אנו יכולות לעשות בכדי לקדם את דן?"

בעת הדיון המשפטי בעניינו, אמר הנער על תהליך השינוי:

בסוף הבנתי שהשינוי צריך להתחיל ממני. לקחתי את עצמי בידים ובעזרת גורמים שלא ויתרו עליי וגם המדריך והוריי שתמכו בי והמעטפת שהאמינו בי. כל פעם שעמדתי ליפול, הם החזיקו בי. תודה לכולם.

ביהמ"ש לנוער החליט שלא להרשיעו בשל כבדת הדרך הטיפולית שעשה והעמידו בצו מבחן לתקופה של שנה. ביהמ"ש אמר על התהליך המשמעותי שעשה דן:

בשולי הדברים, מוצא אני לנכון לציין בשנית את ההליך יוצא הדופן אשר עבר הנאשם וזאת בליווי הגורמים הטיפוליים בקהילה, וכן הגורמים הטיפוליים בתוכנית מעטפת אשר נתנו לנאשם כלים למיצוי יכולותיו. כל זאת לאחר הסתבכויות רבות בגינן אף הנאשם היה עצור לתקופות מסוימות ומצוי בחלופות שונות וכן, זאת לאחר שהוגשו תסקירים רבים אשר העידו על מצב מתדרדר מאוד של הנאשם לאורך זמן...

עם סיום תוכנית מעטפת ערער דן על הפטור שקיבל מגיוס לצבא, ערעורו התקבל והוא התגייס.

רינון

רונון (שם בדוי) הופנה לשירות המבחן לנוער בגיל 16 וחצי, בעקבות ביצוע שלוש עבירות רכוש וסמים. במפגשים הראשונים עימו ועם הוריו, דווח על ביקורים לא סדירים של רונון בבית הספר, שוטטות, חבירה לנערי שוליים המעורבים בעבריינות, מערכת יחסים רוויית מתחים בינו לבין הוריו, וקושי של הוריו בפיקוח ובהשגחה הורית עליו. התמונה הכללית שעלתה בסיום איסוף המידע הפסיכו-סוציאלי אודותיו עוררה דאגה, בעיקר בשל מערכת היחסים העכורה בין רונון להוריו, אשר הובילה להתנהלות חסרת גבולות ומצבי סיכון רבים. לכן הוצע לרונון ולהוריו להשתלב בתוכנית מעטפת, והועמדה גם אפשרות לשלבו במסגרת חוץ-ביתית. תחילה התנגד רונון להשתתף ב"מעטפת", וגם למסגרת חוץ-ביתית, באמרו כי תיאור מצבו ובעיותיו מוגזם, וכי אם הוריו לא יגבילו אותו, "הכול יהיה בסדר". הדאגה היחידה, מבחינתו, הייתה התיקים הפליליים וההליך המשפטי שתלוי ועומד כנגדו. הוריו לעומתו תמכו בשילובו במעטפת, אך לא הצליחו לרככו. בדיון המשפטי הובאו שתי החלופות לבית המשפט והמלצנו על דחיית הדיון כדי למצות את האפשרות של שילוב בתוכנית מעטפת. בדיון זה הצהיר רונון לראשונה על הסכמתו להשתתף בתוכנית מעטפת.

הצל"מ כלל את המורה של רונן בביה"ס, מדריך מהיחידה לקידום נוער, חונך המלווה אותו, אחיו הגדול, הוריו וקצינת מבחן. תוכנית הטיפול נבנתה בהדרגה, והייתה מכוונת למתן מענה לדאגות שהעלו כל השותפים בצל"מ. לדוגמה: הדאגות של רונן היו ממוקדות בהליך המשפטי, הן תורגמו לצורך ולמענה, והתוכנית הייתה מכוונת לכך שההליך המשפטי יסתיים בצורה חיובית עבור הנער. הוגדר עם הנער מה הוא צריך לעשות לשם כך.

התוכנית נבנתה בהדרגה, והתחילה במשימות ממוקדות מאוד שהוטלו על רונן מדי שבוע עם סיוע רב של חברי הצל"מ בביצוען (לדוגמה: לקום בבוקר מוקדם, להגיע לביה"ס בזמן, להישאר עד סוף היום בבית הספר). אך רונן לא שיתף פעולה בביצוע המשימות, אף לא באלה שהוא עצמו הגדיר כמטרה עבורו, כגון חיפוש מקום תעסוקה. הוא היה חסר מוטיבציה לשינוי, ואילו הוריו וכל חברי הצל"מ היו פעילים ומעורבים. הוריו של רונן אף החלו להשתתף בהדרכה הורית, אך רונן לא התגייס לשינוי, אפילו לא בצעדים קטנים. במקביל קיבלנו דיווחים מדאיגים מבית הספר על חשד למעורבות בעבירות רכוש נוספות, ובבדיקות שערכנו לרונן נמצאו שרידי סמים. לפיכך הוחלט לעצור את השתתפו של רונן בתוכנית ונערכה פגישה בשירות המבחן לנוער עם רונן והוריו וכל חברי הצל"מ. בפגישה זו הצהיר רונן כי התוכנית תובענית מדי עבורו, הדרישות למפגש שבועי ולמשימות מתמשכות מגבילות אותו, והביע את התנגדותו להמשיך בתוכנית. הוא סירב לשוחח על השימוש בסמים, ולמרות השתתפותו בתוכנית במשך חמישה חודשים, שבהם נערכו עימו מפגשים שבועיים בביתו, ניכר כי עדיין אינו נותן אמון בחברי הצל"מ והוא מסתיר דברים רבים. במפגש זה התרשמו חברי הצל"מ כי רונן אינו מגויס כלל ואינו מגלה כוחות לתפקוד בתוכנית מעטפת, הדורשת את שיתוף הפעולה שלו, וכי על אף התגייסות הוריו וכל חברי הצל"מ הוא ממשיך להימצא במצבי סיכון רבים. לפיכך הוחלט על הפסקת השתתפותו בתוכנית מעטפת.

דין

המאמר הנוכחי תיאר את יישום תוכנית "מעטפת" בידי שירות המבחן לנוער בישראל, על פי ניסיון וידע מקצועי של כותבי המאמר, ועל פי מחקרי הערכה שנעשו עד כה בישראל על התוכנית. הוצגו תיאורי מקרים של שלושה נערים שהשתתפו ב"מעטפת", שניים סיימו אותה בהצלחה ואחד נשר ממנה.

תוכנית "מעטפת" מופעלת בישראל על פי מודל Wraparound בארה"ב, והיא מיועדת להוות חלופה להשמה חוץ-ביתית של בני נוער עוברי חוק אשר הורשעו בביצוע עבירה, המאופיינים ברב-בעייתיות. התוכנית מסתמכת על עבודת צוות משותפת ומטרתה לשקם ולשלב בקהילה בני נוער עוברי חוק, באמצעות "תפירת" מענים המותאמים לצרכיהם ולמאפייניהם הייחודיים, תוך שיתוף פעולה עם בני משפחתם ועם גורמים רלוונטיים בקהילה.

מחקרי הערכה שבחנו את היישום של תוכנית "מעטפת" בישראל ואת מידת יעילותה בעיני משתתפי התוכנית, העלו ממצאים חיוביים ברובם. מרבית בני הנוער והוריהם דיווחו על שביעות רצון גבוהה מהתוכנית, על שיפור היחסים במשפחה, על השתלבותם של הנערים במסגרות נורמטיביות בקהילה (עבודה, לימודים, טיפול, פנאי), ובעיקר - על הימנעות מהשמה חוץ-ביתית של בני הנוער (כהאן-סטרבצ'ינסקי ועמיתים, 2014; ריבקין וסומך, 2010). ממצאים אלו תואמים ממצאי מחקרים שנעשו במדינות אחרות בקרב בני נוער בסיכון גבוה שטופלו בתוכניות התערבות המבוססות על מודל Wraparound. מחקרים אלו ודומיהם מציינים את יתרונותיהם וחזקותיהם ביחס לתוכניות אחרות, בעיקר בכל הקשור בצמצום התנהגויות סיכוניות, בשיפור הקשרים המשפחתיים ובמינעת השמה החוץ-ביתית (Burns & Suter, 2010; Carney & Buttell, 2003; Cox et al., 2010; Fries, Carney, Blackman-Urtega, & Savas, 2012a; Pullmann et al., 2006; Sather & Bruns, 2016). מחקרים אלו מדגישים את החשיבות של מעורבות המשפחה ובני הנוער המטופלים בתהליך ההתערבות ש"נתפר" עבורם, ואת תרומתה של מעורבות זו להשגת הסכמות ושיתוף פעולה עם יעדי התוכנית ולהגברת יעילותה בהשגת מטרות התוכנית (לדוגמה: כהאן-סטרבצ'ינסקי ועמיתים, 2014; ריבקין וסומך, 2010; Walker & Schutte, 2005).

החולשה המרכזית של תוכניות התערבות המבוססות על מודל Wraparound היא עמידותן, המובילה להבדלים ביישום ובאופן ההפעלה של התוכנית במקומות שונים בעולם, מה שמקשה על בחינת יעילותן מבחינה אמפירית, בהעדר בסיס אחיד להשוואה (Coldiron et al., 2017). אולם מחקרים איכותניים אשר בדקו את היעילות הנתפסת של תוכנית "מעטפת" מנקודת המבט של המשתתפים בה - בני נוער, הוריהם, קציני מבחן ומתאמים (כהאן-סטרבצ'ינסקי ועמיתים, 2014; ריבקין וסומך, 2010; Mana & Naveh, 2018) - מצביעים על יתרונותיה הרבים הנובעים דווקא מגמישותה, ומהצורך להתאימה למאפיינים ולצרכים הספציפיים והמשתנים של המטופלים. כלומר, יעילותן של תוכניות התערבות המבוססות על מודל Wraparound מלכתחילה אינה יכולה להיבחן מבעד פריזמה כמותנית צרה, אלא צריכה לכלול גם היבט איכותני, שנותן תמונה מקיפה ומעמיקה יותר על התוכנית והשפעותיה.

שלושת המקרים של נערים שהשתתפו בתוכנית, ממחישים את יישום התוכנית בשטח ואת מידת הצלחתה בשיקום ובשילוב מוצלח של קטינים עוברי חוק בקהילה, כחלופה להשמתם במסגרת חוץ-ביתית או בכלא. מתיאורי המקרים הללו עולה, כי הגעת אנשי המקצוע לבית הוריהם של בני הנוער המטופלים מגבירה את האמון ואת שיתוף הפעולה שלהם עם התוכנית, ומסייעת להגברת יעילותה. כמו כן מודגשת החשיבות של גורמי התמיכה הלא-פורמליים, לצד הגורמים הפורמליים, בתהליך השינוי והשיקום של נוער עובר חוק ונוער בסיכון גבוה, כגון בני משפחה, חברים, שכנים וקהילות דתיות (Cox, Baker, & Wong, 2010).

באשר לנשירה מהתוכנית, הן מחקרי ההערכה שנעשו בישראל על "מעטפת" (כהאן-סטרבצ'ינסקי ועמיתים, 2014; ריבקין וסומך, 2010) והן הנתונים העדכניים של שירות המבחן לנוער בישראל בשנים 2015-2017 מצביעים על כך שרוב הנערים (70%) מסיימים את התוכנית, וששיעור המסיימים עלה לאורך השנים. ככל הנראה עלייה זו היא תוצר של התבססות התוכנית ורכישת ניסיון מקצועי. נמצא כי הסיבות העיקריות לנשירה מהתוכנית הן חוסר מוטיבציה של הנער, אי-שיתוף פעולה של הנער ומשפחתו עם מתווה התוכנית, עבירה נוספת של הנער, קושי בקבלת גבולות וסמכות, והתחברות לחברים עוברי חוק. עוד נמצא, כי רוב הנערים שנשרו מהתוכנית היו צעירים יותר והיו להם יותר גורמי סיכון (כהאן-סטרבצ'ינסקי ועמיתים, 2014; ריבקין וסומך, 2010). מכאן, שככל שגיל הנערים עולה, הנשירה קטנה. אפשר להסביר זאת בהבנה והפנמה טובים יותר של משמעות התוכנית ותרומתה ככל שהגיל עולה. מאפיינים דומים זוהו גם במחקרים שנעשו במדינות אחרות על תוכניות מבוססות מודל Wraparound (לדוגמה: (Fries, Carney, Blackman-Urtega, & Savas, 2012a; Nisbet et al., 2012).

לסיכום, נקודות החוזק המודגשות בתוכנית "מעטפת" בישראל מחזקות ומאששות את הערכים העיקריים של מודל Wraparound. נקודות חוזק אלו הן בניית תוכנית עבודה ייחודית לבני הנוער ומשפחותיהם, בהתאם לצרכיהם ולמאפייניהם הייחודיים; פגישות בבית הורי המטופל, המגבירות את תחושת האמון, הפתיחות ושיתוף הפעולה שלהם עם התוכנית; עבודה בצוות רב-מקצועי, המאפשרת ראיית צורכי הנער מזוויות שונות; וגמישות של התוכנית, המתבטאת בשימוש במגוון של אמצעי התערבות, תוך שיתוף פעולה עם גורמים רלוונטיים שונים בקהילה.

כיום התוכנית זוכה להדים חיוביים ולתמיכה רבה של אנשי מפתח בתחום הרווחה, החינוך ואף בתי המשפט בישראל. הם רואים את התוכנית כאפקטיבית וכמתאימה לטיפול בבני נוער עוברי חוק. לאור האמור, אנו ממליצים על הרחבת התוכנית ליישובים נוספים ברחבי הארץ, כך שתכלול מספר רב יותר של בני נוער עוברי חוק.

סיכום ומבט לעתיד

ההנחה המקובלת כיום בנוגע לקטינים עוברי חוק, וגם נתמכת מחקרית, היא ששיקום ושילוב בקהילה (reintegration) יעילים יותר בצמצום רצידיביזם, לעומת הוצאה למסגרת טיפולית חוץ-ביתית או ענישה מחמירה וכליאה. זאת משום שבשיקום מושם דגש על טיפול בשורש הבעיות המובילות להתנהגות העבריינית, ולא רק בתוצאותיה, תוך הסתייעות בגורמים הטבעיים בסביבתו של הקטין עובר החוק (Carney & Buttell, 2003; Shumaker, 1997). בהמשך למגמה זו, נוקט שירות המבחן לנוער בישראל את כל האמצעים האפשריים לשיקום קטינים עוברי חוק בתוך משפחתם ובתוך קהילתם. התוכנית שפיתח השירות בעשור האחרון, ובראשן תוכנית "מעטפת", מבטאות תפיסה שיקומית מבוססת-קהילה זו, המדגישה את פיתוח הכוחות, החוזקות והיכולות של הנער וסביבתו.

תוכנית התערבות המאופיינת ב"תפירה לפי מידה" ולא "תוכנית מדף" כללית, מאפשרת בנייה ייחודית של סיוע ועזרה הכוללת מענים רב-מקצועיים ושימוש בתקציב גמיש המאפשר עזרה לבני נוער עוברי חוק ולמשפחותיהם, באופן ייחודי ואישי על פי מאפייניהם וצורכיהם. יש בכך פריצת דרך לעומת תוכניות רווחה אחרות, אשר אינן מצטיינות בגמישות ואף לא בתקציב ייחודי וגמיש על פי צורך. התוכנית מצליחה למנוע מנערים רבים הוצאה חוץ-ביתית, שהיא אירוע טראומטי בפני עצמו, ובכך מושגת מטרה חשובה עבור בני הנוער ומשפחותיהם, ועבור גיבוש מדיניות נכונה יותר של בחינת כל דרך אפשרית לני שימוש בצווים והוצאה כפויה מבית ההורים. יש לראות בכך בשורה הן עבור הנערים ובני משפחותיהם והן עבור אנשי המקצוע ומערכת אכיפת החוק, אשר רואים בהוצאה מהבית רע הכרחי. בנוסף, בעצם מניעת הוצאת הנערים מביתם, במקום השמתם במסגרת חוץ-ביתית, גלומים יתרונות חברתיים-כלכליים לא מבוטלים, המתבטאים, בין השאר, בחיסכון בעלויות האחזקה של הנערים במסגרות חוץ-ביתיות, לצד פיתוח חוזקות של הנער ומשפחתו בסביבתם הטבעית, תוך הסתייעות בגורמי סיוע בקהילה. המרוויחים הם הנערים, משפחותיהם והחברה בכללותה.

לאור היתרונות הברורים של התוכנית, אנו רואים בחיוב רב את הרחבת תוכנית "מעטפת" ליישובים נוספים בהיקף ארצי, ולהגדלת מספר המשתתפים בתוכנית (כיום, כאמור, משתתפים בתוכנית בכל יישוב עד 5 נערים ונערות). ראוי לציין לחיוב גם את תוכנית "מעטפת" הייחודית שמפעיל שירות המבחן לנוער עבור בני נוער מהעדה האתיופית, המתבטאת ב"תפירת" מענה המתאים למאפייניהם התרבותיים הייחודיים. יש בכך עשייה עם רגישות תרבותית ולא כוללנית כלפי הנוער.

מקורות

אלישע, א. וברור, א. (2015). שירות המבחן לנוער בישראל: התפתחויות בחקיקה ובדרכי ההתערבות. בתוך: א. תימור, ס. בן-ברוך וא. אלישע (עורכים), נוער בבלגאן: קטינים עוברי חוק בישראל - דרכי מניעה, אכיפה ושיקום (עמ' 38-66). האוניברסיטה העברית, ירושלים: מאגנס.

כהאן-סטרבצ'ינסקי, פ. ולוי, ד. (2011). מאפיינים וצרכים של הקטינים המטופלים בשירות המבחן לנוער. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

כהאן-סטרבצ'ינסקי, פ., שר, נ. ולוי, ד. (2014). תוכנית "מעטפת" לבני נוער המטופלים בשירות המבחן לנוער: מחקר הערכה. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2017). סקירת השירותים החברתיים, 2016. נדלה מתוך <https://www.gov.il/he/departments/publications/reports/molso-social-services-review>

קראוס, ל. וברוור, א. (2001). ראיון קטינים בשירות המבחן לנוער. בתוך: מ' חובב, א. הרשקוביץ וד. הורוביץ (עורכים), **קטינים נפגעים וקטינים פוגעים - תשאלו וראיון בהליך המשפטי** (עמ' 189 - 216). תל אביב: צ'ריקובר.

ריבקין, ד. וסומך, ס. (2010). **תוכנית "מעטפת" - דוח הערכה**. ירושלים: מכון מאיר-סג'וינט-ברוקדייל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 37-43.

Bruns, E. J., & Suter, J. C. (2010). Summary of the Wraparound evidence base. In E. J. Burns & J. S. Walker (Eds.), *The resource guide to Wraparound*. Portland, OR: National Wraparound Initiative.

Bruns, E. J., Rast, J., Peterson, C., Walker, J., & Bosworth, J. (2006). Spreadsheets, service providers, and the statehouse: Using data and the wraparound process to reform systems for children and families. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 201-212.

Burt, M. R., Resnick, C., & Novick, E. R. (1998). *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than services*. Washington, DC: American Psychological Association.

Carney, M. M., & Buttell, F. (2003). Reducing juvenile recidivism: Evaluating the Wraparound services model. *Research on Social Work Practice*, 13(5), 551 - 568.

Clark, H. B., Lee, B., Prange, M. E., & McDonald, B. A. (1996). Children lost within the foster care system: Can Wraparound service strategies improve placement outcomes? *Journal of Child and Family Studies*, 5(1), 39-54.

Coldiron, J. S., Bruns, E. J., & Quick, H. (2017). A comprehensive review of Wraparound care coordination research, 1986-2014. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1245-1265.

Colvin, M., Cullen, F. T., & Vander Ven, T. (2002). Coercion, social support, and crime: An emerging theoretical consensus. *Criminology*, 40, 19-42.

Cox, K., Baker, D., Wong, M. A. (2010). Wraparound retrospective: Factors predicting positive outcome. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 18(1), 3-13.

Effland, V. S., Walton, B. A., & McIntyre, J.S. (2011). Connecting the Dots: Stages of implementation, Wraparound fidelity and youth outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 736-746.

Fries, D., Carney, K. J., Blackman-Urtega, L., & Savas, S. A. (2012a). Wraparound services: Infusion into secondary schools as a dropout prevention strategy. *NASSP Bulletin*, 96(2), 119-136.

Fries, D., Carney, K. J., Blackman-Urtega, L., & Savas, S. A. (2012b). Development of an outcome measurement tool for a teen parent Wraparound program. *School Social Work Journal*, 37(1), 36-53.

Howard, L., Misch, G., Burke, C., & Pennell, S. (2002). *San Diego County Probation Department's Repeat Offender Prevention Program – Final Evaluation Report*. San Diego, Calif.: San Diego Association of Governments.

Lipsey, M. W., Wilson, D. B., & Cothorn, L. (2000). *Effective intervention for serious juvenile offenders*. Washington, DC: Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Mana, A., & Naveh, R. (2018). Facilitating a therapeutic environment: Creating a therapeutic community using a "Wraparound" intervention program with at-risk families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 26(3), 293-299. doi: 10.1177/1066480718795121

Moon, M. M., Applegate, B. K., & Latessa, E. J. (1997). RECLAIM Ohio: A politically viable alternative to treating youthful felony offenders. *Crime & Delinquency*, 43, 438-456.

Myaard, M. J., Crawford, C., Jackson, M., & Alessi, G. (2000). Applying behavior analysis within the Wraparound process: A multiple baseline study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(4), 216-229.

Nisbet, I., Graham, A., & Newell, S. (2012). A letter from Australia - The potential of a 'Wraparound' approach to reducing juvenile offending in New South Wales. *Crime Prevention and Safety*, 14(3), 225-234.

Pullman, D. P., Kerbs, J., Koroloff, N., Veach-White, E., Gaylor, R., & Sieler, D. (2006). Juvenile offenders with mental health needs: Reducing recidivism using Wraparound. *Crime & Delinquency*, 52(3), 375-397.

Sather, A., & Bruns, E. J. (2016). National trends in implementing Wraparound: Results of the State Wraparound Survey, 2013. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3160-3172.

Shumaker, A. W. (1997). Preventing juvenile delinquency through early family intervention. *Journal of Family Social Work*, 2, 73-85.

Walker, J. S., & Schutte, K. M. (2005). Quality and individualization in wraparound planning. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 251-267.

Walter, U. M., & Petr, C. G. (2011). Best practices in Wraparound: A multidimensional view of the evidence. *Social Work*, 56(1), 73-80.

Wilson, K. J. (2008). *Literature Review: Wraparound Services for juvenile and adult offender populations*. A report prepared for the California Department of Corrections and Rehabilitation. Davis, Calif.: University of California, Davis, Center for Public Policy Research. Retrieved from https://www.ojjdp.gov/mpg/litreviews/Wraparound_Process.pdf

Zhang, S. X., & Zhang, L. (2005). An experimental study of the Los Angeles County Repeat Offender Program: Its implementation and evaluation. *Criminology and Public Policy*, 4(2), 205-36.

אירועי משמעת בכיתה מנקודת מבטם של סטודנטים להוראה

אורית לרר-כנפו¹, ד"ר אורית דהן² וחגית שורצקי³

Student teachers' perception of discipline incidents at their training classes (or 'during lesson they teach')

תקציר

המאמר מציג ארבעה אירועי משמעת אמיתיים אשר נאספו במסגרת קורסים בניהול כיתה במסלול העל-יסודי, בשיעור ניהול וחינוך כיתה באחת ממכללות החינוך בארץ. הסטודנטים התבקשו לתעד אירוע משמעת שהתרחש בהתנסות המעשית שלהם בבתי הספר. הסטודנטים התבקשו לנתח את אירוע המשמעת לפי מודל אפר"ת ולהוסיף את פרשנותם לאירוע. מטרת המאמר להעלות למודעות את הקושי של המורים בהתמודדות עם בעיות משמעת. המחקר העלה כי המורים מתקשים להכיל את אי-נוחותם מהתנהגות התלמיד, ובכך הם גורמים להסלמת האירוע, להערכת יחסיהם עם התלמידים ולאווירה טעונה בכיתה. במאמר מוצעת דרך חלופית להתמודדות: על המורה להוביל את האירוע באמצעות תקשורת בין-אישית, ולהפוך אותו לחוויה מלמדת ומאפשרת שינוי, הן למורה והן לתלמיד. כך ישתפרו היחסים בין המורה לתלמיד, יחסו של התלמיד ללימודים והאווירה בכיתה.

מילות מפתח: מודל אפר"ת, ניהול כיתה, משמעת, תקשורת בין-אישית בכיתה

- 1 אורית לרר-כנפו - יועצת ארגונית, ראש היחידה ללימודי חרדים, ראש המסלול לקידום נוער בשנים 2011-2016 ומרצה בפקולטה לחינוך במכללה האקדמית בית ברל.
- 2 ד"ר אורית דהן - מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, מנהלת יחידת "פורשים כנף" לקידום מתמחים ומורים חדשים בהוראה, מרצה במסלול העל-יסודי, המכללה האקדמית בית ברל, ראש פורום של מנהלי מרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, מכון מופ"ת.
- 3 חגית שורצקי - M.A - עוזרת הוראה ומחקר במכללה האקדמית בית ברל.

מבוא

הלמידה בבית הספר אינה מתרחשת בחלל ריק, אלא במסגרת חברתית המכונה "כיתה". המורה בכיתה צריך לאפשר לכל תלמיד ללמוד, לחוש שייך לקבוצה, להיות אהוד על חבריו ומוריו, ולהיות בעל ערך בעיניהם. התלמיד אינו יכול להשיג מטרות אלו בעצמו. הוא זקוק לקבוצה ולמורה להשגתן. לכן האתגר העיקרי של המורה הוא יצירת תנאים המאפשרים מצבי הוראה-למידה פוריים. אי יכולת להיענות לאתגר עלולה לגרום לבעיות משמעת, לקשיי תפקוד ולירידת המוטיבציה של התלמידים והמורים. לכן חשוב שהמורה יכיר ויבין את התהליכים המתרחשים בכיתה ויוכל להוביל אותה להשגת מטרותיה. המפתח לניהול וחינוך כיתה הוא יחסים בין-אישיים של המורה ותלמידיו. ניהול אירועי משמעת באמצעות תקשורת בין-אישית טובה משפרת את היחסים בין המורה לתלמיד, את יחסו של התלמיד ללימודים ואת האווירה בכיתה.

מסגרת המחקר הייתה מטלה שניתנה לסטודנטים בקורס "ניהול וחינוך כיתה" - לתעד אירועי משמעת שבהם צפו במסגרת ההתנסות המעשית שלהם, ולנתח אותם לפי מודל אפר"ת המוצג בהמשך. מודל אפר"ת מתאים לכל כיתה. במחקר מובאות דוגמאות מסוגי כיתות שונים.

סקירת ספרות

סקירת הספרות עוסקת בלמידה מתוך צפייה, בניהול והתמודדות עם בעיות משמעת, בגורמים העיקריים לבעיות המשמעת ובניתוח אירועי משמעת.

למידה מתוך צפייה

במסגרת ההכשרה המעשית צופים הסטודנטים להוראה במורים המלמדים שיעורים בתחומי הדעת שלהם. למידה מתוך צפייה מבוססת על תיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1977), שלפיה למידה נעשית באמצעות חיקוי. השלב הראשון הוא צפייה במודלים משפיעים, והשלב השני הוא חיקוי ההתנהגות. יכולת הפרט ללמוד מתוך התבוננות וחיקוי מודל מאפשרת לו ללמוד התנהגות חדשה ללא ניסוי וטעייה. הפרט מתנסה באופן עקיף, והדבר חוסך זמן וחוויות לא נעימות. הוא מסתמך על ניסיון של אחרים ופועל לפיו, ומצפה שהתנהגותו תוביל לתוצאה מסוימת לפי מה שלמד מצפייה באחרים. כאשר סטודנטים להוראה צופים בתגובות של מורים לבעיות משמעת, הם לומדים כיצד להתייחס לבעיות משמעת. מכאן חשיבות העיסוק בנושא. בנוסף, מתמחים ומורים חדשים מתקשים מאוד בניהול כיתה ובהתמודדות עם בעיות משמעת (הררי, אדלר ושכטר, 2007). עניינים אלה הם גורם השחיקה העיקרי בשנות העבודה הראשונות של מורים (פריצקר וחו, 2010).

ניהול כיתה והתמודדות עם בעיות משמעת

מחקרים רבים מצביעים על הקשר בין יחסי מורים-תלמידים לבין הישגי התלמידים (למשל: Hill & Herche, 2001; Schrodt & Witt, 2006). תקשורת בין-אישית הכרחית ללמידה (Worley, Titsworth, Worley & Cornett-Devito, 2007). צוי (Tsui, 1966) אומר כי יצירת מערכת יחסים טובה עם התלמידים חשובה ביותר ליצירת אווירת למידה בכיתה. התנהגויות חיוביות של המורה, כגון: שימוש בהומור, בהירות, הגינות ודאגה, נמצאו קשורות ללמידה יעילה (Rodriguez, Plax, & Kearney, 1996).

אולם הוראה היא תחום מורכב, כי המורים נדרשים לשלוט בשלושה תחומי ידע עיקריים: היכרות עם התלמיד, ידע דיסציפלינרי ודידקטיקה. עם זאת, השליטה של המורה בדרכי ההוראה, ובמיוחד הצד הניהולי של ההוראה, עשויים לקבוע לא רק את האקלים בכיתה אלא גם את ההישגים הלימודיים (יריב, 2011, 2018). עימותים בין תלמידים לבין עצמם, ובין תלמידים לבין מורים, הם חלק בלתי נפרד מחיי הכיתה ואינם מצביעים על בעייתיות מיוחדת, אך הם מחייבים תשומת לב ולפעמים אף התערבות או פעולה מונעת (פישמן, 2008).

רבים מהמכשולים העומדים בפני השתתפות יעילה במהלך שיעור טמונים במורה ובדרכו להעברת המסר, כגון: מסר ארוך ומסורבל, עמימות וסתירות פנימיות, רצף לוגי לוקה בחסר, הגשה מונוטונית וחסרת מעוף של המסר, התעלמות מאופיו של קהל היעד (חטיבה, 2003). מכשולים העומדים בפני השתתפות יכולים להיות גם רעשים הנובעים מהתלמידים. אולם מורה היוזם תקשורת טובה יותר במהלך השיעור יכול לסייע בתהליך ההקשבה באמצעות ארגון השיעורים בהתאם לצורכי התלמידים, בהירות המסרים והפגנת עניין בקהל היעד - התלמידים (זמיר, 2006).

מחקרים רבים בדקו כמה זמן מהשיעור מוקדש להוראה ולמידה וכמה לטיפול בהפרעות משמעת (Infantino & Little, 2005; Marias & Meier, 2010; Waxman, Huang & Padron, 1995). נמצא כי רוב זמן השיעור (כ-75%) מוקדש לטיפול בבעיות משמעת ולניהול הכיתה, ורק מיעוטו (כ-25%) מוקדש ללמידה. מחקרים שנעשו על הנושא בישראל התמקדו יותר באקלים בית-ספרי ובאלימות השוררת בו. נמצא כי האלימות מחלחלת ליחסים שבין המורה לתלמיד (בלר, 2009; חורי-כסאברי, 2006).

גורמים לבעיות משמעת

משמעת היא התנהגות על פי חוקים מקובלים שהמסגרת מציבה, על פי הנורמות והמצופה. מילון אבן שושן מגדיר משמעת כך: "קבלת מרות, חובת הציות לסדר ולנהל הקבועים". כלומר, משמעת היא התנהגות על פי כללים. בעיית משמעת היא התנהגות המנוגדת למצופה, לנהל הקבוע, לחובת הציות ולסדר. יריב (1999) טוען כי הפרת משמעת אינה אופן התנהגותו של תלמיד, אלא הדרך שבה המורה מגדיר אותה ומגיב אליה.

במחקרים נמצא כי מורה מתחיל אינו מצויד בטכניקות, בניסיון, במיומנויות ובידע מספיקים בתחומים הנדרשים ממנו (כגון: Shimoni, Gonen & Yaakobi, 2006). על המורה להתמודד גם עם הבדלים אישיים בין תלמידים, לבצע הערכה, לטפל בבעיות שונות של התלמידים ובבעיות הנוגעות לקשר עם הוריהם, וכל זאת, כאמור, ללא ידע וניסיון מספיקים (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006).

בעיני מורים רבים, קונפליקטים עם תלמידים הם מאיימים ביותר. שמעוני, סגל ושרוני (2000) טוענות, כי זה אחד התחומים בהוראה שהוא אקטואלי כמעט תמיד. רבים מהמתמחים בהוראה מציינים נושא זה כחשוב ביותר וכמאיים ביותר על עבודתם כמורים (פישמן, 2008).

כל אחד מהגורמים במשולש תלמיד-מורה-בית ספר, וגם האינטראקציה ביניהם, יכולים להיות זרז של בעיות משמעת. איך המורה מתמודד עם בעיות המשמעת? ואיך בית-הספר, כארגון, יוצר מבנים ותהליכים ארגוניים המסייעים בהתמודדות? יש בעיות משמעת שאפשר למונען באמצעות שימוש מושכל בהתנהגויות וכלים מתאימים.

סמילנסקי וברלב (1984) מגדירים חמישה גורמים עיקריים לבעיות משמעת בכיתה: גורמים התלויים בפרט, גורמים דידיקטיים, גורמים חברתיים, גורמים של ניהול כיתה וגורמים סביבתיים. הגורמים התלויים בפרט תלויים בתלמיד או במורה. כמה גישות עוסקות בגורמים התלויים בפרט: הגישה הפסיכו-דינמית, הגישה ההתנהגותית (לנדברג, 1997; Killu, Weber, Derby & Barretto, 2006), הגישה הקוגניטיבית והגישה של מימוש העצמי.

הגורמים הדידיקטיים: על פי סמילנסקי וברלב (1984) המורה הוא הגורם לבעיות משמעת. תכנון השיעור לקוי, המורה לא התאים את השיעור למאפייני התלמידים (הפרעת קשב, קשיים חברתיים ועוד). על המורה להתאים את תוכן הלימוד למאפייני התלמידים ולדינמיקה הכיתתית, ולגוון את המתודות (מתודות חזותיות, שמיעתיות, חווייתיות, מוחשיות ועוד).

הגורמים החברתיים: אינטראקציות חברתיות המתקיימות בכיתה פוגעות בקשב ויוצרות התנהגויות הדורשות תשומת לב (שמעוני ועמיתים, 2000).

גורמים של ניהול כיתה: אופן ניהול הכיתה, כגון: אי הקניית הרגלי משמעת ברורים והעדר מערכת חיזוקים חיוביים ושליליים, המסייעים במימוש הכללים; אי הקניית הרגלי עבודה באסטרטגיות ההוראה השונות; אי יצירת הרגלים הקשורים במעבר מאסטרטגיה לאסטרטגיה; אי התאמה בין סידור הסביבה הלימודית בכיתה לבין אופי הלמידה ותכניה; אי בהירות בדרישות של המורה מן התלמידים או אי התאמה של הדרישות לתלמידים; יחס של המורה שאינו מכבד את התלמידים (שמעוני ועמיתים, 2000). מחקרים מעלים כי ניהול הכיתה הוא התחום שמורים חדשים מתקשים בו ביותר, בגלל חוסר ניסיון ואי יכולת להתאים את מה שלמדו בהכשרתם למציאות בשטח (נאסר ועמיתים, 2006; Shimoni et al., 2006).

גורמים סביבתיים: אירועים מחוץ לבית-הספר, המשפיעים על מצב הרוח של המורים והתלמידים (שמעוני ועמיתים, 2000).

התמודדות עם בעיות משמעת היא אחד הגורמים העיקריים בשחיקה של מורים (פרידמן וגביש, 2003; פריצקר וכן, 2010; Farber, 2000; Darling-Hammond, 1990) ובמיוחד של מורים חדשים (Shimoni et al., 2006), בגלל הפער בין מה שלמדו במוסדות ההכשרה לבין המציאות (סטרובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002; ריינגולד, 2009). מטרת המחקר הנוכחי היא לצמצם את הפער בין ההכשרה לבין תחילת ההוראה בעזרת למידת אסטרטגיות התמודדות עם בעיות משמעת באמצעות תקשורת בין-אישית טובה - עוד בשלב ההכשרה להוראה.

ניתוח אירועי משמעת

לניתוח בעיות משמעת השתמשנו במודל אפר"ת (אירוע, פרשנות, רגש, תגובה) (אדלר, 2009; Ellis, 1998). מודל אפר"ת אומנם אינו מודל חדש, אך הוא אפקטיבי. המודל מבוסס על הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית, שלפיה התנהגות הפרט קשורה לדרך החשיבה ולביטויי רגש: הדרך שבה אנו חושבים משפיעה על הרגשות שאנו חווים ועל התנהגותנו. בבסיס כל התנהגות עומדת מחשבה, והיא תמיד סובייקטיבית. הגישה מבוססת על ההנחה שכל אחד מפרש אירועים באופן שונה. הפרשנות היא המניע של התהליך, והיא נקבעת על פי תפיסת העולם הסובייקטיבית של הפרט. כל אירוע אנו מפרשים על בסיס אמונותינו, ניסיון חיינו ומחשבותינו, ואלו לא דווקא רציונליים או מודעים. מתוך הפירוש לאירוע נגזר הרגש; מתוך הרגש נגזרת התגובה, והיא קובעת במידה רבה גם את התוצאה. במודל אפר"ת ארבעה שלבים: א - אירוע - תיאור המסגרת והאירוע; פ - פרשנות - משמעות האירוע לניהול הכיתה; ר - רגש - הרגש המתעורר; ת - תגובה - דרכי ההתמודדות של המורה, מה סייע ומה הפריע למורה בהתמודדות עם האירוע ואיזה מסר קיבלו התלמידים.

כאשר מורה נתקל בהתנהגות חריגה של תלמיד בכיתה, הפרשנות שהוא נותן לאירוע היא מכרעת. הפרשנות נובעת מניסיון חייו של המורה, מאמונותיו האישיות ועוד. מכאן נגזר הרגש שהוא חש כלפי התלמיד ותגובתו לאירוע. חוקרים (Grandey, 2000; Hochschild, 1983) ממליצים לעבוד על שלב הפרשנות לאירוע. כלומר, בתהליך קוגניטיבי משנה הפרט את פרשנותו להבעת הרגש של האחר, ומהפרשנות נגזר הרגש שהוא חש. לדוגמה: כאשר אדם מביע כעס כלפי אדם אחר, יוכל האחר לבחור אם הוא רואה זאת ככעס עליו כפרט או כהבעת כעס באופן כללי, שאינה קשורה למעשיו.

מחקרים שבדקו את נכונותם של מורים לבקש עזרה בהתמודדות עם בעיות משמעת מצאו כי הם מסתייגים מכך. הם מעדיפים להשקיע מאמץ בהסתרת יכולתם הנמוכה בהתמודדות עם בעיות משמעת ולא להשקיע מאמץ בעצם ההתמודדות איתן (ענבר-פירסט, 2013, 2016).

אי הנחת של כותבות המאמר הנוכחי מכישורי ההתמודדות של המורים עם בעיות משמעת ומיחסי מורים ותלמידים הביא אותן לבחון כיצד מורים מגיבים לאירועי משמעת. אני מקוות שמורים ישנו את פרשנותם לאירועי המשמעת, וכך יוכלו להגיב בדרכים אחרות. טענתנו העיקרית היא שהמורה אמור להוביל תקשורת בין-אישית עם תלמידיו למרות אי-נוחותו הנגרמת מהתנהגות לא נאותה של התלמידים.

שאלות המחקר

1. כיצד מורים בבתי הספר העל-יסודיים מתמודדים עם בעיות משמעת?
2. כיצד הסטודנטים הצופים באירוע מפרשים את אירועי המשמעת?
3. כיצד אפשר להרחיב ולבחון דרכי תגובה שיביאו תוצאות חיוביות?

שיטת המחקר

מבין הזרמים הרבים של המחקר האיכותני, נבחרה לצורך המחקר הנוכחי שיטת מחקר פעולה (action study). שיטה זו באה לעגן את ההתנסויות היום-יומיות בתיאוריות אקדמיות. הידע המופק ממחקר כזה הוא "ידע מתוך פרקטיקה" (Cochran-Smith) (knowledge of practice) (Lytle, 1999). במחקר הנוכחי יש למורים תפקיד חשוב, בכך שכיתותיהם הופכות לאתרי חקר. הידע נבנה במשותף, על בסיס ההבנות של מורים וחוקרים הנובעות מהתבוננות ממושכת, שיטתית ומתועדת, תוך ניתוח והסקת מסקנות (אלפרט וכפיר, 2013).

מחקר פעולה הוא תוכנית פעולה מעגלית, המשלבת תכנון, איסוף וניתוח נתונים, עשייה ורפלקציה. בתהליך מחזורי זה מזהה החוקר בעיה שהוא מבקש להתמודד עימה. הוא מתעד את המצב הקיים ומנתח את הנתונים שאסף. ניתוח הנתונים מאפשר לחוקר לשנות או לזכך את הבעיה ולהתחיל את התהליך מחדש (צלמאיר, 2008).

במחקר הנוכחי ערכו הסטודנטים את מחקר הפעולה בכך שצפו באירועי המשמעת במסגרת ההתנסות המעשית שלהם, ניתחו אותו לפי מודל אפר"ת והסיקו מסקנות על התנהלות המורה בכיתה ועל היחסים הבין-אישיים בין המורה לתלמידים. החוקרות כותבות המאמר בחרו אירועים שנראו להן חשובים והוסיפו את זווית הראייה שלהן לניתוח של הסטודנטים. המחקר מאפשר להתאים את ההוראה במוסדות ההכשרה להתמודדויות היום-יומיות של המורים בכיתות ולחזק את הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 45 סטודנטים להוראה בתוכנית של הסבת אקדמאים להוראה במסלול העל-יסודי. המשתתפים הגיעו משתי קבוצות שלמדו בקורס 'ניהול וחינוך כיתה'. המשתתפים בני 19-30 ממקצועות שונים: רקע צבאי, היי-טק, עריכת דין ומקצועות חופשיים אחרים. 19 בעלי תואר ראשון, 24 בעלי תואר שני ו-2 בעלי תואר שלישי. המשתתפים מתמחים בהוראה בדיסציפלינות שונות.

כלי המחקר

ניתוח אירוע משמעת בבית הספר לפי מודל אפר"ת.

הליך המחקר

המשתתפים במחקר התבקשו, במסגרת ההתנסות המעשית, לתעד אירוע משמעת שבו היו מעורבים או שצפו בו. חשוב להדגיש שאלה אירועים שהמשתתפים בחרו להביא. הם התבקשו לנתח את האירוע לפי שאלות מנחות המבוססות על מודל אפר"ת: תיאור המסגרת, המשמעות של האירוע המורה, מה סייע ומה הפריע למורה בהתמודדות עם האירוע, באילו דרכי ההתמודדות בחר ומה המסר שקיבלו התלמידים (Ellis, 1998). מודל אפר"ת נלמד בקורס 'ניהול וחינוך כיתה' בשלושת השיעורים הראשונים ותורגל במהלך כל הקורס תוך ניתוח אירועים מהשטח. הקורס משלב פרקטיקה ותיאוריה באמצעות ניתוח אירועים שחוו הסטודנטים בהתנסות המעשית. הסטודנטים עבדו בקבוצות קטנות, עד ארבעה סטודנטים בקבוצה. האירועים המובאים להלן נבחרו כדי להדגים סיטואציות השכיחות במערכת החינוכית. ארבעה מקרים הספיקו כדי להגיע לרוויה תימטית (saturation) (דושניק, 2011), לפי המודל של פרנסיס ועמיתיו (Francis et al., 2010).

בארבעת המקרים שנבחרו, תגובת המורה גרמה להסלמת האירוע. המקרים נבדלו זה מזה בכמה היבטים: גיוון הכיתות; מעורבות הסטודנט - צופה או משתתף באירוע; מיקום האירוע - בכיתה במהלך שיעור או בהפסקה; מספר המורים המעורבים - מורה אחד או כמה מורים.

ממצאים

ארבעת אירועי המשמעת תועדו ונותחו בידי הסטודנטים. חרף שיבושי הלשון בחרנו להביא את הדברים כלשונם. כל תיאור כולל תיעוד האירוע בידי הסטודנטים, ניתוח האירוע בטבלה שבנו הסטודנטים לפי מודל אפר"ת, ניתוח האירוע בידי הסטודנטים והתובנות של החוקרות.

אירוע 1: "תלמידים משתוללים, כיתה בעייתית"

המורה בשיעור הוא סטודנט המתנסה בהוראה.

מקרה זה אירע בכיתת "אתגר". בכיתת אתגר לומדים תלמידים בעלי מוטיבציה נמוכה ללמידה, דבר המקשה על מימוש יכולת הלמידה שלהם; אך המועצה הפדגוגית מאמינה ביכולתם להצליח בבחינות בגרות.

תיעוד הסטודנטים

הכיתה הינה כיתת בגרות אתגר הידועה בביה"ס ככיתה מורכבת. במהלך שבוע הכשרה מעשית בבית הספר, התבקשנו להעביר שיעורים על פי תוכנית שנקבעה מראש... מי שמעביר את השיעור זאת סטודנטית להוראה שחברה לקבוצת בצוות ואנחנו הצטרפנו

אליה לביצוע תצפית ומשוב. עם הכניסה לכיתה ראינו את כלל התלמידים יושבים על השולחנות כאשר המורה המחליפה מבקשת מהם לשבת, הם בוחרים להתעלם באופן כמעט גורף לבקשה. גם כאשר המורה הרימה את קולה לאחר מספר פעמים, היה נראה שהכיתה מתעלמת ואף משתמשת באמירות מילוליות כגון "מי זאת המורה הזאת", "מה היא חושבת לעצמה שהיא צועקת", "איזה מפגרת". לאחר כ-7 דקות הצליחה המורה המחליפה להתחיל את השיעור. המורה בחרה לפתוח בסרט שארך כ-10 דקות ומיד בתום הסרט שאלה המורה שאלות בהקשר הסרט. מספר תלמידים שדיברו בניהם במהלך הסרט לא הפסיקו לדבר גם במהלך הדיון ומשהתבקשו להירגע מספר פעמים ללא הועיל המורה איימה בלהוציא אותם והם הגיבו באמירה שהם לא מפחדים ושהם לא עשו כלום. בשלב זה הוציאו התלמידים כדור והתמסרו ביניהם בכיתה. בשלב מסוים נזרק הכדור לעבר המורה ופגע בה (לא ברור אם זה היה בכוונה). המורה נכנסת ללחץ, מאבדת את העשתונות, נכנסת לעמדת הנפגעת, כועסת על כל הכיתה באופן גורף ואפילו אומרת שאם הם לא רוצים היא לא חייבת להיות כאן. היא מוציאה את אחד התלמידים שהפריעו וכעבור מספר דקות היא הוציאה שני תלמידים נוספים. לאורך כל השיעור היה רעשי רקע שהפריעו לשיעור והמורה איימה שתפסיק את השיעור מספר פעמים אם הרעש לא יפסק. השיעור נגמר כאשר 3 תלמידים הוצאו מהכיתה והחומר שהמורה העבירה היה 30 אחוז משתוכנן. בסיום השיעור אמרה לנו הסטודנטית שזה היה אחד הרגעים הקשים שעברה.

לוח 1: ניתוח הסטודנטים

תגובה	רגש	פרשנות	אירוע	
הרמת קול במשך 7 דקות	המורה נפגעת כאילו התנהגות התלמידים מוכוונת אליה ישירות	המורה מייחסת את הרעש ואת אי-הסדר בכיתה לעצמה כמורה מחליפה.	המורה המחליפה נכנסה לכיתה וראתה שהכיתה הפוכה והתלמידים יושבים על השולחנות ומרעישים	זווית הראייה של המורה
המורה מוציאה שלושה תלמידים מהכיתה.	כעס, התמרמרות, אכזבה....	היא מפריעה לנו בעיסוקינו, בתכנונים שלנו לזמן חופשי, ועוד היא מנסה ללמד אותנו שיעור רגיל	כניסת מורה שהם לא מכירים לכיתה בזמן שהם יודעים שצריך להיות שיעור חופשי	זווית הראייה של התלמידים

הסטודנטים כותבים על האירוע

המורה ניסתה להעביר שיעור ולא יכלה ללמד בגלל ההפרעות בכיתה. התלמידים הפגינו חוצפה בכך שהם התייחסו בזלזול למורה. אין למעשה למורה כלי להפעיל כדי לאכוף משמעת בכיתה חוץ מלהוציא תלמידים מהכיתה.

התובנות של החוקרות

למעשה היה אפשר לעצור את הסלמת האירוע כבר בשלב הישיבה על השולחנות. המורה היא מורה מחליפה ונכנסה לכיתה שאינה מכירה. מצב של הפרעות צפוי מראש, לא בגלל יחס מזלזל של התלמידים, אלא בגלל נורמות התנהגות. סביר להניח כי המורה המחליפה הייתה יכולה להכיל את אי הנוחות ולא להגיב בצעקות - אלה החריפו את המצב. היה עליה לוותר על התוכנית שהכינה מראש ולחשוב על פעילות אחרת שתגרום לתלמידים לשתף פעולה. הלקח הוא שצריך להצטייד בתוכניות חלופיות.

אירוע 2: "המורה, לא לפני כולם!" המורה: מלמדת בכיתה

האירוע התרחש בכיתת חינוך מיוחד. עצם עובדה זו, אפרירי, מעוררת עמדות שלילית בקרב מרבית המורים (טלמור, שרון וקיים, 2009).

תיעוד הסטודנטים

אירוע בכיתה ט' חינוך מיוחד, 15 תלמידים בכיתה. תלמיד נתבקש ע"י המורה לשבת ולהכניס את מכשיר הסלולר שלו לפני תחילת השיעור שלנו כסטודנטים [...]. התלמיד נפגע מכך שהמורה העירה לו לפני כל הכיתה ופתאום בעט בשולחן, העיף כיסא והחל לגדף את המורה בקללות גסות מאוד ויצא מהכיתה, למרות שהמורה קראה לו, התלמיד לא ענה ויצא. המורה אמרה לנו להתחיל ללמד ושהיא תטפל בו בנפרד אחר כך. המורה נשארה בכיתה והתלמיד נשאר מחוץ לכיתה.

לוח 2: ניתוח הסטודנטים

תגובה	רגש	פרשנות	אירוע	
המורה מבקשת מהתלמיד להכניס את הטלפון מול כל הכיתה	לא ידוע מהדיווח, ניתן לשער שהמורה אי נוחות	הפרשנות של המורה שמדובר בהתנהגות לא ראויה	המורה נכנסה לכיתה והתלמיד עם הטלפון	זווית הראייה של המורה
המורה אינה מתייחסת לתלמיד וממשיכה בשיעור	עלבון	המורה מעצבנת מה היא חושבת לעצמה להעיר לי לפני כל הכיתה	התלמיד בעט בשולחן ובכיסא, גידף ויצא מהכיתה	זווית הראייה של התלמיד

הסטודנטים כותבים על האירוע:

למורה היה ברור, להבנתנו, כי בכל מקרה של התנצחות שלה עם התלמיד בכיתה אל מול כולם, היא לא תצליח להרגיע אותו, שכן הוא כבר לא "ירד מהעץ" עליו טיפס כי הוא נבחן גם ע"י חבריו לכיתה. מצד שני, המורה גם אם היא תצא "כשידה על העליונה", הרי שבנוסף לכך שתאבד את התלמיד היא תיתפס כחסרת רגישות ולא קשובה לתלמידיה. בנוסף, פטור בלא כלום אי אפשר, שכן הסיטואציה כבר קרתה והתקדים קיים ולכן לא ניתן להתעלם מכך. מכאן שהמורה בחרה בצורת התמודדות מאוזנת אשר מצד אחד מכבדת את התלמיד ואותה ומצד שני מאפשרת לה לטפל בבעיה באופן עמוק כך שהסבירות להתממשות בשנית תלך ותפחת. המסר לשאר התלמידים סביב האירוע הינו לא עוברים לסדר היום על התנהגות שכזו אך גם לא "נגררים" להתנצחות עם התלמיד.

התובנות של החוקרות

ייתכן שהיה אפשר למנוע את האירוע אם המורה הייתה פונה אל התלמיד בפרטיות ולא לפני כל הכיתה. המורה הכירה את התלמידים, והיה מצופה שתדע לזהות נקודות רגישות אצלם.

אירוע 3: "כיתת אומץ" = מופרעים ואלימים... מורות המלמדות בכיתה, אחת מהן מחנכת הכיתה

תוכנית אומץ" (אמונה בעצמי, מוכן להתאמץ, צופה להישגים) היא תוכנית המיועדת למניעת נשירה של בני נוער והובלתם למסלול עם תעודת בגרות במקצועות מתמטיקה ולשון החל מכיתה י', באמצעות הוראה מואצת. גם כאן, נראה כי העובדה שמדובר בכיתת אומץ כרוכה בעמדות שליליות מוקדמות של המורות (טלמור ועמיתים, 2009).

תיעוד הסטודנטים

כיתת י"א אומ"ץ. שתי דקות לפני תום ההפסקה ותחילת שיעור אזרחות, שני תלמידים התלוצצו ביניהם, ותוך כדי כך תלמידה השליכה בקבוק מים קטן על התלמיד וזה הרים את הבקבוק והשליך אותו חזרה עליה. באותו הרגע חלפה מורה במסדרון והבקבוק כמעט פגע בה. המורה שכמעט נפגעה, נכנסה לכיתה נסערת מאוד ודרשה מהמורה המקצועית לקרוא מיד למחנכת הכיתה שתטפל מיידית בתלמיד ה"פוגע". בזמן ההמתנה להגעת המחנכת שתי המורות נזפו בתלמיד, כאשר התלמיד שב וטען שזה לא היה בכוונה. השיעור לא התחיל עד להגעת המחנכת כעבור כ-7 דקות מהצלצול. המחנכת גם היא נזפה בתלמיד בפני כל הכיתה והבהירה שהאירוע יטופל בחומרה בהמשך. הורי התלמיד הוזמנו לשיחה בנוכחות התלמיד והוסברה לו חומרת המעשה ומה הסיכונים שהיו כרוכים בהתנהגותו. התלמיד הושעה ליום אחד מבית הספר. לדברי המחנכת, התלמיד הבין את חומרת המעשה ולמד מכך.

לוח 3: ניתוח הסטודנטים

תגובה	רגש	פרשנות	אירוע	
התעקשות לקרוא למחנכת. נזיפה בתלמיד בפני כל הכיתה.	כעס וזעם גדול.	יכולתי להיפגע באופן רציני.	המורה כמעט נפגעת מבקבוק המים שבני תלמידים משחקים.	זווית הראייה של המורה
נזיפה מול כל הכיתה שיח עם התלמיד והוריו התלמיד הושעה.	כעס וזעם גדול.	לא מדווח בפירוש, אבל ניתן לשער שהיא סוברת שהמורה העמיתה צודקת.	המחנכת מגיעה	זווית הראייה של המחנכת

הסטודנטים כותבים על האירוע:

כל המורות המעורבות (המורה שכמעט ונפגעה מהבקבוק, המורה לאזרחות ומחנכת הכיתה) הגיבו בחומרה ו"מהבטן". הן לא ביצעו חקירה ודרישה של פרטי האירוע, אלא חרצו משפט, וההתנהלות בכיתה התמקדה בנזיפה בתלמיד שהשליך את הבקבוק ובהיסוי והרחקה מן הכיתה של כל מי שתמך בו. המוטו המוביל היה של גילוי אמפתי למורה שהבקבוק כמעט פגע בה, וגיבוי אוטומטי לתביעתה לטיפול מידי באירוע, לרבות נזיפה בפומבי בתלמיד. אופן ההתמודדות הזה מעביר לתלמידים מסרים שליליים, אשר רובם הוזכרו כבר בחלק שדן במשמעויות ארוכות הטווח של האירוע לניהול הכיתה: ראשית, הוא מעביר מסר שהמורים אינם מעוניינים לשמוע את התלמידים "ולגלות" את האמת,

אלא "מחפשים אשמים". שנית, הוא מעביר מסר אלים שבעל הכוח והשררה הוא הקובע. שלישיית, התלמידים לומדים מהאירוע שהמורים לעולם לא ילמדו עליהם כף זכות ולא יספקו להם גיבוי, הגנה, או לכל הפחות אמפתיה. רגשות אלו יועצמו אצל התלמיד הזורק עצמו והתלמיד שהוצא מן הכיתה כשהתייצב לצדו. תלמידים אלו ממוקדים בעלבון ובבושה ואין ביכולתם להפיק לקחים חיוביים מן האירוע וללמוד ממנו... בראייתנו ניתן היה להתמודד עם האירוע באופן שונה. בשלב ראשון, להביע אמפתיה כלפי המורה שכמעט ונפגעה מההקבוק, אך להבהיר לה באופן מנומס שעדיף להקדיש את מלוא תשומת הלב לאירוע, ולכן הליך בירור האירוע והטיפול המשמעותי בו יתבצעו לאחר השיעור (במתכונת של התערבות מبدלת ואף מערכתית, אולם לא בהתערבות כיתתית שמשפילה את התלמיד הזורק ואינה מאפשרת לו להפיק לקחים חיוביים וללמוד מן האירוע).

תובנות של החוקרות

אירוע זה מדגים כיצד עמדותיהן של מורות כלפי תלמידים בחינוך המיוחד משפיעות על תגובתן. עמדות שליליות כלפי אוכלוסיית תלמידים בסיכון הביאה להשעיית התלמיד בגלל משהו שכמעט קרה אך לא קרה בפועל. שתי המורות - המורה שכמעט נפגעה ומחנכת הכיתה - לא היו מוכנות להקשיב לתלמיד כלל. מחנכת הכיתה גיבתה את גרסתה של המורה "הנפגעת". המורות בטוחות שהן צודקות ואין כלל מקום לגרסה של התלמיד. אין עצירה לבירור ולדין.

אירוע 4: "רביעייה מהסרטים", מורה המלמדת בכיתה

תיעוד הסטודנטים

שיעור פסיכולוגיה בנושא "לחץ", בצד ימין של הכיתה יושבים ארבעה בנים שמדברים ביניהם, משחקים במכשירים הניידים, צוחקים וכדומה... קולם בהחלט נשמע בכיתה ודי מפריע למהלך השיעור. שאר הכיתה מרוכזים ומקשיבים למורה ותלמידים אחרים שאינם קשובים אך עסוקים בדברים אחרים ללא הפרעה למהלך השיעור עצמו... המורה שהרעש מכיוון רביעיית הבנים הפריעה לה למהלך השיעור, העירה מספר פעמים לאורך כל השיעור לתלמיד אחד מהרביעייה [...] כל ההערות של המורה גררו צחוק מחבריו (שלושת הבנים האחרים ברביעייה..). שמה שבאמת הצחיק אותם זה שהמורה בעצם מעירה רק לו... התגובה שלו הייתה כמה פעמים: "למה אני?" "מה עשיתי?". "מה את רוצה ממני? בסופו של דבר, לקראת סיום השיעור, הוא התבקש למצוא סרט על החומר לימודי במכשיר הנייד ולהראות לכיתה. הוא אכן מצא והמורה לקח וראתה, אך לא הראתה לכל הכיתה. יחד עם זאת זה לא פתר את הבעיה והרעש לאורך כל השיעור מכל הקבוצה המשיך בעוצמות כאלו או אחרות.

לוח 4: ניתוח הסטודנטים

תגובה	רגש	פרשנות	אירוע
המורה מבקשת ממנו למצוא סרטון בנושא השיעור	ניסיון לשלוט בכעס.	תלמיד אחד נתפס כאחראי להפרעות.	ארבעה תלמידים מפריעים למהלכו התקין של השיעור
הרעש בכיתה נמשך.	לא מדווח, אבל התלמיד בוודאי חש תסכול ועלבון.	המורה תופסת את התלמיד כאחראי להפרעות	התלמיד מציית ומוצא סרטון. שלושת התלמידים האחרים צוחקים.

הסטודנטים כותבים על האירוע:

לדעתנו, מטרתה הייתה להראות לכיתה שהיא אכן שולטת בהפרעה שבשיעור, שהיא לא עוברת על זה לסדר היום ואף דורשת מהתלמיד המפריע להיות כביכול מעורב בשיעור ע"י השאלות שאלה במהלך השיעור וע"י הסרטון שביקשה שיחפש במכשיר הטלפון הנייד. ובעצם המסר הסמוי שכביכול רצתה להעביר "כדאי לכם להיות מרוכזים בחומר כי אם לא אני אפתיע אתכם בשאלות על החומר ואתם עלולים להיות מובכים". בפועל נראה היה כי היא נטפלת לתלמיד נ' באופן סיסטמתי, אומנם הוא בהחלט הפריע אך גם חבריו לרביעייה הפריעו והפנייה הייתה במרבית הזמן רק אליו. התחושה הייתה שהיא בעצם רוצה לגרום לו להיות מובך ועל ידי כך אולי ישפר את התנהגותו ויפסיק להפריע. בפועל זה לא קרה כך, היו מיקרים שאכן הוא שתק קצת אבל כשהזמן עבר הוא חזר להפריע. נראה היה כי יש אילו מאבקי כוח סמויים בין המורה לתלמיד: מי יגיד את המילה האחרונה... בסופו של דבר הרעיון הוא לרתום את התלמיד לתהליך, לנסות לתת מענה לצרכיו הייחודיים, לכבד אותו, לשוחח עמו ממקום מכיל אמפטי ואכפתי ולא ממקום מתנשא, ולא ממקום שמנצל את מקומנו כמורה.

תובנות של החוקרות

מקרה כזה, שבו המורה מאשימה תלמיד אחד ברעש שמחוללת קבוצה של תלמידים, הוא שכיח מאוד. הרעיון לרתום את התלמיד לנושא השיעור הוא רעיון טוב, אך לא נעשה שימוש בסרטון שהתלמיד מצא. כדי לעורר מוטיבציה ללמידה אצל התלמיד, היה צריך להשתמש בסרטון שמצא. כמו כן, מן הראוי היה להתייחס גם לתלמידים המפריעים האחרים.

לסיכום, במקרה זה נעשה ניסיון לשוחח עם התלמיד ונמצא פתרון שהיה יכול להועיל אילו המורה הייתה מראה את הסרטון לכל הכיתה. המסר שהתלמידים היו מקבלים בהצגת הסרטון לכל הכיתה הוא שהתלמיד שייך ותורם לכיתה.

דין

התמודדות עם בעיות המשמעת גורמת למורה תסכול, בדידות ותחושת כישלון (עינת, 2006). אך בכל המקרים שנתחו אפשר לראות כי המורים לא ייחסו את נסיבות לאירוע לעצמם ולא קיבלו עליו אחריות. ייתכן כי לעיתים קרובות המורים אינם מבינים את התנהגות התלמיד או שיש להם שיקולים שנעלמו מעיני הסטודנטים. לדעת הסטודנטים, המורים רואים בתלמיד את הגורם המפריע למהלכו התקין של השיעור. ניתוח האירועים מעיד כי המורים אינם אמפתיים כלפי התלמידים המפריעים, אף על פי שהם בדרך כלל בעלי צרכים מיוחדים. תחושותיהם הקשות של המורים והעדר השיח עם התלמידים מביאים להסלמת האירוע. זאת ועוד: "הכבוד" של התלמיד בעיני שאר התלמידים, קבוצת השווים, חשוב לו מאוד (סמילנסקי, 1992); כשהמורה מעיר לתלמיד בנוכחות חבריו הוא פוגע בכבודו. בניתוח האירועים עלה כי המורים אינם מקפידים על הפרטיות של התלמידים.

קונפליקטים עם תלמידים נתפסים מאיימים ביותר והם גם שכיחים מאוד (שמעוני ועמיתים, 2000). מתנסים בהוראה רבים מציינים נושא זה כחשוב ביותר וכמאיים ביותר בעבודתם כמורים (פישמן, 2008). התמודדות עם תלמידים ובעיות המשמעת שנוצרות מטיפול לא מקצועי דיו הם גורם עיקרי לנשירת מורים בשנים הראשונות לעבודתם (נאסר ועמיתים, 2006; Shimoni et al., 2006). במחקרים בתחום נמצא כי למורה מתחיל אין די טכניקות וידע להתמודד עם קשיים הקשורים לניהול כיתה ובעיות פדגוגיות (Shimoni et al., 2006), כמו התמודדות עם הבדלים בין תלמידים, ביצוע הערכה, ועיסוק בבעיות של התלמידים עצמם ובעיות הנוגעות לקשר עם הוריהם (נאסר ועמיתים, 2006).

יריב (1999) טוען כי הפרת משמעת אינה עצם התנהגותו של תלמיד, אלא הדרך שבה המורה מגדיר אותה ומגיב אליה. המקרים שתועדו ונותחו מחזקים טענה זו. טסוי (Tsui, 1966, p. 164) אומר כי "יצירת מערכת יחסים טובה עם התלמידים היא החשובה ביותר ליצירת אווירת למידה בכיתה". התנהגויות חיוביות של המורה, כגון: שימוש בהומור, בהירות, הגינות ודאגה נמצאו קשורות ללמידה יעילה (Rodriguez, Plax, & Kearney, 1996).

הפרת משמעת מתרחשת לעיתים קרובות בגלל אי הבנה של כללי ההתנהגות. אומנם פעמים רבות בתחילת השנה המורים מציגים לתלמידים את כללי ההתנהגות, ומבהירים מה מותר לעשות ומה אסור. אולם הם שוכחים לאכוף את הכללים, או לחזור ולהזכירם במהלך השנה. ולכן כאשר תלמיד חורג מהכללים שנקבעו, ייתכן שאינו מודע לכך, ואינו מבין למה המורה כועס עליו (יריב, 2011).

עינת (2006) הראתה במחקרה שהמורים, כמו התלמידים, אינם מצליחים להפריד בין רגשות ובין תגובה לאירוע, ואז נוצרת הסלמה בקונפליקט.

סיפוריהם של המתנסים בהוראה מעידים שמוקד השליטה של המורים היה חיצוני ולא פנימי. כאמור הם לא ייחסו את הסיבות לאירוע לעצמם ולא לקחו אחריות עליו, אלא ייחסו אותו לסיבות חיצוניות להם (כגון התנהגות התלמיד) (יריב, 1996; Gordon & Bruch, 1974).

מניתוח האירועים עולה כי תגובות המורה לא נתנו לתלמיד אפשרות "לרדת מהעץ", כלומר אמצעים לחזור בו מהתנהגותו. התנהלות כזו אינה מקנה לתלמיד ביטחון ואפשרות לקחת אחריות על מעשיו. המורה לא ניסה לפתור את הקונפליקט בדרכים רגועות. העימות בין המורה לתלמיד הפך ל"משיכת חבל". כל צד התרכז בצרכיו ונעשה "עיוור" לצורכי הצד השני, וראה את הצד השני כעקשן, מעצבן, חסר היגיון ולא מתחשב (גולדרט, 2013). אך המורה אינו מעוניין בהסלמת האירוע, ובכך יכול מודל אפר"ת יכול לסייע לו. למורה אין שליטה על הפרשנות והרגשות המתעוררים בו, אך הוא יכול להכיל את אי-נוחותו ולאפשר לעצמו פרשנות נוספת לאירוע, לדוגמה: לתלמיד יש קושי, התלמיד לא מבין, לתלמיד חשוב ההיבט החברתי, ועוד. פרשנות זו תווסת את רגשות המורה והוא לא יגיב על פגיעה בו, וכך יתאפשר שינוי והתנהגות רצויה.

מחקר-חלוץ של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה, 2012) מצא ששימוש בפרקטיקות של הוראה קונסטרוקטיביסטית ולמידה משמעותית מפחיתות מאוד את אירועי המשמעת. רק זמן מועט מתבזבז על הפרעות, איחורים, הודעות וניהול הכיתה, ורוב השיעור מוקדש ללמידה.

לאור המסקנות, אנו ממליצים שבמהלך הקורס "ניהול וחינוך כיתה" יראינו הסטודנטים את המורים ואת התלמידים המעורבים באירוע, כדי שהפרשנות שלהם תהיה רחבה יותר ותכלול נקודות מבט שונות. בנוסף מומלץ לקיים בבתי הספר סדנאות למורים, ובהן יוכלו לנתח אירועים להבין כי תגובתם יוצרת אירוע חדש. כך המורה יתרגל הכלה של אי-נוחותו ויבין כי להתנהגות התלמיד יש הסבר, גם אם אינו מודע לה מיד. בסדנאות יקבלו המורים טכניקות התערבות בכיתה בזמן האירוע וטכניקות התערבות לאחר האירוע. בסדנאות אלו מומלץ ללמד גם את עקרונות התקשורת הלא-מאשימה וכיצד ליצור קשב בשיעורים (יריב, 2018).

מקורות

- אדלר, א' (2009). **משמעות חיינו**. לוד: דביר.
- אלפרט, ב' וכפיר, ד' (2013). מחקר פעולה: "ידע ויצירתו המשותפת בשדה". **דפים**, 36, 10-38.
- בלר, מ' (2009). **מיצ"ב תשס"ט: נתונים, אקלים וסביבה פדגוגית**. ירושלים: ראמ"ה.
- דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי מחקר, שנתון המחקר של רשות המחקר במכון מופ"ת**, 17, 137-143.
- הררי, י', אדלר, א' ושכטר, ח' (2007). "עם זה באתי הביתה היום" - אירועים משמעותיים בעיני מתמחים בהוראה (סטאדז'רים) בשנת עבודתם הראשונה. **בתנועה**, ח(4-3), 335-360.
- זמיר, ש' (2006). הקשבה - אבן הפינה של תהליך הלמידה. **על הגובה**, 5, 13-16.
- חורי-כסאברי, מ' (2006). אלימות צוות כלפי תלמידים בבתי ספר בישראל. **מפגש לעבודה סוציאלית חינוכית**, 23, 132-145.
- חטיבה, נ' (2003). **הליכי הוראה בכיתה**. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- טלמור, ר', שרון, א' וקיים, א' (2009). עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 24(2), 21-30.
- יריב, א' (1996). **שיחת משמעת**. אבן יהודה: רכס.
- יריב, א' (1999). **שקט בכיתה בבקשה!** אבן יהודה: רכס.
- יריב, א' (2011). **הכשרת מורים לניהול בכיתה: נייר עמדה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- יריב, א' (2018). יחסי מורים ותלמידים - המכשולים וההתמודדות עמם. בתוך: א' יריב וד' גורב (עורכים), **ניהול כיתה** (עמ' 75-23). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לנדברג, פ' (1997) ניתוח התנהגות יישומי ותרומתו לעיצוב אקלים כיתה חיובי ולהדרכת מורים. **דפים**, 24, 32-55.
- נאסר-אבו-אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). **תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז'**. דוח מחקר שהוגש למדרש החינוך והתרבות.
- סטרהובסקי, ר' מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 26, 156-123.
- סמילנסקי, מ' (1992). **אתגר ההתבגרות**. תל-אביב: רמות.

סמילנסקי, י' וברלב, מ' (1984), **שיקול דעת בפתרון בעיות משמעת בכיתה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

עינת, ע' (2006). **דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה: מורים במלכוד**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

ענבר-פירסט, ח' (2013). עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה. **דפים**, 55, 29-58.

ענבר-פירסט, ח' (2016). עמדות מורים חדשים ותיקים כלפי פנייה לעזרה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה. **במעגלי החינוך**, 6, 154-179.

פישמן, ש' (2008). התמודדות עם קונפליקטים בכיתה. בתוך: ש' צדקיהו, ש' פישרמן, נ' עילם ורונו, ח' (עורכים). **חינוך כיתה** (עמ' 144-120). תל-אביב: מכון מופ"ת.

פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה - התנפצות חלום ההצלחה**. ירושלים: מכון סאלד.

פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, 94-131.

צלמאיר, מ' (2008). מחקר פעולה: מרחב להתפתחות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 38-44.

ראמ"ה (2012). **על המתרחש בכיתות: הכלי לתצפית מובנית בשיעורים תהליך הפיתוח וממצאים ראשוניים ממחקר הפיילוט**. אוחר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MaagareyYeda/MaagareyYeda_Mazagot_heb.htm

ריינגולד, ר' (2009). המורה המתחיל והתוכנית לקליטתו המוצלחת. **פנים - חברה, תרבות וחינוך**, 47. אוחר מתוך: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1544&ArticleID=14146>

שמעוני, ש', סגל, ש' ושרוני, ו' (2000). **משמעת בכיתה: היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

Bandura A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bear, G. G., Chen, D., Mantz, L. S., Yang, C., Huang, X., & Shiomi, K. (2016). Differences in classroom removals and use of praise and rewards in American, Chinese, and Japanese schools. *Teaching and Teacher Education*, 53, 41-50.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999a). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds.), *Review*

of Research in Education, 24 (pp. 251-307). Washington D. C.: American Educational Research Association.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In: A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures :Creating the Future Now* (pp. 25-50). New York: The Falmer Press.

Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, 48(4), 631-664.

Farber ,B .A .(2000) .Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675-689.

Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and Health*, 25(10), 1229-1245.

Gordon ,T & ,Bruch ,N .(1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York, NY: PH Wyden.

Grandey ,A .A .(2000) .Emotion regulation in the workplace :A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 59-100

Hill, M. E., & Herche, J. (2001). Teaching and effectiveness: Another look. *Marketing Education Review*, 11, 19- 24.

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: The commercialization of Human Feeling*. Berkeley: Berkeley University Press.

Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.

Killu, K., Weber, K. P., Derby, K. M., & Barretto, A. (2006). Behavior intervention planning and implementation of positive behavioral support plans: An examination of states' adherence to standards for practice. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4), 195-200.

Marias, P., & Meier, C. (2010). Disruptive behavior in the foundation phase of schooling. *South Africa Journal of Education*, 30, 41-57

Rodriguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education, 45*, 293- 305.

Schrodt, P., & Witt, P. (2006). Students' attributions of instructor credibility as a function of students' expectations of instructional technology use and nonverbal immediacy. *Communication Education, 55*, 1- 20.

Shimoni, S., Gonen, C., & Yaakobi, T. (2006). Dear Teacher Would You Like to Continue Teaching Next Year. In *Annual Meeting of the AERA, San Francisco, USA*.

Tsui, A. (1996) Reticence and anxiety in second language learning. In Bailey, D. Nunan and M. Swan (Eds.), *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Lan-guage Education* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge university Press.

Waxman, H. C., Huang, S. Y. L., & Padron, Y. N. (1995). Investigating the pedagogy of poverty in inner-city middle level schools. *Research in Middle Level Education, 18*(2), 1-22.

Worley, D. W., & Cornett-DeVito, M. M. (2007). College students with learning disabilities (SWLD) and their responses to teacher power. *Communication Studies, 58*(1), 17-33.

Worley, D., Titsworth, S., Worley, D., W. & Cornett-DeVito, M. (2007). Instructional communication competence: Lessons learned from award-winning teachers. *Communication Studies, 58*, 207- 222.

נערות בזנות - מחקר גישוש

פרופ' ארנון אדלשטיין¹ וד"ר עופר מוכתר²

תקציר

מאמר זה מתמקד בזנות קטינים, תופעה שאינה נדירה. ההסבר הפמיניסטי הרדיקלי קושר בין זנות קטינים לפגיעה מינית של הורה בקטין, התמכרות לסמים, נשירה מבית הספר ובריחה מהבית. הפמיניזם הליברלי מציג הסבר חדש יותר לתופעה, וקושר בין צרכים פסיכו-חברתיים של נערות לבין העיסוק בזנות, כמו חיפוש תשומת לב, אהבה וקבלה חברתית. לפי הסבר זה העיסוק בזנות קיים לצורכי הישרדות, אך גם להשגת כסף ושווי כסף לקיום רמת חיים גבוהה, לרכישת מותגים, ולמימוש יצר הרפתקנות. במלים אחרות: זנות כעבירה וכהתנהגות כלכלית. זהו המחקר האמפירי הראשון שנערך בישראל על מדגם של נערות בזנות.

שאלת המחקר שעומדת בלב המאמר היא האם קיים קשר מובהק בין גורמי סיכון (התעללות, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים, נשירה ובריחה מהבית) לבין זנות נערות באזור הדרום? במסגרת המחקר השתתפו 135 נערות העוסקות בזנות אשר השיבו על שאלונים שקיבלו מעובד נוער המוכר להן.

מן הממצאים עולה כי בניגוד להסבר הפמיניסטי הדומיננטי, זנות נמצאה קשורה בצורה שלילית לנשירה ולקשר טוב עם ההורים. זנות קשורה בצורה חיובית ומובהקת להתנהגות עבריינית, התמכרות לחומרים פסיכואקטיביים, התעללות של קרובי משפחה ומעמד כלכלי נמוך. אולם בבדיקת המשתנים המנבאים זנות עתידית נמצאו משתנים מנבאים אחרים מובהקים סטטיסטית: התמדה בבית הספר, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים, מצב כלכלי נמוך, דימוי עצמי אקדמי נמוך וקשר שלילי עם ההורים.

מילות מפתח: זנות קטינים, זנות נערות, התעללות מינית, שימוש לרעה בסמים, סרסרות.

1 המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע והמכללה האקדמית אשקלון.

2 המכללה האקדמית אשקלון.

מבוא: הגדרה, הבנייה ומיתוסים של זנות קטינים

מאמר זה שואף להעלות את נושא זנות של נערות לתודעת עובדי נוער, אנשי חינוך, הורים ומטפלים לתופעת הנערות בזנות, להציף את הנושא ולסייע להן.

המאמר בוחן בביקורתיות את המודל של הפמיניזם הרדיקלי להסבר זנות קטינים תוך בדיקה האם זנות קטינים אכן נובעת מהתעללות, כפי שחשבו בעבר, ומלווה בנשירה מבית הספר? מוצע הסבר חלופי: נערות בזנות דווקא אינן נושרות מבית הספר, וזאת משום שנשירה עלולה לעורר את חשדם של הורים, רשויות הרווחה וגופים אחרים שהן עוסקות בזנות ומשתמשות בחומרים ממכרים.

הגדרות רבות הוצעו לזנות קטינים. המאפיין העיקרי של רוב הנערות בזנות הוא גילן (נמוך מ-18), וקבלת תמורה שאיננה דווקא כסף מזומן (שלא כהגדרת נשים בגירות בזנות):

"מעורבות של קטינים מתחת לגיל 18 בפעולות מיניות עם בוגרים או קטינים אחרים [...] התמורה עבור פעולות אלו היא במזומן, סמים, ביגוד, תכשיטים, מקלט או דברים חומריים אחרים" (Flowers, 2001, p. 86).

התעניינות אקדמית בזנות ובתעסוקה בזנות (sex work), קיימת זמן רב למדי, אך התעניינות האקדמית בזנות קטינים החלה רק בשנות ה-70 של המאה ה-20, עם התפתחות העניין בילדים מוכים, דחויים עד כדי השלכתם מבית ההורים, או בורחים (Lloyd, 2005; Weisberg, 1983).

העניין בנושא זה החל, בחלקו, מתוך ביקורת על כך שהחברה מתייחסת אל קטינים בזנות כאל עבריינים (בעבירת השידול) במקום לראות בהם נפגעים. אחת הדוגמאות לכך היא פרדוקס גיל ההסכמה: חלק מהקטינים בזנות צעירים מגיל ההסכמה החוקי ליחסי מין, ולכן, מי שמקיים עימם יחסי מין עובר עבירה של אונס כלפיהם והם מוגדרות כנפגעים. אולם אם אותו אדם שילם לאותו קטין כסף, האנס הופך ללקוח, והקטין הופך לעבריין (Adelson, 2008; Knight, 2002; Sher, 2013).

כחלק מהבניה חברתית של זנות הקטינים בהאשמת הקטינים עצמם, יחס השלטונות ללקוחות של זנות קטינים הוא מקל ומרוכך, עד שאפשר לומר שהם לקוחות "לגיטימיים", למרות הקריאות שיש היום להפלתם. מעבר לכך, התרבות המערבית אינה רואה פסול לא בלקוחות ולא בסרטורים. לא אחת היחס לסרטורים הוא דווקא יחס אוהד ומתבטא בשירים, חולצות סרטים, ספרים ועוד. לדוגמה: הקומדיה בכיכובו של אדי מרפי "קוראים לי דולמיט". כלומר, ההבניה החברתית מותירה רק עבריין אחד בשילוש הלא קדוש, והוא הקטין עצמו. קטין זה הוא הנפגע בסיפור, אך הופכת לעבריין כחלק מהנערות חברתית-תרבותית מהתופעה ומהתחלואים המובילים אליה (Brown, 2004; Sher, 2013).

ההבניה החברתית והפרדוקס של זנות קטינים שהוצגו לעיל, הם חלק מתפיסה או הבניה כוללת יותר: תפיסת תופעת זנות הקטינים כבעיה חברתית שאינה שייכת לעולם "הנאור" ואינה קיימת בו, אלא שייכת לעולם השלישי ולתיירות המין שם. תפיסה אחרת היא של סחר בנשים ובילדים למטרות זנות וייצואם לארצות הברית ולאירופה. בשני המקרים התופעה נתפסת כאילו אינה יכולה להיווצר ולהתקיים במדינות המפותחות עצמן. לכן, גם החוקים שנחקקו ביחס לזנות קטינים ולהגנה עליהם, עסקו רק במי שנסחר לארצות הברית ולאירופה, ולא לילידי המקום שעוסקים בזנות (Lloyd, 2005; Malarer, 2009).

רק בשנות האלפיים החלו מחקרים אקדמיים ויוזמות חברתיות להביא לשינוי התפיסה: סחר מיני בילדים מתרחש יום יום בתוך מדינות העולם "הנאור", בקרב ילידי מדינותיו, כמו ארצות הברית. הכרה זו הביאה גם לניסיונות לנרמל את התופעה במוזיקה, בקולנוע ובתרבות הפופולרית.

מודל מוכר פחות בתחום חקר נערות בזנות הוא המודל המדגיח שזנות מספקת כסף "קל" ומהיר, המאפשר לנערה לא דווקא לשרוד ברמה בסיסית, אלא לרכוש לעצמה מוצרים שיעצימו את הסטטוס החברתי שלה ואולי אף את דימויה העצמי. זנות זו אינה תוצר של התעללות ובריחה.. תרבות הצריכה מטילה לחץ כבד על ילדים ובני נוער להשיג מותגים וחפצים כדי שייחשבו לראויים ו"שווים" בעיני קבוצת השווים שלהם. לחץ זה מניע ילדים ובני נוער לעסוק בזנות אד-הוק או בכלל. החפצת גוף האישה ושימוש בו לשם קידום מוצרים מחמיר את התפיסה החברתית-תרבותית של בנות את עצמן ואת יחס החברה אליהן ולנשים בכלל (Brown, 2004; Malarer, 2009; Sher, 2013).

יש הבדלים משמעותיים בין שתי הגישות המנסות להסביר זנות של נערות. גם הגישה הפמיניסטית (רדיקלית) וגם הגישה הכלכלית (ליברלית) ניסו לנתח את תופעת הזנות. על פי הגישה הפמיניסטית יש לקטינים בזנות מאפיינים משותפים: הם מגיעים מבתיים מזניחים, מתעללים או לא מתפקדים (Dean & Thomson, 1998; Menaker, 2015; National center for missing and exploited children, 1992; Reid, 2012; Reid & Piquero, 2013; Twill, Green & Traylor, 2010). במלים אחרות, זנות קטינים מאפיינת קטינים שחיים ברחובות ומשמשת אותם לשלושה צורכי הישרדות עיקריים: כסף, מזון ומקלט.

לפי הגישה הכלכלית, קטינים בזנות, ובעיקר קטינות, מחפשות הרפתקאות, ריגושים, סיפוקים פסיכולוגיים, וגם מימון סמים ומותגים. נערות אלו מגיעות מהמעמד הבינוני והגבוה, הן חיות בבית ומתמידות ללכת לבית הספר. לכאורה, הקבוצה השנייה של קטינים בזנות היא כמעט הופכית של הקבוצה הראשונה. הגישה הפמיניסטית מסבירה את הפנייה לזנות כאמצעי הישרדותי, והגישה השנייה מסבירה זאת במופרעות אישיות וסיפוקים פסיכולוגיים. על פי התפיסה החברתית-תרבותית לא ייתכן שנערות כאלו חיות במדינות העולם הראשון, אלא הן מקרה מיוחד של בנות בארצות המזרח כמו יפן וקוריאה (Brown, 2004; Chizuko, 2003; Flowers, 2011).

בגלל הבחנה זו ובגלל הגישה העוינת כלפי ההסבר השני, חקרו רוב המחקרים קטינים העוסקים בזנות לשם הישרדות, ואילו ההסבר השני כמעט לא זכה לבדיקה אמפירית רצינית. אפשר להציג את שתי הגישות גם כשני מסלולים של פנייה לזנות.

מניעים ומסלולים של פניית נערות לזנות

הבחנה משמעותית בין שני מסלולי הכניסה לזנות קשורה למעמד שממנו באה הנערה. התפיסה החברתית-תרבותית היא שנערות "מבית טוב" אינן עושות דברים "מלוכלכים" כמו יחסי מין תמורת טובת הנאה כלשהי, ולכן המחקר והתיאוריות על הפנייה לזנות של נערות מהמעמד הבינוני-גבוה הם מעטים. ההתמקדות הייתה בעיקר בנערות בזנות מהמעמד הנמוך, ובמיוחד מאוכלוסיות מהגרים ומיעוטים אתניים (Flowers, 2001, 2011; Jonson, 1992).

ספרות מקצועית ענפה נכתבה על נערות ברחוב, ורובה דנה בקשר שבין עוני, התעללות, בריחה מהבית, נשירה מבית הספר, שימוש בסמים וזנות. זהו תיאור של רצף אירועים המוביל את בנות המעמד הנמוך (כביכול) לעזוב את הבית המתעלל, או להיזרק ממנו בידי הורה ולהגיע לרחובות (גור, 2008).

חוקרים אחרים הדגישו שאין להתייחס למעמד כאל משתנה עיקרי, אלא לתפקוד המשפחתי (Lloyd, 2005). במילים אחרות: אי-תפקוד משפחתי או התעללות הם האחראים לבריחת בנות מהבית להגעה לזנות, ללא קשר למעמדן. פלאורס (Flowers, 2011) מסכם:

הבריחה מהבית אינה קשורה למוצא ולמעמד, אלא להתעללות והזנחה בבית אשר יכולים להתקיים בכל מוצא ובכל מעמד כלכלי-חברתי. לחלופין, הישרדות איננה הצורך היחיד שמניע בנות לזנות, אלא גם סגנון חיים והתמכרויות. (Flowers, 2001, pp: 110-111).

עם התרבות המחקרים האמפיריים שבחנו את הקשרים לזנות קטינים, הלך והתברר שלא נמצא קשר ישיר בין התעללות בבית, או בין מאפיינים הקשורים לחוסר תפקוד או לתפקוד שלילי של המשפחה לבין זנות (Potter, Martin & Romans, 1999; Schissel & Fedec, 1999; Twill et al., 2010; Wilson & Widom, 2010). לכל היותר נמצא מתאם בין בריחה מהבית לבין עיסוק בזנות. חשוב לציין שסוג הקשר שנמצא אינו מראה שמשנתה בלתי תלוי מסוים (התעללות) גרם למשתנה התלוי (עיסוק בזנות). נמצא שילדים ובני נוער העוסקים בזנות מאופיינים באותם משתנים בלתי תלויים (Widom & Kulus, 1996; Wilson & Wisdom, 2010).

אחת המסקנות החשובות העולות מהמחקרים היא שכנראה אין קשר בין התעללות מינית לזנות. העדויות אינן עקביות ואף סותרות קשר כזה. מחקרו האמפירי של ביטי (Bittie, 2002), בדק אם קיים קשר אמפירי בין התעללות לבין זנות קטינות. המחקר העלה שהתעללות פיזית ומינית בילדות, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים והערכה עצמית נמוכה - כל אלה בלטו יותר כמאפיינים אצל זנות קטינות ובגירות; אולם לא נמצא כל קשר של גרימה בין המשתנים שנבדקו לבין זנות של נערות. לטענת ביטי (Bittie, 2002), ממצאי מחקרו לא הסבירו את ההבדל

בין מי שהפכה לזונה לבין מי שלא. מסקנת החוקר היא שחשוב יותר להתייחס למצבים של למידה עבריינית ושל לחץ חברתי שהנערות פוגשים ברחוב או במהלך שוטטות, במקום לחפש טראומות והפרעות נפשיות בעברן (Bittie, 2002).

תימוכין נוספים לערעור המשתנים הבלתי תלויים בקשר לזנות נערו נמצאו במחקר אמפירי שהראה כי ממדי זנות הרחוב המדווחים בארצות הברית מוגזמים מאוד כלפי מעלה. מחקר זה מעריך שלמעלה ממיליון קטינים יגיעו לרחובות, וכרבע עד 90% מהם ייכנסו לעולם הזנות, בעיקר קטינות (Dean & Thomson, 1998; Flowers, 2011; Malärer, 2009; Smith, 2014). אולם אדלסון (Adelson, 2008) מצא שרק 8% מבני הנוער שמגיעים לרחוב מקיימים יחסי מין תמורת אוכל, ביגוד, מקלט וצורכי הישרדות אחרים, על פי דיווחם; אך גם נתון זה מעורר דאגה, מאחר שמדובר בעשרות אלפי בני נוער בכל שנה.

למרות ממצאי מחקרים אמפיריים שלמעשה שללו תפיסות יסוד של הגישה הראשונה, לא פחת פרסום מאמרים וספרים אשר המשיכו להתייחס למסלול הראשון לפנייה לזנות כאל המסלול השכיח והאמיתי. אפשר למצוא כמה סיבות לכך שחוקרים מתמידים בתפיסה הראשונה:

1. רוב הכותבים עסקו בזנות רחוב של ילדים בורחים ממשפחה הרוסה, בעיקר מהמעמד הנמוך ומקבוצות שוליים אתניות ואחרות. ילדים אלו הם בעלי נראות (visibility) ואפשר לראינם, ולכן נערכו מחקרים איכותניים בעיקר על מאפייני אוכלוסייה זו.
2. השינויים שחלו בתופעת הזנות בכלל ובזנות נערות בפרט, הביאו יותר סרסורים, לקוחות ונערות בזנות להיעלם מהרחובות שבהם שלוש הקבוצות האלה נמצאות בסכנה, אל המרחב האינטרנטי הבטוח הרבה יותר. גורם זה השפיע לא רק על העוסקים בזנות אלא גם על חקר התופעה. השינויים שתוארו השפיעו גם מבחינה תיאורטית, והגישה הדומיננטית לחקר זנות נערות נתקלת בקשיים מהותיים. העוסקים בזנות בלתי ניתנים לראייה ולראיונות, רקעם אינו ברור ואינם מתאימים למאפיינים של ילדי רחוב קלסיים. ילדים אלו שקופים ואינם מעוררים את אותם רגשות שמעוררים ילדי הרחוב, והנגישות המחקרית לילדים אלו מעטה ביותר.
3. הסיבה השלישית קשורה לתפיסות חברתיות-תרבותיות: קשה יותר לקבל שנערה מ"בית טוב" שיש לה זוג הורים "נורמטיבי" תפנה לעסוק בזנות, בעיקר אם אין לה צורכי הישרדות כמו שיש לבנות העוסקות בזנות רחוב (מזון, כסף ומקלט).

המושג "הישרדות"

המושג "הישרדות" חשוב בשתי הגישות לזנות קטינים. הוא הושאל מתיאוריית הצרכים של מאסלו (Maslow, 1963). מאסלו הציג מדרג של צרכים שהפרט צריך להשיג או לממש. שני השלבים התחתונים בפירמידה הם צרכי הישרדות פיזית בסיסיים, כמו: אוכל, שתייה, ביטחון ומקום מחסה. ללא בלעדיהם יימצא הפרט תחת איום קיומי.

חוקרים רבים שבחנו את תופעת זנות קטינים בכלל וזנות נערות בפרט, בעיקר ברחובות הערים, ציינו שבקרב בני נוער בורחים או מושלכים לרחוב, העיסוק בזנות נועד לענות על צרכי ההישרדות הבסיסיים. זהו ההסבר השכיח ביותר לעיסוק בזנות בקרב קטינים שחיים ברחובות (Hagan & McCarthy, 1997). אם כך, מושג ההישרדות אכן יכול להסביר את הפנייה לזנות של קטינים שמוצאים עצמם ברחוב (הגישה הראשונה). אולם, כיצד יכול מושג ההישרדות להסביר פנייה לזנות של נערות שחיות בבית ושיש להן מזון ושתייה וקורת גג?

התשובה לשאלה זו היא שבשנים האחרונות הולכת ומתבררת עובדה חדשה לגבי המושג הישרדות והגדרתו. נמצא שפירמידת הצרכים של מאסלו איננה משקפת את צרכי הביטחון האמיתיים או היחידים של קטינים. מושג ההישרדות מוגדר כיום מחדש לאור הצרכים של בני הנוער עצמם, כחלק מהתרבות שבה הם חיים, הכלולים, בין השאר, צריכה, מותגים, חומרנות ושימוש בחומרים פסיכואקטיביים (Adelson, 2008; Wilson & Widom, 2010).

שימוש בחומרים פסיכואקטיביים והקשר שלהם לזנות קטינים

קטינים רבים מתמכרים לחומרים פסיכואקטיביים (Reid, 2012; Reid & Piquero, 2013). חומרים אלו דורשים כסף, וזה חסר הן לאלה החיים ברחוב והן לאלה המתגוררים בבית. התמכרות לחומרים פסיכו-אקטיביים היא המשפיעה ביותר על פניית נערות מהמעמד הבינוני לזנות. אומנם הן יכולות לבקש כסף מההורים כדי לרכוש מותג, אך הן אינן יכולות לבקש כסף כדי לקנות סמים. ככל שהן עוברות משלב של התנסות לשלב של התמכרות, הצורך לקנות סם הולך ויחמיר, ומביא עמו עיסוק בזנות.

ייתכן קשר נוסף בין שימוש בסמים לבין העיסוק בזנות - "ריפוי עצמי" (Self Medication) באמצעות סמים. העוסקים בזנות סובלים מרגשות קשים בגלל עיסוקם ובגלל נסיבות חייהם הקשות, וכדי לשכך רגשות אלה הם משתמשים בחומרים פסיכואקטיביים. ייתכן שזה תורם גם ליצירת דיסוציאציה בעת קיום יחסי המין. טרם נמצאה תשובה לשאלה מה קדם למה: שימוש בסמים ופנייה לזנות לשם מימון, או עיסוק בזנות ובעקבותיו שימוש בסמים כדי לשכך את הרגשות הקשים. נראה שחלק מהנערות נמנות עם הסוג הראשון, וחלק עם הסוג השני.

תרבות הצריכה

הצורך במותגים בולט בתרבות הנוער, בעיקר בהשפעת התקשורת ותרבות הצריכה והמותגים. שוויו של הפרט, ובמיוחד של המתבגר, נמדד בכמות מותגי יוקרה שיש לו. הצורך של בני נוער מהמעמד הנמוך והבינוני החיים בבית לממן התמכרויות ומותגים, איננו נופל בחוקו מהצורך ההישרדותי של החיים ברחוב. קטינים החיים ברחוב או בבית יגדירו באופן דומה את חומרת צורכי הישרדותם. אך יכולת הקנייה של בני שני המעמדות אינה גבוהה, במיוחד אם אין להם עבודה, ולכן הזנות עבורם היא פתרון תעסוקתי-כלכלי זמין למדי. העיסוק בזנות יכול להיות עיסוק מלא, עיסוק חלקי בשילוב לימודים, או רק לצורך כלכלי ספציפי, אד-הוק (Flowers, 2001; Jones, 2014; Hawng & Bedford, 2004).

לדין על מושג ההישרדותו השתרבב גם הקשר המעמדי. אולם הגישה הכלכלית לזנות קטינים יוצאת כנגד הטענה שעיקר הזנות נובע מעוני. הגישה טוענת שאין הבדל בין שכיחות הקטינים מהמעמד הנמוך ומהמעמד הבינוני בזנות קטינים. מסקנת הגישה היא שהעיסוק של קטינות בזנות נועד להשגת כסף, מוצרים חומריים או סמים בצורה מהירה, ואינו נובע מצורך הישרדותי בלבד (Flowers, 2001, 2011; Hawng & Bedford, 2004). הן תופסות חומרנות כערך חברתי עליון. כמו-כן נמצא שנערות מהמעמד הבינוני מוכרות שירותי מין לבני גילן או לגברים מבוגרים יותר כדי להשיג בגדים או מוצרים יקרים אחרים (Chizuko, 2003; Flowers, 2011; Song & Morash, 2016).

הגישה השנייה להסבר של זנות קטינות שונה לא רק בראיית הסיבות לזנות, אלא גם בכך שאיננה קושרת בין עוני לבין זנות. מקריאת המקורות עולה שהספרות התיאורטית והמחקרית התעלמה כמעט לחלוטין מהמסלול השני לזנות של קטינות מכל המעמדות. נערות במסלול זה עוסקות בזנות בצורה אפיזודית, כאשר הן מעוניינות לרכוש משהו או לבלות וזקוקות לכסף נוסף על מה שהוריהן נותנים להן. הדבר בולט במיוחד כאשר הן מתמכרות לחומרים פסיכו-אקטיביים. בנות אלו מתגוררות בבית, מבקרות בבית הספר, ועוסקות בזנות רק לשם השגת הכסף הנדרש.

הגישה הראשונה לזנות, כאמור, עוסקת בנערות שברחו מהבית, ומדגישה את העובדה שהן מהוות טרף קל לסרסורים. הגישה השנייה עוסקת בנערות שלא ברחו מהבית ועוסקות בזנות לפי צורך כלכלי מידי, ולפיה הן לא מתחברות לסרסור, אך מסורסרות או מושפעות ואף נתונות ללחצים מצד בנות גילן לעסוק בזנות (Martens, 2015).

חוקרים רבים הציעו טיפולוגיות שונות לזנות קטינים, אך בסופו של דבר, הטיפולוגיות מציגות את שתי הקטגוריות הכלליות שהוצעו כמסלולי כניסה לזנות (Hawng & Bedford, 2004; Song & Morash, 2016). דורס וקוריבו (Dorais, & Corriveau, 2009) יצרו לכאורה טיפולוגיה "חדשה" לכאורה, בעלת שתי קטגוריות בלבד: זנות "חופשיות" להיכנס ולצאת מזנות, לעומת זנות "מרותקות". אולם, גם הבחנתם זו חופפת, במידה רבה, את שתי הגישות שהוצעו במאמר

הנוכחי. כלומר, למרות הניסיונות השונים, לא עוצבו עד היום טיפולוגיות שישפכו אור אחר או חדש על תופעת הנכרות בזנות.

דרך נוספת לפנות לזנות, לפי גישה זו, היא להתחבר אל נשים בזנות ותיקות יחסית וללמוד את הטכניקות ואת ההצדקות שלהן. בסיום הלמידה מסרסרת הוותיקה בחדשה (Sutherland, 1947).

צרכים פסיכו-חברתיים של בני נוער

בין הצרכים של בני נוער אפשר למנות סמים ומותגים, וגם צרכים פסיכולוגיים, כגון צורך בהכרה וקבלה. צרכים אלה נובעים מחסכים רגשיים בגלל הזנחה הורית, מתיוג, דחייה והדרה חברתית מצד בני גילם בגלל מראָה, אי מקובלות חברתית, ועוד (Dorais & Corriveau, 2009; Flowers, 2001; Jonson, 1992; Llyod, 2005).

קשיים אלה מתגלים דווקא בגיל ההתבגרות שבו נבנים דימוי עצמי והערכה עצמית. העיסוק בזנות נותן לנערות, לא פעם, את האשליה שהן נחשקות, בעיקר אם יש להן סרסור המשלה אותן בדבר אהבתו והערצתו אותן. תיתכן התמכרות לסמים בעקבות העיסוק בזנות, ואז הגורם העיקרי להמשך עיסוקן בזנות יהיה התמכרות זו. ציינו לעיל שיש שתי קבוצות: הבורחות מהבית ועוסקות בזנות הישרדותית בבעלות סרסור, והחיות בבית, ממשיכות בלימודיהן ועוסקות בזנות נקודתית לשם מימון מטרה ספציפית. לאחר השגת היעד הכספי הן מפסיקות את העיסוק בזנות עד לפעם הבאה. קבוצה זו מאופיינת בסחף אל הזנות והחוצה ממנה (Dorais & Corriveau, 2009; Flowers, 2001; Jonson, 1992; Llyod, 2005).

המצב בישראל

בישראל העיסוק בנערות בזנות מועט. הנושא אומנם נדון בוועדות הכנסת אך ללא תוצאות ניכרות. קטינים וקטינות העוסקים בזנות מנוהלים בדרך כלל בידי סרסור, וחלקם הגדול עובד שלא ברחוב, אלא בדירות. ההתקשרויות נעשות באמצעות אתרי אינטרנט, כך שזהות הזונה והלקוח נשמרים בסודיות גבוהה מאוד. הדבר מקשה על חקר התחום, ולכן אין נתונים על מספר הקטינים העוסקים בזנות. ישנן כמה ההערכות לגבי מספר הקטינים, בעיקר קטינות, העוסקים בזנות בישראל. ההערכות דומות זו לזו - ממאות ועד לכמה אלפים (משרד המשפטים, 2013; משרד הרווחה, 2016; עמותת עלם, 2016; קצב וגיא, 2013; רבינוביץ, 2013). אולם נראה שהערכה זו נמוכה מאוד איננה משקפת את המציאות.

בישראל ובעולם יש שלושה סוגים עיקריים של ניצול מיני מסחרי של קטינים (בעיקר בנות). (1) זנות קטינים - ביצוע פעילות מינית חוזרת ונשנית בילדים ובילדות מתחת לגיל 18 או שידולם לעשות זאת עם אותו אדם או עם אחרים, תמורת כסף או כל אתגן אחר (קורת גג, מזון, לבוש ועוד). הזנות יכולה להתרחש בזירות פתוחות (רחוב, גן ציבורי), או סגורות (מועדונים, דירות). הזנות יכולה להתרחש גם במרחבים וירטואליים, כמו האינטרנט; (2) פורנוגרפיה של קטינים

הפקה, הפצה ושימוש בפרסומים פורנוגרפיים אודיו-ויזואליים, שבהם נעשה שימוש בקטינים בצילומים או בקול. אפשרות אחרת היא השתתפות של קטינים במופעי חשפנות, או שיתופם בפרסומות מסחריות בתפקידים בעלי אופי ארוטי או רמיזה מינית; (3) סחר בקטינים בין מדינות ובתוכן למטרות זנות וניצול מיני. ככל הידוע סוג זה לא קיים בישראל (משרד המשפטים, 2013; קצב וגיא, 2013; רבינוביץ', 2013).

גיל הכניסה לזנות הוא 13-14, ובכל מקרה נמוך מגיל ההסכמה (רבינוביץ', 2013). הניצול המסחרי המיני של קטינים מתרחש בכל המגזרים: חילוניים, דתיים, עולים חדשים, קטינים ללא מעמד חוקי השהים בישראל ולהט"ב (שם).

ההסברים לכניסה לזנות בישראל, אינם שונים מאלה המוכרים לנו מהספרות המקצועית המערבית. בישראל ובעולם מתנהל ויכוח על הקשר בין שימוש בסמים לזנות קטינים. להערכת משרד המשפטים (2013), שימוש בסמים נוצר לאחר תקופת עבודה בזנות. ממצא זה סותר את הידוע ממחקרים אחרים, שלפיהם ההתמכרות לסמים קדמה וגרמה לזנות, או שהחלה זמן קצר לאחר תחילת העיסוק בזנות.

הרקע המשפחתי והאישי של קטינים בזנות הוא קשה רקע של אלימות ופגיעות מיניות (בעיקר מצד הורים וקרובי משפחה), מצוקה נפשית, חברתית וכלכלית. רובם נשרו ממערכת החינוך, חלקם גרים ברחוב וחסרים תמיכה משפחתית וקורת גג. רובם מתנסים בסמים אך אינם מכורים להם, ומפתחים התמכרות רק לאחר שנים בזנות כאסטרטגיה להישרדות פסיכולוגית. העיסוק בזנות נובע בדרך כלל מהרווח הכלכלי המידי ומשמש אמצעי הישרדותי.

נסוג נשני של זנות קטינים מוגדר כזנות מזדמנת, הקיימת בקרב מתבגרים ומתבגרות ממשפחות נורמטיביות שאינם נושרים ממערכת החינוך, ותפקודם בחיי היום-יום איננו מלמד על מצוקה. צעירים אלו מנוצלים מינית בגלל רצונם להרוויח כסף לקניית מותגי ביגוד ומוצרי צריכה אחרים, או לשם רכישת מעמד חברתי. הם אינם משייכים עצמם למעגל הזנות. זנות מזדמנת נתפסת כאירוע חד-פעמי (אד-הוק) או כמעשה זמני, לצורך סיפוק צרכים כספיים או חברתיים מידיים. למרות זאת, בתוך זמן קצר עלול להיווצר נתק חברתי של קטינים אלו מקבוצות בני גילם הנורמטיביים וממשפחתם, וכניסה למעגל הזנות עשויה להפוך קבועה. על פי הממצאים מרבית בני הנוער העוסקים בזנות בישראל, עוסקים בזנות מזדמנת (רבינוביץ', 2013).

פעמים רבות קיים מניע פסיכולוגי (במקביל למניע הכלכלי ואף בהיעדרו) - השגת תחושה של אהבה וערך עצמי, ותחושת שליטה (מדומה כמובן) של הקטין. (משרד המשפטים, 2013) עם זאת, עד היום לא נערך מחקר אמפירי משמעותי לבחינת הגורמים המובילים לזנות קטינים. רבינוביץ' (2013) מדגישה את תפקידו החשוב של משרד החינוך במניעת התופעה ובאיתור קטינים מנוצלים. הדבר נעשה באמצעות יחידת השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י). הפסיכולוגים החינוכיים, היועצים ומדריכי שפ"י הם אנשי המקצוע הממונים על הפצת מידע על התנהגויות סיכון וסימני זיהוי. הם ממונים גם על איתור והתערבות חינוכית וטיפולית להפחתת מצבי סיכון.

כיום היועצים נדרשים להשתלם בנושאי מניעת התעללות, הזנחה ופגיעה מינית בקטינים. כמו כן פרסם משרד החינוך חוברות הדרכה אשר מסייעות באיתור ילדים בסיכון להתעללות והזנחה. מסגרות כמו כישורי חיים, שעת מחנך ושעות פרטניות הן אפשרות נוספת לאיתור ילדים בסיכון (רבינוביץ, 2013).

בישראל כמו עולם המערבי היחס בין בנות לבנים בזנות הוא 75% לעומת 25% בהתאמה. רוב המחקרים התיאורטיים והאמפיריים עסקו בעיקר בזנות של בנות. כל אלה מביאים לידי הכרה שיהיה נכון יותר לערוך את מחקר הגישוש על בנות בלבד, שאותן קל יותר לאתר באמצעות עובדים מהשירות לנערה במצוקה או ממוסדות אחרים של טיפול בנערות.

שאלת המחקר

האם ובאיזו מידה קיים קשר מובהק סטטיסטית בין גורמי סיכון שנמצאו בספרות (התעללות, שימוש בחומרים פסיכואקטיביים, נשירה ובריחה מהבית) לבין עיסוק בזנות אצל נערות (הדגם הפמיניסטי הרדיקלי)?

שיטת המחקר

מחקרים העוסקים בסטייה חברתית (לדוגמה: Buckner, 1971; Cullen, 1994; Lincoln, 1974; Warren, 1994; 1974) מעוררים רתיעה מסוימת של המשיב ומקבלים שיתוף פעולה נמוך (בייט מרום, 1986) או לתשובות לא אמינות (אדלשטיין, 2005), ולכן הוכנסו לשאלון המחקר שאלות ביקורת כדי לבחון את האמינות. בקשתנו ו שיתוף פעולה מצד עמותת עלם ומרפאת לוינסקי, המטפלות בנערות בזנות, נענתה בשלילה בטענות שונות.

המחקר בוצע ב-2016. במחקר נדגמו בשיטת "כדור השלג" 135 בנות מאזור הדרום, אשר מוכרות למחלקות הרווחה ובמיוחד למחלקת נערות במצוקה, כמי שעוסקות בזנות.

למרות שאיפתנו למצוא מדגם גדול, אי-שיתוף פעולה עם עמותת עלם אילץ אותנו להסתפק במסגרת של מחקר גישוש עם מדגם קטן יחסית.

בנחרה שיטת מחקר כמותית משתי סיבות: (1) אפשרות לקבל תשובות ממרואיינות רבות יותר על מגוון רחב יותר של שאלות; (2) סבירות גבוהה לתשובות כנות במסגרת שאלון סגור, ולא במסגרת ריאיון מובנה או מובנה למחצה.

כלי המחקר: איסוף הנתונים התבצע על ידי שאלון סגור (רב ברירתו) ובו כ-80 שאלות שתוקפו במחקר קודם על נערות במצוקה (סטאטלנד-וינטראוב, חורי-כסאברי ועמדי, 2012). בבדיקת מהימנות פנימית נמצאה מהימנות של למעלה מ-0.8 (אלפא של קרונברך). השאלון בחן נתונים דמוגרפיים, השכלתיים, קשר בין-דורי ועיסוק בזנות. לשאלון צורף הסבר קצר על נושא המחקר והבטחה לאנונימיות.

בשאלון שני חלקים (נספח 1):

1. בדיקת משתנים אישיים - דמוגרפיים ומשפחתיים.
2. בדיקת תפיסות ועמדות של הנערות כלפי התנהגות אנטי סוציאלית, התנהגות מינית, תמיכה משפחתית ועוד.

התשובות קודדו והוקלדו בתוכנת SPSS. עבור משתנים שבהם חלק מן השאלות הפוכות וחלק רגילות (כלומר שאלות מסוימות בחקירת המשתנה נשאלות על דרך השלילה ואחרות על דרך החיוב) בוצע "היפוך סולמות", תהליך שבו נעשה קידוד מחדש שהופך את כיוון הערכים ויוצר סולם אחיד עבור אותו המשתנה (Santos, 1999).

ההיענות הרבה למדי (98%) נובעת כנראה מכך שמדובר בנושאים שבהם המשיבות מעורבות, ונושא המין הוא חלק חשוב ומשמעותי בחייהן. בנוסף, ייתכן שההיכרות עם עוזר המחקר גרמה לרצייה חברתית. ג'ונס ולינדה (Jones & Linda, 1978) הציגו תפיסה זו בדברם על "תכני לוואי", שבהם הנחקרים מעורבים מאוד.

המשתנה התלוי

המשתנה התלוי במחקר כלל 10 שאלות שבחנו את התמורה ליחסי המין בצורות שונות. השאלות גובשו למשתנה תלוי אחד - זנות נערות, ונבדקה תוצאת אלפא קרונברך. התוצאה המקובלת במקרים כאלה היא לפחות 0.6 (Kline, 1993; Nunnally, 1978; Santos, 1999). התוצאה שהתקבלה במחקר הנוכחי היא 0.818.

המשתנים הבלתי תלויים

לניבוי המשתנה התלוי - זנות נערות - נבחרו כמה משתנים בלתי תלויים המחולקים לכמה נושאים: שאלות 1-14 - משתנים דמוגרפיים ואישיים של המשיבות והוריהן, כולל נשירה מבית הספר; 15-19 - מצבה הכלכלי של המשפחה; 20-30 - התנהגות עבריינית, אלפא של קרונברך (0.873); 31-36 - שימוש בסמים ובאלכוהול (אלפא של קרונברך, 0.897); 50-78 - התעללות הורית: פיזית, רגשית ומינית (אלפא של קרונברך 0.945); 91-109 - טיב היחסים עם ההורים (אלפא של קרונברך 0.913).

ממצאים

מתוך 135 המשיבות, 109 (81%) הן נושרות מבית הספר ו-26 (19%) מבקרות בבית הספר, או מוגדרות כנושרות סמויות.

מאפיינים ופרטי רקע של קבוצות המחקר

לוח 1: פרטי רקע של הנבדקים

משתנה	N	%
סטטוס לימודי	26	19.3
נושרות	109	80.7
סטטוס משפחתי של ההורים	81	60.0
נשואים	52	38.5
גרשים/פרודים	2	1.5
אחד ההורים נפטר	37	27.0
ארץ מוצא האב	26	19.0
אתיופיה	8	6.0
ארגנטינה	64	48.0
ישראל ואחר	26	21.5
12 -15	109	78.5
16 -18	68	50.4
אחאים	67	49.6
1 -3	81	60.0
4 -7	87	64.4
האב עובד	70	51.9
כן	65	48.1
האם עובדת		
כן		
רמת שכר אב		
מתחת לממוצע במשק		
שווה לממוצע במשק		

בלוח אפשר לראות שמדובר בעיקר בנערות בשליש השלישי של גיל ההתבגרות (78%), רובן (80%) נושרות ובאות ממשפחות לא יציבות: 40% ממשפחות חד-הוריות, וכמחציתן בנות לעולים חדשים. כמחצית (40%) מההורים מובטלים וחלשים מבחינה חברתית-כלכלית. ההורים שעובדים מועסקים בעבודה ביקרה נמוכה, ושכרם נמוך או שווה לשכר הממוצע במשק. רק ל-45% מהמשפחות יש דירה בבעלותן, ולשני שלישים מהן יש רכב בבעלותן.

ממצא חשוב ביותר הוא שאף על פי שיותר נערות נושרות עוסקות בזנות, שיעור העיסוק בזנות (שכיחיות) בקרב הלומדות דווקא גבוה מזה של הנושרות. ממצא זה בולט בלוח 4, המשווה בין עיסוק בזנות בקרב הנערות הלומדות והנושרות. אומנם המדגם קטן יחסית, אך הממצאים

מובהקים כמעט בכל השאלות העוסקות בזנות. יש לשער שבמדגמים גדולים יותר יימצאו דפוסים דומים. במלים אחרות, נמצא קשר שלילי מובהק בין נשירה לבין עיסוק בזנות ($t=-5.49, p=0.000$). לוח 2 מציג את ממצאי המתאמים בין זנות לנשירה -0.27 ומובהקות של 0.000 .

לוח 2: מקדמי מתאם פירסון בין משתני המחקר³

נשירה	מצב כלכלי	תפיסת הנערות את יכולותיהן האקדמיות	ממוצע ציונים בתקצויות עבריינית	התנהגות התמכריות	אלימות בביה"ס	התעללות של הורים	התעללות של קרובי משפחה שאינם הורים	יחסים עם הורים	זנות
ציונים בבית הספר - תפיסה	0.10	.23**							
ממוצע ציונים	-0.09	0.09	.69**						
התנהגות עבריינית	.28***	.15*	-.18*	-.40***					
התמכריות	.42***	0.10	-0.07	-.39***	.50***				
אלימות בביה"ס	.31***	0.04	0.04	-.33***	.50***				
התעללות של הורים	.26***	0.01	0.01	-.43***	.21**	.58***			
התעללות של קרובי משפחה שאינם הורים	-.09	-.11	-.30***	-.27**	0.13	0.05	0.11		
יחסים עם הורים	-.03	0.10	.47***	.48***	-.42***	-.29***	-.19*	-.35***	
זנות	-.27***	-.43***	-.22**	-.39***	.21**	.28***	.21**	.26***	-.19*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

מתאם בין משתנים, ולא נועד לציין אם המשתנה הבלתי תלוי גרם להופעת המשתנה התלוי, או לעוצמתו. כמו-כן אפשר לראות קשרים מובהקים בין המשתנים הבלתי תלויים לבין עצמם.

התנהגות המוגדרת כזנות

זנות נמצאת בקשר שלילי לנשירה ($p < 0.01$, $r = -0.27$), וליחסים טובים עם ההורים ($p < 0.05$, $r = -0.19$). מנגד, זנות מאפיינת יותר בנות לומדות בעלות התנהגות עבריינית ($p < 0.05$, $r = -0.19$), מכורות לחומרים פסיכואקטיביים ($p < 0.01$, $r = 0.22$), מעורבות באלימות בביה"ס ($p < 0.01$, $r = 0.21$), חוות התעללות של הורים ($p < 0.01$, $r = 0.26$) והתעללות של קרובי משפחה ($p < 0.01$, $r = 0.28$). כמו-כן, זנות מאפיינת מצב כלכלי נמוך ($p < 0.001$, $r = 0.43$), ציונים נמוכים בלימודים ($p < 0.001$, $r = 0.39$) ותפיסה עצמית אקדמית שלילית של הנערות שלא נשרו ($p < 0.01$, $r = -0.22$).

התמכרויות

התמכרויות נמצאו קשורות יותר לנשירה ($p < 0.001$, $r = 0.42$), לממוצע ציונים נמוך יותר ($p < 0.001$, $r = 0.39$), ולהתנהגות עבריינית ($p < 0.001$, $r = 0.50$). עוד נמצא, כי ככל שיש יותר אלימות בביה"ס, כך יש יותר נשירה ($p < 0.01$, $r = 0.31$), ממוצע ציונים נמוך יותר ($p < 0.01$, $r = -0.33$), ויותר התנהגות עבריינית ($p < 0.01$, $r = 0.31$) והתמכרויות ($p < 0.001$, $r = 0.50$). התעללות של הורים נמצאה קשורה לנשירה ($p < 0.01$, $r = 0.26$), לממוצע ציונים נמוך יותר ($p < 0.001$, $r = -0.43$) ויותר התנהגות עבריינית ($p < 0.05$, $r = 0.21$). בהתמכרויות ($p < 0.001$, $r = 0.44$) ואלימות בביה"ס ($p < 0.001$, $r = 0.58$).

קשר עם הורים וקרובי משפחה

נמצא כי ככל שהמשיבות חוו יותר התעללות של קרובי משפחה, כך הן תופסות את ציוניהן כפחות טובים ($p < 0.01$, $r = -0.30$).

יחסים טובים עם הורים נמצאו קשורים לצינונים גבוהים יותר ($p < 0.001$, $r = 0.47$), פחות התנהגות עבריינית ($p < 0.001$, $r = -0.42$) ופחות התמכרויות ($p < 0.01$, $r = -0.31$) וגם פחות אלימות בביה"ס ($p < 0.01$, $r = -0.29$) ופחות התעללות של הורים ($p < 0.001$, $r = -0.35$).

לוח 3: רגרסיה לניבוי זנות והתמכרויות

התמכרויות			זנות			
P	T	Beta	p	T	Beta	
0.003	3.02	0.22	0.000	5.49-	0.39-	נשירה
0.12	1.59-	0.20-	0.04	2.08-	0.25-	ממוצע ציונים
0.41	0.82	0.09	0.09	1.72	0.18	תפיסת הישגים
0.98	0.02-	0.00	0.000	5.87-	0.39-	הכנסה משפחתית
0.000	3.82	0.29	0.12	1.58	0.12	התנהגות עבריינית
0.02	2.28	0.20	0.73	0.34-	0.03-	אלימות בביה"ס
0.23	1.21	0.12	0.07	1.83	0.17	התעללות של הורים
0.93	0.09	0.01	0.009	2.67	0.19	התעללות של קרובי משפחה
			0.002	3.17	0.27	התמכרויות
	0.46			0.52		R2
			$p < 0.001, F(8,126) = 13.46$	$p < 0.001, F(9,125) = 15.02$		F(df)

הנתונים שבלוח 2 מציגים את המשתנים המנבאים זנות והתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים. ממצאי הרגרסיה המוצגת מלמדים כי נערות אשר נשרו עוסקות בזנות פחות מנערות אשר לא נשרו ($p < 0.001, \text{Beta} = -0.39$). כמו כן, ציונים נמוכים של הלומדות נמצאו קשורים לעיסוק בשיעור גבוה יותר של זנות ($p < 0.05, \text{Beta} = -0.25$).

עוד נמצא כי הכנסה משפחתית נמוכה יותר מנבאת עיסוק בזנות ($p < 0.001, \text{Beta} = -0.39$), וכך גם התעללות מצד קרובי משפחה ($p < 0.001, \text{Beta} = 0.19$), והתמכרויות לחומרים פסיכואקטיביים ($p < 0.001, \text{Beta} = 0.27$). משתנים אלו מסבירים 52% מהשונות של העיסוק בזנות.

בניבוי התמכרויות נמצא כי נושרות נטות יותר להתמכרויות ($p < 0.01, \text{Beta} = 0.22$), וכך גם נערות המאופיינות בהתנהגות עבריינית בכלל ($p < 0.001, \text{Beta} = 0.29$) ונערות הנוהגות באלימות בביה"ס בפרט ($p < 0.05, \text{Beta} = 0.20$) 46% מהשונות של משתנה ההתמכרויות מוסברת בעזרת שלושת המשתנים שצוינו.

השוואה בין נערות לומדות ונושרות

לוחות 3 ו-4 מציגים הבדלים בין נערות לומדות ונושרות לגבי עיסוק בזנות ומגוון משתנים אחרים. למרות המגבלות של בחינת מדגם כה קטן של לומדות (26 נערות בלבד), הרי אלה הנתונים היחידים שיש כיום, וכיוון שחשוב להצביע על כך שדווקא הנערות הלומדות עוסקות בזנות יותר מאשר הנושרות, הצגנו את הנתונים האלה. התקבלו מובהקויות גבוהות למרות המדגמים הקטנים, ויש לשער שגם במדגמים גדולים יותר יישמרו הדפוסים שנמצאו.

לוח 4: השוואה בין לומדות לנושרות במגוון משתנים

T	נושרות		לומדות		משתנה
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
*1.99	0.52-	1.51	0.19-	1.31	עבריינות
***4.29	1.7-	4.5	1.18-	2.99	התמכרויות
1.96	0.82-	1.44	0.15-	1.12	אלימות בביה"ס
*2.53	0.56-	1.81	0.38-	2.11	זנות
*2.15	1.15-	0.86	0.58-	0.36	התעללות של הורים
1.1	1.58-	2.18	0.54-	11.45	התעללות של קרובים
0.22	0.97-	2.18	0.54-	2.23	יחסים עם ההורים

*0.001 < p < 0.05, **

לוח 5: השוואת התנהגות זנות בין לומדות ונושרות

ChiSq	נושרות	לומדות	היגד
6.38**	42%	69%	חבר נתן לך דברים ובתמורה נגע בך
0.2	58%	62%	חבר נתן לך לגור אצלו ובתמורה נגע בך
1.21	62%	72%	חבר נתן לך דברים ובתמורה נישק חלקים מגופך
10.46***	62%	88%	חבר נתן לך דברים ובתמורה עשית דברים שונים לסיפוקו המיני
4.89*	50%	72%	חבר נתן לך דברים ובתמורה ביקש ממך לנגוע באיבר המין שלו
0.97	81%	88%	חבר נתן לך דברים ובתמורה ביקש ממך לקיים יחסי מין עימו
17.36***	46%	84%	חבר נתן לך כסף ובתמורה עשית דברים לסיפוק מיני של חבריך
13.77***	54%	86%	חברים של חבר שלך נתנו לך כסף ובתמורה עשית דברים לסיפוקם המיני
8.22*	54%	81%	בנים שאת לא מכירה נתנו לך כסף ובתמורה עשית דברים לסיפוקם המיני
9.43**	62%	87%	בנים שאת לא מכירה נתנו לך כסף ובתמורה קיימת יחסי מין עימם
0.05	81%	79%	גברים שאת לא מכירה נתנו לך כסף ובתמורה עשית דברים לשם סיפוקם המיני

בכל אחת מהקטגוריות מלבד האחרונה דיווחו נערות לומדות על ביצוע מעשים מיניים בשיעורים גבוהים יותר מאלו של נערות נושרות, וב-7 מתוך 11 היגדים נמצאו הבדלים מובהקים בין הלומדות לנושרות.

ההבחנה בין חבר, חברים, בניס שאת לא מכירה וגברים, היא מכוונת. "בנים שאת לא מכירה" יכולים להיות בניס מבית ספר אחר או מהשכונה, חברי כנופיה ואחרים זרים לנערה. בכל מקרה, הכוונה, כפי שהנערות מבינות, היא לבני נוער. המילה "גברים" מובנת בעיני הנערה כ"גברים מבוגרים", ולא בני נוער.

בלוח 4 אפשר לראות שככל שמידת ההכרות רחוקה יותר - "בנים שאת לא מכירה", תעדיף הנערה כסף ולא הטבות אחרות, ותהיה מוכנה בתמורה לקיים יחסי מין מלאים ($p < 0.01$). מנגד, ככל שהקרבה בין הנערה לבחור רבה יותר - "חבר שלך נתן לך דברים (לא כסף) ובתמורה ביקש ממך לקיים עימו יחסי מין" - לא יתקיימו יחסי מין מלאים, והקשר הסטטיסטי בין משתני האתן למעשים המיניים אינו מובהק כאשר מדובר על חבר.

באותו הקשר, 6 היגדים היו על חבר של המשיבה שנותן לה דברים (לא כסף) תמורת טובת הנאה מינית עבור עצמו. ההבדלים בין תשובות הלומדות לתשובות הנושרות היו גדולים: יותר לומדות מאשר נושרות מדווחות על התנהגות כזו, אך רק במחצית מההיגדים נמצא שההבדלים בתשובות היו מובהקים (נגע בכך, עשית דברים שונים לסיפוקו המיני, ביקש ממך לנגוע באיברי המין שלו).

היגד אחד היה על חבר המשלם לנערה כסף כדי שתספק מינית את חבריו. 84% מהלומדות הסכימו עם היגד זה, אך רק פחות ממחצית מהנושרות הסכימו אתו (ההבדלים בתשובות מובהקים ברמה הגבוהה ביותר).

היגד אחד היה על חברים של חבר שנתנו לנערה כסף תמורת סיפוקם המיני. 86% מהלומדות הסכימו עם היגד זה, אך רק כמחצית (54%) מהנושרות הסכימו אתו (ההבדלים בתשובות מובהקים ברמה הגבוהה ביותר).

עד כה ההיגדים היו מתאימים יותר לנערות לומדות העוסקות בזנות מאשר לנערות נושרות, אשר היכרותן עם לקוחות פחותה.

שני היגדים עסקו בקבלת כסף מבנים שהמשיבה איננה מכירה תמורת סיפוק מיני וקיום יחסי מין. גם כאן ההבדלים בין תשובות הלומדות לתשובות הנושרות ניכרים (81% לעומת 54%, ו-87% לעומת 62% בהתאמה). ההבדלים בין התשובות היו מובהקים.

אף על פי שלכאורה היגדים אלו התאימו יותר לנערות נושרות, גם כאן הנערות הלומדות דיווחו על שיעור גבוה יותר של השתתפות בהתנהגויות אלו.

אחד החסרונות בשאלון שהשתמשנו בו הוא שנשאלה רק שאלה אחת על "גברים". לפי התשובות כ-80% מהנערות היו עושות דברים לסיפוקם המיני של אלה, אך התוצאה לא מובהקת. מכאן אפשר להבין כי רוב הנערות שענו על השאלון מקיימות יחסי מין עם בני נוער ופחות עם גברים מבוגרים יותר. השאלה על הגברים מאמתת זאת: אחוז המשיבות בחיוב מקרב הנושרות גבוה מעט יותר.

דין

שני הסברים חלופיים ואולי אף משלימים, מקובלים להסבר זנות קטינים.

לפי מודל אחד זנות נגרמת משורה של משתנים בלתי תלויים המתועדים בספרות התיאורטית. משתנים אלו מאפיינים נערות בזנות, אך לא הוכח קשר של גרימה בינם לבין זנות. ביניהם: התעללות לסוגיה (מינית, פיזית, רגשית) של הורים או מטפלים או קרובי משפחה ואחרים; התמכרות לסמים; נשירה ועוד (Dean & Thomson, 1998; Menaker, 2015; National center for missing & exploited children, 1992; Reid, 2012; Reid & Piquero, 2013; Twillet al, 2010). במחקר הנוכחי נמצא שנערות בזנות אכן מאופיינות יותר בהתעללות של ההורים וקרובי משפחה אחרים, במצב כלכלי נמוך, ציוניהן נמוכים וגם תפיסתן העצמית האקדמית ירודה. הן מאופיינות גם בהתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים. חשוב להדגיש שוב ושוב שמדובר במחקר גישוש ראשון בישראל ובמדגם קטן. מכאן שיכולת הניבוי וההכלה שלו נמוכה.

המחקר מנסה להבחין בין מאפיינים של נערות בזנות לבין משתנים בלתי תלויים שיכולים לנבא מעורבות בזנות. לא נמצא קשר ישיר מובהק בין התעללות, עוני ומשתנים אחרים שצוינו בספרות לבין מעורבות בזנות. נמצא קשר מובהק בין לימודים, הישגים ותפיסה עצמית אקדמית נמוכים, מצב כלכלי קשה של המשפחה והתמכרות לחומרים פסיכואקטיביים לבין זנות. המשתנים הבלתי תלויים הסבירו 52% מהשונות של עיסוק בזנות בקרב נערות.

כמחקר גישוש ביקשנו לבחון את הקשר בין המשתנים הבלתי תלויים שנמצאו בספרות לבין זנות קטינים. ביקשנו לבחון גם אם מי שעוסקת בזנות נושרת בהכרח מלימודיה. אם לא, מה ההבדלים בין הנושרות ללומדות? על-פי המודל התיאורטי, הציפייה היא שנושרות יעסקו יותר בזנות מאשר לומדות, כדי לענות על יותר צרכים הישרדותיים. נמצא שדווקא נערות לומדות עסקו יותר בזנות מנערות נושרות. אין אלה תלמידות בעלות הישגים, אלא נערות המגיעות לבית הספר, אך הישגיהן נמוכים והדימוי האקדמי שלהן נמוך (לוח 1).

אפשר להסביר תופעה זו באמצעות תיאוריית הפעילות השגרתיות (Cohen & Felson, 1979). הנערות מגיעות לבית הספר, אך לא דווקא לשם לימודים. ייתכן ששם הן רוכשת סמים ופוגשות לקוחות, ובחלק מהזמן גם משתתפות בשיעורים. בדרך זו הן אינן מעוררות את תשומת לב משרד הרווחה וקציני הביקור הסדיר. הסבר אחר להתנהגות יכול להסתמך על תיאוריית האנומיה של מרטון (Merton, 1957). הנערות מקבלות בלחץ הוריהן את הנורמה של הליכה יומית לבית הספר, אך מטרותיהן אינן לימודיות אלא קשורות להשגת כסף וסמים. אפשר לסווג אותן לדפוס ריטואליסטי על פי מרטון. שיחות שערכתי עם עובדי נוער, קציני מטרה ועוד חיזקו את דעתי.

כאמור, הספרות התיאורטית והמחקרית התמקדה במסלול הראשון המוביל לעיסוק בזנות, אך יש לבחון גם את המסלול השני, שבו תלמידות עדיין הולכות לבית הספר. תופעה זו איננה

חדשה ואיננה ייחודית לישראל; אך הדיווח העיקרי עליה נמצא בעיתונות היומית ולא במאמרים אמפיריים (פרלמוטר, 2016; 2015; Hefferman, 2015; Docking).

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

המדגם הקטן ושיטת "כדור השלג" מפחיתים את יכולת ההכללה והניבוי. לפיכך, יש להתייחס למחקר זה כמחקר גישוש בלבד שנועד להעלות את התופעה לסדר היום החברתי. לכן, מומלץ לערוך מחקרים איכותניים בקבוצות מיקוד, כדי לגלות מהם הגורמים לזנות קטינים בישראל. מומלץ לערוך גם מחקרים כמותיים במדגמים גדולים יותר, ולהשוות בין נערות בזנות לנערות שאינן עוסקות בזנות ולבחון את ההבדלים ביניהן. כדאי לבחון גם את הקשר שבין התנהגויות אנטי חברתיות ועברייניות לבין זנות קטינים.

בניגוד למחקרים אחרים בעולם, נמצא במחקר הנוכחי קשר שלילי בין נשירה לזנות. כלומר, נערות המרבות יותר לעסוק בזנות נמצאות במסגרת בית-ספרית, גם אם לא לשם הלמידה. כדאי לבדוק לעומק את מאפייניהן כדי לאתרן ולהגיש להן עזרה וסיוע במסגרת שבה הן נמצאות.

מעבר להיבט האמפירי-מחקרי, חשוב לזכור שהתנהגות של בני אדם מושפעת ולעיתים אף נגזרת ממגוון של משתנים. אולם גם אם מצאנו את המשתנים המסבירים ואולי אף מנבאים התנהגות מסוימת, אין פירושו של דבר שאותם משתנים משפיעים בצורה זהה על כלל האנשים. כאן נכנס מרכיב האישיות, ואנשים שונים יגיבו בצורה שונה על גירויים דומים בחייהם. לכן חשוב שלא לקבל הסבר אחד כיחיד, אלא לבחון את התופעה של קטינים בזנות מכיוונים שונים תוך התייחסות ליחיד ולאישיותו, למסגרת המשפחתית ולמסגרת החברתית הרחבה ולתרבותה.

מקורות

אדלשטיין, א. (2005). אובדנות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה - חקר מקרה. **מניתוק לשילוב**, 13, 105-79.

בייט מרום, ר. (1986). **שיטות מחקר במדעי החברה: עקרונות מחקר וסגנונותיו**. יחידה 7 - הטיית במחקר והערכתו. תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

גור, ע. (2008). **מופקרות, נשים בזנות**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

משרד המשפטים (2013). **זנות קטינים בישראל: נייר מדיניות**. ירושלים: משרד המשפטים.

משרד הרווחה, (2016). **הסקר הלאומי על תופעת הזנות בישראל**. ירושלים: משרד הרווחה.

סטאטלנד-וינטראוב, א., חורי-כסאברי, מ. ועמדי, ש. (2012). גורמי סיכון להתנהגות אנטי חברתית ועבריינית בקרב נערות, *חברה ורווחה ל"ב* (3), 401-424.
עמותת עלם (2015). דוח שנתי 2014, תל אביב.

פרלמוטר, ע. (17 ביוני 2016). הצעת זנות אחת ביום, המקום הכי חם בגיהנום. www.ha-makom.co.il
קצב, ר. וגיא, ר. (2013). דוח עמותת עלם לשנת 2012, תל אביב.
רבינוביץ, מ. (2013). ניצול מיני מסחרי של קטינים. הכנסת, מרכז מידע.

Adelson, W. J. (2008). Child prostitution or victim of trafficking. *University of St. Thomas law journal*. 6: 96-127.

Bittle, S. (2002). *Youth involvement in prostitution: A literature review and annotated bibliography*. Serving Canadians :research and statistics division.

Brown, A. (2004). Mythologies and panics :twentieth century construction of child prostitution, *Children & Society*, 18: 344-354

Buckner, H. (1971). *Deviance, Reality, and Changes*. New York: Random House.

Chizuko, U. (2003). Self-determination on sexuality? Commercialization of sex among teenage girls in Japan. *Inter-Asia cultural studies*, 4 (2): 317-324.

Cohen, L. E. & Felson, M. (1979). Social change and crime trends: A routine activities approach, *American sociological review* 44: 588-608.

Cullen, A. (1994). *Research Methods for Social Science*. New York: Cambridge University Press.

Dean, R. & Thomson, M. (1998). *Teen prostitution*, C.A: Lucent books

Docking, N. (2015). Prevent enticed schoolgirls into sex and child prostitution by grooming them over Facebook. *The daily Mirrors* 5/11/15

Dorais, M. & Corriveau, P. (2009). *Gangs and Girls*. Kingston: McGill-Queen's University press.

Flowers, B. (2001). *Runaway kids and teenage prostitution*, London: Praeger.

Flowers, R. B. (2011). *Prostitution in the digital age: Selling sex from the suite to the street*. California: Praeger.

Hagan, J. & McCarthy, B. (1997). *Mean streets*, Cambridge: Cambridge Criminology Series.

Hawng, S-L. & Bedford, S. H. (2004). Juveniles' motivations for remaining in Prostitution, *Psychology of women quarterly*, 28 (2): 136-146.

Hefferman, B. (2015). Three girls testify to prostitution scheme in "money mike" trial, *The daily News*, 1.14.2015

Jones, W. & Linda, G. (1978). Multiple criteria effects in survey experiment. *Journal marketing Research*, 15, 280-284.

Jones, A. (2014). Teen girl arrested for running high school prostitution ring on Facebook, *Gawker*, 11.25.2014

Jonson, J. J. (1992), *Teen prostitution*, New- York: Franklin Watts.

Kline, P. (1993). *Personality: The Psychometric View*. London: Routledge.

Knight, S. (2002). Children abused through prostitution, *emergency nurse*, 10 (4): 27-30.

Lincoln, Y. (1994). *Hand book of Qualitative research*. Washington DC: Falmer Press.

Lloyd, R. (2005). Acceptable victims? Sexually exploited youth in the U.S. New York: Gems, vol 18 (3): 6-19

Malarer, V. (2009). *The Johns sex for sale and the men who buy it*, New York, Arcade publishing

Martens, M. (2015), *Pathways into sex work: Risk factors and critical life experiences predicting youth and young adult participation in transactional sex*, University of Lethbridge.

Maslow, A. H. (1963). The need to know and the fear of knowing. *The journal of general Psychology*, 68 (1): 111-125.

Menaker, T. M. (2015). The sex trafficking of youth in America, *Human trafficking Series*, 1(3): 1-4,

- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*, IL: Free press.
- National center for missing & Exploited children (1992) Female juvenile prostitution: Problem and response, NCJRS, U.S.A
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Potter, K., Martin, J., & Romans, S. (1999). Early developmental experiences of female sex workers: A comparative study. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 33, 935-940,
- Reid, J. A. (2012) *A girl's path to prostitution linking caregiver adversity to child susceptibility*, El Paso: LFB Scholarly publishing.
- Reid, J. & Piquero, A. R. (2013). Applying general strain theory to youth commercial sexual exploitation, *Crime & Delinquency*, 20 (10): 1-27
- Santos, J. (1999). Cronbach's Alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of Extension*, 37, 44-56.
- Schissel, B. & Fedec, K. (1999). The selling of innocence: The gestalt of danger in live of youth prostitution, *Canadian journal of criminology*, 33-56.
- Sher, J. (2013). *Somebody's daughter*, Chicago: Chicago review press.
- Smith. H. A. (2014). *Walking prey. How America's youth are vulnerable to sex slavers*, Hampshire: Macmillan
- Song, J. & Morash, M. (2016). Materialistic desires or childhood adversities as explanations for girls' trading sex for benefits, *International journal of offender therapy and comparative criminology* 60(1): 62-81.
- Sutherland, E. H. (1947). *Principles of Criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Twill, S. E., Green, D. M. & Traylor, A. (2010). A Descriptive study on sexually exploited children in residential treatment, *Child youth care forum*, 30, 187- 199
- Warren, C. (1974). *Identity and Community in the Gay World*. New York: John Wiley & Sons.
- Weisberg, D. K. (1983). *Children of the night Adolescent prostitution in America*.

Widom, C. S. & Kulus, J. (1996). Childhood victimization and subsequent risk for promiscuity, prostitution and teenage pregnancy: A prospective study. *American journal of public health*, 86 (1), 1607-1612.

Wilson, H. W. & Widom, C. S. (2010). The role of youth problem behaviors in the path from child abuse and neglect to prostitution: A prospective examination. *Journal of research on Adolescence*, 20 (1), 210-236.

אין דבר העומד בפני החלום חקר מקרה: תוכנית סמ"ל¹

ד"ר רונית קוריאל

תקציר

בשני העשורים האחרונים התרחשה בעולם המחקר, הייעוץ והטיפול, מהפכה נרטיבית אשר העניקה לקהילת החוקרים, המטפלים ואנשי החינוך כלים חדשים להתערבות ברמת הפרט, המשפחה, הקבוצה והקהילה. הגישה הנרטיבית, שעל הנחות היסוד שלה מבוסס המחקר הנוכחי, שמה במרכז את הפרט כמוביל את חייו על פי הידע, הכוונות, הערכים, החלומות והשאיפות שלו. הגישה מציעה דרך חדשה להכרות עם בני אדם וליצירת שינוי בחייהם, וזאת דרך הסיפור שהם מספרים על חייהם ואופן בנייתם אותו.

במרכז המחקר הנוכחי עומד חקר תוכנית חינוכית-טיפולית ייחודית, תוכנית סמ"ל - 'סיפורים מובילים להצלחה'. מטרת תוכנית זו לחזק ולהעצים את הבניית הסיפור האישי של תלמידים, באמצעות השימוש בנרטיב האישי ככלי לפיתוח הרחבת זהותם בכיוון המועדף והגשמת חלומותיהם. בכך מרחיב המחקר את הידע אודות הדרכים המגוונות שמורים, יועצים ומנהלים יכולים להשתמש בכלי נרטיבי למטרות העצמה, צמיחה והגשמה שלהם ושל תלמידיהם.

תרומתו הפרקטית של המחקר היא בדרך החדשה המוצעת להתמודדות עם "סיפורים בעייתיים" (White, 2007) בכלל, ושל ילדים ובני נוער בסיכון בפרט - דרך הכוחות והחוזקות הקיימים באדם ולא דרך הפרספקטיבה המסורתית של הקושי. הטענה שהפרט יכול לחולל שינוי ניכר בעצמו דרך יצירת שינוי באופן בנייתו את סיפור חייו, מקבלת חיזוק בממצאי המחקר. הממצאים מראים ששינוי התפיסה מוביל לעיסוק לא רק בתמונת העתיד, אלא בהתנהגות ובמעשים גם בהווה.

מילות מפתח: תוכנית סמ"ל, הגישה הנרטיבית, שיטת הטיפול הנרטיבי, העצמה אישית, סיפור חיים, ילדים ובני נוער בסיכון

1 תוכנית סמ"ל פותחה בידי ד"ר שרית ברזילאי. המאמר מבוסס על חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, "תרומתם של תהליכים חינוכיים דינמיים להשתנות הנרטיב של האדם - חקר מקרה", שנערך בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן בהנחיית פרופ' דבורה קורט. המחקר קיבל את מלגת הנשיא לדוקטורנטים מצטיינים.

**אתה יכול לחלום ולעצב את המקום
היפה ביותר בעולם, אך נדרשים אנשים כדי
להפוך את החלום למציאות" (וולט דיסני)**

מבוא

המחקר המוצג כאן בדק תהליכים חינוכיים שהראו כיצד אפשר לשזור את הפרדיגמה הנרטיבית בתוך שדה החינוך, וכיצד יישום של תיאוריה נרטיבית עשוי לתרום לתהליכי העצמה אישית של תלמידים.

הנחת היסוד בחשיבה הנרטיבית היא שהסיפור שאדם מספר על חייו משפיע במידה רבה על האופן שבו הוא חי אותם, כלומר, הסיפור אינו רק ראי של המציאות, אלא הוא גם מעצב ויוצר אותה. לפיכך, המהפכה הנרטיבית מניחה שהאדם יכול לחולל שינוי משמעותי בחייו, כמכלול או בתחומים מסוימים בתוכם, באמצעות יצירת שינוי באופן בנייתו את סיפור חייו (תהליך זה-ביוגרפיה) (White & Epston, 1990).

המחקר נערך בשיטת חקר מקרה, וביקש להתחקות אחר תוכנית חינוכית-טיפולית - תוכנית סמ"ל, המיושמת משנת 2004 במסגרות ממלכתיות, ציבוריות ופרטיות. תוכנית זו נשענת על עקרונות הפרדיגמה הנרטיבית, המכירה בכוחו של הסיפור, שאדם מספר על חייו, לעצב ולנתב אותם, ומתרגמת אותם למעשה החינוכי-טיפולי.

תוכנית סמ"ל עוסקת ביכולת השתנות הנרטיב של הפרט דרך תהליכים קבוצתיים ופרטניים התורמים להתחוללות שינוי במוטיבציה, בדימוי העצמי, באוריינטציית העתיד ובמגוון ממדים שדרכם בני אדם בונים את סיפור חייהם, תוך קבלת השראה מסיפורי הצלחה. המשתתפים בתוכנית מבנים מחדש את סיפור חייהם דרך מגוון של אסטרטגיות נרטיביות, ובתוך כך מחוללים שינוי בסיפורם ואף בחייהם (ברזילאי, 2009).

מאחר שהשימוש בסיפורי חיים בשדה החינוכי הוא חדש, ראוי לחקור כיצד הוא מיושם בפועל בעבודה תהליכית עם תלמידים לפיכך ביקש המחקר הנוכחי לבדוק כיצד רעיונות תיאורטיים באים לידי יישום בשטח.

המחקר המקיף בדק את השפעת תוכנית סמ"ל מנקודת מבטם של בעלי העניין השונים הקשורים בהטמעתה: מורים, תלמידים, מנחים, מפקחים, מפתחת התוכנית ואנשי מפתח נוספים. במאמר זה בחרתי להתמקד בתלמידים, בשתי סוגיות מרכזיות בטיפול בילדים ובני נוער בסיכון: דימוי עצמי נמוך והעדר מוטיבציה ללמידה. מקורן בגורמים שונים; במאמר זה נתרכז בעובדה המחקרית הידועה שלאנשים במעמד חברתי-כלכלי נמוך יש שיג ושיח בעיקר עם אנשים דומים להם במעמדם (פורמן, 1999), ולפיכך הם חסרים אנשים שיהוו עבורם מודלים

אלטרנטיביים להזדהות ולחיקוי. בהעדר דמויות חיקוי והזדהות חסר להם אותו כוח המאפשר להם לרקום לעצמם חלום ולסלול את דרכם להיחלצות ממצוקתם הכלכלית ולמימוש הפוטנציאל הטמון בהם (ברזילאי, 2009).

המחקר הנוכחי מבוסס על דרך חדישה לעבודה עם ילדים ובני נוער בסיכון, לא מהפרספקטיבה המסורתית והצרה של קושי, אבחון ותיוג, אלא, מהפרספקטיבה של הצלחות וחוזקות, שיש בכוחה לטעת תקווה ואמונה בתהליכים חינוכיים. במאמר מתוארת תופעה המחברת בין תיאוריה, מחקר ופעולה חינוכית בשטח, ונפגשות נקודות מבט שונות על מדיניות, מחקר ופרקטיקה בהקשר של הסיפור האישי.

נתן וסלקובסקי (2015) טוענות כי מזה עשרות שנים מופעלות תוכניות התערבות חינוכיות-טיפוליות לקידום של בני נוער נורמטיביים וכאלה הנמצאים בסיכון, אך למרות יישומן בשדה החינוכי, מעטות מהן זכו לתייעוד שיטתי וניסוח מדעי. חשוב לציין שזהו מחקר-חלוץ, שנערך על תוכנית חינוכית-טיפולית הפועלת במגוון המגזרים בארץ מזה כ-16 שנים. התוכנית לא נחקרה עד כה בהיקף רחב וברמה מעמיקה, כפי שנעשה במחקר הנוכחי.

ואלה שאלות המחקר:

1. כיצד אפשר לחולל שינוי בהבניית מושג ה'עצמי' של המשתתפים דרך עבודה על סיפור חייהם? וכיצד אפשר לגייס את העבודה החינוכית של מורים ויועצים ביצירת שינוי במושג ה'עצמי' של תלמידים בעלי דימוי עצמי נמוך ומוטיבציה לימודית נמוכה?
2. כיצד נבנית תחושת הסוכנות האישית אצל המשתתפים בתוכנית וכיצד המנחים והמורים מסייעים להם לרקום חלומות?
3. כיצד משפיעה העבודה הנרטיבית, מעבר למישור האישי, על מישורים נוספים כדוגמת המישור הקבוצתי, הכיתתי, החברתי והבית ספרי?

בחינת שאלות המחקר נעשתה במסגרת הפרדיגמה האיכותנית, בשיטת חקר מקרה. נעשה שימוש בכלים הבאים: תצפיות ותצפיות משתתפות, ראיונות מובנים-למחצה, משובים מובנים-למחצה, עבודת שדה שכללה שהות ממושכת בשדה המחקר וכתובת יומן שדה, קשירת קשר אישי עם הפועלים בו וניתוח מסמכים. כל אלה סיפקו ראייה רחבה וכוללת על התוכנית.

התיאוריה הנרטיבית

מהו נרטיב?

בשנים האחרונות גבר השימוש במונח "נרטיב" והוא חדר לתחומים רבים בחיינו האישיים והמקצועיים. בירור משמעותו של המונח חשוב דווקא על רקע התפשטות השימוש בו. להלן אציג הגדרות אחדות המייצגות תפיסות שונות של המונח.

הנרטיב משמש אמצעי מרכזי לחקר החוויה וערוץ עיקרי להפקת משמעות, להבנה ולארגון מאורעות המתרחשים בחיי הפרט (Bruner, 1986; Polkinghorne, 1988). לפי ברונר (1990) (Bruner), הסיפור הוא מעין מודל של העולם והוא משמש כלי ייחודי להבנייתו.

בעקבות התפנית שחלה במעמדה של הפרדיגמה הנרטיבית בשנים האחרונות, התרחב הדיון במושג זהות וזנח את העיסוק בזהות קבועה ואחידה לטובת ריבוי זהויות. חוקרים רואים בנרטיב אמצעי המאפשר חקר זהויות בהקשרים שונים (אלבז-לוביש, 2016; McAdams, 1993). לטענת חוקרים אלו, הנרטיב הוא סיפור שהפרט מבנה על עלילות חיו, תפיסותיו, אמונתו ורגשותיו. במילים אחרות: בכל פעם שאנו מספרים את הסיפור שלנו, אנו מספרים את עצמנו ומעידים על תפיסת זהותנו.

הגדרה נוספת היא הגדרתה של צ'ייס (Chase, 2005), המרחיבה את הגדרת הסיפור:

הנרטיב יכול להיות בעל פה או בכתב ועשוי להיווצר במהלך מחקר שדה, ריאיון או שיחה ספונטנית בין אנשים. בכל אחד ממצבים אלו הנרטיב עשוי להיות (1) סיפור קצר וממוקד על העוסק באירוע מסוים גיבורים מסוימים; (2) סיפור מורחב על היבט מתמשך ובעל משמעות בחיי המספר; (3) נרטיב על כל מהלך חיי האדם, מהלידה ועד ההווה. (Chase, 2005, p. 652).

ההגדרות שהוצגו לעיל משרתות את מטרת המחקר, שהיא להתחקות אחר הדרכים השונות שבהן משתקף ונבנה הנרטיב של תלמידים בשדה החינוך.

חקר המציאות דרך סיפורים

השימוש בשיטות סיפוריות לחקר המציאות החברתית רווח כבר בראשית המאה ה-20 בדיסציפלינות מרכזיות כמו היסטוריה, אנתרופולוגיה ופסיכולוגיה, אך הוא דעך לקראת אמצע המאה עם התפשטות הפוזיטיביזם. ההתעניינות המחודשת בנרטיב ככלי מחקר החלה בשנות ה-70 והתעצמה בשנות ה-80 כחלק מתמורות בסיסיות שהתרחשו במדעי החברה (ספקטור-מרזל, 2010).

לדעת ספקטור-מרזל (2010), ההשקפה הפוסט-פוזיטיביסטית הרחיבה את גבולות המחקר החברתי ואף הגדירה את החוויה כחלק בלתי נפרד מהמציאות וכמושא חשוב לחקירה. הנרטיב זכה אפוא לעניין מחודש בחקר המציאות האנושית, תהליך היסטורי שכונה בספרות בשמות שונים: 'המפנה הפרשני' ו'המהפכה הנרטיבית' (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998).

המתודולוגיה הנרטיבית מתמקדת בסיפורים ובחנת חומרים שדרכם מופקת המשמעות ואשר משמשים בעצמם נתוני המחקר. ההנחה היא כי מאחר שהמציאות החברתית היא מציאות סיפורית, ואותה מכירים ומבינים באמצעות סיפורים, הסיפורים על תוכם הם למעשה הכלי המתבקש לחקר המציאות על רבדיה השונים: האישי, החברתי, התרבותי ואף האוניברסלי (ספקטור-מרזל, 2010).

שיטת הטיפול הנרטיבי

תוכנית סמ"ל מבוססת על עקרונות הטיפול הנרטיבי שהנחות היסוד שלו מתורגמות הלכה למעשה בסדנאות למורים, לתלמידים וליועצים חינוכיים בתוכנית מובנית ושיטתית. את שיטת הטיפול הנרטיבי, השייכת לקטגוריית הטיפול קצר המועד, פיתחו וייט ואפסטון (White & Epston, 1990), והיא תפסה תאוצה בעולם הטיפולי בשנים האחרונות וחוללה מהפכה בתחום הפסיכולוגיה הקלינית בכלל ובתחום הפסיכולוגיה הטיפולית-מעשית בפרט.

גישת וייט ואפסטון מתבססת על הנחת האפשרות המעשית לשנות מהיסוד את יחס האדם לעצמו ולאירועים שפקדו אותו. לפיה אנשים מתארים את עצמם ואת החוויות שחוו במהלך חייהם על פי דגם סיפורי מסוים שלמדו בעל כורחם בתוקף הנסיבות. עם זאת, דגם זה אינו קבוע כגזירה משמיים, והוא עשוי להשתנות על פי דגמים סיפוריים אחרים, אופטימיים וקונסטרוקטיביים יותר, שאפשר לבנות יחד עם המטופל. לפיכך, עיקר הטיפול המוצע על פי הגישה הוא תהליך סיפור מחדש של החיים ושל ניסיון החיים, במטרה לעצב באמצעותם דגם סיפורי שאיתו האדם יהיה שלם (רה-ביוגרפיה) (שם, 1990).

לטענת וייט ואפסטון (White & Epston, 1990), בני האדם עשירים בניסיון נחוה, אך בעוד חלק קטן למדי יכול להיות מסופר בפרק זמן נתון, חלק ניכר ממנו נותר באופן בלתי נמנע מחוץ לסיפור הדומיננטי של חייהם. כל אותם ההיבטים הנותרים מחוץ לסיפור הדומיננטי משמשים מקור עשיר ופורה ליצירה, או ליצירה מחדש, של 'סיפורים חלופיים'. בספרות המקצועית אפשר לפגוש מושג זה גם בצורות אחרות: 'סיפורים מועדפים', 'תוצאות ייחודיות' (unique outcomes).

אולם מה קורה כאשר אדם נוטה לספר סיפור שאינו מאיר אותו באור חיובי וייחודי? בטיפול הנרטיבי, המבוסס על תהליך של 'בנייה מחדש' (reconstructing), שבו סיפורי החיים של הפרט מחוברים מחדש, אפשר להשתמש בטכניקות כגון החצנת הבעיה ודקונסטרוקציה (שליף ופארן, 2013). אלה טכניקות מרכזיות ובהן נעשה שימוש בתוכנית הנחקרת.

'החצנת הבעיה' (externalizing conversations) מתמקדת בהפרדת אישיותו של הפרט מהבעיה הספציפית, כלומר, הבעיה היא 'הבעיה', ולא הפרט (Morgan, 2002). מיקומה של הבעיה בגישה טיפולית זו היא במרחב מחוץ לפרט ומעבר למבנה אישיותו. גישה זו מאפשרת לו להתבונן בבעיה ובהשפעותיה עליו ולגייס את כוחותיו כדי להתמודד עימה (גילת ולזרוביץ, 2010). טכניקה נוספת היא טכניקת הדקונסטרוקציה (deconstructing), כלומר, פירוק הקיים או ערעור עליו. טכניקה זו מבוססת על ההנחה שלשיח החברתי הדומיננטי יש השפעה גדולה על תפיסת הבעיה כבעיה. פעמים רבות הבעיות נתפסות כמוזנות משיח חברתי שמחזק אותן, וכנתמכות בשיחים תרבותיים שונים. לפיכך, באמצעות הצגת שאלות, מאפשרת טכניקה זו למטופל לחשוף שיחים אלה, לערער על תהליכים שהביאו להיווצרות הסיפור הבעייתי וליצור מרחב שיאפשר לו להתייחס לסיפורו בדרך חדשה שפותחת מקום ליצירת סיפור מועדף (שם, 2010).

הנחת יסוד של הגישה הנרטיבית-הטיפולית היא שהאדם הוא ישות מרובת סיפורים, ומתחת ל'סיפורים הבעייתיים', המצמצמים אותו, מסתתרים סיפורים רבים אחרים הקשורים לזהותו המועדפת (White, 2007). במסגרת תוכנית סמ"ל משתמשים המורים והתלמידים בסיפור האישי שלהם כמעין 'מעבדה' להכרות עם שיטת הטיפול הנרטיבית, ובה בעת משתמשים בגישה הנרטיבית ככלי המאפשר להם להכיר את עצמם מחדש. אחת המטרות של התוכנית היא לסייע לתלמידים להיחלץ מאותם סיפורים בעייתיים שהם מספרים על עצמם ולנוע, באמצעות הרה-ביוגרפיה בסיפורם האישי, אל עבר הסיפורים המועדפים המסתתרים אי שם בתוכם.

ההקשר המחקרי - תוכנית סמ"ל²

תוכנית סמ"ל נכללת בין תוכניות אגף א' - חינוך ילדים ונוער בסיכון - של משרד החינוך, ועומדת למכרז אחת לשלוש שנים. בתת-פרק זה יתוארו יעדיה ומרכיביה השונים של התוכנית.

מכון סמ"ל (סיפורים מובילים להצלחה) עוסק בפיתוח מגוון תוכניות בעלות מכנה משותף - כולן מושתתות על הפילוסופיה הנרטיבית המיושמת באמצעות האסטרטגיה של סיפורי חיים וסיפורי הצלחה. תוכנית סמ"ל, שפיתחה ד"ר שרית ברזילאי, פועלת לחיזוק הדימוי העצמי ולהגברת המוטיבציה הלימודית של תלמידים ומורים באמצעות הגישה הנרטיבית וסיפורי הצלחה. השיטה מיושמת משנת 2004, ומבוססת על מחקר אקדמי שבחן מאה סיפורי חיים של אנשים אשר גדלו בתנאים קשים, חילצו את עצמם ממצבי מצוקה, והגיעו לעמדות מפתח בחברה (ברזילאי, 2009).

תוכנית סמ"ל מיושמות כיום בקרב אוכלוסיות שונות, תלמידים ומבוגרים במגזר היהודי (בציבור החילוני, הדתי לאומי והחרדי) ובמגזר הערבי, במגוון מוסדות חינוך ורווחה, ובכללם: מכללות להשתלמויות לעובדים סוציאליים, פסיכולוגים ויועצים חינוכיים, בתי-ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים, מרכזי פסגה להשתלמויות מורים, היחידה לקידום נוער במשרד החינוך ומכינות קדם-אקדמיות. בתוכנית סמ"ל הוכשרו עד היום למעלה מ-140 מנחים בעלי תואר שני ורקע ייעוצי וטיפול ממוגוון המגזרים באוכלוסייה, ועד כה נרשמו למעלה מ-15,000 בוגרים, בני נוער ומבוגרים, מכל מסגרות הלימודים ברחבי הארץ.

תוכנית סמ"ל היא ביסודה תוכנית רב-ממדית, שיטתית ומובנית, הכוללת שלושה מרכיבים עיקריים: עבודה פרטנית עם התלמידים, עבודה דינמית קבוצתית עם הכיתה ועבודה עם הצוות החינוכי וההורים במטרה להטמיע בקרבם את האמונה ביכולתם של התלמידים לחולל שינוי בסיפור חייהם. עם זאת, התוכנית מאפשרת למנחים גמישות ודינמיות, כדי להגיע להתאמה מרבית לכל קבוצה, ועל כן יש בתוכנית הלימודים מגוון מרכיבים דינמיים אפשריים לכל נושא לימודי. התנאי המשמעותי להיווצרותו של תהליך מעמיק בקבוצה הוא חיבור בין עולמו המקצועי,

2 כל התכנים במאמר בנוגע לתוכנית סמ"ל נלקחו משני מקורות עיקריים: (1) חוברת המכרז "הפעלת תוכנית לחיזוק הדימוי העצמי ולהגברת המוטיבציה הלימודית של תלמידים בחטי"ב ובחט"ע באמצעות הגישה הנרטיבית וסיפורי הצלחה"; (2) שיחות עם ד"ר ברזילאי, מפתחת התוכנית.

סיפור חייו ואישיותו של המנחה, לבין הדינמיקה הקבוצתית והתכנים של התוכנית כפי שהם באים לידי ביטוי בתרחישים השונים.

מטרות התוכנית מתמקדות בשלושה מישורים: במישור הפרטני, במישור הקבוצתי ובמישור הבית-ספרי: (1) במישור הפרטני - בקרב התלמידים: העצמה עצמית וחיזוק הדימוי העצמי, הגברת המוטיבציה הלימודית, גיבוש אוריינטציית עתיד להצלחה, פיתוח אחריות אישית והעברת מיקוד שליטה מחיצוני לפנימי, איתור יכולות וכישרונות, פיתוח מוטיבציה ללימודים גבוהים, פיתוח אינטליגנציה רגשית, והכרה בחופש הבחירה; (2) במישור הקבוצתי-כיתתי - יצירת קבוצה חברתית תומכת, יצירת אקלים כיתתי חיובי, יצירת דיאלוג חיובי בין התלמידים לצוות בית הספר, ניפוץ תוויות, יצירת סיפור כיתתי מועדף; (3) במישור הבית-ספרי - הכשרת אנשי חינוך לשימוש בסיפור האישי ובסיפורי הצלחה ככלי בעבודתם החינוכית, פיתוח מיומנויות לאיתור החוזקות של התלמידים ולהרחבתן, שיפור מיומנויות הקשבה מכילה בקרב המורים, העצמת סביבת בית הספר ותרגום המסר של שינוי ותקווה לתוכנית פעולה, לימוד והטמעה של כלים יישומיים להעצמת תלמידים ולהגברת המוטיבציה הלימודית שלהם.

כאמור לעיל, הנחת היסוד של החשיבה הנרטיבית היא שלכל אדם יש סיפור חיים, וכיום תומכים חוקרים רבים בטענה שהאדם יכול לחולל שינוי משמעותי בעצמו דרך יצירת שינוי באופן בנייתו את סיפור חייו (White & Epston, 1990). הנחה זאת מתורגמת בתוכנית לפעולה בשטח ומיושמת במגוון אסטרטגיות כגון דיבור, כתיבה, דמיון ויצירה.

תוכנית סמ"ל לתלמידים

תוכנית סמ"ל לתלמידים מתמקדת בשלושה היבטים מרכזיים: העצמה עצמית, הגברת המוטיבציה הלימודית ויצירת אקלים כיתתי חיובי.

קהל היעד

תלמידי חט"ב וחט"ע, מבתי ספר החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי-דתי, מכל מחוזות משרד החינוך, דוברי השפה העברית ודוברי השפה הערבית, העונים לאפיונים הבאים:

- א. תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך עם דימוי עצמי נמוך וחוסר אמונה ביכולתם להצליח.
- ב. תלמידים חסרי מוטיבציה להתפתחות אישית ואופק להתפתחות מקצועית.
- ג. תלמידים החסרים מודלים של הצלחה בסביבתם הקרובה.
- ד. תלמידים החסרים כלים להכוונה בבחירת הקריירה הלימודית והמקצועית.

יעדי התוכנית

- העצמה אישית והגברת המוטיבציה הלימודית של התלמידים תוך בנייה מחדש של סיפור חייהם וקבלת השראה מסיפורי הצלחה.
- יצירת ברית של שותפים רבים בתהליך בניית הסיפור המועדף, ובכללם ההורים והצוות החינוכי.
- גיבוש אוריינטציית עתיד להצלחה תוך התחקות אחר סיפורי היחלצות ממצוקה והצלחה.
- העברת מיקוד השליטה של התלמיד מחיצוני לפנימי, ופיתוח אחריות אישית לחייו.
- איתור היכולות והכישרונות, כדי להוביל לתהליך אוטונומי של הכוונה אקדמית ומקצועית.
- חשיפה לקשת רחבה של דרכים להתפתחות אישית ומקצועית.
- פיתוח מוטיבציה ללימודים גבוהים (סיור באוניברסיטה).
- כתיבת סיפור החיים של התלמיד ברוח סמ"ל במסגרת 30% מבחינת הבגרות בלשון.

תכני התוכנית

התוכנית החינוכית היא רב-ממדית והיא מתמקדת בהיבטים שונים של הזהות האישית של התלמיד תוך יישום אסטרטגיות שונות לאיתור חוזקותיו ולהרחבתן. התוכנית כוללת את הנושאים הבאים:

- חשיבה חיובית.
- בניית תמונת דמיון עתידית.
- איתור הקול החברתי בסיפור האישי.
- חשיבות ההשכלה הגבוהה.
- אסטרטגיות למיפוי היכולות האישיות.
- מיומנויות לגילוי כיווני התפתחות מקצועיים עתידיים.
- דרכים לכתיבה מעצימה של הסיפור האישי.
- הפנמת רעיון חופש הבחירה.
- הפנמת מושג האחריות האישית.
- פיתוח דרכים לבחינת מקורות השראה חיוביים להרחבת הסיפור האישי.

העצמה - בירור מושגי ותיאורטי

לנוכח שכיחות הופעתו של מושג ה'העצמה' ולאור השימוש הנרחב בו בהקשר של תוכניות התערבות, עולה הצורך בהגדרתו ובבחינת מאפייניו. מקור המושג 'העצמה' (Empowerment) הוא במילה עוצמה, כוח. חוקרים רבים מבינים את המושג כתהליך המושתת על פעילות אנושית שמטרתה לחולל שינוי ועיקרה הוא מעבר ממצב פסיבי למצב אקטיבי, תוך קבלה עצמית, הבנה חברתית ויכולת אישית בקבלת החלטות ובשליטה על משאבים. תהליך העצמה מורכב משלושה תהליכים משלימים: העצמה פרטנית, העצמה קבוצתית-קהילתית ועשייה מקצועית המאפשרת שינוי אישי וקבוצתי (כדוגמת פיתוח תוכניות התערבות) (גל ופריזנט, 2003; סדן, 1997; Simon, 1990; Zimmerman, 1994).

גם אלוני (2014) כולל בהגדרתו למושג 'העצמה' את רכיב המודעות הביקורתית, אך מוסיף לה עוד נדבכים הנוגעים להקשרה החינוכי: "העצמה חינוכית היא פיתוח כוחות הגוף והנפש יחד עם ביסוס הזהות האישית, השייכות הקהילתית, המודעות הביקורתית והקול אישי. היא קידום האדם מפחות ליותר: בתחושת המסוגלות והערך העצמי, ביכולת התפקודית וההכוונה העצמית, בהשתתפות השוויונית והפורייה במעגלי החברה, התרבות והאזרחות." (אלוני, 2014, עמ' 8).

הבחנה תיאורטית למושג אפשר למצוא אצל אדלר (2001), חתן פרס ישראל לחינוך וחוקר בולט של אוכלוסיות מוחלשות בחברה, בהתייחסו לתוכניות המבקשות להעצים אוכלוסיות אלו. לטענתו, מרבית תוכניות הטיפוח וההעצמה לאוכלוסיות מוחלשות מושתתות על 'התיאוריה של החסך'. תיאוריה זו מניחה כי תלמידים המשתייכים לאוכלוסייה זו אינם מצליחים, כי תנאי הסביבה התרבותית גרמו להם לחסכים בתחומים שונים. לפיכך מבקשים מאמצי גישה זאת לתקן ולשקם את המעוות על ידי שינוי דרכי חשיבה, אימוץ מיומנויות של המשגה והפשטה, רכישת ידע ומושגי יסוד ונקיטת פעולות שכולן נחשבות לאסטרטגיות מתקנות (כדוגמת שיקום האינטליגנציה החבולה על פי פרנקנשטיין, 1970). אולם בבחירת אסטרטגיה זאת כאסטרטגיה מועדפת לטיפול והתערבות אפשר למצוא כמה מגבלות היכולות להסביר את כישלון של מרבית תוכניות הטיפוח המתקנות: בעת שקבוצת תלמידים המשתייכת לאוכלוסייה מוחלשת נמצאת בתהליך תיקון, שאר תלמידי הכיתה ממשיכים ללמוד, הפער בין שתי הקבוצות ממשיך להתרחב, והתיקון הנדרש - לטענת אדלר - אינו נגמר לעולם.

אסטרטגיה חלופית לטיפוח והעצמה על פי אדלר (2001) היא 'אסטרטגיה עדיפותית'. המורים המלמדים על פי עקרונות אסטרטגיה זאת יבקשו לחשוף ולגלות תחומים אשר בהם לתלמיד יש עדיפות, יכולת ועניין. אסטרטגיה עדיפותית מביאה בחשבון גם ערכים והיבטים תרבותיים של התלמידים בתהליך החינוכי, כלומר את סיפורם האישי ואת מוקדי הכוח השלובים בו. על פי תפיסתו של אדלר, כיום עולה צורך בחיבור בין עולם החינוך לבין עולם הטיפול כשמדובר על תוכניות התערבות והעצמה לבני נוער בסיכון (אדלר, 2014, בתוך גרופר ורומי, 2014).

תוכנית סמ"ל, המושתתת על ההנחה כי "כל אחד יכול", ומאפשרת למשתתפיה בחירה אישית בבניית סיפורים מועדפים תוך גילוי של מקורות הכוח שלהם, עשויה להיות דוגמה ליישום אסטרטגיה עדיפותית על פי משנתו של אדלר (2001), שכן היא נמנעת מקטלוג ואבחון גורמי הקושי, והיא מדגישה את גורמי החוסן, הכוחות וההצלחה, ומייצגת מודל העושה חיבור בין שני העולמות - החינוך והטיפול.

השפעתן של תוכניות העצמה בישראל

בישראל מוגדרים מאות אלפי ילדים ובני נוער כאוכלוסייה בסיכון. ההערכה היא שמתוך 2,340,000 ילדים החיים היום בישראל (בני 18 ומטה), כ-15% הם במצב סיכון ומצוקה (זלכה, 2015).

מנתונים שהוצגו בכנס שעסק בתוכניות התערבות לאוכלוסיות מוחלשות (בן עמרם, 2017), אפשר ללמוד על השפעתן של תוכניות התערבות לטיפול חינוכי ואישי במסגרת אגף שח"ר על ההישגים הארציים לזכאות לתעודת בגרות בשלוש השנים המוצגות בכיתות מב"ר ואתגר שבהן הופעלו תוכניות התערבות (לוח 1):

לוח 1: אחוזי הזכאים לתעודת בגרות בכיתות מב"ר ואתגר

תשע"ה	תשע"ד	תשע"ג	זכאות לתעודת בגרות
76.15%	73.3%	69.8%	כיתות מב"ר
51.56%	48.3%	45.7%	כיתות אתגר

הנתונים המוצגים מלמדים על שיפור רב והתקדמות ניכרת של אוכלוסיות בסיכון בתחום הלימודי. התובנה העולה היא שבסיוע תוכניות התערבות מותאמות עשויה המערכת החינוכית להביאם להישגים, אם רק נותנים להם הזדמנות וכלים למימושה.

שיטת המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בחקר מקרה איכותני. יין (Yin, 2009), טען כי חקר מקרה הוא מחקר ניסויי המבקש לחקור תופעה במארג של חיי היום-יום. כמוהו הציגה גם פלאט (Platt, 1992 בתוך יוסיפון, 2016) את חקר המקרה כאוסף של נתונים עשירים שנאספו באינטנסיביות, בהציגים היבטים מגוונים על אודות מקרה כלשהו ובהדגישם את ייחודיות המקרה, ועם זאת, הם מאירים אותו באופן כוללני.

חקר מקרה יכול להיות גם חקר של תוכנית, כגון תוכנית לימודים, אירוע, או התרחשות כלשהי, מקרה שלדעת החוקרים ראוי לבחינה מקרוב (שלסקי ואלפרט, 2007). כאשר נבחן נושא מיוחד יש רצון להגיע לפרטיקולרי, להבין לעומק מה מכוון קבוצת אנשים במעשיהם, מומלץ לחקור באמצעות חקר מקרה (Stake, 1994, 2000).

הליך המחקר

המחקר הנוכחי נעשה בכלים של המחקר האיכותני: שהייתי בשדה המחקר במשך חמש שנים, ערכתי ראיונות, תצפיות ותצפיות משתתפות. ביקשתי לבחון את השפעת התהליך על התלמידים המשתתפים בתוכנית.

במסגרת הכרת שדה המחקר הזמנתי להיות צופה שותפה בקורס מנחים, שנערך ל-12 מנחים ומנחות מכלל המגזרים בארץ. מטרת התצפית הייתה לספוג את התרבות ואת השפה של התוכנית, כדי להבין את עולמם של המשתתפים ולהתוודע למושגים מרכזיים בהנחייתם, ולהפוך את הזר למוכר (שקדי, 2010). תצפית מקדימה זאת שימשה תשתית לבניית הראיונות במחקר. הראיונות עם שמונת התלמידים נערכו בבתי הספר שבהם הם לומדים במהלך השתתפותם בתוכנית או בסמוך לסיום התוכנית. הראיון עם בוגרת התוכנית נערך בביתה.

משתתפי המחקר

לצורך איסוף הנתונים נבחרה דגימה של תלמידים ותלמידות שהשתתפו בתוכנית סמ"ל. בנוסף השתתפה במחקר בוגרת תוכנית סמ"ל כשמונה שנים לאחר השתתפותה בתוכנית. מטרת הראיון עימה הייתה לבדוק היכן נוכחים העקרונות של התוכנית בחייה היום, ומה מתוך כל מה שקיבלה היא מיישמת בחייה הבוגרים כיום, כאישה נשואה וכאם. התלמידים נבחרו בהליך של "מדגם מכוון" (purposeful sample), המתמקד בבחירת האינפורמנטים המייצגים באופן הטוב ביותר את האוכלוסייה שממנה נבחרו, ויש ביכולתם ללמד אותנו על התופעה הנחקרת (Mason, 1996).

במחקר השתתפו 5 תלמידות ו-3 תלמידים מכיתות ג' וט': שתי תלמידות בנות 8-9, שלוש תלמידות ושלושה תלמידים בגיל 15-16, שלמדו בבתי ספר ממלכתיים, דתיים ובישיבה תיכונית, ובוגרת התוכנית, בת 26. ההמלצה על התלמידים הגיעה ממנחות התוכנית לפי יכולתם להתראיין ולתאר את התהליך שעברו בתוכנית.

בנוסף לכך, הממצאים מבוססים על משובים שנאספו מ-500 תלמידים הלומדים בחטיבות הביניים ובתיכונים ממגוון המגזרים בארץ, ונכללו ב-21 קבוצות שהשתתפו בתוכנית סמ"ל בזמן עריכת המחקר בשנים 2011-2015.

כלי המחקר

אלה הכלים שבעזרתם אפשר לאסוף ממצאים עשירים ולהוסיף להבנה מעמיקה של הנושא הנחקר:

1. **ראיונות מובנים-למחצה** שנערכו עם התלמידים וראיון-עומק נרטיבי שנערך עם בוגרת התוכנית. בבסיס הראיון עומד הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו; הראיון מאפשר נגישות להקשרים תרבותיים וחברתיים, ולכן הוא אחד הכלים החשובים לאיסוף מידע במחקר איכותני (שקדי, 2010).

הראיונות עם התלמידים אפשרו לשמוע ולהשמיע את קולם של תלמידים בני גילים שונים ביחס לחוויית השתתפותם בתוכנית הנחקרת, ואת דעתם על התהליך שעברו בעקבות התוכנית. מטרת הריאיון עם בוגרת התוכנית הייתה ללמוד על השפעת התוכנית במבט לאחור ובהווה.

2. **תצפיות:** במחקר נערכו 8 תצפיות: 6 תצפיות במפגשי סמ"ל ובטקסי סיום של התוכנית בבתי ספר שבהם פעלה התוכנית, ושתי תצפיות משתתפות בקורס הכשרת מנחים שבהן תועד תהליך ההכשרה באופן רפלקסיבי. התצפית היא דרך יעילה לאיסוף נתונים, והיא צפייה ישירה במצב או בסביבה וכוללת "רישום שיטתי של אירועים, התנהגויות וחפצים בסביבה החברתית שנבחרה למחקר" (Marshal & Roseman, 1989 בתוך: שקדי, 2010, עמ' 80).

3. **משובים מובנים-למחצה:** בנוסף לכלי המחקר האיכותניים שפורטו לעיל, נעשה שימוש בכלי מחקר כמותי שמשולב עם מודד איכותני - משוב מסכם מובנה-למחצה, שחיברה מפתחת התוכנית, ד"ר ברזילאי. המשוב הועבר ל-500 תלמידים אשר השתתפו בתוכנית סמ"ל (נספח א').

המשוב היה אנונימי. היה שאלון סגור בן 9 פריטים ופריט אחד של שאלה פתוחה. בחלק הסגור של המשוב דורגו התשובות על תשעת הפריטים על סולם ליקרט בן 10 דרגות, 1 - המידה המועטה לנושא הנידון, 10 - המידה הגדולה. דוגמאות לשאלות: "באיזו מידה סייעה תוכנית סמ"ל - לחשוב באופן חיובי ואופטימי על החיים; לחזק את הדימוי העצמי וההערכה העצמית; להאמין בחופש הבחירה שלי לעצב את חיי; מידת ההנאה מהשתתפות בתוכנית".

ניתוח הנתונים

הנתונים הכמותיים שהתקבלו מכל המשובים נותחו ניתוח סטטיסטי ראשוני על פי מספרים מוחלטים, ומידת היקף התרומה בכל אחד מהתחומים חושבה על פי ממוצעים.

ניתוח הנתונים האיכותניים התבסס על המודל המרובע לקריאת חומרים נרטיביים, שהציעו ליבליך, תובל-משיח וזילבר (2010). על פי מודל זה, ההתייחסות לנרטיב היא כשיח המשקף הלך חשיבה ייחודי קונסטרוקטיביסטי, ובמחקר מבקשים להבנות את ההמשגה המשתקפת בשיח זה.

בשלב הראשון נקראו הראיונות קריאה רצופה ושלמה, כדי לקבל אוריינטציה רחבה וכוללת של הסיפור שהתקבל, בלי לאבד את ההקשר של הנתונים שהוצגו בראיונות (גישת emic). בשלב זה נקראו הראיונות כיחידה קוהרנטית ומגובשת תוך בחינת השאלות: מהו הרעיון העיקרי העולה מהסיפור? מהו הגרעין התימטי שאפשר לאתר בסיפור? הקריאה הייתה מכוונת לאיתור המסר העיקרי שבסיפור השלם.

בשלב השני כאנה הקריאה לתוכן שעלה בסיפור, ויחידות משמעות קובצו יחד. יחידת המשמעות הייתה כל קטע של נתונים שעוסק בנושא תוכני מסוים, ולכל יחידת המשמעות ניתן שם המשקף את התוכן שבה.

היבטים אתיים

התהליך המחקרי מאתגר בסוגיות אתיות שונות שכל חוקר נדרש להתמודד עימן (דושניק וצבר-בן-יהושע, 2016; Wolcott, 1994). אופיו של מערך מחקר איכותני, הממוקד בשדה אחד ובחקר מקרה אחד, מזמן שהות ממושכת ומערכת יחסים קרובה בין החוקר לחלק מהנחקרים. הצלחת המחקר האיכותני טמונה, במידה רבה, בכינון יחסים קרובים בין החוקר לנחקריו: ללא אקלים הדדי של אמון, דאגה, אכפתיות, הוגנות ופתיחות, יתקשה החוקר להפיק נתונים נאמנים ועמוקים. לפיכך, לאורך כל התהליך, על החוקר לנהוג בכבוד, רגישות, אחריות ומשנה זהירות, וכדברי סטייק (Stake, 1994) - לזכור שהוא אורח בזירה פרטית.

גם מהלך המחקר הנוכחי הוביל להתמודדות עם סוגיות אתיות, והן מוצגות להלן על פתרונותיהן, וזאת על פי המלצותיהן של ליבליך (2007) ודושניק וצבר-בן-יהושע (2016):

א. הסכמה מדעת של הנחקרים - עם כל משתתפי המחקר נערך קשר ראשוני בשיחת טלפון ובה הוצגה מטרת המחקר, נבדקה נכונותם של המועמדים להשתתף במחקר ונדונו פרטי פגישת המחקר. בפגישת המחקר חתמו הנחקרים על הצהרה ובה נתנו את הסכמתם להשתתף במחקר ולהקלטת הריאיון. במקרה של משתתפים מתחת לגיל 18 - בנוסף להסכמת הילדים גם ההורים נתנו הסכמה מדעת להשתתפות ילדם במחקר. זאת ועוד, לפני הכניסה לשדה המחקר, התקבלה הסכמה של מפתחת התוכנית לעריכת התצפיות במפגשי סמ"ל שונים, כולל תצפיות משתתפות, וכן של הצוותים החינוכיים המעורבים.

ב. פרטיות ואנונימיות - לכל משתתפי המחקר ניתנו שמות בדויים כדי לשמור על פרטיותם ולמנוע את זיהויים.

ג. הדדיות ושותפות עם הנחקרים ביחס לנושא המחקר - כל הראיונות שנערכו היו מכבדים, מאמינים ומכוונים לנושאים משמעותיים בחוויה של המשתתפים. השתדלתי לשמור על עמדה לא שיפוטית, שמטרתה ללמוד על התוכנית מעיניהם של המשתתפים בה, אם באופן ישיר ואם באופן עקיף (העמדה שהצגתי לפני המראיינים הבוגרים והצעירים הייתה מיוצגת במשפט: "אני באה ללמוד ממך על תוכנית סמ"ל").

ד. רישום ביומן שדה - במהלך המחקר ניהלתי יומן שדה, על פי המלצותיה של ליבליך (2007), ובו רשמתי את התרשמויותי ותגובותי בעקבות הריאיון או התצפיות שערכתי. גם ביומן השדה הקפדתי להסוות את השמות הפרטיים או פרטים מזוהים אחרים.

ממצאים

בתחילה מוצג ניתוח הריאיון עם רינת, בוגרת התוכנית, כ-8 שנים לאחר השתתפותה בתוכנית. הניתוח כולל תימות עיקריות שחולצו בסוגיית ממדי ההשפעה העיקריים של התוכנית. בתום הצגה נרטיבית של נקודת מבט ייחודית זאת, תיערך סקירה רוחבית שתתאר כיצד תימות אלו באו לידי ביטוי אצל התלמידים שהשתתפו בתוכנית לצד הצגת תימות נוספות שעלו בדבריהם.

"אתה יכול לעשות הכול, שום דבר לא יכול עליך" - סיפורה של רינת, בוגרת תוכנית סמ"ל

רינת, בחורה בת 26, נשואה ואם לילד בן שנה, עובדת וסטודנטית לפסיכולוגיה וחינוך. המפגש עימה נערך בטקס הגדרה בקורס מנחי סמ"ל שהשתתפתי בו. רינת הקסימה אותי בסיפור חייה שהקרין כוח רצון ואמונה עצמית מאוד גדולה למרות נקודת הפתיחה הנמוכה. היא הסכימה להתראיין למחקר כבוגרת תוכנית סמ"ל. הריאיון התקיים בביתה, דירה קטנה ומסודרת, ובנה שיחק בלול והעסיק את עצמו.

הסיפור העולה מהריאיון מוצג כסיפור של ניגודים: עולים בו פערים וסתירות בין צורות השיח השונות שבעולמה לצד אבחנות רבות שעולות בדבריה, בין מיקוד שליטה פנימי למיקוד שליטה חיצוני, בין אמונה לחוסר אמונה, בין מקריות לתכנון, בין הסיפור הבעייתי לסיפור המועדף, בין הבית לקבוצת המשתתפים בסמ"ל, בין אני לזולת, בין אז להיום, בין דמויות מחזקות (האחות, המנחה) לדמויות מחלישות (האם, המורים), וכן בין התפיסה העצמית הקודמת לתפיסה העצמית הנוכחית.

התימה המרכזית שעלתה מהריאיון עם רינת היא תימת 'תפיסה עצמית':

תפיסה עצמית

תימה זו נחלקת לשתי קטגוריות: תפיסה עצמית קודמת ותפיסה עצמית נוכחית. התפיסה העצמית הקודמת באה לידי ביטוי בסיפור הבעייתי שהיה שייך לעברה, והתפיסה העצמית הנוכחית מייצגת את סיפורה המועדף - זה שהתחיל לקרום עור וגידים בעת השתתפותה בתוכנית.

התפיסה העצמית הקודמת, שהתבטאה בכישלונות, במקריות ובחוסר תכנון, מאפיינת את ילדותה והתבגרותה של רינת עד שהגיעה בגיל 18 למכינה באוניברסיטה ונחשפה במקרה לתוכנית סמ"ל:

אמרתי כאילו 'ננסה, מה אכפת לי?' לא הייתה לי שום מטרה - כאילו לאן להגיע ומה לעשות, בכלל לא ידעתי מה זה... פשוט הגעתי ואמרתי: 'אללה, מה אכפת לי לנסות?'

בתחילת הריאיון רינת מעלה סיפור של טראומה (תאונת דרכים) ודימוי עצמי נמוך בעקבותיו.

היא משתמשת בלשון של שלילה בסיפור שמתברר כסיפור הבעייתי שלה, שהשפיע ועיצב את דימויה העצמי הנמוך בגיל 13. כך היא מתארת את האירוע ומרבה להשתמש במילה לא:

כשהייתי בת 13 עברתי תאונת דרכים די קשה. כל הפרצוף שלי התעקם. הייתי כמעט 4 שנים בשיקום פה ולסת. 8 שנים הייתי מטופלת במרפאת כאב. כאילו, הייתי ממש בבעיות רציניות. רוב הזמן לא למדתי. הייתי מגיעה יומיים לבית ספר. שבוע, שבועיים, חודש - לא מגיעה. המון בתי חולים, לא טיולים שנתיים, לא חברים, וסיימתי תיכון בלי בגרות מלאה.

מעבר לסיפור הטראומטי הזה, רינת מתארת את ילדותה כסיפור סגור, שמהלכו וסופו ידועים מראש. הסיפור שרקמו הוריה של רינת עברה היה סיפור 'חנות' בתוך חנות הבגדים של אמה:

הייתי באה מבית ספר, מכיתה א', אין ללכת לבית. יש ללכת לחנות. הייתי מהבית ספר לחנות עד הערב [כ]שהיא [אמה] סוגרת, ואז לבית ביחד. ככה זה היה כל החיים. באיזשהו שלב היא גם רצתה שאני אמשיך להיות שם, במקום ללמוד... אצלנו בבית היינו הולכים הכול כזה אחד אחרי השני.

בתוך חנות הבגדים של אמה 'נתפרה' לרינת 'החליפה של חייה', המוכרת, הידועה, הסגורה מראש, עד לרגע שבו רינת קיבלה "חוטים חדשים, מחטים, אצבעון" (כמטפורה לכלים שקיבלה בסמ"ל), ואיתם היא תפרה לעצמה את 'חליפת חייה' החדשה ועיצבה אותה לפי נטיות ליבה:

ואז כבר הגעתי לשלב שאמרתי להם - די. כאילו, עד פה! אני לא דנה ואני לא ליאור. [האחים] אני רינת, ויש לי דברים אחרים שאני רוצה לעשות, ואני לא רוצה ללכת אחריהם, אני לא רוצה להיות פס ייצור שלהם. אני רוצה להיות אני.

בספרה את עברה מתוארים האחים שלה כדור ביניים, נמצאים בתווך - בין ההורים שלא ראו את הצורך בהשכלה, לבניה - שסיימה בגרות. רינת מבליטה את הייחודיות שלה בתוך המשפחה, שבה אחיה אומנם הכירו בצורך בהשכלה אך לא עשו זאת, ואילו היא מימשה גם את החלום שלהם.

נראה מדבריה של רינת שהיא חיפשה את הזהות שלה בתוך המשפחה ואת האפשרות וההזדמנות להשמיע את הקול הייחודי והאותנטי שלה, ומצאה זאת בגיל 18 בתוכנית סמ"ל. רינת מתארת את כניסתה לתוכנית בקול מהוסס, מגומגם, חסר ביטחון, בתחושה שאין לה כל סיפור שראוי להיספר:

אני מתחילה לגמגם ואני לא יודעת מה להגיד, איך אני אעמוד מול כולם? [...] אני לא מסוגלת, נורא קשה לי.

אך לאט-לאט, כשהיא לומדת להיאחז בעוגני העבר וזוכה לתובנות חדשות ומודעות רחבה יותר ביחס לעצמה, קולה הופך לבטוח יותר והיא מצליחה להשמיע אותו:

באמת כאילו הבנתי שיש בי גם דברים טובים, שכן אני יכולה להצליח ואני מצליחה בהם גם בלי להגיד אותם.

השתתפותה בתוכנית סייעה לה להבנות את סיפור החיים והפכה אותה למישהי עם סיפור. כך היא עוברת משתיקה לדיבור ולסיפור. דיבור זה שמצליח לצאת ממנה, אינו מיוחס רק לקול שהיא השמיעה בתוכנית, אלא הוא אמצעי שמשרת אותה גם היום בהבניית הסיפור המועדף, כשהיא עומדת ומציגה את סיפורה בפני מנחים חדשים בקורסי מנחים שנערכים פעם בשנה, ומבטאת בכך את הגדרתה המחודשת להצלחה:

מי היה חושב בכלל, אני, לעמוד מול אנשים ולדבר ולספר עליי. את מי אני מעניינת כאילו?, רק זה, זה בשבילי הכול.

התפיסה העצמית החדשה של רינת, שהפכה להיות התפיסה הנוכחית, מתחילה להתעצב לאיטה במהלך התוכנית, וכנגד כל הסיכויים מתחילה התפיסה העצמית לצמוח:

אחרי כמה מפגשים בתוכנית היא [המנחה] ראתה שבאמת כאילו אני השתנית, כי באמת התחלתי לספר את הסיפור שלי אחרת. והנה, למרות שלא עשיתי בגרות, לא למדתי, ופתאום הצלחתי להבין שכן יש דברים שאני טובה בהם.

אף שמדבריה אלו אפשר לראות שהסיפור הבעייתי שלה לא השתנה, המיצוב שלה למולו, לאור השתתפותה בתוכנית, כן משתנה.

לאורך כל הריאיון עם רינת קיימת תחושה של תנועה הולכת וחוזרת בין 'אז' - העבר של רינת, לבין 'היום' - ההווה שלה. המרחק בין שתי נקודות זמן אלה הוא רב ועצום, ורינת מדמה אותו כיציאה לחופשי:

והיום - אין מה להשוות. כאילו היום אני חופשייה.

נראה כי תפיסתה של רינת את עצמה עוברת שינוי משמעותי ביותר לא רק במודעות שלה ובהכרה חדשה, אלא גם בפעולות יום-יומיות שהיא עושה. התוכנית חשפה אצלה כל מיני סיפורי הצלחה קטנים מעברה שהיא כלל לא ראתה אותם, כמו העובדה החשובה שלמדה בעצמה בבית החולים לבגרות. לדבריה, התהליך שעברה בתוכנית לימד אותה להבחין במקורות האור החיוביים מהעבר. בזכות התוכנית ובזכות שרה המנחה היא מבינה את הכוחות שהיו לה גם לפני כן והיא מכירה בהם.

אפשר לייחס את סיפורה של רינת לסיפור שעבר שינוי מסיפור סגור לסיפור פתוח. בסיפורה של רינת, אף שבתחילת הסיפור נקבע סוף ידוע מראש, המשך הסיפור מאופיין בשינוי ובהתמודדות בדרכה בכיוון המועדף עליה.

התפיסה הנוכחית, התפיסה העצמית החדשה של רינת, מאופיינת בשפה חדשה, חיובית יותר ופרואקטיבית. ישנם ביטויים חוזרים של חוסן, תקווה ואמונה: ניצחתי, התעקשתי, הצלחתי. אלה מאפיינים את תמונת הדמיון העתידית החדשה שהיא מרשה לעצמה לדמיין:

פעם ראשונה בחיים שלי, שבאמת הצלחתי לדמיין את עצמי בעוד עשר שנים, ולהגיד - כן, אני לא יודעת מה, אבל אני יודעת שאני אלמד לתואר ואני מקווה להיות נשואה עד אז עם ילדים, ואני בטוחה שאני אהיה איפשהו בתחום הלימודי. אני מאושרת שבאמת הגעתי למה שרציתי, לא עד הסוף, אבל בדרך. סמ"ל זה הדבר היחיד שנתן לי איכשהו תקווה להמשיך ולהבין שלא הכול שחור.

בסיפורה של רינת אפשר לזהות מבנה עלילתי של גאולה, שנמצא כמאפיין בולט של משתתפים נוספים, ומציג גם אירועים שליליים כתורמים וחיוביים בסופו של דבר להמשך חייו של המספר (McAdams, 2005).

נקודת המוצא בסיפורה של רינת היא איפה היא היום. במהלך הריאיון היא מנסה לספר על הדרך שעברה. היא מתבוננת על הדרך שעשתה ותופסת שהיא עדיין בדרך. היא חווה את התוכנית כמושהו שלא הפסיק לעבוד, שיימשך בעתיד. לתיאור הכיוון המועדף בחייה היא משתמשת במטפורה של "גל":

מהרגע שהחלטתי שאני עושה את הבגרות, איכשהו עליתי על גל כזה.

אפשר לייחס למטפורה זו את שתי התקופות בחייה של רינת: העבר - טביעתה בתוך 'הגלים' החברתיים והמשפחתיים' שכיסו אותה ואת זהותה (פרצוף עקום, לא לומדת, דתייה, לא עשתה צבא ועוד), וההווה - תוכנית סמ"ל כגל שמציל אותה ומוביל אותה להבניית הזהות המועדפת עליה.

תפיסתה העצמית החדשה של רינת מתעצבת לנוכח שני קשרים מאוד משמעותיים: הקשר עם המנחה והמשמעות שהיא מייחסת לו, והקשר עם הקבוצה בתוכנית. היא מתארת את שרה המנחה כדמות שעשתה עבורה את ההבדל, דמות משמעותית שהיוותה ומהווה עבורה גם היום מודל של השראה מאוד גדולה. ולפיכך רינת מספקת לה במה רחבה בריאיון:

בתחילת התוכנית הכרתי את שרה - היא הכי מדהימה בעולם. כולם היו צריכים להציג את עצמם ואני התחלתי לגמגם. אמרתי - טוב, מה יש לי לספר? כאילו... היא התחילה לספר לי שהיא ככה וככה, אמרתי... וואו, מה אני אניד לה? ואחר כך היא קצת כיוונה אותי עם שאלות, אז באמת היה לי יותר קל.

גם בהמשך מספרת רינת את הסיפור שלה דרך אנשים שפגשה. שרה היא דמות מאוד משמעותית ומחזקת עבורה. שרה המנחה מובילה אותה, נותנת לה "פיגומים" ותומכת בה בתהליך שהיא עוברת, ומה שקיבלה מהתוכנית מחובר מאוד חזק לדמותה. נראה שרינת מזדהה עמוקות עם סיפורה האישי של שרה המנחה ומצליחה לראות בו את עצמה. היא מציינת שסיפורה של שרה מעניק לה כוחות ואלטרנטיבות להתמודדות:

הזדהיתי מאוד עם הסיפור של שרה, אני חושבת, שהכי נגע לי, הכי התחברתי אליו ונתן לי להרגיש, שהנה, היא איפה שהיא נמצאת, אז למה שאני לא אגיע? למה שאני לא אצליח?

דרך הקשר האישי והמשמעותי שנרקם עם המנחה ונמשך עד היום, נמשכת השפעת התוכנית על רינת עד היום. קשר זה מהווה עבורה עוגן מרכזי בהבניית הסיפור המועדף ובשימורו ובחזוקת תפיסתה העצמית הנוכחית:

אני גם בטוחה שאני אמשיך לגלות בהמשך מה שסמ"ל נתנה לי. שרה מבחינתי היא מודל לחיקוי שלי, היא שינתה אותי, כל פעם שאני מתקשרת לשרה, אני מקבלת עוד פעם עוצמות לפעם הבאה. פשוט מדהים. באמת.

אשר למשמעות הקבוצה עבורה כמעצבת את תפיסתה הנוכחית, רינת מתארת את הכוח של הקבוצה והשפעתה עליה, את הלכידות החברתית שאפיינה אותה, את האווירה הנינוחה ואת תחושת השייכות שקיבלה ממנה. רינת מבדילה בין תחושת השייכות שחשה בקבוצה בסמ"ל, למרות היותה חריגה בגיל כצעירה מכולם, לבין תחושת חוסר השייכות שחשה במסגרות קודמות. מסיפורה של רינת עולה אישיות של לוחמת - הולכת נגד הזרם, מרדנית. היא בונה לעצמה סיפור שאיתו היא חיה בשלום. בסיפור הזה, שסופו פתוח, היא מממשת את הזכות לחלום ולרקום חלומות לעתיד לבוא, ואת זה - אף אחד לא ייקח ממנה:

תראי, ברור שזה הרגשה הכי מדהימה שיש, השגתי את מה שרציתי, את הרוב. אני אגיד לך בגדול מה זה נותן לי היום, זה נותן לי ממש איך לחשוב על החיים שלי, נותן לי להסתכל אחרת, נותן לי שיהיו לי יותר שאיפות, יותר חלומות, יותר דברים רחוקים להגיע אליהם, מה שלא היה לי לפני. אני חושבת שמה שסמ"ל נתן לי, זה להיות חסינה מהרבה דברים. מבחינתי - סמ"ל פשוט הוציא את כל הדברים הטובים ממני. אני חושבת שזה משהו שייקח אותי לכל החיים.

לסיכום, מדבריה של רינת אפשר ללמוד על ממדי ההשפעה של התוכנית, שאת חלקם היא ממשיכה לגלות בהווה, למרות שמונה השנים שחלפו מאז השתתפה בתוכנית. ממדי השפעה אלו ממשיכים לעצב ולחזק את תפיסתה הנוכחית.

הממד הראשון הוא ההכרה שלכל אחד, לכל ילד ונער באשר הם יש סיפור שראוי להישמע ולהיספר. ממד זה קיבל ביטוי בהקשבה הנרטיבית של המנחה לסיפורה של רינת וההתמקדות בהצלחות.

הממד השני הוא **תמונת הדמיון העתידית**. ממד זה קיבל ביטוי בדמיון מודרך וחשיבה עתידנית, והוא משפיע על עיצוב הסיפור בהווה. בפעם הראשונה בחייה מצליחה רינת להכניס את קולה הייחודי לתוך תמונת הדמיון העתידית שלה ולעצבה כפי שהיא רוצה. פעולה מכוננת זאת משנה את סיפורה ובכך משנה גם אותה - שכן הסיפור אינו רק משקף מציאות, אלא גם בורא אותה.

הממד השלישי הוא **הדימוי העצמי שמשנתה בעקבות העבודה על הסיפור**. מדימוי עצמי נמוך, פגוע ומשתקף מעיני האחרים, היא מאמצת אט-אט דימוי עצמי יציב ואף גבוה, המשתקף מעיניה שלה. היא מצליחה לא רק לספר לעצמה את הסיפור המועדף שלה, אלא לעוד רבים אחרים, והם מקבלים ממנה השראה.

הממד הרביעי משמעותי ביותר עבור רינת, והוא **הקשר האישי והעמוק עם המנחה**. בעקבות העבודה שעושה המנחה עם רינת, בעקבות השאלות הנרטיביות שהיא שואלת אותה, מצליחה המנחה להביא אותה לגילוי תובנות חדשות ופרשנות חדשה לסיפורה מהעבר, והן מקרינות אור גם על הסיפור בהווה ועל הסיפור העתידי. אפשר להסיק מדבריה שיש חשיבות גדולה למנחה התוכנית כדמות התקשרות.

הממד החמישי קשור **לכוח התרפויטי שיש לקבוצה** ולתהליך הקבוצתי המתרחש בתוכנית. בזכות התמיכה וההכלה של הקבוצה חווה רינת תחושת שייכות, שכמוה לא חשה לפני כן במסגרות אחרות. הממד השישי מקרין על חייה בהווה, והוא **הזכות לחלום ולהגשים חלומות**. בזכות חשיפת חלומותיה האישיים והאותנטיים בתוכנית נחשף הגרעין הפנימי שלה שמשפיע עליה כיום בכיוונים המועדפים עליה, ומכאן היא מתקדמת בכיוונים של צמיחה, הגשמה והתפתחות.

ניתוח תמטי רוחבי של הראיונות והתצפיות

מהתצפיות והראיונות עולות שמונה תימות מרכזיות המשקפות את קולם של התלמידים, את חוויית השתתפותם בתוכנית סמ"ל ואת המשמעות שהם מקנים לה.

תרומת התוכנית במישור האישי

כל התלמידים שראיינו ציינו את תרומתה של תוכנית סמ"ל במישור האישי ואמרו כי היו ממליצים לתלמידים אחרים להשתתף בה. טוהר, תלמידת כיתה ג', פותחת את הראיון בתיאור השינוי שחל בסיפור שלה בעקבות התוכנית ומשתמשת בדימוי של "צמיחה ופריחה" כדי להדגיש את השינוי האישי שחל בה:

אני מרגישה את השינוי במיוחד בחודש האחרון, כי הייתי מתחצפת, מקללת, ועכשיו אני רוצה תעודת הצטיינות. התחיל להתהפך לי הראש בגלל זה. אני לא מוותרת. גם המורה רשמה לי מכתב טוב שהצלחתי להתאפק וישבתי בשקט, וגם יונה המנחה רשמה לי במכתב 'טוהר, בקרוב לא תהיה אצלך חוצפה למורים'. אני ממש מרגישה שאני נכנסת לשביל הפורח במקום לשביל השחור.

גם בציור שציירה טוהר, כמו בראיון, היא השתמשה בצבעים ירוק ושחור כדי להדגיש את השינוי שחל בה. הצבע השחור שייך לסיפור הבעייתי, לעבר, ואילו הצבע הירוק שייך לסיפור המועדף, להווה. ניכר כי המודעות העצמית שלה מובילה לצמצום הדפוסים הבעייתיים הקודמים.

בגילים הנמוכים יותר השינוי האישי בא לידי ביטוי כלפי חוץ; בגילים הבוגרים יותר השינוי האישי הוא פנימי יותר, ומשקף את היות הסיפור יוצר ומכונן זהות. כך מתארת אורטל, תלמידת כיתה ט', את השינוי שחל בה בעקבות התוכנית בקבלת הכרה בתכונות חיוביות ובנקודות כוח שלה:

היא [המנחה] ביקשה שנכתוב תכונות שלנו, ואני לפני זה לא הייתי יכולה להגיד תכונות על עצמי, פשוט כאילו לא נעים לך להחמיא לעצמך מול כולם ולהגיד: אני יכולה, אני

עושה... ואז היא אמרה: תמצאו בעצמכם. ואני בחיים לא חשבתי מה אני אוהבת לעשות, לאן אני אגיע אם אני אשקיע ויהיו לי כוחות. בתור שיעורי בית הייתי צריכה לכתוב תכונה שבי שאני אוהבת, ואז אמרתי את התכונה הזאת ולא התביישתי להגיד, וזה הרגיש טוב. שירה, תלמידת כיתה ט', מסכמת את תרומת התוכנית בשלושה מישורים אישיים: הלימודי, החברתי והנוגע לעתיד. לטענתה, השינוי אצלה הוא פנימי וחיצוני כאחד:

התוכנית עזרה לי בכמה נקודות: (א) זה גורם לך להסתכל על העתיד, לחשוב; (ב) זה עוזר לך מבחינה חברתית, את מדברת על מה היה לך, מה את רוצה שיהיה לך. בחברה זה עוזר לך יותר להתחבר, כי את צריכה לשתף בסדנה. להגיד דברים שאף אחד לא ידע עליך ועכשיו כולם ידעו - אז יהיה לך יותר קל; (ג) מבחינה לימודית זה גורם לך לחשוב על העתיד, מה יקרה אם תלמדי. אם בנות היו רואות אותי הן לא היו מזהות אותי מבחינת מראה פנימי וגם חיצוני.

לידור, תלמיד כיתה ט', מתאר את השינוי שהתוכנית חוללה אצלו בתחום לקיחת אחריות על החיים, ומדגיש כיווני פעולה מעשיים לעתיד:

התוכנית בעצם רצתה שנשתנה, שנלמד, שנצליח, שנציב מטרות ונלך אחריהן, ולהבין שלא משנה אם אתה בא מבית הכי טוב או לא, עדיין אתה בן אדם, יש לך יכולת ללמוד. זה חידד לי את זה שאם אני רוצה משהו זה לא מספיק רק לחלום עליו, צריך גם לעשות משהו.

אוריאן, תלמידת כיתה ט', מגדירה את תרומת התוכנית עבורה במשפט קצר ומתמצת:

התוכנית לימדה אותי לא לוותר לעצמי. זאת לא סדנת לימודים... זאת סדנה לחיים.

תרומת התוכנית למישור הקבוצתי

תימה זו מקושרת לאחת משאלות המחקר, שביקשה לבדוק את היותו של הסיפור תוצר הקשרי. אחת המטרות של המחקר הייתה לבדוק כיצד משפיעה העבודה הנרטיבית, מעבר להשפעתה על המישור האישי, גם על מישורים אחרים, וביניהם המישור הקבוצתי, הכיתתי, החברתי והבית ספרי.

כך מתאר אביקם תלמיד כיתה ט' את השינוי שחל באקלים הכיתתי הן מבחינה לימודית והן מבחינת המוטיבציה:

בהתחלה לא כיבדו אותה ממש [את המנחה], כשהיא נכנסה היו עושים רעש, אבל במשך הזמן ובשיעורים האחרונים כולם היו בשקט, לא הפריעו לה כשהיא דיברה... גם השתפרו בלימודים קצת, עכשיו הם יותר לומדים, רוצים להיות חזקים בלימודים... רוצים תגבור. הם מתעניינים בחומר של הבגרויות בשנה הבאה ומבקשים עזרה מהמורה.

גם לידור מתאר בדבריו את השינוי שחל באקלים הכיתתי בהשפעת המסרים שהועברו בתוכנית: עכשיו יש אוירה כיפית, סבבה. נגיד אם הייתי שואל את מירי [המנחה] בתחילת השנה איך היינו? זה היה צעקות, בלגנים. ועכשיו כאילו נרגענו, שזה בזכות התוכנית, ויש שקט. לידור נשאל: איך זה קרה? מה קרה שם? מה אפשר את השקט הזה? למה התחלתם להקשיב? והשיב:

גם בגלל שזה היה מעניין, או שהתבגרנו. הבנו שלא עושים רעש. מירי באמת באה וסיפרה לנו על עצמה ואיך היא הצליחה, אז זה יותר חזק ממה שאתה שומע בסיפור, זה מהחיים עצמם.

לעומת התיאורים של התלמידים על השינוי במישור הלימודי והאוירה בכיתה, שרון, תלמיד כיתה ט', מדגיש יותר את ההשפעה של הפעילויות שעסקו בניפוח תוויות חברתיות על המישור החברתי:

בואי נגיד שהאוירה בכיתה השתנתה בעקבות התוכנית של סמ"ל. אני חושב שכן, שכל המשחקים שלה [של המנחה] בעצם גרמו לחנונים להיות שווים למקובלים. אז גם בעצם המקובל צריך את העזרה של החנון... בואי נגיד, זה נתן איזשהו ביטחון.

שירה, תלמידת כיתה ט' שלומדת במסגרת דתית, סיפרה על שינוי שהתרחש דווקא במישור הקבוצתי, בהקשר התרבותי-חברתי של התוכנית. לדעתה התוכנית אפשרה שיתוף ופתיחות, מה שהיה חדש בנוף הקבוצתי-חברתי ואף הפתיע אותה:

חשבתי שהרבה בנות לא ירצו לשתף והן לא ייקחו את זה ברצינות. את האמת, הופתעתי, כי כולן באמת הקשיבו והיו בשקט כשהיא [המנחה] דיברה. כולן לקחו את מה שהיא אומרת ברצינות וזה היה באמת מעניין. היא דיברה על הנקודות שאנחנו עוברות, אם זה בלימודים ואם זה מבחינה חברתית, והיא גם סיפרה על עצמה, אז זה חיבר אותנו אליה. למרות שזה כאילו נראה לי מוזר, כי זה מסגרת דתית, וכאילו זה חונק כזה, ואת לא יכולה לדבר על מה שאת רוצה, כי כאילו מסתכלים עלייך... זה בית ספר דתי, אבל האמת, יכולנו לדבר בסדנה על הכול. על מה שאנחנו רוצים.

תמונת הדמיון העתידית - הזכות לחלום בגדול

במענה לשאלה מה היה להם משמעותי בתוכנית, התייחסו תלמידי כיתה ט' לפעילויות שעסקו בתמונת העתיד. הם זכרו את הפעילויות ותיארו אותן בפירוט. נתון זה הפתיע, מאחר שההנחה המבוססת על ידע קודם היא, שבני נוער עסוקים על פי רוב ב'כאן ועכשיו' ולא משקיעים אנרגיה בדאגה לעתידם. עם זאת, בהקשר של התוכנית הדבר הגיוני, מאחר שהתלמידים עוברים דמיון מודרך, ובעקבותיו הם בונים את תמונת הדמיון העתידית שלהם בעזרת חומרי יצירה. הם משתמשים בכוח הדמיון ולומדים את 'שלבי' יצירת השינוי בתמונת העתיד: מדמיון-לדיבור-ולכתיבה. לאחר מכן נערכת שיחה בשלשות על היצירה וניתן לה שם. החברים בקבוצה

מהדהדים לכל אחד מחברי הקבוצה את מה שהם מזהים בו שיאפשר לו להגשימה כבר עתה, והדבר תורם להרחבת הסיפור המועדף.

ניכר כי לכל התלמידים שהשתתפו בתוכנית הייתה זו הזדמנות ראשונה לגעת בנושא חשוב זה המשפיע לא רק על עתידם, אלא גם על ההווה שלהם. הם מקבלים לגיטימציה לחלום על העתיד חלומות ולעצב אותם במגוון דרכים.

מהראיונות עולה שלחלק מהם הייתה זו הפעם הראשונה שבה הם עסקו עם תמונת העתיד שלהם:

התוכנית גרמה לי להיכנס יותר בתוך עצמי, לחשוב על העתיד, המקצוע, איפה אני רוצה ללמוד, כמה ילדים אני רוצה. לחשוב על העתיד, כי אני לא חושבת על זה ביום יום (שירה).

התלמידים הבוגרים מעיזים לחלום חלומות גדולים ובוחנים תוך כדי הראיון את הדרכים למימושם. כך מתאר שרון את חלומה בתחום הפוליטי-חברתי:

בעוד 10 שנים אני רואה את עצמי פוליטיקאי. אפילו בגיל צעיר. מכיתה ה' שאני משכנע את אימא שלי שאני רוצה להיות ראש ממשלה. לא חייב להיות ראש ממשלה, מספיק לי אפילו חבר כנסת. לייצג את מעמד הביניים, הפריפריה.

גם חלומה של אוריאן, כמו זה של שרון, מאופיין ביעד גבוה, והיא מציגה דמות היסטורית מפורסמת כמודל לחיקוי:

בעתיד אני רוצה להיות ראש ממשלה. אני לא חושבת שאם יצחקו עליי, כאילו אם יגידו שאין מצב, אני לא צריכה בגלל זה להפסיק לחלום על זה. אני רוצה לשנות. אני טובה באזרחות. אני יודעת על המדינה. אני אוהבת את זה. גם אם אחרים לא מאמינים אני רוצה להראות להם שאם אני מאמינה אני יכולה. אני עדיין חושבת על זה אם אני ארצה בעתיד ואם אני מאמינה, אני יכולה. גם לדוד בן גוריון היה חלום.

מוטיב ההשכלה בתמונת העתיד

כל התלמידים ציינו השכלה כאחד היעדים שהם מציבים לעצמם לעתיד. התלמידים מזהים את ההשכלה כסממן להצלחה, ומוטיב זה תופס נפח מכובד בתיאור תמונת העתיד שלהם. לידור, ששואף להיות "משהו גדול", מכיר בערכם של הלימודים בדרך למימוש שאיפתו:

בעוד 5 שנים אני רוצה להצליח וללמוד. השאיפה שלי זה להצליח בתכלס בלימודים. זה יעזור לי להשיג את מה שאני רוצה לעשות בעתיד.

שירה מתארת את תרומת התוכנית בעיצוב תמונת העתיד שלה, ומתייחסת גם לאופק שנפתח בעקבותיה להתפתחות מקצועית עתידית, המחייבת אותה להשקיע בבגרויות בהווה:

אמרתי לעצמי שאני צריכה לדעת לאיזה כיוון אני רוצה ללכת, כדי להשקיע בבגרויות, ושזה יעזור לי בפסיכומטרי... לחשוב יותר על העתיד, על ציונים טובים. אני צריכה לחשוב באיזה מגמה אני רוצה להיות בשנה הבאה, מה אני רוצה ללמוד. אני רוצה לעזור לאנשים, להקשיב להם. פסיכולוגית כזה... זה מעניין אותי לשמוע סיפורים של אנשים. כי חשוב שיהיו לי בגרויות טובות אז צריך להתחיל מעכשיו.

גם אורטל משרטטת לעצמה אופק להתפתחות מקצועית עתידית, וניכר כי שינוי התפיסה מוביל אותה גם לשינוי בהתנהגות, במעשים:

היום אני מסתכלת איפה אני רוצה להיות. הייתה פעם אחת שהיא [המנחה] הביאה לנו דפים, עיתונים, וביקשה שנדביק משהו שאנחנו רוצות להיות בעוד 10 שנים, וביקשה שנכתוב גם במילים. חשבתי לאן אני רוצה להגיע, ומבחינה לימודית אני רוצה להגיע מאוד גבוה, אני רוצה להיות רופאה בעזרת השם. [כ]שכתבתי את זה, אמרתי, וואו, אני צריכה להשקיע יותר, ללמוד יותר, ובחופש הגדול אני מתכננת להמשיך לשבת על מתימטיקה ואנגלית.

הקשר עם המנחה

תימה חמישית וחשובה ביותר קשורה לאחת הסיבות המרכזיות להצלחת התוכנית בעיני התלמידים, והיא הקשר שנרקם עם מנחה התוכנית. כמו רינת, בוגרת התוכנית, גם התלמידים בגילים השונים מתארים את הקשר המשמעותי, האישי והקבוצתי, עם מנחת התוכנית, כקשר חם, מכיל, אכפתי, אוהד ומצמיח. קשר זה נרקם בערוץ העבודה הפרטנית בתוכנית, המתבססת על שיחות עומק אישיות שבהן המנחה מנסה לגלות את הניצוצות של הסיפור המועדף של התלמיד, לחשוף את הדמויות שראות אותו באור חיובי, ללמוד על חלומותיו, על תקוותיו ועל הדברים שהוא רוצה לשפר בחייו. כל אלה באים לידי ביטוי במכתב אישי שכותב המנחה לכל תלמיד בתוכנית.

תלמידות כיתה ג' תיארו קשר חם, אוהב ובלתי פורמלי עם המנחה. תלמידי כיתה ט' דיברו על השקעתה של המנחה בהם ועל הזדהותם עם הסיפור האישי שלה. כך מתאר זאת שרון:

הסיפור שאני זוכר הכי הרבה בתוכנית, הוא הסיפור של מירי [המנחה]. היא סיפרה לנו שקרו לה כל מיני דברים בדרך, ולמרות אותם קשיים היא יצאה מזה. גם אם בן אדם בדיכאון, הוא צריך להתגבר על הקשיים. זה לימד אותנו לא לוותר. בזה היא הצליחה. זה בטוח. אני לא חושב שיש פה אחד מהכיתה שישכח אותה. היא פתוחה והיא יודעת לעשות את העבודה שלה. זה שונה ממורה, כי מורה באה לעשות את העבודה שלה נטו, לפחות רוב המורים, כן? לא אכפת להם. ולה... נראה שכן.

שס"מים - שומרי סיפור מועדף

תימה זו קשורה למגוון הדרכים שבהן משתמשים בתוכנית להבניית הסיפור המועדף ולשמירה עליו, כגון: כתיבה, שיר, יצירה, סרטים, מכתבים, תעודות, טקסי הגדרה ומנטרות. המילים המדוברות של התלמידים, היוצרות את הסיפור המועדף, הופכות במהלך התוכנית למילים כתובות, או לסמלים שמייצגים אותן, וזאת כדי שהסיפור המועדף לא יתפוגג לו ושתהיה לו אחיזה רב-חושית במציאות ובסביבה שבה הם פועלים. באמצעות השס"מים - שומרי הסיפור המועדף, נעשית הרחבה ועיבוי של הסיפור החדש של התלמידים, ומכיוון שהתהליך הוא קבוצתי, יש לסיפור זה גם קהל ועדים חיצוניים.

אביקם מתאר את השקעת המנחה במכתב, ומתאר את גיוס העדים ליצירת ברית של שותפים:

הבנתי שהיא השקיעה הרבה מאוד במכתב הזה שהיא כתבה לי, מאוד יפה. ראיתי שכל מה שהיא כתבה זה נכון ואמיתי. היא אמרה לנו לקחת את המכתב, להראות לכמה שיותר שיחתמו. מורים וגם תלמידים חתמו לי. שיתפתי גם את ההורים שלי, את המשפחה שלי וגם את המדריך בפנימייה.

כוח הכתיבה בהבניית הסיפור המועדף

השימוש בכתיבה בולט בתוכנית. המחשבה מופשטת, ועל כן מטרת הכתיבה היא להביא את הסיפור לכדי דיוק ומיצוי. התלמידים מציגים את הכתיבה כערוך מרכזי להבניית הסיפור המועדף.

אחד השס"מים המרכזיים בתוכנית הוא המכתב שכותב המנחה לכל אחד ממשתתפי התוכנית. מהראיונות אפשר ללמוד כי המכתב הוא נקודת מפנה משמעותית בתוכנית. אורטל מתארת את משמעות המכתב וכיצד הוא תומך בסיפור המועדף שלה:

היא [המנחה] והמורה כתבו לי. שתיהן כתבו לי שהן רואות בי לאן אני מגיעה, שאני יכולה להצליח ושאני כבר משקיעה ושאני אמשך ככה. הן חיזקו את הרצון שלי להצליח וגם מעבר לזה, לזה אני הכי התחברתי מהתוכנית הזאת, והיה לי מאוד כיף לקרוא את זה ולקבל את זה בפתק שיישאר לי כל החיים... כתוב לי: אם את רק תרצי את תצליחי. וזה מחזק אותי, זה כן ממלא כי בסביבה שלא אומרים לי, אני מעריכה את זה הרבה יותר.

מתיאורה של שירה אפשר ללמוד כי הכתיבה תופסת מקום חשוב בין הדרכים להבניית הסיפור. שירה משתמשת בפועל 'לכתוב' בנסיות שונות ארבע פעמים, וזאת כנראה כדי להדגיש את חשיבותה של הכתיבה בבניית תמונת הדמיון העתידית שלה:

הפעילות שאהבתי במיוחד היא שהיה לנו לכתוב מה אני רוצה לעשות בעתיד ולקשט את זה בתמונות. זה היה השיעור שהתחלתי לדמיין איפה אני רואה את עצמי בעוד 10 שנים. זה השיעור שגרם לי לחשוב על העתיד. לא כל כך חשבתי על זה לפני התוכנית.

למרות האמור לעיל, לקראת סוף הריאיון העלתה אורטל גם חבלי כתיבה בתהליך, וסיכמה את דבריה בהדגשת הכוח הרב שיש לכתיבה בהבניית ושימור הסיפור המועדף:

בהתחלה זה קשה לך לכתוב מה יש בך, אילו תכונות יש בך, או איפה את רוצה להיות, כי אף פעם לא חשבת על זה קודם, אז זה קשה, אבל אחרי שאת עוברת את זה, את כותבת את זה, את גאה בעצמך. הכתיבה עוזרת לך להבין.

מהראיונות אפשר ללמוד על כוחה של הכתיבה כאסטרטגיה עיקרית בהרחבת הזהות המועדפת. הכתיבה מארגנת, ממקדת ומתמצתת את הסיפור וגם הופכת את הסיפור למוחשי יותר ומוגדר.

לוח 2: סיכום כמותי של משובי תלמידים שהשתלמו בתוכנית סמ"ל

לוח 2 מציג את הממוצעים שהתקבלו ממשובי 500 תלמידים מבתי ספר שונים בארץ שבהם הופעלה תוכנית סמ"ל, מרביתם תלמידי חטיבה ותיכון (נספח א'). המשוב המסכם של תוכנית סמ"ל לתלמידים מורכב משאלות סגורות ומדיווח פתוח, והוא נכתב לאחר 4 חודשי השתתפות בתוכנית (נספח א').

ביה"ס	חשיבה חיובית	זיהוי החוזקות	חיזוק הדימוי העצמי	הכרה בחופש הבחירה	הצלחה בלימודים	רצון לבגרות מלאה	להמשיך ללימודים גבוהים	אמונה בסיכוי להצלחה	הנאה
1	9	9.5	9.2	9	8.6	8.7	8.8	9	9.8
2	8.9	9	9.1	8.8	8.7	9	9.2	9	9.7
3	8.5	8.6	9	8.8	8.9	8.6	8.7	9	9.1
4	9.3	9.2	9.1	9.4	8.9	9.2	8.8	9	9.5
5	8.8	8.9	8.5	9	8.7	9	8.8	9	9.2
6	9.5	9.7	9.2	9	9.1	9.3	9.2	9.2	9.6

הנאה	אמונה בסיכוי להצלחה	להמשיך ללימודים גבוהים	רצון לבגרות מלאה	הצלחה בלימודים	הכרה בחופש הבחירה	חיזוק הדימוי העצמי	זיהוי החוזקות	חשיבה חיובית	ביה"ס	
9.7	9	9.3	9.4	9.3	8.7	8.9	9.1	9.2	בי"ס תיכון מרכז הארץ	7
9.5	9	8.9	9.2	9	8.8	9.3	9.4	9.1	בי"ס שש-שנתי רשת ברנקו וייס, דרום הארץ	8
9.2	9	8.7	9.1	9	8.7	9	9.4	9.2	ישיבה תיכונית דרום הארץ	9
9.6	9	8.8	8.9	9	8.5	9	9.4	9.2	בי"ס יסודי במגזר הערבי צפון הארץ	10
9.5	9.6	8.9	8.9	9	8.8	9.7	9.2	9.5	בי"ס תיכון במגזר הערבי צפון הארץ	11
9.6	9	9	8.9	9.3	9	9.7	9.2	9.3	בי"ס יסודי במגזר הדתי דרום הארץ	12
9.4	9	8.9	8.8	9.3	9.1	8.9	9.1	9.2	בי"ס יסודי במגזר הערבי צפון הארץ	13
9.3	9	9	8.9	9.3	8.8	9.1	9	9.4	חט"ב במגזר הערבי צפון הארץ	14
9.2	9	9.2	9.1	9	8.7	8.9	9	8.8	בי"ס יסודי במגזר הערבי צפון הארץ	15
9.2	9	8.9	9.2	9.1	8.6	9	8.7	9	בי"ס שש-שנתי במגזר הערבי, צפון הארץ	16

הנאה	אמונה בסיכוי להצלחה	להמשיך ללימודים גבוהים	רצון לבגרות מלאה	הצלחה בלימודים	הכרה בחופש הבחירה	חיזוק הדימוי העצמי	זיהוי החוזקות	חשיבה חיובית	ביה"ס	
17	9.1	9	8.5	8.3	8.6	8	9.3	9.1	9	בי"ס תיכון ברשת ברנקו וייס דרום הארץ
18	9.4	9	8.9	9	8.9	8.9	9.4	9.2	9	חט"ב באזור מטה יהודה
19	9.6	9	8.6	9	8.9	8.8	9	9.1	9.3	בי"ס תיכון ברשת ברנקו וייס מטה יהודה
20	9	9.1	9	8.6	9	8.8	8.9	9.4	9.1	בי"ס יסוד ב מגזר הערבי צפון הארץ
21	9.2	9	8.9	9.1	9	8.8	8.9	9.1	9	בי"ס תיכון במגזר הערבי צפון הארץ
	9.4	9.0	8.9	9.0	9.0	8.8	9.1	9.2	9.1	סיכום ממוצעים

על פי לוח 2, המציג את מידת התרומה של התוכנית לממדים שונים, הממוצע הגבוה ביותר שהתקבל ממשובי 500 התלמידים על התוכנית הוא 9.4, והוא משקף את **מידת ההנאה** של התלמידים מהתוכנית. עם זאת, מדד **ההכרה בחופש הבחירה** קיבל את הממוצע הנמוך מבין שאר ממוצעי המשוב - 8.8. יתר המדדים הם בעלי ממוצעים גבוהים ודומים פחות או יותר: מידת התרומה של התוכנית **לחשיבה חיובית ולחיזוק הדימוי העצמי** - 9.1 בהתאמה; מידת תרומת התוכנית **לזיהוי החוזקות** של התלמידים - 9.2; מידת התרומה של התוכנית **להצלחה בלימודים, לרצון לגשת לבגרות מלאה והאמונה בסיכויים להצלחה** בחברה - 9.0 בהתאמה; וממוצע מידת תרומת התוכנית **לרצון להמשיך ללימודים גבוהים** - 8.9.

אשר למידת ההנאה של התלמידים מהשתתפותם בתוכנית, הנתונים הכמותיים הראו שמרבית התלמידים הביעו מידת הנאה גבוהה (9.4), והנתונים האיכותניים מהראיונות מחזקים את הממצא הכמותי ומרחיבים אותו. בחלק האיכותני העידו התלמידים על תכנים מעניינים, יצירתיים, מושקעים ומותאמים. אלה עשויים לתרום רבות גם לרמת הנאה גבוהה.

עם זאת, בנושא הכרה בחופש הבחירה לעצב את החיים, הממצאים הכמותיים (8.8) עשויים להצביע על מורכבות ביישום הרעיונות החדשים. לעומת זאת, בחלק האיכותני העידו המרואיינים על חופש הבחירה שלהם בעיצוב העתיד על פי נטיות ליבם. הפער יכול להעיד שיייתכן שהתלמידים נמצאים עדיין בתהליך של הפנמת הרעיונות, ושינוי התנהגותי ותפיסתי הוא דבר שדורש זמן ואימון. יש להביא בחשבון את ההדרגתיות במידת יישום הכלים בשטח, ונחוצה פרקטיקה כדי שתורגש הטמעת הרעיונות החדשים. תוכנית סמ"ל מציעה שינוי בתפיסה מהשיטות המסורתיות, והשינוי מתבטא ברכישת שפה חדשה וכלים חדשים. לכן מדובר על תהליך הדורש תרגול, זמן ושימור.

דין וסיכום: "לבחור בשינוי ולהצליח"

ניכר מהראיונות שהמסר המרכזי של תוכנית סמ"ל - שהתלמיד הוא הסוכן המשמעותי של חייו - מחלחל ומוצא את ביטויו בדברי המרואיינים, בסיפורים שסיפרו ובדוגמאות שסיפקו. גם הילדים הצעירים, בני 8-9, שהשתתפו בתוכנית, מצליחים להבין שמה שקורה להם בחיים הוא תוצר של בחירה. אחד התלמידים המחיש זאת בתשובתו לשאלה מה לדעתו עליו לעשות כדי לשפר את מצבו הלימודי: "לבחור בשינוי ולהצליח".

בפרק הממצאים תוארו ממדי השפעה המגוונים של התוכנית על התלמידים. ממד מרכזי ובעל ערך הוא ההכרה שנוצרת בסביבה הבית-ספרית המיידית ובסביבה המשפחתית - הכרה שלכל ילד יש סיפור שראוי להישמע, וש אפשר לעבוד עליו ולשנותו אם אינו נוח.

ממד השפעה נוסף הוא תמונת הדמיון העתידית וערכה הרב בעיצוב הסיפור בהווה. עוד בולט בהשפעתו הוא ממד הדימוי העצמי, שמשתנה בעקבות העבודה על הסיפור. התלמידים לומדים לזהות את מקורות הכוח שלהם ומשתמשים בהם.

חשוב גם הקשר האישי עם המנחה. כל המרואיינים ציינו את הקשר עם המנחה כקשר משמעותי, מעצים ומשפיע לטובה על התפתחותו של סיפור מועדף ואף מרחיב אותו. הסבר לתפקידו החשוב של המנחה אפשר למצוא בהכרות המעמיקה שהמנחים עושים עם המשתתפים בתוכנית. בתחילת התוכנית משוחח המנחה שיחת עומק אישית עם כל משתתף, ובה הוא לומד על אישיותו הייחודית של המשתתף, מטרותיו, רצונותיו וחלומותיו בחיים. גם במהלך התוכנית נערכים מפגשים אישיים במקביל למפגשים הקבוצתיים, ובהם המנחה מוביל את המשתתף לבנות סיפור אישי מועדף. מכל אלה אפשר להסיק על חשיבותו הרבה של קשר משמעותי עם מבוגר תומך, מקשיב ומכיל במערכת. תמיכה למסקנה זאת אפשר למצוא במחקר שבדק את השפעת גורמי חוסן וגורמי הגנה על התנהגויות של בני נוער בסיכון. אחד מארבעת רכיבי החוסן המרכזיים שנמצאו במחקר, היה הימצאותו של מבוגר משמעותי בסביבתו של הילד, מבוגר שמקבל את הילד, מכיל אותו ומגלה אכפתיות כלפיו (הראל, קני ורהב, 1997; ווזנר ורהב, 2005, בתוך: שמש ושמש, 2014).

מדברי המרואיינים עלה שהשפעת התוכנית התרחבה גם למישור הבית-ספרי והתלמידים התייחסו במיוחד להשפעה על אקלים בית-הספר. בית הספר הוא סביבה חשובה עבור הילד והמתבגר בשל משך הזמן שבו הם שוהים בין כתליו, בשל מערכות היחסים המגוונות המתנהלות בו ובשל תהליכי הלמידה המתרחשים שם. מחקרים מראים שאקלים בית הספר משפיע במישרין על רווחה נפשית וגם על שביעות רצון מבית הספר (צימרמן, 2010).

עוד נמצא כי מסוגלות אישית היא מרכיב הכרחי ביותר לקידום תהליכי העצמה (אלפי, 2012). תפיסת המסוגלות האישית של הפרט משפיעה על שאיפותיו, על הצבת מטרות אישיות והמשך עמידה ביעדים למרות הקשיים הצצים בדרך. בנדורה (Bandura, 2002) טוען כי אנשים בעלי אמונה חזקה ביכולותיהם יכפילו את מאמציהם מול קושי נתון, לעומת אנשים ללא אמונה, שינטשו את האתגר כבר בשלבים הראשונים.

בספרות נמצא כי הדרך העיקרית לתמיכת המורים ברווחה הנפשית וחיזוק תחושת המסוגלות של התלמיד היא להיעזר בסיפורי הצלחה אישיים מן העבר שייטיעו להתגבר על מכשולים וקשיים. ייתכן כי ילדים בעלי רמות נמוכות של תקווה חסרים סיפורי הצלחה כאלה בעברם. במקרים אלה, טוענת צימרמן (2010), אפשר לצייד אותם בסיפורים של דמויות אחרות שישמשו מודל להתמודדות במצבים קשים. תהליך ההבניה של הסיפור האישי דרך אינטראקציה עם סיפורי הצלחה הוא אחד הממדים הנכללים בתוכנית סמ"ל. המפגש של התלמידים עם סיפור החיים השלם של אותם אנשים שהצליחו, מהשלב שבו הם היו בנקודת משבר בחייהם ועד להצלחתם, מעורר השראה ומצביע על הדרכים הפרוסות בפניהם להיחלצות מהקושי ולבניית סיפור הצלחה. השראה זו מעוררת בקרב התלמידים את הרצון לפעול אחרת במציאות הקיומית.

רעיון השפה החדשה הנלמדת בתוכנית, השפה החיובית המתמקדת בהצלחות, מוצא חיזוק והעמקה גם בתיאוריות ומודלים המסבירים את תהליך גיבוש התפיסה העצמית, המדגישים כי תפיסתנו את עצמנו מושפעת מדעתם של אנשים הנמצאים בסביבתנו. על פי תפיסות אלו, ילדים קשובים מאוד למסר השיפוטי של הזולת לגבי העצמי שלהם, ושיפוט זה הופך לעיתים לדיבור העצמי שלהם (Purkey, 2000).

בתוכנית הנחקרת לומדים המורים והתלמידים כאחד להשתמש בשפה חדשה, שרואה את הכוחות של היחיד כמשאב שיש להיעזר בו ולשמר אותו להתמודדויות נוספות. לדוגמה: אם המורה מעביר מסר שתלמיד מסוים הוא בעל יכולת, יש סבירות שמסר זה ישתקף בדיבור העצמי של התלמיד (צימרמן, 2010). זאת ועוד, תלמידים זוכים פעמים רבות לשיקוף והדהוד לסיפורם ומקורות הכוח המשתקפים בו מהזולת המידי להם, הקבוצה. אם כן, למורה, כדמות משמעותית, יש השפעה רבה על תפיסת כל תלמיד את עצמו (Bracken, 2009).

אם בית הספר יהיה מקום שבו מאירים את צדדיו החזקים של התלמיד ולא את פגמיו, סביר שהוא יהיה בעל הנעה גדולה יותר ללמוד ולהשיג (ברוקס, 2009).

במחקר הנוכחי נמצא כי לתוכנית סמ"ל יש השפעה חיובית גבוהה על אוכלוסיית תלמידי מב"ר ואוכלוסיות נוספות המשתייכות לאגף שח"ר במשרד החינוך ונמצאים לא פעם בסיכון גבוה לנשירה. מורים צריכים לעבוד קשה בחלקת האלוהים הקטנה שלהם עם ילדים שחלקות אחרות לא היטיבו איתם (דקל, 2011). יש למורים השפעה גדולה וגורלית על תלמידים אלה ורק אמונה בלתי מתפשרת יכולה להצמיח את המוטיבציה שלהם. אחת המסקנות היא שנכון להשקיע בתוכנית חינוכית-טיפולית, כדוגמת התוכנית הנחקרת, כדי להעלות את המוטיבציה של תלמידים אלה ולשמור אותם במערכת.

משמעות הקבוצה בתהליך העבודה על הסיפור

מהממצאים אפשר ללמוד על ההקשר הקבוצתי וחיבותו הרבה עבור משתתפי התוכנית. המרואיינים ציינו את הקבוצה כמקור מעצים, תומך, מרחיב את הסיפור המועדף ונותן לו תוקף. מעבר לעבודה על הנרטיב האישי, בתהליך המתרחש בתוכנית עובדים גם על הנרטיב הקבוצתי. תוכנית סמ"ל מועברת במסגרת קבוצתית בהנחה שסיפור החיים של הפרט נבנה מתוך אינטראקציה עם אחרים משמעותיים. מחקרים העלו כי תלמידים הנתפסים באופן חיובי בעיני מוריהם, נתפסים כך גם בעיני חבריהם (Wentzel, Baker & Rusell, 2009). לממצא זה השלכות חשובות התומכות בתהליך העבודה המתרחש בתוכנית הנחקרת, המלמדת את המורים לראות בעיניים טובות את תלמידיהם.

התחום החברתי של תלמידים נידון רבות במחקר ובספרות עקב חשיבותו הרבה. בתוך המרחב הבית-ספרי משמשת קבוצת השווים גורם משמעותי לסיפוק צורכי ההתקשרות והשייכות, גורם שיכול לתרום להגברת המוטיבציה, לפיתוח יכולות בין-אישיות ולהגברת שביעות הרצון מבית הספר. מחקרים מצאו שכאשר תלמידים מגיעים לחטיבת הביניים, לרשת החברתית שלהם יש תפקיד משמעותי בקביעת עמדותיהם כלפי בית הספר, והמוטיבציה שלהם להצלחה (Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009).

בגיל ההתבגרות יש לקבוצת השווים כוח ועוצמה רבה בבניית הסיפור האישי. מהראיונות והתצפיות עולה, כי התהליך הקבוצתי המתחולל בתוכנית רותם את חברי הקבוצה כולה, והם הופכים במהלך הסדנה לעדים המחזקים את הסיפורים המועדפים שיוצרים החברים ותורמים להמשכיותם.

תיאורטיקנים (יונג, 1973; Yalom, 1985) מציינים את תרומתה של העבודה הקבוצתית החברתית לבניית החוסן הנפשי. קבוצת השווים משפיעה על גיבוש זהותם וחוסנם של מתבגרים ובפרט אצל המשתייכים לקבוצות מיעוט (מיעוט תרבותי). מחקרים (Jackson, 2008) שנעשו על חוסנם של בני נוער במצבי דחק מצאו כי השתייכות של תלמידי כיתות ט-יב לקבוצה אתנית הייתה גורם הגנה שהגביר את יכולתם של בני הנוער להסתגל למצבי דחק ולהתמודד עימם.

הממד הקבוצתי מייחד את התוכנית הנחקרת לעומת תוכניות התערבות אחרות, ובו מושם דגש על עבודה תהליכית קבוצתית כאחד מערכי הליבה. רעיון זה נתמך אצל רוזמן וויסמן (2005). לטענתן, עצם ההשתתפות מהווה גורם מעצים, מאחר שלקבוצות, מעצם מהותן, יש עוצמה.

חיזוק החוסן האישי וההשכלתי

על בסיס גורמי ההגנה והחוסן המוזכרים בספרות המקצועית ובמחקרים אודות בני נוער (שמש ושמש, 2014), אפשר ללמוד על נכסים התפתחותיים החיוניים לבניית חוסן אישי: קשר אישי משמעותי, חוסן משפחתי, חוסן השכלתי, חוסן תעסוקתי, חוסן חברתי, חוסן אישי וחוסן פיזי. תוכנית סמ"ל נוגעת בחלק מהרכיבים הללו, האמורים ליצור את 'השרשרת ההגנתית'. באמצעות העבודה על הסיפור האישי, בשילוב של תכנים ומתודות נרטיביות, אפשר להשפיע על רכיבי חוסן אלה ולחזקם.

בעבודה החינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון מתבססות בהדרגה התפיסה והפרקטיקה של קידום רכיבי החוסן בתחומי החיים הרלוונטיים ומשמעותיים להם. לפיכך גם בישראל פותחו פרקטיקה וכלי עבודה מתאימים המיועדים להגברת רכיבי חוסן אלה (שמש ושמש, 2014). אחד מגורמי החוסן שעליהם מושם דגש מיוחד בתוכנית, הוא החוסן ההשכלתי.

מוטיב ההשכלה עלה באופן בולט בראיונות, בתצפיות ובמשובים. הממצאים הצביעו על כך שהתלמידים בתוכנית מאמצים ראייה חדשה ואפקטיבית על נושא ההשכלה. מהספרות אפשר ללמוד כי הצלחה ברכישת השכלה היא גורם חוסן משמעותי עבור בני נוער. באגף לקידום נוער שבמשרד החינוך מודעים לתפקידה החשוב של ההשכלה בקידום חוסנם של בני נוער בסיכון, ולכן פיתחו תוכניות המאפשרות להם להצליח בלימודים ולקבל תעודות פורמליות (כדוגמת תוכנית היל"ה - השלמת יסוד ולימודי השכלה) (שמש ושמש, 2014).

דברי המרואיינים על תפקיד הלימודים בתמונת העתיד שלהם מראים כי הם תופסים שעליהם ללמוד מתוך מוטיבציה פנימית ומעורבות אישית גבוהה בעיצוב עתידם. חוקרי המוטיבציה הידועים דיסי וראיין (Deci & Ryan, 2008), טוענים שכשילדים ובני נוער פועלים מתוך מוטיבציה פנימית ומעורבות אישית גבוהה בחייהם, הם זוכים לתחושת סיפוק רב ומימוש עצמי.

שישה מבני הנוער שהשתתפו במחקר היו בכיתה ט', שממנה עוברים לחטיבה העליונה. כלומר, תלמידים אלו נמצאים בפרשת דרכים לפני הצומת הבא, וזו הזדמנות נוספת לערוך שינויים בראיית עתידם, בתחום האקדמי ובתחום האישי-חברתי. העבודה עם מתבגרים היא משמעותית בבניית תמונת העתיד שלהם.

נראה שחיוויית ההשתתפות בתוכנית סמ"ל בנקודת זמן זו של חיי המתבגרים הובילה אותם להציב מחדש מטרות ויעדים ולוותר על כותרות ותיוגים עצמיים (הנשענים בעיקר על הדימוי העצמי הלימודי) הנגררים איתם מחטיבת הביניים, לטובת יעדים חדשים, ריאליים. מדבריהם בולט שהתוכנית סללה להם את הדרך להשגת מימוש עצמי מרבי.

הכרה בכוח הכתיבה בהבניית הסיפור המועדף

אפשר ללמוד מהממצאים כי הכתיבה משמשת ערוץ מרכזי לבניית הסיפור המועדף ולשימורו. המחשבה והדיבור על הסיפור המועדף הם מופשטים, דיפוזיים ורחבים, מתפזרים בחלל החדר

ומאיימים להיעלם. מטרת הכתיבה בתוכנית היא לתרגם מציאות מופשטת ורחבה למסגרת מוחשית, אותנטית, עשירה ומוגדרת יותר. בתהליך הכתיבה באה לידי ביטוי זהותו המועדפת המתהווה של הפרט.

בתוכנית סמ"ל משתמשים בכתיבה כאסטרטגיה השומרת שהסיפור המועדף שהתגלה לא יתפוגג. הכתיבה מביאה את האדם למיצוי ודיוק של סיפורו ויש לה כוח רב בהבניית המציאות הרצויה. המחקר מעלה את הדרכים השונות לכתיבה שבהן באה לידי ביטוי השפה הנרטיבית, לדוגמה: מכתבי המנחה למשתתפי התוכנית, כתיבת מכתבים להורים, כתיבת תעודות והצגתן בטקס הגדרה, הדהודים שכותבים התלמידים לאדם מסוים, מכתבי המלצה שכותבים אנשים הרואים את התלמיד באור חיובי. מטפלים נרטיביים טוענים שמכתב שכותב המטפל שווה-ערך לשלוש פגישות טיפוליות (White, 2007).

הכרה בכוחו של הדמיון בבניית סיפור חיים

מהממצאים עולה השלכה חינוכית-טיפולית הנוגעת להכרה בכוחו של הדמיון. במסע אל בניית סיפור חיינו מלווים אותנו שני כוחות: הכוח הלוגי - ההיגיון, וכוח הדמיון. שני כוחות אלה מאופיינים בשתי דרכי חשיבה שונות. המוכרת יותר היא החשיבה הלוגית, הסיבתית, הרציונלית, שהיא בסיס למדע. לצידה מתקיימות דרכי חשיבה אחרות שאינן לוגיות. דרכים אלו הן אינטואיטיביות ומאופיינות בפרשנות המייצגת את המציאות הסובייקטיבית הפנימית שלנו (ברונר, 2000).

בעבודה עם ילדים יש לכוחו של הדמיון משמעות גבוהה במיוחד. ילדים מרבים לחלום, ובגיל צעיר יותר הם מרבים לשחק במשחקי 'כאילו'. ילדים מדמיינים שיום אחד יהיו אנשים אחרים לגמרי (ראש ממשלה, רקדנית, זמרת, שחקנית, חבר כנסת או "מישהו חשוב", כפי שאמרו לי ילדים שהשתתפו במחקר). והם משנים את חלומותיהם חדשות לבקרים. תוכנית סמ"ל חושפת את כוחו של הדמיון ואת כוחה של האמונה בשינוי, במיוחד בהצגת סיפורי הצלחה של אנשים שחוללו שינויים חיוביים מרחיקי לכת בעצמם ובאחרים. לפיכך, המסר המרכזי שמועבר הוא שבאמצעות התהליך לבניית תמונת הדמיון העתידית, ובאמצעות זיהוי הכוחות בסיפור האישי והאינטראקציה הנוצרת עם סיפורי הצלחה אחרים, אפשר לראות את השינוי בדמיון, ולהאמין שהשינוי אפשרי. הממצאים הראו שפיתוח תמונת עתיד אינה עוסקת רק בחלומות, אלא בעיקר ביכולת לרקום את המציאות (words created worlds).

בר שלום (2012) סבור, כי בשנים האחרונות גוברת ההכרה בכך שחינוך המתמקד אך ורק בטיפוח הכישורים הקוגניטיביים מותיר את העולם הרגשי של הילד ללא מענה. לדבריו, אל לנו לחשוש מעיסוק בהיבטים הרגשיים של האדם בכלל ובעולם הדמיון בפרט, ויש לגעת בעולם הרוח כחלק בלתי נפרד מההוויה השלמה.

לסיכום, לאור כל זאת, על צוותי החינוך להקדיש מחשבה ומעשים לפיתוח התודעה, הדמיון והרגש אצל התלמידים. כלים אלה חשובים מאוד עבור הסובייקט האוטונומי בעידן הפוסט-מודרני בכלל, ובמיוחד עבור ילדים הגדלים במרחב דיגיטלי מלא אתגרים. דווקא היום תוכניות

המפתחות את הפן האישי-רגשי- חברתי-תקשורתי של בני נוער מקבלות משנה תוקף, וזאת משום שהעידן הנוכחי הוא עידן של מסכים, ובולט בו אובדן הכישורים החברתיים והרגשיים. בני נוער מרותקים למדיות הדיגיטליות ואף שבוים שלהן. בולטת נסיגתם מהמרחב הציבורי-חברתי, וחלק ניכר מחיי החברה שלהם מתרחש במרחב הווירטואלי. כפועל יוצא של נסיגה ממרחב חשוב זה, בולטת הבדידות הרבה והניכור החברתי במרחבי האינטרנט (אלוני ועמיתים, 2013). על כן, אנשי חינוך שמקבלים כלים להקשבה ולדיאלוג מעצים עם בני נוער, הפותחים את אוזניהם וליבם, עשויים להוות מקום להכלה ותקווה.

דברים שנאמרו בכנס הארצי ה-12 לחינוך מתקדם תומכים רעיונית ומעשית במסרים אלה:

כל איש חינוך מבין ויודע שההבדל בין מי שנמצא בדרך להצלחה לבין מי שנמצא, חלילה, על גבול הכישלון, טמון בתשובה על השאלה: האם יש לך חלום? ילד עם חלום הוא ילד עם תקווה ועם סיכוי. חלום הוא שינוי. מאחורי פסגות שהגיעו אליהן אנשי מדע וספרות, ממצאים ויזמים, עמדו חלומות. לא רק הילדים, גם המורים צריכים לרקום חלומות ולהאמין בהגשמתם. (בן דוד, 2018, עמ' 15).

מקורות

אדלר, ח. (2001). **מחקרי הערכה על תוכנית מיכאל במערכת החינוך, 2001-1994**. דברי הקדמה: פרופ' חיים אדלר. החברה לשירות סוציולוגי בע"מ.

אלבז-לוביש, פ. (2016). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך: נ. צבר-בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 119-140). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אלוני, נ. (2014). דברי פתיחה בתוך **מחשבה רב-תחומית בחינוך הומניסטי. העצמה חינוכית: מסוגלות אישית, הכלה חברתית, תרבות איכותית**, 9, 7-9.

אלוני, נ., גרין ד., דקל, ה., לוי-פלדמן, א., מיינרט, צ. והררי, ד. (אפריל, 2013). **דור בסיכון - דו"ח מצב צעירי האומה: מחלות תרבות, פגיעות גופניות ונפשיות, והצורך בהעצמת בני הנוער**. אוחר מתוך <http://www.smkb.ac.il/educational-thought/generation-at-Risk>

אלפי, א. (2012, בדצמבר). **מעגל, סיפור וקסם: שלוש התערבויות כיתתיות לטיפול באלימות מילולית**. פסיכולוגיה עברית. אוחר מתוך <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2833>

בן דוד, י. (2018). דברי הכנס הארצי ה-12 לחינוך מתקדם. בתוך: **מחשבה רב-תחומית בחינוך הומניסטי. לחבר את הקצוות משיח מבדל לשיח משתף**, 13, 15-16.

בן עמרם, ע. (2017). דברי פתיחה: **תהליכים פסיכו-פדגוגיים בהובלת ילדים ונוער בסיכון**

להצלחה אישית ואקדמית. הרצאה במסגרת כנס תוכניות התערבות בלקויות למידה, מרכז חדד - ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

בר שלום, י. (2012). דברי המלצה לספר. בתוך פ. ג. ג'נקינס (עורך), **טיפוח הרוחניות אצל ילדים.** תל-אביב: נשימה.

ברונר, ג. (2000). **תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר** (תרגום: א. צוקרמן). תל-אביב: ספריית פועלים.

ברוקס, ר. (2009). **זרעים של הערכה עצמית.** חיפה: אמציה.

ברזילאי, ש. (2009). **סוד הסיפור המנצח.** ירושלים: זק.

גילת, ע. ולזרוביץ הרץ, ר. (2010). שיטה לריאיון וניתוח סיפורי חיים המבוססת על הגישה הנרטיבית-טיפולית. בתוך: ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 127-151). באר-שבע: הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון.

גל, ע. ופריזנט, ב. (2003). השפעתם של שירותי סיעוד הניתנים במרכזי יום ובבית על העצמת קשישים מוגבלים. **חברה ורווחה, כ"ג (1):** 101-125.

גרופר, ע. ורומי, ש. (עורכים) (2014). נוער במצבי סיכון במשך שנות דור - פרספקטיבה של חוקר. ריאיון עם פרופסור חיים אדלר, חתן פרס ישראל לחינוך. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותכני הליבה** (עמ' 53-66). תל-אביב: מכון מופ"ת.

דושניק, ל. וצבר-בן-יהושע, נ. (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך: נ. צבר-בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 235-217). תל-אביב: מכון מופ"ת.

דקל, נ. (2011). מוטיבציה: הממד החברתי. **הד החינוך, פה(7),** 89-91.

המנחם, א. (2014). דיאלוג בחברה מרובה תרבויות: השלכות לעבודה עם נוער בסיכון. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותכני הליבה** (עמ' 447-475). תל-אביב: מכון מופ"ת.

זלכה, ג. (2015). בעיני המתבונן: הערכת כשירות חברתית של ילדים בסיכון בעיני הילדים עצמם, צוותי בתי הספר, צוותי המועדוניות וחונכים אישיים. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי.** (עמ' 85-113). תל-אביב: מכון מופ"ת.

יונג, ק. ג. (1973). **הפסיכולוגיה של הלא מודע.** תל-אביב: דביר.

- יוסיפון, מ. (2016). חקר מקרה. בתוך: נ. צבר-בן-יהושע (עורכת). **מסורות זרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ליבליך, ע. (2007). **שיקולים אתיים במחקר על סיפורי חיים**. קולקוויים למכללה האקדמית, תל-אביב-יפו.
- ליבליך, ע. תובל-משיח, ר. וזילבר, ת. (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך: ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- נתן, ש. וסלקובסקי, מ. (2015). שילוב הקוד הבלתי-פורמלי בסביבה טיפולית: טריאלוג - מודל להתערבות חינוכית-טיפולית עבור מתבגרים במצבי סיכון. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי-טיפולי**. (עמ' 260-290). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סדן, א. (1997). **העצמה ותכנון קהילתי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ספקטור-מרזל, ג. (2010). מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית. בתוך: ר. תובל-משיח, וג. ספקטור-מרזל (עורכות). **מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ' 45-80). ירושלים: מאגנס.
- פורמן, ב. (1999). **לזכות מחדש בילדות מאושרת**. טבעון: נורד.
- פרנקנשטיין, ק. (1971). **שיקום האינטליגנציה החבולה**. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך.
- צימרמן, מ. (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. קריית ביאליק: אח.
- רוזמן, מ. וויסמן, צ. (2005). **מסיכון גבוה לסיכוי גבוה: תוכנית למניעת השימוש לרעה בסמים בקרב בני נוער בסיכון גבוה להתמכרות לסמים ולהתנהגויות בעייתיות אחרות**. תל-אביב: עיריית תל-אביב, מנהל החינוך, התרבות והספורט, המחלקה לקידום נוער; ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים ובאלכוהול.
- שליף, י. ופארן, ר. (2013). **טיפול על פי הגישה והמעשה הנרטיבי**. המדרשה הארצית ללימודים מתקדמים בפסיכולוגיה חינוכית שפ"י, שלוחת המדרשה באוניברסיטת חיפה. מרכז קס"ם - קשב לסיפורים מועדפים.
- שלסקי, ש. ואלפרט, ב. (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שמש, א. ושמש, ר. (2014). "חוסן בונה עתיד": רכיבי חוסן בעבודה עם נוער בסיכון בישראל. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כך ב: א: תמונת מצב של התחום ותכני הליבה** (עמ' 336-356). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א. (2010). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

Bandura, A. (2002). *Social cognitive theory in cultural context*. Stanford: Stanford University.

Bracken, B. A. (2009). Positive self concept. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 77-88). New York: Routledge.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple Lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed) (pp. 651-678). Thousand Oakes, CA: Sage.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.

Griffiths, A. J., Sharkey, J. D. & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 197-212). New York, NY: Routledge.

Jackson, E. S. (2008). Stress resilience in African American adolescents: The role of culture-specific protective factors. Gainesville, FL: University of Florida.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.

McAdams, D. P. (2005). *The redemptive self: Stories Americans live by*. Oxford: Oxford University Press.

Morgan, A. (2002). *What is narrative therapy? An easy to read introduction*. Adelaide, Australia: Dulwich Center Publications.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.

Purkey, W. W. (2000). *What students say to themselves: internal dialogue and school success*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Simon, B. H. (1994). *The empowerment tradition in American social work*. New York: Columbia University Press.

Stake, R. E. (1994). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E. (2000). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wentzel, K., Baker, S. & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 230-231). New York, NY: Routledge.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York & London: W.W. Norton Co.

White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data. description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yalom, I. D. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy* (3rd ed.). New York: Basic Books.

Yin, R. K. (2009). *Case study research - Design and methods* (4th ed.). (Applied Social Research Methods-volume 5). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.

נספח א'

המשוב המסכם של סמ"ל לתלמידים מורכב מהשאלות הסגורות הבאות, ומדיווח פתוח.

משוב תלמידים

באיזו מידה סייעה סדנת סמ"ל בכל אחד מהתחומים הבאים:

לחשוב באופן חיובי ואופטימי על החיים

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

לזהות את נקודות העוצמה שבי

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

לחזק את הדימוי העצמי וההערכה העצמית

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

להאמין בחופש הבחירה שלי לעצב את חיי

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

להצליח בלימודים בבית הספר

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

לרצות לגשת לכל בחינות הבגרות

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

לרצות להמשיך ללמוד אחרי התיכון

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

לשנות את תפיסתי על העולם ולהצליח בחברה

(לא סייעו כלל) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (סייעו במידה רבה)

באיזו מידה נהנית מהשתתפותך בסמ"ל

(מידה מועטה) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10 (במידה רבה)

משוב חופשי על סמ"ל שלי (להמשיך מעבר לדף)

תוכנית התערבות במתמטיקה לתלמידים בכיתות שח"ר¹

רוחמה ויונטה² וד"ר ניר ויטנברג³

תקציר

במאמר מוצעת זווית התבוננות מקורית על תוכנית התערבות במתמטיקה הפועלת במשך כ-20 שנה בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון בכיתות שח"ר (שירותי חינוך ורווחה), מב"ר (מסלול בגרות רגילה), אתגר, מרכזי חינוך, מפתנים ותלם - עבור תלמידים שלא הצליחו בלימודיהם בחט"ב. תוכנית זו נבנתה על בסיס בדיקת צרכים בשטח. בכיתות אלו מושם דגש על התייחסות הוליסטית לצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים של התלמיד, בידיעה כי הצלחה בלימודים ובמתמטיקה בפרט תפתח בליבו של התלמיד תחושה של מסוגלות ואמונה בעצמו. הרעיון המרכזי של התוכנית הוא ליצור תהליך לימודי המתמקד בגישות הוראה מותאמות לאוכלוסיית הלומדים לבגרות ברמה של שלוש וארבע יחידות לימוד. התוכנית פרוסה כיום בכל כיתות שח"ר ברחבי הארץ ובהכלתה מסייעים מנחים מקצועיים שהוכשרו לתהליך. מטרת התוכנית היא להעשיר ולהעצים את המורים וללמדם מיומנויות של ניהול כיתה, הרחבת הידע הפדגוגי והדיסציפלינרי, והבנת אופנויות חשיבה של תלמידים הלומדים בכיתות שח"ר. בתהליך נחשפים המורים לגישות לימודיות חינוכית ולהקניית מיומנויות ותכנים מתמטיים, בדגש על הפער הלימודי המאפיין את התלמידים המגיעים לכיתות שח"ר ויצירת תהליכים לימודים וחברתיים כדי להגביר את תחושת המסוגלות. ההתערבות כוללת פיתוח מיומנויות הוראה של המורה. מאמר זה מפרנה זרקור למורים עצמם ומתוארת בו התוכנית המלווה ומעצימה את המורים במשך שנים.

מילות מפתח: מרכיבי ידע להוראת מתמטיקה; הוראת מתמטיקה לתלמידים בהדרה חברתית, חיזוק מסוגלות התלמיד; הערכת למידה; כלים למורה לניהול ההוראה; עקרונות הוראה מטיבים.

1 המאמר נכתב במסגרת השתלמות לכתיבה מקצועית של חוכמת המעשה בהנחיית ד"ר ניר ויטנברג.

2 M.A., ראש תחום מתמטיקה באגף שח"ר, משרד החינוך.

3 מומחה לפסיכותרפיה ומנחה קבוצות, יועץ במחלקת מו"פ אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך; מרצה למסלול לקידום נוער במכללה האקדמית בית ברל ובבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת אריאל. תודתנו נתונה לשלמה בן-בסט על הערותיו המועילות ותמיכתו.

מבוא

קשת רחבה של מחקרים ונתונים סטטיסטיים מלמדת על מתאם בין מצבו החברתי-כלכלי של התלמיד לבין הישגיו הלימודיים (קרסנטי והרכבי, 2002), לרבות הצלחתו במתמטיקה. אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון במינהל הפדגוגי במשרד החינוך הגדיר כאחת המשימות האסטרטגיות שלו ליצור שוויון הזדמנויות ואפשרות לכל תלמיד בסיכון להצליח בלימודיו בכלל ובמתמטיקה בפרט.

הקשר בין הוראת מתמטיקה והצלחה במתמטיקה אינו מובן מאליו. ההנחה המקובלת היא כי הוראת המתמטיקה עוסקת במקצוע יוקרתי ואובייקטיבי, חסר פניות ופרשנות, אוניברסלי, ורק בני האדם שיש להם כישרון ונטייה לכך יכולים להצליח בו (זלמנסון, 2016). במאמר זה נתמודד עם הנחות אלו, ונציג ראיות לכך כי הוראת המתמטיקה עוסקת במקצוע "שכל תלמיד יכול" להתמודד עימו ולהצליח בו, וכי הצלחת התלמיד תלויה, בין היתר, באיכות ההוראה.

במאמר זה רוחמה ויונטה, המחברת הראשונה ממשיגה את ידיעותיה ואת דרכי הפעולה שלה בעבודה עם מורים לתלמידים בסיכון בכיתות שח"ר, מניסיון שנאגר במשך כ-20 שנה, כראש תחום מתמטיקה בכיתות שח"ר כראש תחום מתמטיקה. התוכנית פותחה ומיושמת בשטח תודות לצוות ההדרכה הדיסציפלינרית בכיתות שח"ר. התוכנית פותחה תוך ניסוי וטעייה וכמענה לכל אתגר שעלה בנוגע לאופן הוראת המתמטיקה.

במאמר יסקרו הפרדיגמות המעכבות בהוראת מתמטיקה ויוצע ניסיון להפריך אותן. בחלק הראשון של המאמר תיסקר בקצרה המסגרת התיאורטית של המאמר ובמסגרתו יתוארו סוגי ידע חשובים למורה, ובהמשך תתואר אוכלוסיית התלמידים.

בחלק השני יוצגו ארבעה אתגרים שניצבו בפנינו בתהליך בניית התוכנית והטמעתה, עקרונות ההוראה וכלים למורה לניהול ההוראה. חשיבותו של מאמר בניסיונו להציע ראייה שונה מהמקובל. המתמטיקה נתפסת כמקצוע היררכי. הדעה הרווחת היא כי תלמיד שאינו שולט היטב בנושא בסיסי אינו יכול ללמוד נושאים מורכבים יותר. אך לתפיסתנו אפשר ללמד כמעט כל נושא תוך כדי השלמת החסכים, בידיעה שהידע הקודם אינו מכשול ללמידה. לדוגמה: בפתרון בעיות בחטיבה העליונה חשוב יותר להכיר כמה דרכים לפתרון הבעיה ומה הן הפעולות הנדרשות, מאשר לשלוט בטכניקה האלגברית.

בתהליך ההוראה חשוב לפתח שיח הנשען על תשתית של אמון בין המורה ובין התלמידים. תפיסה זו של שיח ביו מורה לתלמיד על האפשרויות השונות לפתרון אותה בעיה מהווה פריצת דרך חשובה. לפיכך חשוב שאנשי חינוך וקובעי מדיניות נוספים יכירו את התוכנית ואת הרציונל שלה ויתרכו ליישומה במתמטיקה ובמקצועות אחרים.

רקע תיאורטי

אחת המטרות של מערכת החינוך היא להכשיר את הבוגרים להתמודד עם המורכבות של החברה שהם חיים בה. מקצוע מתמטיקה הוא רכיב חיוני בהכשרה זו הן בידע והן במיומנויות הנדרשים להתמודדות זו (מפמ"ר למתמטיקה, 2017), ומכאן גם מעמדו המיוחד הטמון באופיו, כגון: דיוק בהגדרות, חיסכון במילים, חתירה להפשטה ולפשטות, ושימוש בשפה סימבולית בעלת עוצמה (ארנון, תשע"א).

במסמך שנכתב במסגרת ועדה ייעודית לניתוח הוראת המתמטיקה, במסגרת היוזמה למחקר יישומי בחינוך באקדמיה הלאומית למדע (רוזנברג, 2011), השאלה הראשונה שעמדה לדיון הייתה "מה צריכים לדעת העוסקים בהוראת המתמטיקה בבית הספר העל-יסודי?" כלומר, מהם מרכיבי הידע הנחוצים לעבודה מיומנת, יעילה ומצליחה של המורים למתמטיקה? זאת על סמך ההנחה כי הידע של המורים הוא בין הגורמים המשפיעים ביותר על הישגי התלמידים. מרכיבי הידע שהוועדה הציעה: ידע תוכני מתמטי, ידע פדגוגי, ידע קוריקולרי וידע פרקטי.

ידע תוכני מתמטי כולל יכולת מתמטית להעריך נכונות ונכונות חלקית של טענות ולנתח הסברים, השערות ודרכי פתרון שונות. יכולת לנתח את הרעיונות המתמטיים אשר באים או אינם באים לידי ביטוי במשימה מסוימת, ידע של ייצוגים שונים של מושגים במתמטיקה, יכולת לשלבם במהלך ההוראה, ועוד. לדוגמה: במציאת שטחי מצולעים חשוב שהמורים יידעו ויכירו את ההיגיון שמאחורי הנוסחאות.

ידע פדגוגי עוסק בשאלות מהן שיטות ההוראה שמתאימות לתוכן הספציפי; איך אפשר לארגן את התוכן באופן שיהיה מובן וקל יותר ללימוד; מה הופך מושגים מסוימים לקשים או קלים להבנה; אילו דוגמאות כדאי לבחור ומאילו כדאי להימנע (כדי למזער את הסיכון להיווצרות דימוי שגוי של המושגים); מה מתוך הדברים שהתלמיד מביא איתו לסביבת הלמידה יכול להאיץ או לעכב את התקדמותו; מהו מגוון אמצעי ההוראה שמהם אפשר לבחור; כיצד יש ללמד מתקשים. לדוגמה: מורה שמלמד את הנושא סדרות, חשוב שיידע כיצד להציג את הנושא גם ללא נוסחאות. מומלץ להשקיע מחשבה רבה על הצגת הנושא, כך שיהיה מאתגר ומובן לתלמידים, וחשוב להשתמש בדוגמאות רבות מחיי התלמידים. לדוגמה: בנושא של סדרה חשבונית, אפשר לפתור שאלות רבות באמצעות מציאת החוקיות וללא שימוש בנוסחאות.

ידע קוריקולרי עוסק בהיכרות עם תוכניות לימודים שונות במתמטיקה ובוחן את מטרותיהן, הסילבוסים שלהן, ספרי הלימוד, ומדריכים למורה; ובקביעת היתרונות והחסרונות של תוכניות הלימוד. במרכיב זה כלול מסד הידע של המורים: ספרים, אמצעי הוראה, ועזרים טכנולוגיים (כגון אתרי אינטרנט), והתאמתם להוראה.

ידע פרקטי נוגע ישירות בעבודתם היומיומית של המורים למתמטיקה בכיתותיהם. בתחום הידע הפרקטי יש מרכיב כללי לניהול שיעור, התמודדות עם קשיי משמעת, והתנהלות תוך-מוסדית (Shulman, 1986). על פי בול, לוביינסקי ומיבורן (Ball, Lubienski, & Mewborn, 2001), ידע פרקטי הוא ידע של "מתמטיקה להוראה", כלומר היכולת לתרגם הלכה למעשה את כל המרכיבים של ידע תוכני מתמטי, ידע פדגוגי וידע קוריקולרי.

במאמר זה אנו מתייחסים לידע נוסף הנדרש מהמורים: **ידע על הערכת למידה והישגים**. מרכיב ידע זה כולל יכולת של מורים לעצב כלי הערכה ובאמצעותו התחקות אחר התקדמות הלמידה של תלמידיהם. חלק מכלי הערכה הם מבחני הצלחה ביחידות הוראה מצומצמות, כדי לוודא שאכן התלמידים שולטים בחומר הנלמד ולעורר בהם מוטיבציה ללמידה. בעשורים האחרונים נבנו בארצות הברית מאגרי נתונים גדולים שאפשרו לבחון נושא זה. דו"ח מקינזי (2008) מלמד כי התמקדות באיכות המורים הוא הגורם המרכזי המשפיע על הלמידה בבית הספר. "איכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". למעשה, הדרך היחידה לשפר תוצאות היא לשפר את הלמידה. במערכות החינוך הטובות בעולם מבינים שהדרך מתרחשת בחיבור בין תלמידים למורים, ועל כן שיפור הלמידה פירושו שיפור איכותו של החיבור הזה.

מחקר חלוץ שבוצע לפני 10 שנים על בסיס נתונים ממדינת טנסי העלה שאם שני תלמידים בני 8 עם הישגים ממוצעים בלימודים ילמדו עם מורים שונים, אחד מעולה ואחד כושל, הם יפתחו בתוך שלוש שנים פער של יותר מ-50 אחוזונים ביניהם. לשם השוואה, הקטנת מספר התלמידים בכיתה מ-23 ל-15 משפרת את ביצועיו של תלמיד ממוצע ב-8 אחוזונים לכל היותר. מחקרים המביאים בחשבון את כל הנתונים הזמינים על אפקטיביות של מורים מראים שתלמידים הלומדים עם מורים מעולים יתקדמו במהירות גדולה פי שלושה מאשר תלמידים הלומדים עם מורים גרועים. תלמידים בבוסטון שלמדו עם מורים מעולים למתמטיקה הפגינו שיפור ניכר ביכולתם המתמטית, ואילו תלמידים שלמדו עם המורים הגרועים ביותר הידרדרו ביכולתם המתמטית. נמצא כי השפעתם השלילית של מורים גרועים היא חזקה, בייחוד בשנים הראשונות בבית-הספר. מורה טוב ביסודי יכול להשפיע על היכולת להצליח גם בתיכון. תלמידים שאינם מתקדמים במהירות בשנות הלימודים הראשונות שלהם משום שנחשפו למורים לא טובים מספיק הם בעלי סיכויים קלושים להשלים את השנים האבודות, אפילו במערכות חינוך טובות. על רקע זאת, המסקנה היא שהצלחות במערכת החינוך אינן בנויות על תשתיות או בהשקעה כספית, אלא על האיכות המקצועית של המורים (דו"ח מקינזי, 2008).

בעשור האחרון עלה באופן ניכר מספר התלמידים שנבחנו בבחינות הבגרות במתמטיקה, וכן עלה הציון הממוצע של הנבחנים. חרף העלייה בשיעור הנבחנים במתמטיקה (למ"ס, 2010), יש תפיסה בשיח החינוכי כי תלמידים מעוטי הזדמנויות ניחנו בכישורים מתמטיים נמוכים, ולכן בהוראה עם תלמידים תת-משיגים יש לדבוק בשיטה של "העברת ידע". המורה מציג את הכלל או את הנוסחה המתאימה והתלמידים פותרים תרגילים תוך שימוש בנוסחה מבלי להבין מדוע. הדגש הוא על "איך פותרים" ולא "מדוע פותרים כך", או "האם יש אפשרויות נוספות לפתרון".

הנימוקים לדעה זו הם שאם תלמידים "חלשים" לא יקלטו חומר הנלמד ברמה גבוהה הם עלולים שלא לשתף פעולה בתהליך הלמידה (Zohar, Degani, & Vaaknin, 2001).

קרטנטי והרכבי (2002) דנים בתפיסת מורי המתמטיקה את התלמידים על פי המודל הביהביוריסטי, שלפיו, מודל הלמידה הרצוי הוא "למידה לשליטה", והדרך להשגת שליטה היא סדרתית וליניארית. בשלב ראשון מוצבים יעדים פשוטים, ומתקדמים בהדרגה לחשיבה מסדר גבוה. תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים יחוו באופן תמידי הוראה הדורשת מהם חשיבה מסדר נמוך בלבד, מאחר שמוריהם סבורים כי אינם בשלים לעבור לרמת חשיבה גבוהה יותר.

פיטרסון (Peterson, 1988) מייחסת חשיבות רבה להוראת מיומנויות חשיבה גבוהות לכל תלמידי המתמטיקה, ודווקא לתלמידים "החלשים", אשר יתקשו לרכוש מיומנויות אלה ללא הדרכה. המורים שואלים שאלות קלות שאינן רמת חשיבה גבוהה, התלמידים מבצעים את המשימות בעצמם, וכך למורה יהיה קל יותר לנהל את השיעור, כי התלמידים יהיו עסוקים.

הוראה לקויה גורמת לתלמידים לצבור פערים במתמטיקה, והם הופכים "למתקשים" (Ball et al., 2001). הלקויות בהוראה יכולות להתבטא באופנים שונים, כגון: שימוש מוטעה ומטעה בשפה המתמטית, דרכי הסבר מוטעות, התעלמות מטעויות בחשיבה של התלמיד, קצב מהיר, דרישות נוקשות, דרישה לזכירה בעל-פה ללא הפנמת המשמעות, ואי-התייחסות לשונות בין לומדים.

גישה מותאמת עשויה לחלץ את הידע של תלמידים "חלשים", כפי שעלה ממחקרה של ברזזה (2015) אשר בדקה יכולות של תלמידים "חלשים" ומצאה ביטויים ליכולות כגון גמישות מחשבתית, בנייה של אסטרטגיות מנטליות ושכלולן בסביבה עשירה בכלים מתווכים, המטפחת שיח עמיתים רפלקטיבי. לפיכך מומלץ לאפשר ולזמן לתלמידים "החלשים" סביבה עשירה להתנסויות חקרניות בהקשר ידידותי. סביבה עשירה זו תספק להם ביטחון והזדמנות להביע את הידע שלהם בדרכים בלתי-פורמליות, ללא חשש מכישלון.

הוראת מתמטיקה לתלמידים בהדרה חברתית

במטרות של שח"ר מצוין כי אוכלוסיית התלמידים מוגדרת על ידי סוג מסוים של מצוקה חינוכית, כלומר שיש להם פערים גדולים בתחום הלימודי. תוכנית מתמטיקה מופעלת על אוכלוסיות אלו כמעט בכל בתי הספר התיכוניים בארץ. לדוגמה: לכיתת מב"ר מתקבלים תלמידים שמדד הטיפוח שלהם, לפי השכלת ההורים ומספר אחים, נמוך. בכיתה 18-25 תלמידים. לכל תלמיד שהתקבל לכיתת מב"ר היו כארבעה ציונים שליליים בתעודה בכיתה ט'. בכיתת אתגר מתקבלים תלמידים שצברו כשבעה שליליים ומעלה.

בלוח להלן מוצגים מספר בתי הספר, הכיתות והתלמידים בכיתות שח"ר בתשע"ח.

סך התלמידים	מספר הכיתות	מספר בתי הספר	
26,278	1141	401	כיתות מב"ר
26,589	1208	405	כיתות אתגר
14,500	לא רלוונטי	12	מרכזי נוער
	לא רלוונטי	35	מרכזי חינוך בתי ספר במעבר
1,000	לא רלוונטי	17	מפתנים
3,850	154	154	חט"ב תלם
72,217			סך הכול

מהלוח עולה כי רוב התלמידים לומדים בכיתות מב"ר ואתגר. נתונים אלו ממחישים את מספר התלמידים הגדול שנחשפים מדי שנה לתוכנית התערבות במתמטיקה.

הוראת המתמטיקה: ניתוח השוואתי של גישות

מהי הוראה נכונה במתמטיקה? יש שתי תפיסות הבוחנות את הקשר בין שלושה גורמים המעורבים בתהליכי למידה והוראת מתמטיקה: החומר המתמטי, התלמיד והמורה.

התפיסה הראשונה רואה במתמטיקה כבעלת מעמד מיוחד, כמקצוע בעל גוף ידע מגובש, ובו כללים וחוקים ייחודיים שעל התלמיד לדעת. מטרת ההוראה היא הקניית החומר המתמטי בנושאים חשובים, כגון: דוגמאות מהנושאים, לימוד פרוצדורות, ידיעת משפטים, ידיעת השפה הפורמלית ומציאת פתרונות נכונים. בבסיס תפיסה זו עומדת ההנחה שתפקיד המורה הוא להציג את החומר לפני התלמידים בשפה פורמלית כדי שילמדו את החומר. תפקיד התלמידים להכיר את החומר, לתרגל אותו ולהציגו בשפה הפורמלית. תוצרי הלמידה הם זכירה ושליפת החומר באופן דומה למה שנלמד.

התפיסה השנייה רואה בחומר המתמטי אמצעי לפיתוח החשיבה הפורמלית, שלפיו כל ידע מתגבש מהשפה הלא פורמלית לשפה הפורמלית. בתפיסה זו תפקיד התלמיד להפעיל את החשיבה האינטואיטיבית שלו כדי לבנות גוף ידע המותאם לתפיסתו ולשפתו. תוצאות הלמידה הם ביטוי לפיתוח תהליכים קוגניטיביים של התלמיד, ולפיכך מטרת ההוראה היא התנסות של התלמיד ופיתוח תהליכי החשיבה שלו. תפקיד המורה הוא לעזור לתלמיד להבין את התהליכים המובילים להבנת הנושאים וכן לעזור לתלמיד לבנות את הידע הפורמלי שלו. בתפיסה זו, החשיבה של התלמיד עומדת במרכז, ואילו החומר המתמטי הוא אמצעי לפיתוח החשיבה. תפיסה זו מבוססת על כמה הנחות: החומר המתמטי נוצר בידי האדם; השפה והידע הפורמלי נבנו, התפתחו והשתכללו במשך השנים מתוך ידע לא פורמלי לידע פורמלי.

בכיתות שח"ר מיושמת התפיסה השנייה: המתמטיקה היא גוף ידע דינמי, המשמש אמצעי לפיתוח חשיבה פורמלית. במרכז המעשה החינוכי ניצבים התלמיד וחשיבתו, ואילו תפקיד המורה ליצור בקרבו מעורבות בתהליך הלמידה. בתהליך ההוראה המורה אמור להתייחס לאינטואיציות של התלמיד ולדרך חשיבתו ולהתאים את המתמטיקה לתלמיד, ולא להיפך.

שלושה עקרונות בסיסיים משמשים אבן בוחן של כיתות שח"ר בכלל ושל תוכנית המתמטיקה בפרט: (1) זכותו של כל ילד וילדה במדינת ישראל לקבל את מלוא התמיכה והכלים כדי לסיים 12 שנות לימוד עם בגרות מלאה; (2) אנשי החינוך אחראים להצלחות ולכישלונות של התלמידים, ואנו מחויבים לתת דין וחשבון על מעשינו החינוכיים; (3) כדי להצליח בעבודה החינוכית חשוב לקבוע נורמה של מחויבות אישית וקבוצתית גבוהה. מחויבות זו תעצים את התלמיד ותחזק את הכוחות הטמונים בו. לדוגמה: מקובל לטעון כי תלמיד שנכשל במבחן לא למד בצורה מספקת. גישתנו היא שאם התלמיד לא הצליח האחריות מוטלת גם על המורה, והיות שכך, מומלץ שהמורה יפתח כלים פדגוגיים ודיסציפלינריים כדי להעצים את התלמיד.

תהליך פיתוח התוכנית להוראת מתמטיקה בכיתות שח"ר: סקירה היסטורית

משאבים רבים הוקדשו בתהליך בניית התוכנית בפיתוח המקצועי ובתהליכי ההדרכה והליווי של המורים. הדבר משתקף בארבעה שלבים כרונולוגיים שהנחו את עבודתנו: בניית השתלמויות וכנסים ייעודיים למורים המלמדים בתוכניות שח"ר, פיתוח תוכנית למפתנים, בניית תוכנית לימודים לכיתת תלם ט, ופיתוח תוכניות גא' ומש"ב. בהמשך יפורטו מרכיבי התוכנית כיום ויצירת פרדיגמות הוראה מקדמות. מתוך חוכמת המעשה במסגרת הוראת המתמטיקה בכיתות שח"ר יוצגו עקרונות ליבה המהווים בסיס לטיוב ההוראה בכיתות שח"ר, וכלים למורה שנבנו במסגרת התוכנית לניהול ההוראה.

1. בניית השתלמויות וכנסים למורים המלמדים בכיתות שח"ר (1997-2017)

התוכנית להוראת מתמטיקה בכיתות שח"ר החלה לפעול בשנת 1997, לאחר שנצבר ניסיון רב, אשר כלל בין היתר צפייה במאות שיעורי מתמטיקה ברחבי הארץ. מצאתי לנכון לבנות שני סוגי השתלמויות למורים המלמדים מתמטיקה, בהתאם לרמתם בתחום המתמטי. תפיסה זו לא הייתה קיימת קודם לכן, שכן עד כה כל המורים השתלמו בנושאים במתמטיקה לחטיבה העליונה מבלי שיהיו ממוינים לפי השכלתם. בהשתלמות הראשונה שביניו השתתפו מורים בעלי השכלה מתמטית המלמדים בכיתות שח"ר; בהשתלמות השנייה השתתפו מורים חסרי השכלה פורמלית במתמטיקה המלמדים בכיתות שח"ר. לקבוצה הראשונה העשרנו בעיקר את ארגז הכלים של המורים מבחינה פדגוגית, ואילו לקבוצה השנייה העמקנו את הידע במתמטיקה ויצרנו סביבה בטוחה. המורים למדו אחת לשבוע במסגרת המאפשרת ומעודדת חשיפת אי ידע ושאלות שאלות בתחום הדיסציפלינרי, כדי שירגישו בנוח לגבי החסכים שלהם בתחום המתמטיקה. שתי הקבוצות התחייבו להגיש בסוף שנת ההשתלמות את תלמידיהם לבחינת בגרות במתמטיקה

בשאלון ראשון (מבחן חישובי). בעקבות ההשתלמות נבנה מערך הדרכה במתמטיקה בכל הארץ. בכל מחוז התקיימו השתלמויות, המדריכים נכנסו לשיעורים עם המורים ועזרו להם הן מבחינה פדגוגית-מתמטית והן מבחינת תכנון ההוראה.

בכנסים ארציים למורי מתמטיקה מטעם המפמ"ר למתמטיקה השתלבו בדרך כלל מורים עם ידע במתמטיקה שלימדו אוכלוסיות מבוססות ברמה של 3, 4 ו-5 יחידות.

התכנים בכנסים היו בעיקר תכנים מתמטיים ברמה גבוהה. רוב המורים שלימדו בכיתות שח"ר לא השתייכו לקהילה זו. קיימו שני כנסים ארציים בכל שנה, שמטרתם ליצור קהילה מתמטית של מורים המלמדים בכיתות שח"ר. הכנסים ענו על צורכי המורים ועזרו להם לטייב את ההוראה שלהם. כיום הכנסים של שח"ר והמפמ"ר למתמטיקה משולבים, ובהם מוצגים נושאים הקשורים להוראה בכיתות שח"ר. המורים מציגים בכנסים ומעודדים לימוד 4 ו-5 יחידות בגרות. המטרה היא לחשוף את המורים לקהילה המתמטית ולידע חדש בתחום המתמטיקה. בכנס האחרון שהתקיים ב-5.4.2017 הציגו מורים בעידוד מדריכים של התוכנית את רעיונותיהם. להלן שתי דוגמאות מתוך שש הצעות של מורים בכיתות שח"ר.

א. הוראת פונקציות ריבועיות באמצעות משחק

נושא זה הציג המורה רינאן כמאל חלבי מבית ספר אורט רונסון עוספיא, בהדרכת המדריכה הפדגוגית מהתוכנית שירלי אברמוב. שילוב משחק בהוראה הוא כלי חשוב. כל משחק שאפשר לשלב בו את השפה המתמטית, ולפתח סביבו תהליך לימודי רלוונטי, גורם למוטיבציה ללמידה, ובפרט בקרב הלומדים בכיתות שח"ר. המשחק יכול לעודד למידה משמעותית והבנה מעמיקה לצד הנאה והנעה. בניית משחקים מתמטיים לשילוב בהוראה מחייבת הצבת מטרות לימודיות מתמטיות ואלמנטים של הנאה במשחק.

בכנס הודגמו משחקים ששולבו בהוראה לתלמידים בעלי הישגים נמוכים במתמטיקה, לצורך העלאת המוטיבציה ללמידה ושינוי התפיסה שמקצוע המתמטיקה קשה עבורם.

ב. אסטרטגיות להוראת תלמידים לקויי למידה וכלים להיבחנות

נושא זה הציגה המורה גילי דגן מבית ספר "מוזות" ביפון, בהדרכת רוחמה ויונטה, כותבת המאמר. בכנס הוצגו כלים יישומיים ליצירת מוטיבציה בקרב תלמידים מתקשים, אשר המורה יישמה בכיתה. המורה סיפרה כיצד הגדירה מחדש את תפקידה כמורה המתמודדת עם תלמידים, שלכאורה נראים "מקרה אבוד". היא הציגה כלים ייחודיים שיצרה, וביניהם: דפי ניווט הנבנים עם התלמידים, משחקי שינון וחשיבה, תכנון יעיל של זמן המבחן, שימוש יעיל של דף הנוסחאות המצורף לבחינה. הוצגו דוגמאות לארגון דף המבחן לכתובה בצורה יעילה. המורה הדגימה כיצד לימדה את מי שאין לו כלל מוטיבציה להיות תלמיד, וכיצד התלמידים שיפרו את הציונים.

2. בניית תוכנית למפתנים שהצטרפו למשרד החינוך

בשנת 1999 הועברה האחריות על המפתנים ממשרד הרווחה למשרד החינוך. הביקור שערכתי במפתנים⁴ הופתעתי לגלות כי תלמידים בכיתה יב נבחנו במבחני תוכנית היל"ה (השלמת השכלה) הכוללים בעיקר נושאי לימוד בתחום השברים והאחוזים. על הצלחת התלמידים במבחנים הם קיבלו תעודה של סיום 8 או 10 שנות לימוד. בבית ספר מקיף רגיל כל התלמידים שמסיימים י"ב כיתות מקבלים תעודה של 12 שנות לימוד. בבחינת הבגרות של שאלון ראשון במתמטיקה נבחנו נושאים אלגבריים כגון קריאת גרפים, סדרות ופונקציות. באופן פרדוקסלי, נושאים אלו מוגדרים כיותר קלים להבנה מהנושאים שבהם נבחנו התלמידים במבחני היל"ה. כשהתחלנו לבדוק את תהליך ההוראה במפתנים, זיהינו את מקור הבעיה: המורים לא הכירו את החומר המתמטי הנדרש לבגרות. לפיכך קִיננו השתלמות לכל המורים המלמדים במפתנים, שכללה לימוד של חומר מתמטי מתוך תוכנית הלימודים המותאמת לגיל הכרונולוגי של התלמידים. בסוף השנה נדרשו המורים להגיש את תלמידי המפתנים ליחידת בגרות במתמטיקה.

3. בניית תוכנית לימודים לכיתת תלם ט'

כפי שצוין, תלמידי אגף שח"ר לומדים בכיתות ט-יב. בשנת 2011 בנה המפמ"ר למתמטיקה תוכנית לימודים חדשה לחט"ב שנועדה להתאים את התוכנית של כיתה ט לכיתות שח"ר. מצאנו כי חלק מהחומר בתוכנית החדשה לכיתה ט אינו רלוונטי לתלמידים המיועדים לגשת לבחינת בגרות ברמה של שלוש יחידות לימוד. בחנו את הנושאים במתמטיקה המיועדים לתיכון ובנינו מתוך כל הנושאים הנלמדים בחט"ב את הנושאים שיש ללמד בכיתה ט' שח"ר. לדוגמה: בחט"ב התלמידים נדרשים ללמוד הוכחות בגיאומטריה אוקלידית, ואילו תלמידי שלוש יחידות בתיכון אינם נדרשים ללמוד נושא זה. לעומת זאת, תלמידי תיכון נדרשים להכיר היטב טריגונומטריה, המצריכה שליטה יותר רחבה בידע של תכונות הקשורות לסוגי משולשים, מרובעים וגופים במרחב. כתוצאה מכך, הורחבו התת-נושאים הרלוונטיים בתוכנית הלימוד שלנו. הגשנו את התוכנית לאישור מפמ"ר, תוך הסבר שיקול הדעת בבחירת הנושאים. לאחר דיונים שנמשכו כשנתיים אושרה התוכנית. יתר על כן, נכתב ספר המותאם לכיתות ט ברוח התוכנית שהצענו.

4. בניית שתי תוכניות גא"י ומש"ב

בשנת 2016 נבנו שתי תוכניות: גא"י ומשל"ב. מטרתן לאפשר לתלמידים הלומדים בכיתות שח"ר להגיע להשגים טובים יותר במתמטיקה.

תוכנית גא"י (גם אני יכול) מיועדת לתלמידים בכיתות שח"ר הלומדים בחינוך העל-יסודי שבכבות י-יא, אשר אותרו כתלמידים בעלי יכולת ללמוד מתמטיקה ברמת לימוד של 4-5 יח"ל. המדובר

4 מסגרת טיפולית-שיקומית-חינוכית המיועדת לבני 13-18, שנשרו ממסגרת לימודית או התקשו להשתלב במערכת החינוך הרגילה.

בתלמידים שמגלים עניין ומוטיבציה במתמטיקה, וצוות בית הספר ממליץ עליהם. קבוצת הלימוד מורכבת משילוב של תלמידים הלומדים בכיתות מב"ר ואתגר.

תוכנית מש"ב (מתמטיקה שלוש בטוח) מיועדת להבטחת הצלחה ב-3 יח"ל במתמטיקה ללומדים בכיתות שח"ר ואתגר בשכבות יא-יב, אשר נכשלו באחד מהשאלונים בבחינת הבגרות במתמטיקה או שציונם בבחינה אינו מבטיח הצלחה בציון הסופי של 3 יח"ל.

מרכיבי התוכנית כיום ויצירת פרדיגמות הוראה מקדמות

המסגרת שבה מתבצעת התמיכה במורים בנויה משלושה ערוצים: הדרכה, השתלמויות וכנסים. בכל ערוץ ניתנים למורים אסטרטגיות למידה ותמיכה למען התמקצעותם בתחום הוראת המתמטיקה לאוכלוסיות שח"ר.

א. הדרכה

בהדרכה משולבים צפייה בשיעור ותמיכה במורים. מורים מעשירים את ארגז הכלים שלהם בתחום התוכן ובפיתוח אסטרטגיות הוראה ייחודיים. דגש רב ניתן בהדרכה על אינטראקציה עם התלמידים ועל סגנונות הלמידה. ההוראה מלווה בהדרכה של צוות המתמטיקה.

כדי לקבוע את תדירות ההדרכה בבתי הספר - אינטנסיבית או אקטנסיבית - אנו מפיצים לכל מחוז את נתוני הבגרות במתמטיקה ברמה מוסדית, מחוזית וארצית. כל מחוז יכול להשוות את התוצאות לממוצע הארצי ולכוון את פעילות ההדרכה.

פיתחנו עם המורים עקרונות הוראה ותכנון למידה לטווח של שלוש שנים, ובהם בניית תוכנית עבודה מכיתה י עד יב, המכוונת ליעדים המתמטיים בכיתות שח"ר.

צוות מדריכי המתמטיקה של האגף מגיעים לבתי הספר עם תפיסה ייחודית ומקצועית המכוונת להעצמת המורים בכיתות שח"ר, הנגשת החומר והתאמתו לתלמיד, ליווי והדרכה של מורים וצוותים, צפייה בשיעורים, ישיבות צוות, למידה מהצלחות והפצה של כל אלה בהשתלמויות ובכנסים.

ב. השתלמויות מחוזיות

במהלך השנה מתקיימות השתלמויות בכל המחוזות, שמטרתן להעשיר את המורים בנושאים מתוך בחינות הבגרות ולתת פתרונות ייחודיים לכיתות השונות. המורים נחשפים לחומרים שפיתחנו ולחומרים שפיתחו מורים. בכל השתלמות מציעים מורים רעיונות להוראה, וכך מתקיימת למידת עמיתים ונבנית קהילת לומדים.

ג. כנסים ארציים

המורים משתתפים בכנסים ארציים ובהם הם מציגים אופני הוראה יצירתיים ודוגמאות רבות של הצלחות מבתי הספר שלהם.

עקרונות הוראה

חוכמת המעשה במסגרת הוראת המתמטיקה בכיתות שח"ר יצרה מספר עקרונות ליבה שהם בסיס לטיוב ההוראה.

1. **הלמידה היא תהליך סימטרי:** הן המורה והן התלמיד לומדים. התלמיד לומד נושא מתמטי והמורה לומד מהי הדרך הטובה ביותר להסביר וכיצד תלמידים חושבים. מומלץ להיות קשובים ולהתחקות אחר דרכי החשיבה הייחודיות של התלמידים, שפעמים רבות שונות מדרך החשיבה של המורה.

2. **שבירת ההיררכיה של התוכן המתמטי:** גישת ההוראה בכיתות שח"ר סודקת את התפיסה ההיררכית של התוכן המתמטי. מניסיונו, כמעט כל נושא אפשר ללמד, ואת החסכים להשלים תוך הוראת הנושא.

לדוגמה: אפשר ללמד סדרות גם כשהתלמידים אינם שולטים בטכניקה האלגברית. בכל תת-נושא התלמיד ילמד ויתרגל את הטכניקה האלגברית הרלוונטית לנושא הנלמד. כך אפשר לתת משמעות לפתרון האלגברי המתקבל.

3. **הוראה מתוך צורך ורלוונטיות ללומדים בכיתות שח"ר:** צורך ורלוונטיות בבחירת נושאי הלימוד לאוכלוסיית שח"ר מעלים את המוטיבציה של התלמידים ללמוד ולהתקדם ומחזקים את הדימוי העצמי שלהם. לדוגמה: אחד הנושאים שתלמידים נדרשים לשלוט בו הוא טכניקה אלגברית. המלצתנו, שהנושא טכניקה אלגברית, וחסכים של נושאים בסיסיים במתמטיקה, נלמדים כשהם רלוונטיים לנושא הנלמד ולא כפרוצדורה שיש לתרגל. לדוגמה: (1) שאלות בטריגונומטריה הכוללות מציאת אורך צלע במשולש ישר זווית. התלמידים ילמדו את סוג המשוואות האלגבריות הרלוונטיות לפתרון השאלה ביחידת הוראה זו. (2) שאלות בהנדסה אנליטית, הכוללות מציאת נקודת חיתוך בין שני ישרים. התלמידים ילמדו את הטכניקה האלגברית של פתרון משוואות בשני נעלמים ביחידת הוראה זו.

4. **מטרות ברורות למורה ולתלמיד:** על המורה לתכנן את תהליכי ההוראה כך שיובילו את התלמיד להצלחות. חוויות של הצלחה בחשיבה אינטואיטיבית, ושימוש בכלי הוראה לא פורמליים, מקלים על התלמיד ללמוד את המושגים החדשים.

5. **הוראה המשלבת דוגמאות:** שימוש באמצעי המחשה ובדיון קבוצתי לשם פיתוח ההבנה בדגש על הילמה' ולא על ה'איך'. גישות אלו מובילות את התלמידים למסקנות ומהן להכללות. באופן כזה הידע נבנה מהתלמיד אל המתמטיקה. התלמיד שותף בתהליך ההוראה-למידה. הוראה כזו מעודדת דיון בכיתה, ועל כן מומלץ לשלב שאלות המעוררות

קביעת נכונות של טענות, דיון והסקת מסקנות ולא "הצנחה" של הכללות. חשוב שהמורים יעלו שאלות לדין בכיתה ובכך יעודדו חשיבה ואינטראקציה בין התלמידים.

6. **שגיאות של תלמידים נתפסות כמנוף לשיפור ההוראה:** תלמידים יכולים לעשות העברה לא רלוונטית של חוקים מנושא לנושא, ועל המורים לברר מה בדרך ההוראה שלהם קיבע את התפיסה השגויה של התלמידים, כי בכל שגיאה יש ניצוץ של היגיון. לדוגמה: במשוואה מהמעלה הראשונה, אנו מפרידים בין משתנים למספרים, ואילו במשוואה מהמעלה השנייה אנו משווים לאפס. תלמידים רבים משתמשים בכללים של משוואה מהמעלה הראשונה כדי לפתור משוואה מהמעלה השנייה. בדרך כלל אנו לא מלמדים את התלמידים לראות מה דומה ומה שונה בלמידת שתי פרוצדורות אלה.

כלים למורה לניהול ההוראה

ניהול ההוראה בכיתות שח"ר הוא המפתח להוראה נכונה וליצירת מוטיבציה בקרב הלומדים. חשיבות רבה ניתנה לזיהוי יכולות התלמידים בכיתות, בעזרת הערכת מיומנויות, ובניית תוכנית לימודים ממוקדת מטרה.

א. **שאלון להערכת מיומנויות חשיבה מתמטית:** בנינו אבחון לזיהוי החוזקות של התלמיד, שמטרתו להאיר את היכולות של התלמידים שהמורים למתמטיקה לא מודעים להן. בדרך כלל המורים מוצאים מה התלמידים אינם יודעים, בעיקר אי שליטה בטכניקה. מחנכים ומורים רבים טוענים כי התלמידים אינם מסוגלים להצליח בבחינת בגרות במתמטיקה, אך הם בודקים אצל התלמידים בעיקר שליטה בפעולות החשבון בשלמים, בשברים ובאחוזים וכן בטכניקה אלגברית של פתרון משוואות. המיומנויות הללו הן פרוצדורות שאפשר לבצע במחשבון ובכך לעקוף את הקושי הטכני, ולפתח אצל התלמיד הבנה עמוקה יותר במתמטיקה. מורים אלו לא תמיד מודעים ליכולות אחרות שיש לתלמידים, החשובות למדי להבנת המתמטיקה, כגון: הסקת מסקנות, ראייה מרחבית ויכולת דליית מידע מגרפים ותרשימים.

ב. **חוברת הכוללת תוכנית לימודים לכיתות ט-יב:** תוכנית הלימודים המוצעת למורים ממוקדת מטרה - הכנת התלמידים להצלחה בבחינות הבגרות ב-3 יח"ל במתמטיקה. לפיכך חשוב שכל המורים יכירו את תוכנית הלימודים מכיתה ט עד כיתה יב ויתכננו את ההוראה השנתית בכיתותיהם בהתאם לתכנון המוצע. התוכנית המוצעת בנויה על-פי תוכנית הלימודים של משרד החינוך, ומתמקדת בנושאים המובילים להשגת המטרה של תלמידי שח"ר. בתוכנית מפורטים גם הנושאים שבהם מומלץ להתמקד בהוראה והמלצה להקצאת שעות הוראה בכל נושא. תוכנית זו משוכתבת מדי שנה.

ג. **תוכנית העבודה:** נבנתה טבלת גנט מכיתה ט עד כיתה יב. הטבלה משמשת כלי תכנוני וביצועי. מפורטות בה שעות ההוראה, ומוצגים נושאי הלימוד בפריסה שנתית, כולל בחנים וחזרות. המורים קיבלו טבלה נוספת ובה נושאי הלימוד ללא פירוט השעות. טבלה

זו יכולה לשמש את המורה בתכנון ההוראה על-פי צורכי הכיתה ושיקוליו המקצועיים. תוכנית העבודה היא כלי לבדיקת הספק ההוראה או בניית תכנון הוראה לטווח ארוך או קצר. בתכנון ההוראה הושם דגש על הוראה ספירלית. הנושאים נלמדים במהלך השנה בשני סבבים, כך שבסבב השני התלמידים ילמדו שאלות ברמת קושי הולכת וגדלה.

סיכום

אין עוררין על כך שהוראת המתמטיקה הוא מקצוע מאתגר, קשה ומורכב. מורים זקוקים לידיע דידקטי ופדגוגי, עליהם לשלוט בחומרי לימוד ובדרכי הוראה, להכיר את תלמידיהם, לעמוד על המקורות לקשייהם ועל הדרכים להיענות לצרכיהם הלימודיים (שריקי, 2010).

ייחודה של התוכנית שהוצגה כאן היא בכך שבפעם הראשונה נבנתה תוכנית התערבות במתמטיקה בכיתות שח"ר במשרד החינוך, ולא אומצה מבחוץ או התבצעה על-ידי סוכן שינוי חיצוני, בצורה שאינה רגישה לניסיון המורים ולצרכיהם. לתוכנית אין אג'נדה סדורה והיא אינה כופה תפיסת עולם. כל פעם שעמדנו בפני אתגר חדש, ניסינו לתת מענה תוך שיתוף המורים, כי הם חלק אינטגרלי בתהליך. והתמודדנו עם המערכת והארגון והגמשנו אותם כדי לממש את הפוטנציאל המיטבי של תלמידי שח"ר. התוכנית התפתחה במשך השנים תוך טיפול הוליסטי בתלמידים ומתן מענה מקצועי למורים ולצורכי השטח. לנגד עינינו עמדו העצמת המורים ומענה מיטבי לצורכי התלמידים.

השקענו רבות בפיתוח שיח מתמטי בין המורים לבין עצמם ובין המורים לבין התלמידים. פיתחנו שיח מכיל ומשתף המשכלל ומדייק את התבטאויות התלמיד, לעומת שיח שיפוטי של "נכון או לא נכון". כל זאת כדי להפחית את המקרים שבהם המורה מכתוב את החומר והתלמידים פותרים באופן פסיבי. מורים נדרשים להיות רפלקטיביים, ולספק לעצמם משוב על עבודתם לשם התפתחותם המקצועית והעצמתם. רק המורה קובע את איכות התהליך החינוכי המתרחש בין כותלי הכיתה.

השינויים הרבים שחלים בעולמנו אמורים להציב אתגרים לפני מערכת החינוך והמורים. אנו מקווים שהתוכנית תמשיך להשתנות, להתעדכן ולהתאים את עצמה לצורכי השטח כדי לתת מענה מיטבי לדור העתיד (קס, 2012).

מקורות

ארנון, ר. (תשע"א). **דין-וחשבון שנתי תשע"א 2010/2011**. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ברוזה, א. (2015). **תהליכי למידה של תלמידים תת-משיגים בסביבה עשירה**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית בירושלים.

זלמנסון, ג. (2016). **הוראת מתמטיקה כהזדמנות לחינוך לערך השוויון**. המרכז לפדגוגיה ביקורתית, סמינר הקיבוצים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2010). **נוער בגיל 17-15, לימודים ועבודה**.
http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.html?publ=74&CYear=2007&CMonth

מפמ"ר למתמטיקה (2017). **תוכנית הלימודים בחטיבה העליונה**. נדלה מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Matematika/ChativaElyona/

מקינזי (2008). דוח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. **הד החינוך, 82(א6)**.

קס, א' (2012). להתבונן, להכיר וליישם - אישיות המורה כמוקד המרכזי בהכשרת מורים. **בימת דיון, 49, 41-44**.

קרטנטי, ר. והרכבי, א. (2001). **אפיוני למידה וחשיבה של תלמידי רמות ג' (חט"ב)**. דו"ח פעילות לשנת 2001, מוגש למשרד החינוך.

קרטנטי, ר. והרכבי, א. (2002). **דו"ח מסכם לשנים 2000-2002**, מוגש למשרד החינוך.

רוזנברג, י. (2011). **מה צריכים לדעת העוסקים בהוראת המתמטיקה? דיווח מיום עיון שהתקיים למורי המתמטיקה בחינוך העל-יסודי**.

שריקי, ע. (2010). **מה מורים רוצים? מה מורים צריכים? היוזמה למחקר יישומי בחינוך**, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ועדת הנושא: "מה צריכים לדעת העוסקים בהוראת מתמטיקה?" בשיתוף עם המרכז הארצי למורי המתמטיקה בחינוך העל-יסודי.

Ball, D. L., Lubienski, S. T. & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 4 (pp. 433-456). New York: Macmillan.

Peterson, P. L. (1988). Teaching for higher order thinking in mathematics: The challenge for the next decade. In D. A. Grows, & T. J. Cooney (Eds.), *Perspectives on research on effective mathematics learning*, Vol. 1) pp. 2-26 National Council of Teachers of Mathematics, Inc., Reston, VA.

Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational researcher*, 15, 4-14.

Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teacher beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 469-485.

קצין ביקור סדיר: פרקטיקה מקצועית מגויסת למניעת נשירה¹

ד"ר פלורה מור²

תקציר

מאמר זה הוא סנונית ראשונה בדרך להמשגה והבנייה של הפרקטיקה של קצין ביקור סדיר, והוא חלק מהמיזם המקיף המשותף לאשלים-ג'וינט וליחידה לביקור סדיר במשרד החינוך, הפועל בזירות אחדות לקידום הפרקטיקה האפקטיבית של קציני ביקור סדיר. מדובר ביוזמה מקיפה של היחידה לביקור סדיר באגף א לילדים ונוער בסיכון של משרד החינוך בשותפות עם ג'וינט-אשלים, לביסוס הפרקטיקה האפקטיבית של קציני ביקור סדיר בישראל ולפיתוח תורת התערבות סדורה המביאה למניעת נשירה ולמוביליות בתפקוד תלמידים במצבי נשירה.

בחלקו הראשון של המאמר סקירת ספרות על תופעת הנשירה ושורשיה, ומאפייני הפרקטיקה של קציני ביקור סדיר ומקביליהם, הרווחת בעולם, על בסיס מסמכי מדיניות ומחקרים מישראל ומהעולם. חלקו השני של המאמר מרחיב את היריעה אודות תפיסת התפקיד של קציני הביקור הסדיר בישראל וזירות הפעולה האפקטיביות המזוהות עם מניעת נשירה ומוביליות בתפקודי התלמידים. זאת על בסיס ממצאי מחקר מקיף שנערך בשיתוף היחידה לביקור סדיר של משרד החינוך, שבו השתתפו קציני ביקור סדיר, אנשי מקצוע שותפים למשימה של מניעת הנשירה, וכן תלמידים בוגרים והוריהם שנעזרו בשירותיהם של קציני ביקור סדיר.

מילות מפתח: קצין ביקור סדיר, נשירת תלמידים מבית הספר, מניעת נשירה אפקטיבית

1 ברצוני להודות לכל המשתתפים במיזם לקידום הפרקטיקה האפקטיבית של קציני הביקור הסדיר פרי שותפות משרד החינוך וג'וינט-אשלים, שבמסגרתו נכתב מאמר זה: מר חיים מויאל, מנהל אגף א - חינוך ילדים ונוער בסיכון; ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל ג'וינט ישראל-אשלים; מר רפי בטיט, מנהל המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, גב' אורנה קורנבוים, גב' אורית מנור-מולדון, גב' ענת יצחקי, גב' אורית אנגלשטיין, גב' ניצה ירחי וגב' עינת גרואני, צוות מטה ביקור סדיר ביחידה לביקור סדיר באגף א - חינוך ילדים ונוער בסיכון; גב' הילה צפריה, מר ישראל סייקס; גב' גלית נהור וצוות ג'וינט-אשלים, המלווים את התהליך; גב' רות ברוך קוברסקי, ד"ר וצ'יסלב קונסטנטינוב וגב' דליה בן רבי, ממכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, ולד"ר ניר ויטנברג, אגף ילדים ונוער בסיכון (לשעבר) ועורך כתב העת "מניתוק לשילוב".

2 ראש תחום אתגרי מערכת החינוך, אשלים-ג'וינט. מגבשת וחוקרת פרקטיקה חינוכית פסיכו-חברתית למניעת נשירה וקידום הלמידה וההתפתחות של תלמידים הפגיעים לסיכון, לקידום בית הספר כמרחב ללמידה והתפתחות תוך-אישית, חברתית וקוגניטיבית.

הבסיס החוקי של תפקיד קצין ביקור סדיר

קצין ביקור סדיר (להלן: קב"ס) מצוין בספרות העולמית בשמות ובהגדרות תפקיד שונות, ובהם קצין נוכחות (attendance officer), מנהל מקרי שוטטות (truancy case manager) וקצין רווחה בחינוך (education welfare officer). שמות אלה ושמות רבים נוספים הרווחים בספרות העולמית מלמדים שהתפקיד נועד בראש ובראשונה לאכיפה של חוק הביקור הסדיר בישראל (חוק לימוד חובה, התש"ט-1949). או "עבירות סטטוס" בארצות הברית³.

לפי סעיף 4 (א) לחוק לימוד חובה התש"ט-1949, ותיקון מס' 29, התשס"ז-2007, הוריו של כל ילד בגיל חינוך חובה חייבים לדאוג ש"ילמד באופן סדיר במוסד חינוך מוכר". לצד ההורים, מסמיך החוק את נציג הרשות המקומית כאחראי לפעול לשילוב מחדש של כל ילד או נער שנשר או הונשר ממוסד חינוכי. כל מנהל בית ספר חייב לדווח לרשות המקומית ולמשרד החינוך, לפחות פעם ברבעון, על תלמידים שאינם מבקרים באופן סדיר בבית הספר, ולקבל ממנהל מחלקת החינוך ברשות את פרטי קצין הביקור הסדיר הממונה על בית ספרו. הקב"ס אחראי על איתור, טיפול וליווי התלמידים שבאחריותו במעבר בין מסגרות חינוך, ובתוקף כך עליו לעקוב אחר נתוני נוכחות התלמידים (רישום ביומן דיגיטלי או פיזי), ולנקוט פעולות לאכיפת הביקור הסדיר של הילד (חוזר מנכ"ל, 2017).

תלמידים אינם נושרים מבית הספר בן לילה. את הנשירה הגלויה מקדימה בדרך כלל שרשרת ארוכה של אירועים והתנהגויות שבה התלמיד מפגין ירידה במעורבות החברתית והלימודית ומתנתק בהדרגה מבית הספר (Cabus & De Witt, 2012; Tam, 2011). לכן מרבית ספרות הנשירה איננה עוסקת בנשירה עצמה, אלא בתהליכים ובאירועים המובילים אליה.

כבר בחוזר מנכ"ל משנת 1994 העוסק במניעת נשירה, היחס לנשירה הוא כאל תהליך של התנתקות הדרגתית של התלמיד מבית הספר, המוביל בסופו של דבר לעזיבת המסגרת באופן רשמי (ויניגר, 2014). בחוזר מנכ"ל משנת תשע"ז (חוזר מנכ"ל, 2017) מוגדר נושר סמוי כך: "תלמיד הרשום ומשובץ במוסד חינוך אך נעדר מלימודיו שבעה ימי לימודים רצופים או נעדר היעדרות לא רצופה המצטברת ל-14 ימים ללא סיבה מוצדקת". ההגדרה כוללת גם תלמידים המתאפיינים בשוטטות בשטח בית הספר ומחוצה לו בשעות הלימודים, תלמידים אשר נוכחים פיזית בכיתה אך אינם מתפקדים כתלמידים, ותלמידים המתקשים למלא אחר חוקי מוסד החינוך ומפגינים קשיי הסתגלות, קשיים התנהגותיים או מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות בבית הספר.

3 עבירות סטטוס (status offenses) הן התנהגויות המוגדרות כהפרת החוק רק עבור ילדים ובני נוער שלא הגיעו לגיל בגרות (כגון: שימוש באלכוהול, בריחה מהבית, היעדרויות מבית הספר). ההגדרה של עבירת סטטוס מאפשרת להפעיל שיקול דעת ולהפנות את הנערים, במקום לבית הספר לנוער - לסוכנויות ממשלתיות המספקות מענים לנוער בסיכון.

מונחים רבים בספרות מציינים את ההתנהגויות השונות הקשורות לתופעת השוטטות והיעדרויות, והבולטים שבהם הם היעדרות ללא רשות (truancy) ונטייה כרונית להיעדרות (chronic absenteeism) (Balfanz & Byrnes, 2012; Commission on Youth at Risk, 2012; Ekstrand, 2015; Havik, Bru & Ertesvåg, 2015; Reid, 2012; Sutphen, Ford & Flaherty, 2014; Wang & Fredricks, 2010). חוקרים מגדירים היעדרות ללא רשות (truancy) אי-נוכחות בבית הספר ללא סיבה לגיטימית אשר נעה על ציר שבקצהו האחד אי-הגעה לשיעורים ספורים ובקצהו האחר היעדרות הנמשכת שבועות אחדים (Atkinson, Halsey, Wilkin & Kindler, 2000; De Witte & Csillag, 2014; Gase, DeFosset, Perry & Kuo, 2016; Havik et al., 2015; Kearney, 2008; Malcolm, Wilson, Davidson & Kirk, 2003; Stoll, 1990; Reid, 2010).

המונח היעדרויות כרוניות (chronic absenteeism) מגדיר את סך החיסורים של התלמיד ללא קשר לסיבה שבעטיה הוא החסיר לימודים, אם מוצדקת ואם לאו. היעדרויות כרוניות מוגדרות בדרך כלל חיסור בשיעור של 10% או יותר מימי הלימודים בבית הספר, כלומר 18 ימים בקירוב. 40 ימי חיסור מוגדרים היעדרות כרונית נרחבת (excessively chronic absenteeism). כלומר חיסורים המתמשכים בצורה מופרזת (Balfanz & Byrnes, 2012).

אף שהחיסורים הכרוניים הם מנבא מוקדם חזק לנשירה מבית הספר (Utah Education Policy Center, 2012, p.10), מרבית המדינות אינן מתייחסות לתופעה כאל משתנה בסקרים לאומיים העוסקים בנשירה (Malcolm et al., 2003) וגם לא מדווחות על שיעורים אלה, אלא על שיעורי היעדרות הבלתי מורשית בלבד. הדיווחים הללו נעשים באמצעות מסירת נתוני נוכחות (attendance) של תלמידים בבית הספר, שכאמור כוללים הן את החיסורים (absences) המוצדקים והן את הלא-מוצדקים (Frey, 2011), וזאת אף ש"מדידת היעדרות הבלתי מורשית אינה מביאה בחשבון את כל הימים שהחסיר התלמיד" (Miller & Johnson, 2016, p.1).

היבט נוסף של תופעת היעדרות שהולך ומתרחב בתקופה האחרונה הוא היעדרות ברשות ההורים. מדובר במצבים שבהם תלמידים נעדרים מבית הספר בידיעת ההורים וברשותם בשל מחלה, רצון לגנון על הילד, חופשה משפחתית או כדי שיוכל לעזור בבית. במצבים אחרים ההורים נכנעים לסירוב הילד ללכת לבית הספר מכיוון שהם חשים שהילד אינו מקבל מענה מתאים בבית הספר או שאינו מוגן מפני מצבים של התעללות והצקות. מחקרים מראים שתופעת היעדרות ברשות ההורים קשורה במיומנויות הוריות ובהלך הרוח הנוהג בקהילה המקומית (O'Connor, & Small, Cooney, Eastman, 2007) וכן בפרקטיקה הבית-ספרית (Brown, 2004; Cooper & Guare, 2003).

4 מונחים נוספים: Unauthorized absence, school absenteeism, chronic truancy, habitual truancy, non-attendance.

נשירה גלויה וסמויה

הדיון בספרות המחקר במושגים נשירה גלויה, שוטטות והיעדרויות בשנים האחרונות התרחב גם לדיון במצבים של נשירה סמויה, דהיינו היעדרויות תכופות ממערכת החינוך והיעדרות פסיכולוגית, כלומר שהילד נוכח בגופו בבית הספר אבל אינו מעורב בנעשה (להב, 2012). נמצא כי מצבים של צמצום המעורבות עד כדי ניתוק (disengagement) מובילים גם הם לנשירה גלויה מבית הספר

(Henry et al., 2012; Roberts & Fall, 2011; Martinez & Carlson, 2007; al et Balfanz) סמויה היא תופעה בעלת אפיונים רבים, כגון כישלון בלימודים, תחושה אישית של ניתוק ובעיות חברתיות, אף שאין הסכמה על הגדרתם ועל דרכי מדידתם (הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר, 2002; להב, 2012; סבר, 2002).

בדו"ח ועדת דברת (דוח כוח המשימה הלאומי לנושא חינוך, 2005) הוגדרה נשירה סמויה כך:

ילדים ובני נוער הנעדרים בתכיפות רבה ממערכת החינוך או שיושבים בכיתה בצורה פסיבית ואינם משתתפים בלמידה משמעותית ואפקטיבית שתורמת להם.

ההגדרה כוללת גם מאפיינים של נשירה סמויה אשר נקבעו על סמך מחקרים, למשל, העדר מיומנויות קריאה וכתובה בסיסיים (רמת כיתה ג); הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן ובמספר רב של מקצועות; היעדרויות תכופות וממושכות מבית הספר; ניכור חברתי ותחושת בידוד חברתי; קשיי הסתגלות המלווים בבעיות משמעת והתנהגויות אנטי-חברתיות.

בדוח "הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער" (כהן-נבות, אלנבוגן ורינפלד, 2001) נמצא כי שיעור התלמידים בנשירה סמויה הוא 11%-17% בבתי ספר יסודיים ו-30%10% בבתי ספר על-יסודיים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת קיבל נתונים אלה כמייצגים (ויניגר, 2014). במחקר שבו נבחנו שיעורי הניתוק מבית-הספר (school disengagement) (כהן-נבות, בן רבי, ברוך-קוברסקי, וקונסטנטינוב, 2014) נמצא כי 42% בקירוב מבני ה-15 דיווחו על ניתוק בהיבט אחד לפחות, 13% דיווחו על ניתוק בשני היבטים, ו-3% דיווחו על ניתוק בכל שלושת היבטים; במחקר שבו נבחן השיעור הממוצע של התלמידים המתקשים⁷ בבית הספר נמצא, כי 21% בקירוב מן התלמידים מתקשים בבתי הספר היסודיים ו-27% בקירוב בחטיבות הביניים (כהן-

5 על בסיס מודי הכלי להערכת תפקודי התלמיד (מור, 2010).

6 מחקרים מתייחסים לתופעת הניתוק כאל תופעה רב-ממדית הכוללת שלושה ממדים: 1. היבט התנהגותי: היעדרויות מרובות, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע; 2. היבט רגשי: רגשות ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים; 3. היבט תפיסתי קוגניטיבי: ראיית למידה באור שלילי, תפיסה שאינה תורמת ואינה משמעותית (Carlson & Martinez, 2011; Lloyd-Jones et al., 2010; OECD, 2013; Ross, 2009).

7 תלמידים שרמת הלימודים שלהם נמוכה באופן ניכר מהמצופה משכבת הכיתה או שיש להם בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד

נבות ועמיתיה, 2009). במחקר שנערך ביישובי התוכנית הלאומית נמצא כי 16% מהילדים ובני הנוער בממוצע נמצאים בסיכון (סבו-לא ללא וחסין, 2011).

לפי הערכות שהתקבלו בשורה של התערבויות חינוכיות פסיכו-חברתיות (Mor, 2003) נמצא כי 3% מכלל התלמידים נמצאים בנשירה סמויה. תלמידים אלו נחלקים לשלוש קבוצות לפי רמות הסיכון והתפקוד שלהם: 15% מהנושרים הסמויים נמצאים בתפקוד חלקי; 10% מכלל הנושרים הסמויים נמצאים בפערי תפקוד ניכרים; 5% מכלל הנושרים הסמויים נמצאים בקצה רצף הסיכון.

התפיסה והפרקטיקה בגישת ההכללה החינוכית הפסיכו-חברתית⁸ לטיפול בתלמידים במצבי סיכון ונשירה, פרי עבודת שדה ומחקר בשני העשורים האחרונים בהובלת אשלים-ג'וינט ומשרד החינוך על כל אגפיו, מספקת הגדרה אופרטיבית להערכת התפקוד של התלמידים⁹:

1. תפקוד התלמיד בלמידה ובעשייה והתמדה

- 1א. הישגים בבית הספר - רמת הישגי התלמיד בכל תחומי העשייה בבית הספר ביחס לבני הגיל;
- 2א. אוריינות - הערכת רמת השליטה במיומנויות השפה, הקריאה והכתיבה;
- 3א. נוכחות וביקור סדיר - הנוכחות של התלמיד בבית הספר ובשיעורים;
- 4א. מעורבות ופרודוקטיביות - הערכת רמת המעורבות והיצרנות של התלמיד;
- 5א. למידה עצמאית - הכנת שיעורי בית ועבודות והתכוננות למבחנים.

2. תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד והתקשרות

- 1ב. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם;
- 2ב. ההתנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו;
- 3ב. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל.

8 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית (PSEA Psycho-Social Educational Approach) — גישה חינוכית שגיבשה פולורה מור, כותבת המאמר הנוכחי, בעקבות שני עשורים של פרקטיקה חינוכית אפקטיבית למניעת נשירה וקידום מוביליות בתפקודי התלמידים בתהליכי נשירה. מאגר ידע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער תת-משיגים ובקרב הוריהם. זירות הפעולה בגישת ההכללה החינוכית הפסיכו-חברתית מקיפות אלפי עובדי חינוך והוראה, אנשי מקצוע: מנהלים, פסיכולוגים, יועצים, עובדי קידום נוער (ועוד) ופרחי הוראה במסלולים לתואר ראשון ושני, מאות בתי ספר רב-גיליים בכל המחוזות, בהתאמה לחברה הכללית, הערבית והחרדית.

9 הגדרה מפורטת של תפקודי התלמיד והכלי המשמש להערכת התפקוד בבית הספר ראו בפרק "הכלי להערכת תפקודי התלמיד/ה" בספר "בית הספר כמרחב ללמידה ולהתפתחות" (מור, 2018).

בית הספר ממלא תפקיד מרכזי בחברות (סוציאליזציה) של ילדים ושל בני נוער בתהליך התבגרותם, בהיותו המסגרת העיקרית המאפשרת להם להתנסות בתפקידים מגוונים המכינים לחיים הבוגרים (מור, 2010). התלמידים רוכשים כישורים אקדמיים ומיומנויות למידה ומקיימים יחסים חברתיים עם בני גילם (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וצ'סלב, 2014; מור, 2010) ונחשפים לערכי חיים שיאפשרו להם לתפקד כעצמאים בחברה ולפתח את אישיותם ואת עצמיותם באופן המלא ביותר (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/א, סעיף 1).

נשירה מבית הספר עלולה לפגוע בהתפתחותם ובהשתלבותם של בני נוער בחברה. מדובר בבעיה כבדת משקל בישראל ובעולם ויש לה השלכות רבות על איכות חייהם של התלמידים הנושרים עצמם, על עתידם ועל דמותה ועתידה של החברה בכללה (אפללו וגבאי, 2011).

הנושרים ממערכת החינוך עשויים לסבול מקשיי השתלבות בחברה ובעולם התעסוקה ומבעיות בריאות, ובד בבד להיות מעורבים בפעילות עבריינית ובצריכת יתר של אלכוהול וסמים (Bloom & Haskins, 2010; Carlson & Martinez, 2011; Havik et al., 2015; Theunissen, Van, & Verdonk, Feron, & Bosma, 2012).

לפי הגדרת משרד החינוך, תלמיד נושר (חוזר מנכ"ל, 2017) הוא תלמיד שבעבר היה רשום במוסד חינוכי בפיקוח המדינה, אולם כעת כבר אינו רשום בשום מוסד כזה. בדוח ועדת דברת (דוח כוח המשימה הלאומי לנושא חינוך, 2005) הוגדרה נשירה כמצב של ניתוק פיזי בין התלמיד לבין מערכת החינוך המיועדת לבני גילו. מצב זה כולל תלמידים שהתנתקו ממערכת החינוך ומפסיקים לחפש חלופות חינוכיות; תלמידים שלאחר תקופת זמן קצרה של ניתוק ממערכת החינוך מחפשים את דרכם חזרה, ותלמידים שנמצאים מחוץ למערכת החינוך אבל מעולם לא ראו את עצמם מתנתקים ממנה ולא רצו בכך.

בעשורים האחרונים הצטמצמה הנשירה הגלויה ממערכת החינוך מ-20% (כהן-נבות, אלנבוג ורינפלד, 2001) ל-2.2% (שנתון סטטיסטי לישראל, 2017) אולם הפערים בהישגים הלימודיים (בחינוך העל-יסודי, במעבר להשכלה הגבוהה ובמסגרת ההשכלה הגבוהה) "אינם מצטמצמים ולעתים אפילו גדלים" (בלס ואדלר, 2015, עמ' 307). נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013) אינם מותירים ספק באשר לפערים חברתיים גדולים בין האוכלוסייה החזקה לאוכלוסייה החלשה בישראל. לפי ממצאי מחקרי PISA¹⁰ בעשור האחרון, ישראל היא אחת מחברות OECD שבהן מתגלים הפערים הגדולים ביותר בהישגים לימודיים בין תלמידים שונים. פערים אלה באים לידי ביטוי בהבדלים בשיעור הנשירה בין קבוצות שונות באוכלוסייה (שנתון סטטיסטי לישראל,

10 פיזה (PISA - The Programme for International Student Assessment) הוא מחקר של OECD שנועד להעריך תפוקות של מערכת החינוך מנקודת מבט בינלאומית <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>. לדוגמה, ממצאי מבחן פיזה מראים כי ישראל היא אחת המדינות המובילות ב-OECD ברמת הפערים בין תלמידים שהישגיהם גבוהים ובין תלמידים שהישגיהם נמוכים: בבחינת התפלגות ההישגים לפי רמות קריאה-אוריינות (פיזה, 2012) נמצא ש-10% מהתלמידים בישראל נמצאים ברמות בקיאות 5 ו-6 לעומת שיעור המתקשים (רמות 1-2) שהוא 24%. למעט מקסיקו, זהו השיעור הגבוה ביותר בקרב מדינות ההשוואה (הממוצע ב-OECD הוא 17%).

(2017), כגון: ילידי הארץ (1.9%) לעומת ילידי חו"ל (4.2%); תלמידים בפיקוח הממלכתי (1.2%) לעומת תלמידים בפיקוח החרדי (5.0%); חינוך עברי (2.1%) לעומת חינוך ערבי (2.7%). לכאורה מדובר באחוזים מועטים, אך אחוזים אלה מייצגים קבוצות של אלפי תלמידים ויותר.

השלכות הנשירה על בני הנוער והחברה

עיון בספרות המקצועית מעלה כי נשירה גלויה וסמויה קשורות עם התנהגויות סיכון, כגון התנהגות מינית מסוכנת, היריון בגיל העשרה, התנהגות מוחצנת ופשיעה (להב, 2014; Gubbels, 2019; van der Put & Assink), חבירה לקבוצות עברייניות ושימוש בחומרים מסוכנים כגון אלכוהול, טבק ומריחואנה (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019; Gubbels; Etzion & Romi, 2015; et al., 2019). בחלק מהמקרים הנושרים חיים ברחוב, מנוצלים מינית, עוסקים בזנות וחשופים למחלות מין (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019).

בשל כשלים בתהליכי החברות (סוציאליזציה) שחוו בני הנוער הם מתקשים לקבל סמכות, להשלים את השכלתם הרשמית, לעבוד ואף להישאר במסגרת החוק (Etzion & Romi, 2015). כמו כן, הם נמצאים בסיכון לבעיות נפשיות, חברתיות ותעסוקתיות בבגרותם (Gubbels et al., 2019).

ילדים במצבי נשירה סמויה מאופיינים בכישלונות בלימודים, היעדרויות מרובות ומעברים תכופים בין מסגרות חינוך (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2018). דרפלה (Drapela, 2004) מצאה כי בעיות משמעת בבית הספר ושילוב טרום הניתוק משפיעים באופן מהותי על השימוש בסמים בגיל ההתבגרות לאחר הנשירה יותר מסטטוס הנשירה.

במטא-אנליזה שכללה 75 מחקרים, זיהו החוקרים (Gubbels et al., 2019) תחומי סיכון הקשורים עם היעדרויות ותחומים הקשורים עם נשירה. בין תחומי הסיכון העיקריים שנמצאו כקשורים עם היעדרויות עולים תחומי סיכון הקשורים בילדים עצמם - גישה שלילית לבית הספר, התנהגות וחשיבה אנטי-חברתיות, עישון, שימוש בסמים ואלכוהול, תסמינים או הפרעות פסיכיאטריות והשתייכות לקבוצת מיעוט של הזהות המינית; תחומי סיכון עיקריים הקשורים למשפחה - מעורבות הורית נמוכה בבית הספר, קורבן להתעללות והתקשרות נמוכה להורה; תחומי סיכון הקשורים לבית הספר - יחסי תלמידים-מורים בעייתיים, אקלים כיתה שלילי והשתייכות לקבוצה תרבותית שונה.

מבין תחומי סיכון עיקריים שנמצאו כקשורים עם נשירה עולים תחומי סיכון הקשורים לילד, כגון ילדים ש"נשארו כיתה", ילדים עם מנת משכל נמוכה, קשיי למידה והישגים לימודיים נמוכים; חוויות ילדות שליליות וגישה שלילית לבית הספר, רווחה נפשית נמוכה, תסמינים או הפרעות פסיכיאטריות, שימוש בסמים, והתנהגויות עברייניות; תחומי סיכון הקשורים למשפחה - מצב חברתי-כלכלי נמוך, השכלה נמוכה של ההורים, משפחה גדולה, מעורבות הורית נמוכה בבית הספר וסמכות הורית חלשה; בתחומי סיכון הקשורים לבית הספר עולים אקלים בית ספרי שלילי ואקלים כיתתי שלילי, כיתות גדולות או בתי ספר גדולים, קשרים חברתיים עם בני גיל עם התנהגויות של שוטטות, והשתייכות לקבוצות רב-תרבותיות.

דפוסי ההתנהגות הסיכונית של תלמידים המתאפיינים בהיעדרויות או בנשירה גובים מחיר חברתי גבוה, המתבטא בהתנהגות מרגינלית ואנטי-חברתית. בנוסף חווים הצעירים קשיי השתלבות במערכות החברות (סוציאליזציה) של החברה בישראל: צה"ל, השכלה והכשרה מקצועית, באופן שהופך אותם לנטל ולמי שאינם משתייכים לחברה האזרחית הפרודוקטיבית. מכאן החשיבות העליונה שיש לתפקיד הקב"ס, שהתערבותו הפרטנית והמערכתית יכולה למנוע את כרוניקת הכישלון מהיעדרויות עד לנשירה, ומנשירה עד להתנהגות מסוכנת ולפגיעה עצמית ובחברה.

תפקיד הקב"ס במניעת נשירה, הידרדרות והתנהגות אנטי חברתית

עיון בספרות המחקרית והפרקטית ובמסמכי מדיניות אודות מניעת נשירה בארץ ובעולם מעלה הבדלים גדולים בין המדינות בטיפולן בתופעת הנשירה ובעלי התפקידים האמונים עליה. בהמשך תתואר מדיניות מניעת הנשירה הנהוגה בישראל המופקדת בידי הקב"סים, כפי שעולה מן החוק וממסמכי מדיניות רשמיים של משרד החינוך. מפאת קוצר היריעה, המאמר הנוכחי אינו כולל תיאור מפורט של צורות הפעולה הנהוגות במדינות בעולם לצמצום היעדרויות ומניעת הנשירה. (להרחבה בנושא ראו בסקירת הספרות "מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה למניעת הנשירה של קצין הביקור הסדיר במערכת החינוך בישראל" (מור ונהור, 2018)¹¹.

במדינת ישראל יש מדיניות ברורה ואחידה בנוגע לתפקידים של הקב"סים כאחראים מכוח החוק על מניעת נשירה. בישראל מוסדרים הלימודים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים בחוק לימוד חובה, התש"ט-1949, הקובע כי כל ילד וילדה, נער ונערה מחויבים ללמוד במוסד חינוכי מוכר. עוד קובע החוק כי הוריו של הילד מחויבים לרשום אותו למוסד החינוכי, וכי האחריות להופעתו הסדירה ללימודים מוטלת עליהם. אי-קיום הוראת החוק הוא עבירה פלילית (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/7א, סעיף 3.4.1).

הקב"סים מועסקים בידי הרשויות המקומיות, אך מונחים מקצועית ומתוקצבים בידי משרד החינוך (יעקובי-זילברברג והראל, 2013; קורש, 2013). תפקידיהם ותחומי אחריותם של הקב"סים נוגעים בבקרה ואכיפה של חוק חינוך חובה, וכן בסיוע בגיבוש תוכניות להכלה ולמניעת נשירה של תלמידים (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/7א, סעיפים 5.1, 5.2).

המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, הפועלת במסגרת האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך, היא הגורם הממשלתי הרשמי. המחלקה לביקור סדיר מפעילה מערך של 660 קב"סים בקירוב הפועלים ב-256 רשויות חינוך; משרה מלאה של קב"ס כוללת טיפול ב-100 תלמידים בערך. הקב"ס נדרש להיות בעל תעודת הוראה ואתק בהוראה עם עדיפות לוותק

בעבודה עם בני נוער.¹² עבודתו של קב"ס צריכה להיעשות בתיאום מלא עם מנהלי בתי הספר ועם הצוות הטיפולי והחינוכי, ועל הקב"ס להימצא בקשר שוטף עם התלמיד, עם משפחתו, עם בית הספר ועם גורמים נוספים ברשות, ובהם עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, קציני מבחן ועובדי קידום נוער. עבודתו של הקב"ס כוללת רישום של כל תלמיד הנמצא בטיפולו במערכת הקב"ס-נט (מערכת ממוחשבת מטעם משרד החינוך), המאפשרת ניהול ידע ומעקב אחר התלמיד במהלך העבודה השוטפת. קב"סים נדרשים ליזום תוכניות לנוער בסיכון ולהוביל הליכים משפטיים לאכיפת חוק חינוך חובה ולטפל בפניות לפטור מחוק לימוד חובה (אפללו וגבאי, 2011).

הקב"סים אמונים על אוכלוסיית תלמידים גדולה הנמצאת בסיכון לנשירה מבית הספר. עבודתם מחייבת מיומנויות גבוהות בתחומים שונים והיכרות רחבה עם המענים הטיפוליים החינוכיים הקיימים. יעקובי-זילברברג והראל (2013) מתארים את החיונית של תפקיד הקב"ס כדמות טיפולית-חינוכית בעלת יכולות ארגוניות וניהוליות, ידע מקצועי בתחומים שונים, כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומשפט, ומיומנויות של גישור ותיווך.

בכל רשות מקומית פועלת יחידה או מחלקה לביקור סדיר, המפעילה קב"סים בכל מוסדות החינוך של הרשות. קציני הביקור הסדיר בשיתוף צוותי החינוך וכל בעלי תפקידים התומכים בתלמידים במצבי נשירה וסיכון (ובכללם הורי התלמידים) מאתרים את התלמידים הנושרים או הנמצאים בסכנת נשירה, ומספקים לכל אחד מהם את הסיוע המקצועי הנדרש, כדי שיוכלו להתמיד בלימודיהם הסדירים.

בתוקף היות הקב"ס אמון על אכיפת חוק חינוך חובה, הוא עוקב אחר תלמידים העשויים להיפלט ממסגרות לימודיות או שכבר נפלטו מהן: הוא מבקר בבתי הספר ובודק את נוכחות התלמידים, פונה לגורמים ברשות המקומית המטפלים בנוער חריג עד גיל 18 (לשכת הרווחה, שירות מבחן, משטרה, ארגוני מתנדבים, עמותות ועוד) בבקשה להפנות אליו כל מקרה של תלמיד שאינו מבקר באופן סדיר במוסד לימודי כלשהו, ועורך סיורים במקומות שבהם תלמידים עלולים לשוטט.

הקב"ס פותח תיק מעקב לכל תלמיד שבטיפולו, מבקר בבית משפחת התלמיד ומשתתף בישיבות צוות בין-מקצועי שבהן נידון המקרה. הקב"ס נמצא בקשר שוטף בעניינו של התלמיד עם גורמים בתוך בית הספר (מנהל בית הספר, יועצת, רכזת שכבה, מחנכות; מדרך מוגנות בבית הספר ורכז כיתות האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון), ומחוצה לו (עו"סים, פסיכולוגים, קציני מבחן ועובדי קידום נוער). במובנים מסוימים פועל הקב"ס כמתאם בין הגופים ואנשי המקצוע השונים המטפלים בתלמיד, ובמקרי קצה - משמש כמנהל מקרה (case manager).

לקב"ס מקום מרכזי בוועדות מקצועיות ברמת בית הספר והרשות המקומית. ועדת התמדה מקיימת דיון פנימי בבתי הספר בענייניהם של תלמידים עם צרכים מורכבים, ומוסמכת להחליט על בניית תוכנית התערבות לכל תלמיד ולשבץ תלמיד במסגרות חינוכיות חלופיות.

הקב"ס אמון על שיבוץ התלמידים בתוכניות השונות המשמשות להם כרשת תמיכה חינוכית חברתית טיפולית ברמה הבית-ספרית, ברמה האזורית בבתי הספר הרגילים, בבתי ספר חלופיים ובמסגרות משלימות. שיבוץ התלמידים במסגרות השונות נעשה לפי קריטריונים שונים כגון מדד ההתמדה, הישגים לימודיים ומדד הטיפוח של המשפחה.

הפיתוח המקצועי של הקב"ס נמצא באחריות המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון של משרד החינוך. מערך הפיתוח המקצועי של המחלקה כולל השתלמויות, ימי עיון וימי למידה המתקיימים במשרד החינוך ובמכללות,¹³ והדרכה שוטפת הניתנת לקב"סים ביחידות לביקור הסדיר על ידי מנחי הביקור הסדיר.

בעוד שההיבטים החוקיים הקשורים במניעת נשירה במדינות שונות דומים זה לזה, ניכרים הבדלים גדולים בין מדינות באשר לבעלי התפקידים האמונים על הטיפול בתופעה וצורות פעולתם. אנשי מקצוע כמו עובדים סוציאליים, עובדי נוער, יועצים חינוכיים ועוד עשויים למלא גם תפקיד של מניעת נשירה מכוח החוק. ההבדלים בין המדינות באים לידי ביטוי גם באופן שבו נמדדים ההיבטים השונים של היעדרויות תלמידים המחייבים התערבות של נציגי החוק: מספר החיסורים של תלמיד שנעדר ללא רשות, הגיל שבו תלמידים חייבים לבקר באופן סדיר במערכת החינוך, מספר ההיעדרויות הגוררות סנקציות על התלמיד או על הוריו, ועוד. מפאת קוצר היריעה המאמר הנוכחי אינו כולל תיאור מפורט של צמצום ההיעדרויות ומניעת הנשירה במדינות שונות. (להרחבה בנושא ראו: מור ונהור, 2018)¹⁴.

חיפוש מידע¹⁵ אודות מניעת נשירה במדינות העולם מעלה מסמכים, חוברות ואתרי אינטרנט המפרטים את דרכי הפעולה של סוכנויות ובעלי תפקידים האמונים על מניעת נשירה, לדוגמה, חוברות של המדינות קליפורניה,¹⁶ ויסקונסין,¹⁷ אלבניה¹⁸ ועוד (אפשר לעיין במסמך¹⁹ המרכז גופים רבים העוסקים בצמצום שוטטות בבתי הספר).

13 דוד ילון, אורנים, אחווה ובית ברל.

14 <https://drive.google.com/open?id=1Xm7QgB6orXUI-LrKT9W7ei9HUzEmKG7U>

15 במאגרי מידע ובאינטרנט

16 GUSD Attendance Handbook: A Road Map to Improved School Attendance and Behavior. 2016-2017, Glendale, California

17 Eastman, G., Cooney, S. M., O'Connor, C., Small, S.A. (2007), Finding Effective Solutions to Truancy, Research to Practice Series 5, Wisconsin IL: University of Wisconsin, Madison

18 Sultana, R.G. 2006. "Facing the Hidden Drop-Out Challenge in Albania. Evaluation Report of Hidden Drop-Out Project Pilot in Basic Education in 6 Prefectures of Albania, 2001-2005". UNICEF: www.unicef.org/albania/HDO_new_eng_2006.pdf

19 Resources for Truancy Reduction in Schools, Resource Brief, March, 2013. Ann O'Connor, Reece L. Peterson & Jeaneen Erickson University of Nebraska-Lincoln

לצד מסמכים רבים המפרטים את מדיניות ואת אופן ההתנהלות של הסוכנויות הממונות על מניעת נשירה במדינות השונות, קשה יותר למצוא עדויות על תוכניות הכשרה והתמחות ייעודיות לתפקיד. בשל המחסור בגוף ידע אקדמי והכשרה אקדמית מובחנים לעבודת הקב"ס, גם כאשר מתקיימת הכשרה מקצועית ייעודית, היא צומחת בדרך כלל מתוך התנסות של אנשי מקצוע המטפלים באוכלוסיות בסיכון לנשירה שיש להם הכשרה אקדמית סדורה - פסיכולוג, יועץ, עובד סוציאלי וכדומה. וכך אנשי המקצוע האמונים על מניעת נשירה נחשפים למגוון של תחומים ומושגים (סיכון, לקויות, עבריינות), אך נראה שמושגים אלה טרם התגבשו לכדי גוף ידע פרופסיונלי התורם לגיבוש זהות מקצועית ייחודית.

גם כאשר הפרקטיקה של הגופים ואנשי המקצוע הממונים על מניעת נשירה מתוארת בהרחבה, נראה שהיא מבוססת על פי רוב על ניסיון מצטבר של עבודת שטח רבת שנים, ושאינן לה חיבור ברור עם בסיסי ידע תיאורטיים בתחומים רלוונטיים כדוגמת חינוך, פסיכולוגיה וסוציולוגיה. בשל כך מדובר בדרך כלל בשורה של נהלים ועצות, ופחות בידע אקדמי שיכול לשמש בסיס לתהליכי התמחות והתפתחות מקצועית של אנשי המקצוע ושל פרקטיקות למניעת נשירה.

יוצא דופן בהקשר זה הוא המרכז הארצי למעורבות בבתי הספר בקולורדו, ארצות הברית (The National Center for School Engagement - NCSE²⁰) המבסס את עבודת הקב"ס על מודל תיאורטי הנקרא The Three A's. לפי מודל זה ההצלחה של התלמיד בבית הספר היא המרכיב הבסיסי הנחוץ לקידום מעורבות התלמיד ולמניעת מצבים של ניכור וניתוק, העומדים בבסיס דפוסי היעדרויות, השוטטות והנשירה של תלמידים. כדי למנוע נשירה יש לחבר את התלמיד לבית הספר באמצעות קידום הנוכחות, ההתקשרות וההישגים:

קידום הנוכחות (Promoting Attendance) - פיתוח ויישום של אסטרטגיות מבוססות למניעת היעדרויות מוצדקות או לא מוצדקות.

קידום ההתקשרות (Promoting Attachment) - ייסוד קשרים משמעותיים בין הצעירים למשפחותיהם ועידוד דאגה, תמיכה וציפיות הדדיות המוגדרות יחד. לשם כך מפתח הארגון תוכניות לפיתוח אווירה חיובית בבית הספר ולמעורבות המשפחה והקהילה, ופעילויות הממוקדות בתלמיד עצמו.

קידום הישגים (Promoting Achievement) - עשייה שנועדה להבטיח שלתלמיד יש כלים ומשאבים הנחוצים לו כדי להשלים את מסלול הלימודים ולסיים את בית הספר.

תפיסת התפקיד של הקב"ס בעיני עצמו ובעיני החברה ומערכת החינוך

המאמר הנוכחי מבוסס על ממצאי מחקר פעולה (action research) שנערך בשנים תשע"ז-תשע"ח כחלק ממיזם משותף לאשלים-ג'וינט ואגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. חקר הפרקטיקה בפעולה של הקב"סים, שבו אנשי השדה חוקרים את עשייתם כדי להבין ולשפר מצב נתון, מאפשר לבנות ידע מקצועי ראשוני על הפרקטיקה האפקטיבית של הקב"ס (Pring, 2001; Schon, 1988).

הסיכום האינטגרטיבי של ממצאי המחקר שיובא להלן, נועד לתאר את הפרקטיקה של הקב"ס במיטבה, כפי שמציגים אותה קב"סים שנבחרו להשתתף במחקר בשל היותם מייצגים סיפורי הצלחה. הממצאים משקפים את ההבנות המתקבלות מחקר הקב"סים וצרכני השירות אודות מאפייני הפרקטיקה המקדמת מוביליות בתפקוד תלמידים שבטיפולם, ממצבים של סיכון, היעדרויות ונשירה סמויה וגלויה, עד להשתלבות במסגרת החינוכית.

מפת ההתערבות של הקב"ס בישראל

הפרקטיקה האפקטיבית של הקב"ס נעשית בשתי זירות מקבילות: **התערבות פרטנית-מערכתית והתערבות מערכתית בראי הפרט**. ההתערבות הפרטנית-מערכתית ממוקדת בילד המופנה לטיפול הקב"ס, ובדמויות ובגופים הסובבים אותו, אשר איתם הקב"ס יוצר קשר לצורך שיפור מצבו של הילד. ההתערבות המערכתית נועדה לבנייה ולתחזוקה שוטפת של מערכת הקשרים של הקב"ס עם אנשי המקצוע ועם הגופים שמולם הוא עובד בבית הספר, במשרד החינוך, ברשות המקומית ובקהילה. מפאת קוצר היריעה כולל המאמר הנוכחי תיאור מקוצר של מסלולי ההתערבות של הקב"ס בשתי הזירות. תיאור מפורט הכולל את ההיבטים השלמים של הפרקטיקה של הקב"ס יובא בספר שנמצא בתהליכי כתיבה (מור ונהור, בדפוס).

1. התערבות פרטנית-מערכתית

ההתערבות הפרטנית-מערכתית של הקב"ס נעשית בשלושה ערוצים עיקריים שנועדו לבסס קשר של אמון בין התלמיד, הוריו ובית הספר. יחסי האמון נחוצים להבשלת התנאים שיובילו לבנייתה של תוכנית התערבות בית ספרית אפקטיבית, בבית הספר שבו למד התלמיד במקור או בבית ספר חלופי. ככל שהצרכים ההתפתחותיים של הילד גדולים יותר, כך גובר הצורך בתהליכי התערבות מעמיקים יותר, הנדרשים להבשלת התנאים אשר יבטיחו שהתוכנית של בית הספר אכן תענה על צורכי התלמיד ותביא למוביליות ממשית בתפקודו. תהליכי ההתערבות העולים מחקר הפרקטיקה של הקב"סים מקיפים שלושה מעגלים: התערבות הממוקדת ביצירת קשר עם הילד²¹; התערבות הממוקדת ביצירת ברית של שותפות עם הורי הילד; התערבות הממוקדת בבית הספר שבו למד הילד או בבית הספר שאליו הוא עבר או עתיד לעבור.

א. התערבות הממוקדת ביצירת קשר עם הילד

ההתערבות של הקב"ס הממוקדת בילד נועדה ליצור עימו ברית של השפעה שתוביל לשילובו מחדש בבית הספר או להשמתו במוסד חינוכי חלופי. ככל שהטיפול בילד קרוב למועד סימוני הנשירה הראשוניים, כך גדל הסיכוי למנוע את נשירתו ולהביאו למוביליות בתפקוד, שכן כאשר הילד כבר נמצא במצב של נשירה וניתוק מן המסגרת החינוכית, קשה יותר לשנות הרגלים ולהתגבר על המטענים הרגשיים השליליים שנוצרים כחלק מן התהליך עצמו של הניתוק מן המסגרת.

בדרך כלל בית הספר מפנה את הילד לטיפול הקב"ס. במקרים אחרים הילד מופנה לקב"ס בידי אנשים העוסקים בטיפול והדרכה בקהילה וברשות המקומית, ולפעמים בידי בני משפחה. ככל שהקב"ס מקיים עבודה שוטפת סדירה עם בית הספר, כן גדל הסיכוי לאתר את הילדים מוקדם יותר. לצורך כך פוגשים קב"סים רבים באופן סדיר בעלי תפקיד בבית הספר (לרוב יועץ) ועוברים איתם על תדפיס נתוני החיסורים של התלמידים, וכן משתתפים בקביעות בוועדות התמדה בית ספריות הדנות בתלמידים, שלמרות מאמצי הטיפול של בית הספר - שיחות, ביקורי בית, תוכניות שונות וכדומה - עדיין לא עלה בידו להחזירם למסלול התפקוד. במסגרת ועדות ההתמדה מתקיים דיון בנוכחות הילד, ההורים והצוות המקצועי, ובכלל זה הקב"ס, ושם מתקבלת ההחלטה אם להעביר את הילד לטיפול הקב"ס. בד בבד מתבצע איתור של ילדים המשוטטים ברחובות על ידי הקב"סים עצמם או על ידי אנשי מקצוע הפוגשים את הנערים במקומות בילוי ומפגש שונים (מדריכים, אנשי קידום נוער וכדומה). יש ילדים המגיעים לטיפול הקב"ס גם בתקופות מעבר שבין מסגרות (תקופת השיבוצים לבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים).

24% מן המקרים המופנים לקב"ס מסתיימים בטיפול חד פעמי (ברוך-קוברסקי, קונסטנטינוב וכן רבי, 2018). במקרים שבהם יש צורך בטיפול יותר מתמשך, הקב"ס מבצע הערכה ראשונית לילד על יסוד מידע רשמי, כגון אבחונים, דוחות, מסמכים והחלטות של ועדות, ומידע לא רשמי מתוך שיחות מזדמנות עם הילד והוריו ועם בני משפחתו, חבריו, קרוביו, מדריכיו וכל גורם רלוונטי אחר. הקב"ס חותר לבנות נרטיב מקיף ככל האפשר של חיי הילד ולזהות את הדינמיקה המשפחתית והבית ספרית שהובילה לקשיי התפקוד ולנשירה. קב"סים טוענים שוב ושוב שביקורי בית הם מרכיב חשוב בהערכת מצב הילד, המאפשר להתרשם באופן בלתי אמצעי ממצאות חייו וחיי משפחתו.

הקב"ס חותר ליצור עם הילד ברית ומלווה אותו בתהליך לקראת שילובו מחדש בבית הספר או השמתו במוסד חינוכי אחר. השאיפה היא שכניסתו של הקב"ס לחיי הילד תיעשה ככל האפשר מעמדה של נוכחות, השפעה וחיבור. הקב"ס חותר להפיל את חומות ההגנה של הילד וליצור עימו יחסי אמון כבסיס למערכת יחסים דיאלוגית ורגשית. ילדים שהגיעו למצבי נשירה סמויה או גלויה מאוכזבים באופן טבעי מן המבוגרים ותופסים אותם כמי שדורשים מהם דברים מבלי להתחשב במצבם וביכולותיהם, מה שיוצר התנגדות לקשר. הקב"ס מנסה להתגבר על ההתנגדות וליצור עם הילד קשר רגשי בלתי אמצעי שיביא לשינוי עמוק בדפוסי התפקוד וההתמודדות שלו.

הקשר שאליו הקב"ס חותר אינו "טיפולי" במובן המקובל, אך עם זאת נעשה ברבדים רגשיים ומשמש כר להיכרות הולכת ומעמיקה וזיהוי הצרכים האובייקטיביים והסובייקטיביים המיוחדים את הילד. הקב"ס חותר לגרום לילד להיפתח אליו ולשתפו ברגשותיו ומחשבותיו מתוך ניסיון לשכלל יותר ויותר את המנטליזציה של הילד, את יכולתו להביע את עצמו ולדבר על מה שהוא עובר מתוך חיבור לעולמו הפנימי. הוא משרטט יחד עם הילד תסריטים שלמים של נסיבות חייו ומסייע לו להבין את נקודות הראות והמניעים של האנשים המקיפים אותו - הורים ואנשי חינוך וטיפול.

קב"ס"ם מתארים את הסבלנות והגמישות שהם נדרשים לה בכדי "לרכך" את ההתנגדות של הילדים. יש ילדים שזקוקים לזמן, ואיתם צריך לקיים הרבה שיחות על שלל נושאים עד שהם מצליחים להתחבר ולגעת בדברים משמעותיים וכואבים; יש ילדים הזקוקים להרבה שליטה ומרחב, והקב"ס נדרש לרקוד לפי החליל שלהם ולצעוד עקב בצד אגודל עד להתקרבות. לעיתים יש לאפשר בהתחלה קשר לא מחייב, במסדרון, בהזדמנויות שונות, מבלי לקבוע עם הילד פגישות קבועות; יש ילדים שלא נפתחים עד שהקב"ס משוחח עם הוריהם או מוריהם ומשתף גם אותם. יש ילדים שכדי שיוכלו לקיים שיח משמעותי של היכרות והבנה עצמית זקוקים לשיחות ששזורה בהן עשייה כלשהי המזרימה אנרגיות של חיבור מחודש לעצמם ולעולמם, כגון הליכה משותפת למסגרות שהילד חושק בהן, ויש מצבים שבהם הקב"ס לא מצליח להתחבר אל הילד, ופועל למצוא דמות אחרת במקומו.

הייחודיות של הקב"ס היא בכך שהוא פוגש את התלמיד במרחבי החיים הטבעיים שלו ונוגע בחוויה המיידית הקיומית שלו. עמדה זו היא שמאפשרת לאותם ילדים, שבדרך כלל מסרבים לעזרה, להיפתח ולהישען. היתרון של הקב"ס נעוץ בפוזיציה הייחודית שלו, כמי שאינו משתייך למסגרת החינוכית אבל יש לו גישה בלתי אמצעית אל הילד ויכול ליזום עימו מפגשים באופן אקטיבי. הקב"ס יכול ליזום מפגשים בעלי אופי מזדמן, ספונטני, במסדרון בית הספר, בחצר, במקומות שבהם הילד "מסתובב". קב"סים רבים נמצאים בקשר רציף עם מדריכים בחינוך הבלתי פורמלי שפוגשים את הילדים אחרי הצהריים ומקשרים בינם ובין הילד. במצבים קיצוניים יכול הקב"ס להשתמש בסמכות החוק ולחייב את הילד ואת הוריו למפגש. וכך, מיקומו הייחודי של הקב"ס מאפשר לו לעקוף מכשולים ולקצר דרכים, שלא כאנשי הטיפול והרווחה, המחויבים לחוקים ולכללי סטיינג מגבילים.

כאשר הקשר של הילד עם הקב"ס הולך ומתהדק נוצר ביניהם **מרחב עניין משותף** שבו הילד, אשר עד כה חש מנוכר ומודר, מרגיש שהוא מוכל ומוכלל. הקב"ס מציב אותו במרכז ופועל ללא לאות לזיהוי הנסיבות, המורכבויות והצרכים הכובלים והמגבילים את הילד לצד משאבים של כוח והתמודדות. השיח המשותף ממוקד בחשיפת חוקי המשחק של המציאות כבסיס ליכולת למצוא פתרונות ישימים שיגבירו ככל האפשר את הרווחה הנפשית של הילד ואת מסוגלותו לפעול בעולמו.

מתוך חיבור פנימי לעולמו הפנימי ולפגיעותו חובר הקב"ס לילד ומשמש לו דמות משמעותית. הוא אינו דוחק בילד לקבל החלטות אלא מלווה אותו בדרכו, ובתוך כך **גורם לו להרגיש ראוי ומחוזק. הקב"ס** מקשיב לילד קשב רב, חותר להביע במילים את המחשבות והתחושות שהילד מעלה, ומנסה למצוא יחד איתו את ההיגיון הפנימי שמנחה אותו ואת מעשיו. הקב"ס נכנס עם הילד לחוויה הקיומית היום-יומית שלו, ובד בבד מנסה לרכז ולהרחיב מעט את נקודת מבטו של הילד, וכך יוצר השפעה מגדלת.

לאחר ביסוס ההתקרבות, המגע והשיח והיכולת להביא את הילד לתפיסה מציאותית יותר של מצבו, מתרחב מעגל ההשפעה לשאר הגורמים הרלוונטיים לחיי הילד וטוויית רשת תמיכה חברתית. הקב"ס מחליט יחד עם הילד, ההורים, הצוותים החינוכיים והדמויות הרלוונטיות האחרות על סוג העשייה שתוביל לבלימת תהליכי הניתוק והנשירה והרחבת תפקודי העצמי של הילד, שיקום היחסים החבולים וחיבור מחדש של הילד לבית הספר או השמתו במערכת חלופית.

פעמים רבות הקשר שנוצר בין הקב"ס לילד לא מסתיים גם לאחר שהילד מוצא את מקומו. מאחר שמדובר בקשר בין-אישי משמעותי, תהיה זו פגיעה קשה באמון אם הוא ייפסק רק בגלל שנמצא פתרון פונקציונלי לילד. יש מקרים שבהם הקב"סים נשארים בקשר עם הילד לאורך תקופה ארוכה וממשיכים ללוות אותו, לייצג לו ולתמוך בו בנושאים הקשורים בלימודים, במשפחה ובכל תחום שעולה בו צורך.

ב. התערבות הממוקדת ביצירת ברית עם ההורים

התערבות הקב"ס עם ההורים נועדה בראש ובראשונה ליצור איתם ברית של השפעה. הקשר עם ההורים חיוני ביותר להצלחתו של הקב"ס, והוא פועל לבנות, יחד איתם, את התצרך (פאזל) השלם של עולמו של הילד ולגבש עימם תפיסת מציאות משותפת. השיח נועד להגביר יותר ויותר את מעורבות ההורים בחיי ילדם, ואת העשייה המסונכרנת שלהם עם בית הספר. גיוס ההורים נעשה על ידי הקב"סים מתוקף חוק הביקור הסדיר, ובו-זמנית כניסיון לגייס את רצונם הטבעי של ההורים להיעזר כדי לשפר את מצב ילדם ואת מצבם שלהם.

כל הורה רוצה שהילד שלו יצליח, וכאשר ההורים מבינים שמדובר בעזרה של ממש ולא בהאשמות ובהעברת אחריות, הם שמחים להיעזר ולחלוק עם אחרים את המשא הכבד שהם נושאים בשל קשיי ההשתלבות של ילדם בבית הספר. לעתים ההורים זקוקים לזמן כדי להכיר את הקב"ס ולתת בו אמון, אך כאשר הם מבינים שמטרתו היא להושיט יד ולעזור, הם נרתמים למשימה.

לאחר ביסוס האמון והקשר הראשוני עם ההורים, הם בדרך כלל נפתחים ומדברים יותר ויותר בחופשיות, וכך נחשפת הדינמיקה המשקפת את קשיי הילד, קשיי ההורים והקושי של בית הספר לתת מענה הולם לצורכי הילד. הורים רבים שרויים בחוויה של הישרדות ובדינמיקה משפחתית של חוסר תפקוד וחלקם מגיעים ממשפחות מוחלשות. הם מיואשים ועייפים, הם אינם מצליחים לעזור לילד שלהם וחשים שהם מותקפים על ידי המערכת, שבעצמה מתקשה להתמודד. מכאן עולים דפוסים של התכחשות, התנתקות וחוסר שיתוף פעולה.

הקב"ס חותר להחזיק אמת אחת משותפת על הילד, על צרכיו ועל המענים היוצרים בעבורו סביבת התפתחות פוטנציאלית. הורים רבים נמצאים במצב של מודעות צרה וחלקית למצב ועיוורון כלפי חלקים שלמים במציאות של ילדם. במצבים אלה נדרש הקב"ס לערער את התודעה של ההורים שאינה מחזיקה את התמונה המלאה ולהפגיש אותם עם המציאות השלמה של ילדם. הוא פועל להפרת הסטטוס קוו שהושג על יסוד עמדת ההורים ש"אין דרך לשנות את המצב", מעורר אצלם עמדה קונפליקטואלית בעצם הדרישה לפעול להשבת הילד לתפקוד בבית הספר, ומכריח אותם להיות נוכחים במציאות המשברית.

הקב"ס מגייסים מיומנויות של ניהול קונפליקטים כדי להחזיק עבור ההורים את אותו מצב של הפרת האיזון ולהשות בו יחד איתם מתוך הבנה שההשתחררות מן התקיעות מצריכה זמן של דגירה והבשלה. הקב"ס אינו נסוג. הוא ממשיך להפגיש את ההורים עם המציאות, ובתוך כך נשאר כל העת זמין ונוכח עבורם. הוא פועל להזרים עוד ועוד מידע, מרחיב את המעגל ומפגיש את ההורים עם דמויות נוספות - צוות בית הספר ודמויות רלוונטיות בקהילה.

ההורים נעשים קשובים יותר לעמדה החדשה הנתבעת מהם, שכן בתוך תוכם הם רוצים שיתחולל שינוי במצבו של הילד, ואט אט זונחים את עמדתם הקודמת. למשל, אם עד לאותו רגע סירבו לקיים שיחה משותפת עם הילד והקב"ס, עכשיו הם מסכימים; אם פחדו לשתף במידע שחששו שיזיק, עכשיו הם משתפים. לעיני ההורים הולכת ומתגלה התמונה הסבוכה, ומתברר להם מקומם בדינמיקה המכשילה המונעת מילדם לשנות את דפוסי התפקוד שלו. בעקבות זאת הם משתפים יותר ומתייעצים עם הקב"ס מתוך התנדדות בין רגעים של התקפה והתבצרות לרגעים של צמיחה והתמודדות. אט-אט הם מתחילים לחשוף את האזורים שהם מסתירים מפני עצמם ומפני אחרים.

גם כאן, באה לעזרת הקב"ס העמדה הייחודית שלו, כמי שאינו מייצג אף צד במערכות שעד כה אכזבו וכשלו. מתוך עמדה זו מצליח הקב"ס לרכוש אמון של הורים שפיתחו עמדה של חשדנות וחוסר אמון כלפי המערכת. במקביל, בהיותו פועל מכוח החוק, הוא מוסמך לפנות אל ההורים מתוך עמדה המחייבת אותם לפעול, אם כי החוק הוא רק אמצעי להשגת הלגיטימציה לפנות להורים.

כפי שעולה מראיונות המדריכים המלווים קב"סים שהשתתפו במחקר, נוטים קב"סים חסרי ניסיון וחסרי מסוגלות אישית ומקצועית לפעול מתוך סמכות יתרה, בכוחנות מוגזמת, ו"נלחמים" בהורים, במורים ולעיתים אף בתלמידים. עמדה זו מתגלה כפחות אפקטיבית וגוררת מציאות שבה, מצד אחד, ההורים 'שמים פס' על החוק, ומצד שני גורמי האכיפה והמשפט אינם פועלים בתקיפות מספקת (בעשור שבין 2005-2010 ננקטו תביעות משפטיות רק עבור 2% מן התלמידים (ברוך-קוברסקי ועמיתים, 2018). קב"סים אפקטיביים רואים בהיבט החוקי רק נדבך אחד בתפקידם, והם נעזרים בו רק במקרים קיצוניים ביותר של אי שיתוף פעולה מוחלט.

לאחר שהתבסס שיח של שיתוף בין הקב"ס וההורים, הקב"ס פועל לצרף גם את בית הספר

למהלך שיוצר השפעות הדדיות: הוא מביא את חוויית המשפחה לבית הספר וגורם לבית הספר להיות מושפע מההורים, עד שנוצרת חוויה של ברית של משותפת לבית הספר ולהורים. הקב"ס משמש כמתווך ומגשר, מפגיש צד אחד עם האחר, מתקן אי-הבנות ומשלים פערי ידע והבנה. המסר לבית הספר הוא שגם במקרים "לא אפשריים", שבהם ההורים אינם משתפים פעולה, אפשר להגיע אליהם; המסר להורים הוא שהם לא לבד, שבית הספר יכול לשמש להם גורם של תמיכה ועזרה.

על בסיס הדינמיקה החדשה שהולכת ונוצרת בין בית הספר להורים, מטפח הקב"ס ערוצים נוספים שההורים יכולים להישען עליהם, גורמי טיפול, רווחה, הדרכה הורית, קבוצות תמיכה הוריות ועוד, ובעזרתם ההורים יכולים להוסיף ולשכלל את יכולותיהם ההוריות.

ג. התערבות הממוקדת בבית הספר בדגש על התמדה ושיפור בתפקוד הילד

קב"סים יוצרים עבודה סדירה ושוטפת עם בעלי תפקידים בבית הספר - מנהל, מחנך, יועץ, פסיכולוג ומפקח - לצורך שיפור ההתמודדות של בית הספר עם התלמיד. מתוך עבודה סדירה זו הם מזיהים בבית הספר את האנשים שהילד מחובר אליהם ושיש להם השפעה עליו. לכל ילד נחוצה דמות משמעותית קבועה ויציבה שמבינה אותו וניצבת לצידו, מחנך או מאמן ספורט, מדריך חברתי או מורה למוזיקה, וכיוצא באלה.

הקב"ס לומד מאותה דמות על אודות הילד, על תפקודו בבית הספר ומחוצה לו, וחושף בפניה צדדים נוספים של עולמו של הילד ושל משפחתו ואת מה שעובר עליו. הוא מנסה לעורר אמפתיה למצבו ולסיפורו של הילד ואת תחושת האחריות והמחויבות של אנשי בית הספר כלפיו. הקב"ס מחזק את התפקיד החשוב שבית הספר ממלא בעולמו של הילד, ונזהר שלא לתפוס את מקומו. קב"סים רבים דיברו על חשיבות היכולת לכוון קשר משמעותי עם אנשי בית הספר, קשר המבוסס על הבנת המורכבות שעימה הם מתמודדים בעבודתם ואי שיפוטיות כלפיהם.

לאחר שנוצר קשר של אמון בין התלמיד והוריו ובין בית הספר, מלווה הקב"ס את בית הספר בבניית תוכנית אישית לילד. ככל שצרכי הילד גדולים יותר, גדל הצורך בהתאמה משמעותית יותר של התנאים לצרכיו. התאמה זו מצריכה יותר מעורבות, גמישות והשקעה של אנשי בית הספר.

במקרים שבהם מגיעים להחלטה שצריך למצוא לילד מסגרת חלופית, או במקרים שבהם הילד כבר נשר מן המסגרת, פועל הקב"ס למציאת מסגרת מתאימה. לשם כך עליו להכיר היטב את כל המסגרות הרלוונטיות במרחב הרשות ומחוצה לו. ככל שהקב"ס מכיר יותר מסגרות ויודע מה הן מציעות ומה מייחד אותן, הוא מיטיב להתאים את המענה לתלמיד.

לצורך זה מבקר הקב"ס במוסדות השונים, מתרשם באופן בלתי אמצעי מן ההתנהלות הכללית, מן היחס של המורים לתלמידים ומן האווירה השוררת במקום. הוא פועל בשגרה כדי ליצור קשרים עם נציגים מבתי הספר שבסביבתו וממפה את בתי הספר לפי קהל היעד שלהם (בתי ספר טכנולוגיים, בתי ספר לחינוך מיוחד, מסגרות לנושרים, מוסדות פרטיים וכדומה) ולפי סוג היחס שלהם לתלמידים.

הקב"סים פועלים רבות בכדי להבטיח שהמפגש הראשוני של הילד והוריו עם המסגרת החדשה יהיה מוצלח, ופועלים כדי להכין את הילד למסגרת ואת המסגרת אליו. הקב"ס שולט באומנות ההכנסה למסגרת וביצירת החיבור הרגשי של הילד למסגרת.

2. התערבות מערכתית בראי הפרט

הן הקב"סים והן אנשי המקצוע שרואינו מייחסים חשיבות רבה לביסוס מערכת קשרים סדירה של הקב"סים עם צוות בית הספר - מחנכים, יועצים ומנהלים - ועם אנשי מקצוע ברשות המקומית, במשרד החינוך ובקהילה. מפאת קוצר היריעה כולל המאמר הנוכחי רק אזכור קצר של העבודה המערכתית של הקב"סים, וזאת למרות חשיבותה המכרעת. עשייה רחבה נעשית במרחב בתי הספר שעליהם אחראי הקב"ס ובמערכת הקשרים שהוא מקיים עם מסגרות פוטנציאליות לתלמידים שבאחריותו, וכן בקשרים שהוא מקיים עם מרחבי העבודה המשלימים: מרחב הטיפול בפרט ברשות המקומית, אנשי מקצוע ותוכניות אגף א לילדים ונוער בסיכון של משרד החינוך ביישוב ושירותי הרווחה והקהילה ביישוב.

מרחב העשייה המערכתית העיקרי בעבודתו המערכתית של הקב"ס הוא בית הספר, והוא כולל את כל מסגרות החינוך והלימוד הרלוונטיות לאוכלוסיית היעד שהוא מטפל בה. ברוב המקרים מדובר בבתי ספר ובמערכות חינוך, ובמקרים בודדים מדובר בפנימיות או במסגרות אחרות, כגון מסגרות לימוד ביתיות.

הקב"ס פועל לאבחן ולהעריך את בתי הספר, לבנות מערכת של קשרים ובריתות עם אנשי הצוות ולעודד הרחבת המענים לתלמידים במצבי נשירה. הקב"ס מנסה לזהות את העמדות ואת המסוגלות של בית הספר בהתמודדות עם תלמידים במצבי נשירה תוך התרשמות מצורת התקשורת של אנשי בית הספר עם התלמידים ועם ההורים וכן זה עם זה, כמובן מבלי לנקוט עמדה שיפוטית שעלולה לחבל במאמציו לגייס את בית הספר.

הקב"ס פועל לבסס את הקשר עם בתי הספר במפגשים עם מחנכים, יועצים, פסיכולוגים ומנהלים. יש קב"סים המגיעים לבתי הספר כמעט יום-יום, ואילו אחרים מגיעים בתדירות נמוכה; יש הנפגשים עם דמויות קבועות בזמנים קבועים, ואילו אחרים מעדיפים לפעול בהתאם לצורכי התלמיד או לזמינות של הדמויות השונות בבית הספר; יש קב"סים המעדיפים לבסס את הקשר עם מחנכים, ואילו אחרים פועלים בעיקר בשיתוף פעולה עם יועצים.

מרחבי עבודה משלימים

אומנם בתי הספר הם זירת העשייה העיקרית של הקב"ס, אולם הוא פועל גם במרחבים נוספים, וגם בהם הוא מקיים מערכת של שיתופי פעולה ועבודה צמודה, ומשפיע על האפקטיביות של המערכת בהתמודדות עם ילדים במצבי נשירה. צורת העבודה של הקב"סים במרחבים אלו מושפעת באופן טבעי ממאפייני סביבות העבודה ברשות המקומית שאליה הם משתייכים.

מחוץ לבית הספר הקב"סים פועלים במרחב הטיפול בפרט בעירייה או ברשות המקומית; במרחב משאבי אנוש והתוכניות של אגף א לילדים ונוער בסיכון; ומרחב שירותי הרווחה והקהילה ביישוב.

מרחב הטיפול בפרט ברשויות המקומיות מתמקד בקביעת מדיניות ובארגון והפעלה שוטפת של שירותים מנהליים, משקיים, טיפוליים וחינוכיים לתמיכה בתלמידים נושרים ובסכנת נשירה. בדרך כלל זה המרחב שהקב"סים משתייכים אליו ובאופן טבעי משתתפים בעשייה בו.

בכל יישוב מובילים אנשי מקצוע של האגף מענים פרטניים לילדים ולנערים ותוכניות שונות של אגף א לילדים ונוער בסיכון, במוסדות החינוך ומחוצה להם. לדוגמה: כיתות מב"ר וכיתות אתגר - כיתות ייחודיות לתלמידים תת-משיגים; תוכנית מל"א - מרחב למידה בית ספרי שנועד לתת לתלמידים בסכנת נשירה מקום ושיוכות תוך מתן מענה אישי לצורכיהם; תוכניות תוספתיות כמו תוכנית אמ"ץ - לימוד לקראת בגרות מלאה בשיטת לימוד ייחודית; תוכניות כמו תוכנית מני"ע - תוכנית אישית מותאמת לצורכי התלמיד, הכוללת משאבים כמו שיעורים פרטניים, חונכות אישית וטיפול רגשי אישי וקבוצתי. קב"סים אפקטיביים יוצרים מערכת של קשרים עם הגורמים המפעילים את המענים השונים ומשפיעים על פיתוח ועיצוב המענים והתאמתם לצרכים המשתנים של אוכלוסיית התלמידים ביישוב.

בכל רשות מקומית יש מערך שירותים הניתנים למשפחות ולפרטים הנזקקים להם מסיבות שונות, כגון נכות, תפקוד לקוי של המשפחה, מצב כלכלי קשה ועוד. את השירותים נותנים אנשי מקצוע במחלקות לשירותים חברתיים וכן גופים ועמותות שונות. מרחב זה עוסק בתכנון שירותי הרווחה לפי הצרכים המשתנים ובהתאם לסדרי עדיפויות מקומיים ולאומיים למתן שירותי איתור, אבחון, טיפול, תמיכה, מניעה, הגנה ושיקום ברמה פרטנית, קבוצתית וקהילתית.

סיכום

הפרקטיקה של הקב"ס נעשית בשני מסלולים עיקריים: מסלול פרטני-מערכתי הממוקד בילד, ומסלול מערכתי שנועד לבנייה ולתחזוקה שוטפת של מערכת הקשרים של הקב"ס עם אנשי המקצוע בגופים שמולם הוא עובד - בית הספר, משרד החינוך, הרשות המקומית והקהילה.

הקב"ס תלוי תלות מלאה בגורמים רבים המשפיעים על יכולתו להצליח במשימתו - במשפחה, בבית הספר, באנשי מקצוע ובמערכות החברתיות האמונות על חינוך הילד ועל רווחתו. הקב"ס מגשר בין הממסד החינוכי-טיפולי-רווחתי, המשפחה והממסד המשפטי, ומהווה חוליה בשרשרת של אנשי מקצוע רבים ממערכות חינוך, רווחה וקהילה המטפלים בתלמידים במצבי נשירה.

חיפוש נרחב במאגרי מידע בספרות העולמית מעלה כי לצד מסמכים רבים הנוגעים בחוק ובמדיניות חסרים גופי ידע מדעיים העוסקים בהרחבה בפרקטיקה של מניעת הנשירה. נראה כי מספרם הקטן של בעלי מקצוע המשמשים כקב"סים בארץ ובעולם מקשה על האקדמיה לפעול לקידום זהות מקצועית מובחנת של אנשי המקצוע האמונים על מניעת נשירה, ולהשקיע במחקר ובפיתוח ההיבטים המקצועיים של תפקיד זה. בנוסף, מאחר שאין אפשרות להתייחס לתפקיד הקב"ס במנותק מבעלי התפקידים האחרים הפועלים במרחב מניעת הנשירה, קשה לחקור את השפעתו הייחודית. כך או כך, נראה שגם כאשר יש הכשרה מקצועית יעודית לאנשי המקצוע המשמשים כקב"סים היא מבוססת על גופי ידע השאולים ממתווה ההתפתחות המקצועית של אנשי מקצוע אחרים המטפלים באוכלוסיות בסיכון לנשירה: פסיכולוג, יועץ, עובד סוציאלי, עורך דין וכדומה. וכך אנשי המקצוע האמונים על מניעת נשירה נחשפים בתהליכי הכשרה והתמחות למגוון של תחומים ומושגים (סיכון, לקויות, עבריינות) אך אינם זוכים להכשרה המקדמת את זהותם המקצועית הייחודית.

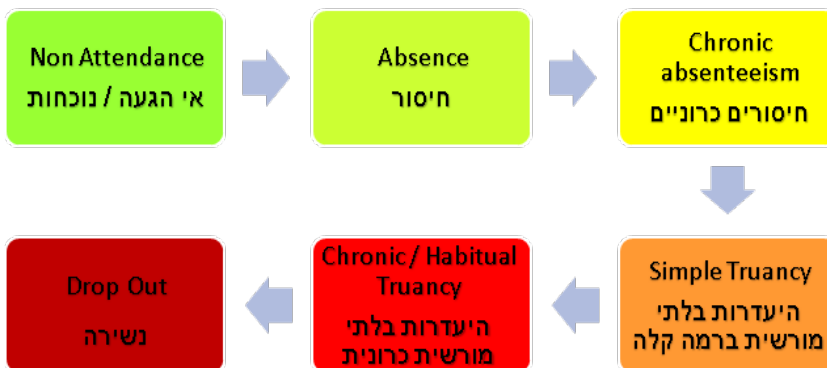
ברוח זו אפשר לומר שמניעת נשירה נתפסת כעיסוק ולא כפרופסיה.²² למרות תמימות דעים על נחיצות תפקיד הקב"ס בארץ ובעולם, נראה כי מעמדו של תפקיד זה עודו נמוך, ובכך הוא משקף בין היתר את האוכלוסייה שבה הקב"ס מטפל: אוכלוסייה מושתקת לעיתים וחסרת כוח פוליטי וחברתי. העדר בסיסי ידע תיאורטיים מוצקים וייחודיים על עשייה למניעת נשירה מעיד שהתחום עדיין לא התפתח כמקצוע העומד בפני עצמו. לכן גם אם יש קב"סים שמצליחים

22 כדי שתחום עיסוק ייהפך לפרופסיה, עליו לזכות באמון הציבור ולשמור בהתמדה על האמון הזה. אנשי פרופסיה מקבלים אוטונומיה בתחום העיסוק וחופש לקבל החלטות בלי צורך בפיקוח, כל זמן שהם מצליחים לפקח ולשמור על הסטנדרטים ולהבטיח פרקטיקה באיכות גבוהה. פרקטיקה מקצועית מוגדרת כגוף מארגן של מומחיות, ידע ופרקטיקה מנוסחת היטב; מחויבות לרווחת הלקוח וסטנדרטים המכוונים את הכניסה לפרקטיקה ואת הרשות לעסוק בפרקטיקה, תהליכי ההכשרה וגופי ידע ספציפיים הבאים להבטיח שאנשי המקצוע המורשים להיכלל בפרופסיה יהיו בעלי מחויבות, ידע ומיומנויות רלוונטיות. ישנם תחומים (כמו הוראה) שיש לגביהם חילוקי דעות אם ראוי להגדירם תחום עיסוק או פרופסיה.

בעבודתם ומחוללים שינויים מבורכים בחיי תלמידים השרויים בקושי ובמצוקה, אין לכך השפעה על התפיסה המקצועית ועל תפיסת ההכשרה של התפקיד.

שינויים גדולים שחלו בתקופה האחרונה בהגדרות של תופעות ניתוק ונשירה, מלמדים על תמורות בתפיסות הרווחות בתחום. המבט על תופעת היעדרויות והנשירה מעמיק ומתרחב. כיום נתפסת הנשירה הגלויה כתוצאה של תהליך ארוך של אי-ביקור סדיר בבית הספר. אירוע היעדרות חד-פעמי או קצר-מועד עשוי להוביל פעמים רבות לאירוע היעדרות ממושך יותר. דינמיקה שעלולה להוביל בסוף התהליך לנשירתו המוחלטת של התלמיד ממוסד הלימודים (איור 1).

איור 1: דינמיקה של אי-ביקור סדיר בבית הספר המובילה לנשירה



ראיית תופעת היעדרויות והנשירה מתרחבת ומעמיקה ועוברת מהתמקדות בנשירה גלויה להתבוננות בתהליכים הקודמים לה (שוטטות והיעדרויות, נשירה סמויה, ניתוק); מהתמקדות בגורמים הקשורים בתלמיד עצמו להתבוננות בגורמים הקשורים בעולמות הסובבים אותו - ההורים, המשפחה, בית הספר והקהילה (תפיסה אקולוגית); מהתמקדות בהתנהגות הגלויה של התלמיד להתמקדות בעולמו הפנימי, למשל, כיצד התלמיד עצמו תופס את מידת החיבור שלו לבית הספר; מהתמקדות בנשירה כשורה של תופעות מבודדות לראיית הנשירה מזווית ראייה פנומנולוגית הכוללת מבט התפתחותי ואינטגרטיבי על התלמיד ועל תפקודו השלם בבית הספר ובכלל (איור 2).

איור 2: תמורות בהבנת תופעת הנשירה



התמורות בתפיסת הנשירה כחלק מתהליך מתמשך ועמוק משפיעות הן על הגדרת האוכלוסייה שבאחריות הקב"ס והן על הפרקטיקה האפקטיבית של הקב"ס, המחייבת עשייה בזירה הוליסטית, אינטגרטיבית ומושקעת. כאשר הקב"ס פועל בראייה רחבה של מניעת נשירה, ולא רק כזרוע האוכפת את החוק והנהלים, הוא הופך להיות יד ימינה של מערכת החינוך באזור, ואחריותו על התלמידים בסכנת נשירה נעשית משמעותית ומועילה הרבה יותר.

התבוננות על תפקיד הקב"ס בהקשר רחב, אשר בו הנשירה היא ביטוי לבעיה חברתית רחבה שפתרונה נעוץ בשיפור אפקטיביות החינוך ככלי למוביליות חברתית ולצמצום פערים חברתיים, מחזקת את הצורך שהקב"ס יחבור למהלכים המערכתיים האזוריים. בהקשר זה, תפקיד הקב"ס, כפי שעולה מן המחקר, הוא לקבל נתונים ומידע על כלל תפקודי בתי הספר באזור שבאחריותו ולהזרים באופן שוטף לאנשי המקצוע הפועלים באותה זירה את הנתונים שבידו על אודות תלמידים במצבי נשירה. בכך עשייתו של הקב"ס נובעת מראייה אינטגרטיבית של כלל הגורמים הפועלים לשיפור מתמיד של בתי הספר באזור. הכללת הקב"ס בגוף בין-תחומי הפועל באופן מתמיד ליצירת רציפות בין עבודתם של קובעי המדיניות ואנשי המקצוע הבכירים ובין עבודת אנשי החינוך והטיפול בבתי הספר ובקהילה - הכללה זו תורמת ליכולתו של הגוף לגבש מענים מותאמים ומדויקים יותר לצורכי התלמידים, המשפחות וכן המורים ואנשי המקצוע.

מקורות

אפללו, א. וגבאי, א. (2011). קציני הביקור הסדיר: הזרוע המשלבת תלמידים בסכנת נשירה, עט השדה 6, 18-22.

בלס, נ. ואדלר, ח. (2015). אי שוויון בחינוך בישראל. מכון טאוב.

בן רבי, ד., ברוך-קוברסקי, ר., נבות, מ. וצ'סלב ק. (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. ירושלים: מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

ברוך-קוברסקי, ר., קונסטנטינוב, ו. ובן רבי ד. (2018). קציני הביקור הסדיר (הקב"סים) בישראל - ניתוח מידע מעשר שנות עבודה עם תלמידים נושרים ונושרים סמויים (קובץ הקב"ס-נט 2005-2015). ירושלים: מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

דוח כוח המשימה הלאומי לנושא חינוך - ועדת דברת (2005) דוח הוועדה לילדים ונוער בסיכון - דוח מסכם והמלצות, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, נספחים.

הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר (2002). ירושלים, אב תשס"ב - יולי 2002 (ועדת גוז'נסקי).

שנתון סטטיסטי לישראל (2017). תלמידים בכיתות ז-יב שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך בתשע"ז ובמעבר לתשע"ח, לפי מעבר למסגרת לימוד חלופית) הלמ"ס, לוח 8.27.

ויניגר, א. (2014). נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חוזר מנכ"ל (1994). מניעת נשירה - הגברת כוח ההתמדה וההצלחה של התלמידים בבית הספר, משרד החינוך תשנ"ה חוזר מיוחד ז', דצמבר 1994.

חוזר מנכ"ל (2017). אורחות חיים במוסדות החינוך, משרד החינוך תשע"ז/ 7 (א). 1.3.2017.

חוק לימוד חובה, התש"ט-1949, ס"ח 26.

יעקובי-זילברברג, ל. והראל, ג. (2013). "קליטת קציני הביקור הסדיר (קב"סים), הכשרתם והתמקצעותם". אפשר - ביטאון לעובד החינוכי-הסוציאלי, 24, 42-45.

כהן-נבות, מ., אלנבוגן, ש. וריננפלד, ת. (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.

- כהן-נבות, מ., בן רבי, ד., ברוך-קוברסקי, ר. וקונסטנטינוב, צ. (2014). **הנשירה הסמויה ממערכת החינוך בישראל: מחקר חוזר ממצאים ראשוניים**. מוגש לוועדה לזכויות הילד, הכנסת, יולי 2014.
- כהן-נבות, מ., לוי, ד., קונסטנטינוב, ו., עוואדיה, א., ברוך-קוברסקי, ר. וחסין, ט. (2009). **מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים**. (ייעוץ מתודולוגי: נורה רש) ירושלים: מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- להב, ח. (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. **מניטוק לשילוב**, 17, 7-32.
- להב, ח. (2014). פרופיל של הנוער המנותק בישראל. בתוך: ע. גרופר וש. רומי (עורכים). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, א, 134-164.
- מור, פ. (2010). **לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ. (2018). **בית הספר כמרחב ללמידה ולהתפתחות**. הוצאת אח.
- מור, פ. ולוריא, א. (2010). **כוחו של היעוץ החינוכי - בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ. ומנדלסון, י. (2006). **לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור פ. ולוריא א. (עורכים) (2014א). **לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור פ. ולוריא א. (עורכים) (2014ב). **הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ., לוריא, א., חן-גל, ש., וסימן-טוב, י. (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מור, פ. ונהור, ג. (2018). **מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה למניעת הנשירה של קצין הביקור הסדיר במערכת החינוך בישראל, סקירת ספרות**. פרסום פנימי, אשלים-ג'וינט.
- מור, פ. ונהור, ג. (בדפוס). **קצין הביקור הסדיר בפרקטיקה מקצועית מגויסת למניעת נשירה**. אשלים-ג'וינט ישראל.
- משרד החינוך (2017). **שאלות ותשובות: סדר, נוהל ואורחות חיים בבית הספר**. אגף א לפניות ותלונות הציבור וקו פתוח לתלמידים. [קישור](#), כניסה: 15.7.2017

סבו-לאל ר. וחסין ט. (2011). **מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון**. ירושלים: מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

סבר, ר. (2002). **נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה**. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

פרלמן-אבניאון, ש. וגורפינקל, ט. (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון. **הייעוץ החינוכי**, 21, 155-174.

קורש לימור (2013). תפיסת הילדים במצבי סיכון כתלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך בישראל. אפשר, ביטאון לעובד החינוכי-הסוציאלי. **אפשר - ביטאון לעובד החינוכי-הסוציאלי**, 24, 45-47.

Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A. & Kinder, K. (2000). Raising attendance. Slough: NFER.

Balfanz, R., Liza H., & Douglas J. M. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist* 42 (4), 223-235.

Balfanz, R., Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools. [Link](#).

Bloom, D., Haskins, R. (2010). "Helping High School Dropouts Improve Their Prospects. The Future of Children". Princeton booking. <http://www.brookings.edu/research/papers/2010/04/27-helping-dropouts-haskins>

Brown, W. E. (2004), 'Confronting myths about Hispanics', *Public Education Network* 11 (1), 1-35.

Cabus, S. J., De Witte, K. (2012). *School absenteeism and Dropout: A Bayesian Duration Model*. [Link](#).

Carlson, P., Martinez, R. (2011). "Student Disengagement: A National Concern from Local Perspective". **National Social Science Proceedings** 48: 54-70.

Commission on Youth at Risk. (2012). *Legal and Educational System Solutions for Youth: Report from a Leadership and Policy Forum on Truancy and Dropout Prevention*. Washington DC: The American Bar Association.

De-Witte, K., Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), 549-569.

Drapela, L. A. (2004). Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analysis of the national education longitudinal study. *Deviant Behavior*, 26(1), 47-62.

Eastman, G., Cooney, S. M., O'Connor, C., & Small, S. A. (2007), *Finding Effective Solutions to Truancy*, Research to Practice Series 5, Wisconsin IL: University of Wisconsin, Madison. http://fyi.uwex.edu/whatworkswisconsin/files/2014/04/whatworks_05.pdf

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research Review. *Educational Review*, 67(4), 459-482.

Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184-195.

Fall, A. M., Roberts, G. (2012). "High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-Perception, School Engagement and Students Dropout". *Journal of Adolescence* 35(4): 787-798.

Frey, D. (2011). State Policy Approaches to Reducing Truancy. Denver: The Education Commission of the States. Link.

Gase, L. N., DeFosset, A., Perry, R., Kuo, T. (2016). Youths' Perspectives on the Reasons Underlying School Truancy and Opportunities to Improve School Attendance. *The Qualitative Report*, 21 (2), 299-320.

Guare, R. E. & Cooper, B. S. (2003), *Truancy Revisited*, Lanham MD: Scarecrow Press.

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.

Havik, T., Bru, E., Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18, 221-240.

Henry, K. L., Knight K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence* 42 (2), 156-166.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.

Malcolm, H., Wilson Y., Davidson, J. & Kirk, S. (2003). Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs (Research Report 424). Nottingham: DFES Publications. <https://dera.ioe.ac.uk/8655/1/RR424.pdf>

Markussen, E., Froseth, M. W., Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion, in Mallett, C. A. (2016). Truancy: It's Not About Skipping School. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 337-347.

Miller, L. C., Johnson, A. (2016). *Chronic Absenteeism in Virginia and the Challenged School Divisions: A Descriptive Analysis of Patterns and Correlates* (EdPolicyWorks Report, No. 4). EdPolicyWorks, University of Virginia.

Mor, F. (2003). *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System*. Doctorate Dissertation Sussex University.

Pring, R. (2001). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Reid, K. (2010). Finding Strategic Solutions to Reduce Truancy. *Research in Education*, 84 (1), 1-18.

Reid, K. (2012). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review*, 64 (2), 211-222.

Schon, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In: P. P. Grimmett, & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teacher College Press, pp. 19-30.

Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40 (3), 5-22.

Sutphen, R.D., Ford, J. P., Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20 (2), 161-171.

Tam, W. M. (2011). Hidden School Disengagement and its Relationship to Youth Risk Behaviors in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 26 (2), 175-197.

Theunissen, M. J., Van, I. G., Verdonk, P., Feron, F., & Bosma, H. (2012). "The Early Identification of Risk Factors on The Pathway to School Dropout in The Siodo Study: A Sequential Mixed-Methods Study". *BMC Public Health*. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1033>

Utah Education Policy Center (2012). *Research Brief: Chronic Absenteeism*. Salt Lake City: University of Utah.

Wang, M. T., Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85 (2), 722-737.

”שיעור לחיים” - הקשר בין תחושת שייכות ליישום עשייה פדגוגית מיטבית בכיתה¹

דורית כהן חרמון²

תקציר

המאמר מחבר בין תחושת השייכות לפי גישת אדלר לבין עשייה פדגוגית מיטבית בכיתה. תכניו נסמכים על שנות הוראה והתמחות בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון במסגרות חינוכיות, ועל מחקרים רבים שבדקו את הקשר בין שייכות והצלחה אקדמית לעבודתו של המורה בכיתה.

המאמר מייחס משמעות גדולה לעבודת המורה בכיתה ורואה בו אחראי להצלחת התלמידים. אומנם עבודה פדגוגית טובה של המורה בכיתה חשובה לכל התלמידים; אך היא הכרחית לתלמידים בסיכון, שפעמים רבות מגיעים לבית הספר כשאין מבוגר משמעותי שרואה אותם, נמצא שם עבורם ומכיל אותם ואת קשייהם. החידוש במאמר הנוכחי הוא מציאת דרכים לחיזוק תחושת השייכות לפי גישת אדלר בשיעורים בכיתה, תוך הצגת מודל של עבודה פדגוגית, שתוכל לחזק את תחושת השייכות של התלמיד לבית הספר בכלל ולשיעור בפרט.

מילות מפתח: תחושת שייכות על פי אדלר, פדגוגיה מיטבית (אופטימלית), ניהול שיעור פרונטלי על פי עקרונות חיזוק השייכות

מבוא

לפני 16 שנה, בעודי מורה להיסטוריה בתיכון בתחילת הדרך, פגשתי מנחה שהגיעה אלינו ממכון אדלר להעביר השתלמות על סמכות המורה בכיתה ברוח גישת אדלר. תכנים אלה ריתקו אותי וענו על תהיות שהטרידו אותי כמורה צעירה וכמחנכת כיתה. התכנים היו תחושת השייכות ודרכים מוטעות להשגתה - תשומת לב יתרה, מאבקי כוח, נקמה וויתור. אלה דרכים שבהן משתמש הילד כשהוא מרגיש לא שייך, לא מורגש וחסר יכולת לבטא את עצמו בדרך חיובית (דרייקוס וסולץ, 1973; איפלח, 2003).

1 המאמר נכתב במסגרת השתלמות לכתיבה מקצועית של חוכמת המעשה בהנחיית ד"ר ניר ויטנברג.

2 מלווה ומנחה צוותי חינוך העובדים עם ילדים ונוער בסיכון ומנחת הורים מוסמכת ממכון אדלר.

זו הייתה ד"ר אורית אלפי. היא היטיבה לתאר את שתי הדרכים המוטעות הראשונות של התנהגות התלמידים בכיתה. ד"ר אלפי מתבססת על גישת אדלר ועוסקת בשתי התנהגויות מפריעות: תשומת לב יתרה ומאבקי כוח. בכיתה באות דרכים אלו לידי ביטוי כשתלמידים בוחרים להרגיש שייכות בהעסקת המורה לאורך כל השיעור בתלונות, בקשות והפרעות כדי לקבל את תשומת ליבו, או באמצעות מאבק כוח בלתי פוסק, כמו אי ציות למורה, דיבור לא מכבד, מרדנות, התרסה ועוד (אלפי, 2011; בר-אב, 1997; יותם, 2014). נושאים אלו ואחרים אפשרו לי להתמודד נכון יותר עם התנהגויות מאתגרות בכיתה ולתת להן מענה.

זיקתי לנושא זה נובעת גם מהסיפור המשפחתי שלי: בני הבכור התקשה מאוד בכיתה ב' להתמודד עם מטלות הכיתה, והדבר הוביל אותו לאי-רצון מוחלט ללכת לבית הספר, אף שחברתית ורגשית הרגיש שייך. ההתארגנות מדי בוקר לוותה בבכי ובתחושות מאוד קשות. בסוף השנה ניסיתי להבין מה גרם לו להרגיש ש"בית הספר גרוע מגיהנום" (לדבריו) ומה גרם להתנגדות כה חריפה למסגרת. אחרי שלמדתי את נושא השייכות ומרכיביה במכון אדלר, הבנתי שהוא מתקשה בכתיבה, והמפגש היום-יומי והממושך עם מה שמשקף את קשייו מאפיל על היותו ילד סקרן ונבון. הוא חיפש דרך להימנע מהתמודדות עם הקושי, ולכן פיתח התנהגויות מפריעות בכיתה.

לימים יצאתי להדרכה ולהתמחות בעבודה פדגוגית עם צוותי חינוך במקביל ללימודי הנחיית הורים במכון אדלר. ככל שלמדתי והתמקצעתי יותר בכל אחד מהתחומים כך התחזקה הבנתי שיש קשר בין עשייה פדגוגית בכיתה לתחושת השייכות. אכן, חשוב לחזק את תחושת השייכות של התלמיד לבית הספר בשיחות אישיות, ביקורי בית והעצמה אישית, אך חשוב לא פחות לחזק את תחושת השייכות והמסוגלות הלימודית במהלך השיעור עצמו. שהרי זה הדבר שאנו דורשים מהתלמיד שמגיע לבית הספר: להפגין מיומנויות נלמדות בשיעור כל יום במשך הרבה מאוד שנים.

הדר-פקר (2013) מחזקת את הקשר בין גורמים רגשיים-חברתיים (תחושת שייכות) להישגים לימודיים. היא סקרה מטא-אנליזה אשר בחנה 270 מחקרים שבהם נמצא כי גורמים רגשיים-חברתיים ומוטיבציוניים של תלמידים בגילים שונים השפיעו השפעה רבה ומשמעותית ביותר על למידה והישגים בבית הספר, יותר מגורמים כמו חברת השווים, תרבות בית ספר, דרכי הוראה ועוד. הדר-פקר מראה גם שרגש חיובי יכול לקדם מאוד חשיבה ויכולת פתרון בעיות, ומשפר את הריכוז ותפקודים קוגניטיביים מורכבים.

מניסיוני, כאשר תלמיד חווה כישלונות חוזרים ונשנים בכיתה, ואינו מצליח לעמוד בדרישות האקדמיות ולמלא את המשימות הנדרשות ממנו, מרגיש תחושת אי שייכות חזקה. פעולות חוץ-כיתתיות, למרות חשיבותן הרבה בתחומים אחרים, אינן נותנות מענה לצורך שלו להרגיש שייך באמת לכיתה ולשיעור. תחושת אי שייכות לשיעור עלולה להוביל לנשירה סמויה בקרב ילדים צעירים ולנשירה גלויה בקרב מתבגרים או לבעיות התנהגות בכיתה.

הסיכוי שדבר כזה יקרה לילדים ולנוער בסיכון גבוה מאוד, מסיבות כלכליות, חברתיות, רגשיות ומשפחתיות. מור (2006) מציגה מחקר ששרטט את הפרופיל של נוער בסיכון. מממצאיו עולה כי משפחות רבות של ילדי ונוער בסיכון הן חד-הוריות, סובלות מבעיות כרוניות של אי-תפקוד הורי, עבריינות, קשיים כלכליים ומצבי משבר, והדברים מובילים להישגים לימודיים נמוכים, בעיות משמעת, סף תסכול נמוך ודפוסי התנהגות אנטי חברתיים.

תלמידים אלה חווים חרדה קיומית המקשה עליהם לתפקד ולהתחבר ללמידה, ועלולים להובילם לנשירה גלויה או סמויה. הדרך לסייע לתלמיד בסיכון שנמצא במסלול הידרדרות היא בהתערבות של מערכת חזקה ומכילה, שתאפשר לו חלופה אמיתית לתגמולים שיש בחוץ, כמו שוטטות או הצטרפות לחבורות רחוב, עישון ואלכוהול כדי להרגיש שייך. פעמים רבות תלמידים בסיכון מתנתקים מהמערכת הנורמטיבית של בני גילם בגלל יחסים בין אישיים לא מספקים, שאינם מקבלים מענה בבית הספר או מדמויות קרובות. לכן יש צורך במרחב חינוכי שיאפשר להם להרגיש שייכים, להגשים את עצמם ולתפקד כראוי בבית הספר (מור, 2006).

המאמר הנוכחי עוסק בחיזוק תחושת השייכות של הילד בסיכון באמצעות עקרונות פדגוגיים המיושמים בשיעור עצמו, אחריותו של המורה לבנות את השיעורים כך שיינתן מענה לכל תלמיד ותלמיד, ובכך לאפשר לתלמידים להרגיש שייכות לשיעור, שנובעת מהרגשת משמעות, שוויון ערך, גדילה, צמיחה, תרומה, וכמובן התייחסות אישית. המודל לשיעור מיטבי המוצג כאן מתאים לשיעור פרונטלי הרווח בבתי הספר, וכמובן לעיתים נדרש להקניית חומר לימודי בעיקר בכיתות הגבוהות.

בחלקו הראשון של המאמר תוצג תחושת השייכות על פי גישת אדלר ובמרכיבי תחושת השייכות, בחלק זה יובאו מחקרים שנעשו בשנים האחרונות שמחזקים את הקשר בין הצלחה לימודית אקדמית שמתרחשת בשיעור לבין הרגשת שייכות וכן את הקשר בין עבודת המורה בכיתה לחיזוק תחושת השייכות של התלמיד לבית הספר ולשיעור. בחלקו השני של המאמר יוצגו העקרונות לשיעור מותאם לתלמידים בכלל ולתלמידים בסיכון בפרט תוך התייחסות למבנה השיעור ורציונל ההבניה שלו. יודגם כיצד מבנה שיעור זה יכול לאפשר גם למורה לחזק את תחושת השייכות של התלמיד לשיעור תוך התבססות על מרכיבי תחושת שייכות של גישת אדלר. בחלק זה יעשה החיבור בין הגישה לשטח תוך שהוא מתבסס על ספרות מחקרית שמחזקת את הקשר בין מרכיבי השייכות ללמידה בכיתה.

גישת אדלר מושתת על כמה הנחות יסוד לגבי תחושת השייכות:

לא מעט נכתב על הקשר בין תחושת השייכות לבין נשירת תלמידים, ועל חיזוק תחושת השייכות של ילדים ובני נוער בסיכון. אלפרד אדלר היה מהתיאורטיקנים הראשונים שהצביעו על חשיבותה של תחושת השייכות. לדעתו היעד המרכזי של הורים ומחנכים הוא לבסס את תחושת השייכות של הילדים. אומנם בשיח החינוכי-טיפולי נוטים להתייחס אל גישת אדלר כמכוונת בעיקר להורים, אך אדלר כיוון את תורתו גם לאנשי חינוך (אורין, 2018).

1. אדם אינו יכול להתקיים לבדו והוא תלוי באחרים לסיפוק צרכיו החיוניים. אדם מפתח זיקה חברתית בהבנה שיש לו דברים משותפים עם אחרים ושהוא אחד מהם. כיוון שהוא יצור חברתי, מטרתו תהיה לשתף פעולה כדי להשתייך לקהילה או לחברה שבה הוא חי (דרייקוס, 2000; יותם 2014).
2. תחושת השייכות היא כמו אוויר לנשימה, צורך הישרדותי. כלומר, אדם יעשה ככל יכולתו כדי להרגיש שייך. אם ילד אינו מוצא דרך חיובית להרגיש שייך (שיתוף פעולה עם עולם המבוגרים) הוא יחפש דרכים אחרות להרגיש שייך, כגון התנהגויות מפריעות לא מודעות. בכיתה יבואו דרכים אלו לידי ביטוי באי הבאת ציוד, איחורים, אי-רצון לעבוד בכיתה, שאלות ותלונות בלתי פוסקות או מרדנות, אי הקשבה ואי קבלת מרות המבוגרים (דרייקוס, 2000; יותם, 2014; רוזנבוים, 2016).
3. אי אפשר לשלוט על תחושת השייכות של הילד, כיוון שהיא סובייקטיבית לחלוטין. מבוגר יכול לעשות פעולות רבות שלדעתו מחזקות את תחושת השייכות של הילד, אך הן אינן יעילות כי אינן מתאימות לו. מבוגר יכול לדעת אם הילד חש שייכות בעזרת צפייה על התנהגותו ועל פי מידת שיתוף הפעולה שלו עם דרישות המבוגרים. ילד שחש שייכות ישתף פעולה, ירצה להשקיע מעצמו וישתתף בחברה, ולהפך (דרייקוס, 2000; רוזנבוים, 2016). מאמר זה יעסוק בעיקר בתחושת השייכות של ילדים, המתבטאת בהליכה לבית הספר ובתפקוד אקדמי.
4. אדם מאופיין בתנועה בלתי פוסקת ממקום אחד אל מקום אחר, תמיד לעבר מטרה. האדם הוא יצור "מטרתני". על כן עלינו לאמץ את השאלות "לשם מה" ו"באיזו דרך" ולא "למה". בעזרת שאלות אלו אפשר להבין את התנהגות הילד, כי היא החלק הנראה של התנועה (דרייקוס, 2000; יותם, 2014).

מרכיבי תחושת השייכות

לפי גישת אדלר חמישה מרכיבים מאפשרים לילד להרגיש שייך, וקיומם המיטבי מחזק את תחושת השייכות של הילד ואת שיתוף הפעולה שלו. המודל המוצג פה משמש אנשי מקצוע עובדים במכון אדלר, ונועד לעזור בחיזוק תחושת השייכות של ילדים, מתבגרים ומבוגרים לקבוצות שהם משתייכים אליהן. המודל מתאים לכל האוכלוסייה, ורלוונטי ומתאים לילדים ולנוער בסיכון שכן תחושת השייכות שלהם למסגרת החינוכית רופפת, ופעמים רבות הם חשים ניכור, בדידות ומצוקה (אוריין, 2018).

1. **תרומה ומועילות:** לכל בן אנוש יש צורך להרגיש שמעשיו רצויים, נחוצים ומועילים לסביבה. הרצון לתרום בלי תמורה היא מרכיב בזיקה החברתית (דרייקוס, 2000), והוא מולד. מטרתו כמו עושר, כסף וכוח, הן מטרות התלויות בסביבה, ועם זאת יש אפשרות להועיל ולתרום ובכך אדם יכול להוכיח את ערכו ויכולתו (בר-אב, 1997).
2. **שוויון ערך:** כל אדם, ולעניינו כל ילד, רוצה להרגיש שווה ערך ובעל ערך, ולדעת שמקומו

הטוב במשפחה, בכיתה או בבית ספר מובטח. הבסיס לכך הוא כבוד הדדי. על פי רוזנבוים (2016) כבוד הדדי הוא כבוד לגבולות שלי וכבוד לגבולות שהציב הזולת. כל אחד מבני המשפחה או מתלמידי הכיתה ראוי לכך שצרכיו הפסיכולוגיים והפיזיולוגיים יקבלו מענה תוך התחשבות בצרכי זולתו (רוזנבוים, 2016).

3. **התייחסות אישית:** מצד אחד הילד מתאים את עצמו לקבוצה, ומצד שני הוא מרגיש שרואים את הייחוד שבו, את צרכיו, את הקצב שלו, את שאיפותיו ואת רצונותיו הייחודיים. לפי גישת אדלר אדם הקופא על שמריו ואינו מתפתח עלול לחוש שעמום וחוסר אונים, ותחושות אלו יכולות לדחוף אותו להתנהגויות סיכון. התייחסות אישית היא גם היכולת של המבוגר לתת מקום לרגשות הילד ולכבדם בלי שיפוטיות ובלי ביקורת (אוריין, 2018; רוזנבוים, 2016).

4. **גדילה וצמיחה:** לכל ילד ולכל אדם יש צורך לצמוח ולגדול מבחינה פיזית, רגשית וקוגניטיבית. צמיחה משמעותה הגשמת הפוטנציאל הגלום בפרט. במאמרה "הקשר בין מצב רגשי - חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית הספר" דנה הדר-פקר (2013) בתלמידי בית הספר ומצביעה על משתנה הנקרא "תקוותיות". היא מציגה מחקר אורך בן שלוש שנים, שנערך בקרב 639 תלמידים שהתחילו כיתה ז', ובמסגרתו נבדק הקשר בין חשיבה חיובית לבין הישגים בלימודים. ההישגים נבדקו בכיתה ז'. נמצא כי התקווה שהייתה לתלמידים להשיג את מטרותיהם ואמונה ביכולתם השפיעה על ביצועיהם הלימודיים. במחקר אחר שנערך בקרב 784 תלמידי תיכון, התברר שוב כי לתקווה הייתה השפעה חיובית מובהקת על הציונים הכלליים, על ציונים במקצועות אנגלית, מתמטיקה ומדעים, ועל רמת הרגש החיובי שחוו תלמידים. לפי מחקרים אלו מסתבר, שכאשר לתלמיד יש תקווה, הכוללת הגדרת מטרות אישיות, זיהוי הדרכים להשגתן ואמונה ביכולת האישית, הוא יגלה נכונות רבה להתמקד ולהשקיע מאמצים בלימודים. התקווה היא יכולת להרגיש שאתה מתקדם, לומד וממציא את היכולת והפוטנציאל הלימודי שלך, הן בתקופות של הצלחה והן בתקופות של אי-הצלחה. כיוון שילדים מתקשים לפעמים לראות את ההתקדמות שלהם, שיכולה להיות הדרגתית מאוד או לא עקבית, חשוב עוד יותר להכיר בהתקדמותם, כי זה מה שיעלה ויחזק את המוטיבציה לעשייה (אריאלי, 2018; הדר-פקר, 2013).

5. **תחושת משמעות:** לכל אדם חשוב לדעת שהוא משמעותי במקום שהוא נמצא, שהוא ייחודי, שחסרונו יורגש ושישאייר אחריו חותם. כשאדם עושה משהו בעל משמעות אמיתית הוא מרגיש שיש תכלית לחייו, כיוון שאינו יכול לחיות ללא התקדמות היוצרת משמעות (אריאלי, 2018; רוזנבוים, 2016). רוזנבוים (2016) מצטטת מדבריו של רבי נחמן מברסלב: "צריך שכל אחד ידע וישקול כי מטבע בריאתו יחיד הוא בעולם ולעולם איש לא ידמה לו. לו היה אי מי דומה לו - אזי חפץ לא היה בקיומו שלו".

עשור טוען כי (2001) "טיפוח מוטיבציה פנימית של למידה בבית הספר" מחזק את מרכיבי תחושת השייכות שהוצגו עד כה. עשור מציג מודל תיאורטי שמניח שלכל אדם יש שלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בתחושת מסוגלות והשפעה, הצורך באוטונומיה והצורך בתחושת קשר וביטחון.

לטענת עשור, לכל אדם יש צורך לחוות את עצמו כמסוגל לממש כוונות ותוכניות שלא קל להשיגן, להרגיש שיש לו ביטוי עצמי אותנטי ושיש אנשים בחייו שהוא חלק מהם, שיגנו עליו, יבינו אותו ויקבלו אותו כפי שהוא, ויאפשרו לו להרגיש ביטחון וזהות.

עקרונותיה של עשייה פדגוגית מיטבית בכיתה

תכנים אלו אינם תלויי דיסציפלינה או גיל. הם מתבססים על ליווי עשרות אנשי חינוך במקצועות שונים. כמובן נדרשת התאמה לכל תחום דעת. העשייה הפדגוגית צריכה להתבסס על ההנחה שלמידה פעילה והתאמה לתלמיד מגבירות את תחושת המסוגלות של התלמיד ואת תחושת המסוגלות שלו ומתוך כך את יכולותיו האקדמיות. עשור (2001) מסביר כי כדי שתלמיד יפתח עניין במשימות לימודיות הוא צריך להרגיש מוגן ושייך. בספרה "לראות את הילדים" מציינת פלורה מור שמחקרים שנעשו (מור 2006) מראים שלושה מאפיינים עיקריים שיכולים לסייע לתלמיד בסיכון בשדה העשייה החינוכית:

1. יכולת של אנשי חינוך להיות מודעים לעצמם ולעבור תהליכי צמיחה אישיים, שיאפשרו להם לגבש תובנות וכלים ליצירת שינוי אצל תלמידים בסיכון.
2. יצירת יחסי קרבה עם התלמיד בסיכון באמצעות היכרות אישית עם התלמיד, דאגה לצרכיו ויצירת קשר מתוך סמכות.
3. פדגוגיה בהתאמה, כלומר איש החינוך אחראי לחנך וללמד את התלמיד בסיכון בדרך המתאמת לו תוך התייחסות לצרכיו השונים, ובכללם צרכיו הלימודיים. המורה עונה על צרכי התלמיד, אחראי על התהליכים שהוא עובר, ורואה התלמיד כסובייקט ולא כאובייקט (מור, 2006).

עשור (2001) מדגיש שכאשר תלמיד אינו חש שייכות או קשר אל הכיתה או אל המורה, הוא אינו יכול להתפנות ללמידה כיוון שהוא עסוק באיומים אפשריים על ביטחונו. לילדים ובני נוער בסיכון אינם זוכים בדרך כלל לתמיכה רגשית ולתחושת ביטחון מספקת מהבית. הדבר מחייב את המורה לגרום לכך שהתלמיד יקבל יחס אישי ומענה מיטבי לצרכיו (שוויין ערך), כיוון שרק כך יוכל להתפנות ללמידה.

תחושת כישלון היא תחושה קשה, ולכן פעמים רבות יעדיף התלמיד להגיד שהמשימה אינה מעניינת או אינה חשובה כדי שלא לומר שהוא מרגיש חסר אונים, או ינקוט דרכי התנהגות מפריעות. תפקידו של המורה בעשייה פדגוגית מיטבית הוא לספק לתלמיד ביטחון ויחס אישי, ולהתאים את המשימה ליכולותיו כך שלא תהיה קלה או קשה מדי, ובכך לעודד את התקדמותו ולחזק את תחושת המסוגלות ואת אמונתו ביכולותיו (עשור, 2001; לנגברג, 2015).

הצעה לניהול שיעור פרונטלי על פי עקרונות חיזוק השייכות

להלן תוצג הצעה לשיעור פרונטלי. שיעור בן 45 דקות מחולק לארבע יחידות; בשיעור בן שעה וחצי תחולק יחידת הלימוד לשתיים, ובמידת האפשר תתקיים ביניהן פעילות הפגתית. (המודל נלקח מאתר שאיפה של שרית חדד - יועצת ארגונית פדגוגית). מובן שבשיעורים אחרים המורה ינקוט דרכי למידה מגוונות כמו למידת חקר, עבודה בקבוצות, בזוגות, למידה מבוססת פרויקטים וכדומה, כדי להתאימם לתלמידים שונים זה מזה ובכך להגדיל את מעורבותם בשיעור ולהפוך את הלמידה לרלוונטית.

שלב החזרה (10-15 דקות)

המורה ממפה את הידע שיש לתלמידים תוך שהוא עריכת חזרה ביחד איתם. גוטרמן (2008) מציע להעלות את רמת הביטחון והמסוגלות של התלמיד באמצעות שאלות, ואפשרות לכל תלמידי הכיתה לענות עליהן. לדבריו בדרך זו מקבלים כל התלמידים הזדמנות לחשוב, והיא מגדילה את הסיכוי שתלמידים נוספים ידעו את התשובה וישתתפו בשיעור בכלל ובחזרה בפרט. כשניתן זמן מספיק לתלמיד לחזור על חומר ידוע, כמו חומר שנלמד בשיעור הקודם, לסכם אותו לעצמו בכמה מילים במחברת ובהמשך לשתף זאת בכיתה, מאפשר לתלמיד להיות מעורב בלמידה. זאת ועוד, תלמידים שנעדרו מהשיעור הקודם יוכלו לצמצם את הפער, להתחבר לנושא הנלמד ולהרגיש שותפים.

אחרי שהתלמידים מקבלים שתיים-שלוש דקות לעבור על החומר שנלמד בשיעור הקודם מתקיימת חזרה משותפת כיתתית בתיווך המורה. שלב זה מאפשר לתלמידים להרגיש תורמים ומועילים לשיעור, כי הם משתתפים ויודעים את התשובות. תרומתם לשיעור בניתוח הנושא; שלא כמו אחרים".

חלק בלתי נפרד מהחזרה הוא כתיבת מטרת השיעור וראשי הפרקים של השיעור על הלוח, כך שהתלמיד יוכל תמיד לחזור ולהתחבר לשיעור מחדש אם דעתו הוסחה.

לאחר שלב החזרה כדאי שהמורה יביא טריגר הנוגע לעולם התוכן של התלמיד וייצור חיבור מידי לנושא הנלמד, כגון שאלה רלוונטית, קטע משיר, אקטואליה או סרטון. הטריגר יעורר סקרנות ומוטיבציה ללמוד. טריגר מתאים יכול לסייע גם בהפנמת נושא הלימוד בעזרת חוויה. הוא גם מאפשר גם לתלמיד להתחבר לשיעור ולהרגיש שייך אליו וחלק ממנו, ובכך מגדיל את הסיכוי שירצה להמשיך ולתפקד גם במהלכו. גוטרמן (2009) טוען כי המוח מחפש מבנים כוללים וחיבור לידע קודם, ולכן חשוב לאפשר לתלמידים להביא נושאים מתוך עולמם ולבחור בטריגרים שיהיו רלוונטיים לחייהם.

שלב ההקניה (7-15 דקות)

המורה יכול ללמד חומר חדש באמצעות למידה פעילה של התלמיד. קיצור זמן ההקניה, שהוא זמן הרצאה אחיד לכלל התלמידים, מתאים לשונות בין התלמידים מבחינת תפיסתם ודרך

הלמידה שלהם (גוטמן, 2009). אפשר להקנות את הנושא באמצעות חלוקת סיכום קצר של הנושא בכתב, ובו התלמיד יסמן משפטים חשובים או יכתוב משפט מפתח ליד כל פסקה; אפשר גם להכתיב רעיונות עיקריים בקצרה. במקצועות רבי מלל וגם במקצועות לשוניים עדיף לחלק סיכום בכתב, כאמור לעיל. חומר מסודר ומאורגן מאפשר גם לתלמידים שנעדרו להיות מעודכנים. בתחילת שנת הלימודים מקבל כל תלמיד חוברת עבודה מסודרת ובה כל החומר, כולל דפי תרגול ברמות שונות, החוברת תאפשר לתלמיד להרגיש שבכל עת הדברים עומדים לרשותו מסודרים ומאורגנים, והדבר יגייס אותו ללמידה.

שלב התרגול העצמאי והמשוב (עד 15 דקות)

זה השלב החשוב ביותר בשיעור, ובו כל אחד מתלמידי הכיתה מתרגל באופן עצמאי באמצעות דפי עבודה שהוכנו מראש. המשימות הלימודיות בדף העבודה מחולקות לרמות קושי שונות, מהקל אל הכבד, כדי לאפשר לכל תלמיד להתקדם בקצב שלו ולחוות תחושה של הצלחה. מחקרים מראים כי כאשר תלמיד מרגיש שהצליח יותר ממה שהניח מראש, אמונתו בעצמו עשויה להשתפר ולהוביל אותו להשקיע בלימודים, מה שמקדם את השיפור בהישגים ומגביר את האמונה שלו ביכולתו להצליח (הדר-פקר, 2013), תופעה חברתית הידועה בשם "אפקט פיגמליון" - נבואה המגשימה את עצמה, כלומר עצם הציפייה או האמונה העצמית, חיובית או שלילית, מסייע להתגשמותה.

התרגול מאפשר לתלמידים "להתאורר", כיוון שהם עובדים עצמאית ואינם נדרשים להימצא בקשב מלא לדברי המורה. ואילו המורה יכול להיות קשוב לתלמידים. כך יש הקלה במתח ונמנעות בעיות משמעת.

מאמרו של עשור מחזק את חשיבות התרגול בכיתה. כשהתלמיד יודע מהי מטרת השיעור, מה עליו לעשות כדי להשיג זאת, ומה עליו לעשות כשהוא נתקל בקושי, מתחזקת תחושת השליטה שלו ואמונתו שהוא יכול להצליח. חשוב שלאורך כל התרגול יעבור המורה בין התלמידים וייתן להם חיזוקים על התקדמותם על פי רמתו ויכולתו של כל תלמיד בנפרד. דרך זו, שבה התלמיד מקבל משוב חיובי על יכולת לימודית ספציפית, תוך הדגשת הצמיחה האישית, מאפשרת לתלמיד לייחס את השיפור הלימודי ליכולותיו האישיות, מגבירה את תחושת השליטה שלו ותורמת לחיזוק התפיסה העצמית האקדמית (הדר-פקר, 2013). המשוב תוך כדי עבודה כולל שיחה קצרה עם התלמיד וסיוע לימודי במידת הצורך, ומאפשר למורה לתת לתלמיד יחס אישי. המשוב החיובי יינתן לכל תלמיד ותלמיד בהתאם להתקדמותו האישית. הדר-פקר מציינת שכאשר תלמיד מתמודד עם כישלונות מתמשכים למרות מאמציו, הוא עלול להסיק שאינו יכול להצליח, והדבר יפגע במוטיבציה שלו. לכן חשוב לספק מטרות קצרות טווח לתלמידים שאינם מאמינים ביכולתם, ולאפשר להם להרגיש הצלחה (הדר-פקר, 2013). בדרך זו התלמיד מרגיש שהוא גדל וצומח ומתקדם בלמידה בקצב שלו, ובכך מתחזקת תחושת השייכות אפילו של תלמיד מתקשה. דן אריאלי בספרו "שווה לך, ההיגיון הסמוי שעומד בבסיס המוטיבציה שלנו", טוען שהכרה במאמצי האחר היא סוג של קסם אנושי - חיבור אנושי קטן, המאפשר בקלות להגביר את

המוטיבציה. ההכרה של המורה במאמץ של התלמיד תוביל את התלמיד לרצות ולהמשיך לעבוד ותאפשר לו להרגיש שהוא מתקדם וזוכה להערכה. לעומת זאת, כשאין הכרה, מתפתחת מוטיבציה שלילית וגוררת אי-מחויבות (אריאלי, 2018).

חשוב שהמשוב יהיה ספציפי, חיובי וחשוב לא פחות שישדר מסר של אמונה ביכולת התלמיד להצליח תוך שהמורה משתמש במסרים שמחזקים את האמונה בתלמיד (עשור, 2001). את המשוב אפשר לתת בעזרת הערות חיוביות, בכלים דיגיטליים, חותמות וגם בעזרת סימון וי, כשכל מורה יכול לבחור את הדרך הנכונה לו ואת זו שיש לה את ההשפעה המיטבית על תלמידו.

זה השלב שבו באים לידי ביטוי מרכיבי תחושת השייכות לפי גישת אדלר בצורה הטובה ביותר. התלמיד מקבל יחס אישי מהמורה תוך מענה לקשייו ולצרכיו, ובעיקר מרגיש התפתחות קוגניטיבית (צמיחה וגדילה) לפי גישת אדלר, שנגזרת מיכולתו לחוות הצלחות במהלך התרגול. בניית דפי העבודה כך שיתנו מענה לסגנונות הלמידה השונים של תלמידים מחזקת מאוד את תחושת שוויון הערך: המורה מתאים את עצמו לצרכי שלי ומאפשר לי להרגיש משמעות כשאני התלמיד אכן יודע את החומר וחווה הצלחה.

הפגנת חיבה, אי ביוש ורגישות למאפיינים ייחודיים של התלמיד, מאפשרות לתלמיד להרגיש שהוא ראוי לכבוד ולהתייחסות בלי קשר להישגיו, מקנות לו ביטחון והרגשה שהמורה מקדיש לו זמן, ובכך מתחזקת תחושת השייכות שלו לשיעור. העובדה שהתרגול ניתן לכל התלמידים ולכל אחד יש אפשרות להצליח ללא תחרות, מאפשר גם לתלמידים המתקשים לרצות להשקיע בלמידה בלי להרגיש מאוימים מהתלמידים החזקים. תחרות כזו יכולה לגרום לנסיגה ולהימנעות מעשייה (עשור, 2001). אצל תלמידים בסיכון, שהפערים הלימודיים שלהם גדולים, נסיגה שכזו כמעט ודאית, אלא אם כן המורה יתגייס לעזרתם.

שלב הסיכום (5 דקות)

בשלב זה המורה אוסף את התלמידים בחזרה למליאה כיתתית לצורך סיכום הנושא. הסיכום יכול להיעשות בידי המורה או בידי התלמידים, ויקושר למשימות דפי העבודה. תלמידים יכולים לקרוא בקול תשובות שכתבו, לסכם את החומר לעצמם או לעבוד בקבוצות על הצגת הסיכום בכל דרך חווייתית שיבחרו. גם פה כל תלמידי הכיתה מקבלים הזדמנות להשתתף, וכך לחוש תחושת משמעות וגם תרומה ומועילות לשיעור, הן כשהם מעבדים את החומר בדרך יצירתית משלהם, והן בתרומתם לכלל הכיתה להבנת הנושא ועיבודו.

סיכום

המאמר עסק בתחושת השייכות לפי גישת אדלר וביכולתו של המורה בכיתה, גם המורה המקצועי, לחזק את תחושת השייכות של התלמיד לשיעור ולמקצוע עצמו. הצורך לכתוב את המאמר הזה החל מתוך מקום אישי, לא פשוט, כאמא לילד במערכת החינוך שלמרות היותו נבון וסקרן מצא את עצמו כבר בתחילת שנותיו בבית הספר אבוד, עם ביטחון עצמי ירוד ותחושת חוסר מסוגלות בגלל קושי באחת ממיומנויות היסוד הנדרשות כתיבה, שהקרינה על תחושת השייכות שלו ועל רצונו להגיע לבית הספר ומתוך רצון לשנות את פני מערכת החינוך. הוא נכתב מתוך אמונה שלמה במקצועיותו של המורה, יכולת הלמידה שלו והראייה שלו כדמות משמעותית מאוד בחיים של תלמידים בכלל ושל תלמידים בסיכון בפרט כשהמשפט "כל ילד צריך מבוגר אחד משמעותי שיאמין בו" עומד למולי כל הזמן וברוח זו נכתב המאמר. במאמר זה בחרתי לחבר בין שני כובעים שאותם אני חובשת בשנים האחרונות, הכובע שבו אני מלווה צוותי חינוך והוראה בעבודתם בכיתה והכובע שבו אני מעבירה את תפיסת עולמו של אדלר ושאליה אני מתחברת כאדם, כאשת חינוך וכהורה.

מטרתו של המאמר הייתה לחזק אצלך הקורא את ההבנה שעבודה פדגוגית נכונה בכיתה היא הבסיס להרגשת שייכות של התלמיד לשיעור וגם לבית הספר, שהיא הבסיס לחיזוקה של תחושת המסוגלות והאמונה של התלמיד בעצמו וביכולותיו ולהחזיר את הכוח להצלחתו הלימודית ורווחתו הרגשית של התלמיד אליך המורה המלמד בשיעור. אצל תלמיד בסיכון עם פערים לימודיים - חברתיים - קוגניטיביים אחריות זו מתעצמת עוד יותר. אני מודעת לכך שהמודל לשיעור אותו אני מציגה במאמר דורש ממך המורה לשנות דרכי הוראה, אמונות וכמובן לעבוד קשה יותר לקראת כל שיעור על מנת לתת מענה מיטבי לתלמידים. יחד עם זאת אני מאמינה שכל מי שבחר בחינוך עשה זאת מאהבת האדם ואהבת התלמיד מתוך רצון להצליח ולהרגיש שייך גם הוא לבית הספר שבו הוא נמצא ולכיתה שבה הוא מלמד ויודעת שעבודה זו כמו שאני מציגה במאמר היא הדרך להשגת תחושת שייכות זו, לחיזוק תחושת המסוגלות שלך המורה וחשוב לא פחות ליצירת שינוי חברתי אמיתי במדינת ישראל.

ריק לבוי בסרט "כשהאסימונים נופלים" (2013) מסיים את הסרט בתפקידו של המבוגר אל מול הילד במשפט אחד "כל ילד צריך ללכת לישון עם יותר אסימונים משהיו לו בבוקר", משפט זה נכון לכל ילד ונכון כפליים לילד ונער בסיכון. אני מאמינה שישום מודל השיעור כמו שמוצג במאמר זה, מאפשר לתת גם לתלמיד המתקשה ביותר כמו גם לתלמיד המצליח את מנת האסימונים הנדרשת לחיזוק בטחונו העצמי ותחושת המסוגלות.

מקורות

- אוריאן, ש. (2018). תחושת השייכות בקרב בני נוער בסיכון לנשירה: דרכים לביסוסה לפי התיאוריה האדלרינית. **מניתוק לשילוב**, 20, 21-38.
- אלפי, א. (2011). נלחמים בווייתור. **פסיכולוגיה עברית**. נדלה מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id2652=>
- אריאלי, ד. (2018). **שווה לך - ההיגיון הסמוי שעומד בבסיס המוטיבציה שלנו**. ראשון לציון: הוצאת משכל.
- איפלח, ת. (2003). **התנהגות היא שפה - מצבים במשפחה המודרנית**. תל אביב: הוצאה עצמית.
- בר-אב, ת. (1997). **לגעת בחיים - דרכים להתמודדות עם מציאות בלתי רצויה**. מכון אדלר.
- גוטמן, ק. (2009). המוח הלומד בכיתה. **הד החינוך**, 1 (פ"ד), 74-72.
- גוטמן, ק. (2008). כל הכיתה כל הזמן. **הד החינוך**, 7, 51-38.
- דרייקוס, ר. (2000). **יסודות הפסיכולוגיה האדלרינית** (תרגום: א. בבלי). תל אביב: מכון אדלר.
- דרייקוס, ר. וסולץ, ו' (1973). **ילדים - האתגר**. (תרגום: ע. בורלא-אדר). תל אביב: הוצאת יבנה.
- הדר-פקר, ד. (2013). **הקשר בין מצב רגשי-חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית הספר**. סקירה מוזמנת, כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת החינוך לכול - ולכל אחד, היזמה למחקר יישומי בחינוך".
- חדד, ש. (2018). אתר שאיפה - <https://www.sheifa.co.il/>
- יותם, א. (2014). **להבין את עצמך, משפחתך וילדך: סדרת הרצאות של אחי יותם על התיאוריה של אלפרד אדלר**. (עריכה מקצועית: זיוית אברמסון). חולון: הוצאת אוריון.
- לנגברג, פ. (2015). **הנופלים בין הכיסאות - כלים חיוביים להתמודדות עם משמעת ובעיות התנהגות**. קריית ביאליק: הוצאת אח.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית ספר. **חינוך החשיבה**, 20, 167-190.
- מור, פ. (2006). **לראות את הילדים - מדריך ליצירת סביבת לימודים מגדלת לילדים בסיכון**. ירושלים: אשלים. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל. אשלים הוצאה לאור.
- רוזנבוים, א. (2016). **תפקיד חייך - חמישה שערים להעצמת החוסן ההורי על פי הגישה האדלרינית**. אבן יהודה: אמציה.

יחסי הנחייה: השלכות יישומיות בקידום נוער¹

נגה נשר פרחי²

תקציר

מאמר זה עוסק במושג "הנחיה על הנחיה", או כפי שהוא קרוי בתחומי טיפול שונים "הדרכה על הדרכה". המאמר נשען על דוגמאות מתוך ניסיוני המקצועי בתחום קידום נוער בתפקידי כמנחה של המנחים.

במאמר יוצגו הגדרות, יתרונות וחסרונות של הנחיה פנים-ארגונית וחוץ-ארגונית; והקשר בין יחסי מדריך-מודרך לבין יצירת הדרכה אפקטיבית. אשתף את עקרונות הפעולה שיצרתי מתוך ניסיון מקצועי, ולבסוף אציג תהליכי הערכה ומשוב על מורכבותם ודרכי התמודדות עימם.

מילות מפתח: הדרכה על הדרכה, קידום נוער, הדרכה פנים-ארגונית וחוץ-ארגונית

מבוא

מאמר זה מציע נקודות מבט על "הנחיה על הנחיה" במסגרת עבודתי עם מנחים. המונח שאול מהמונח "הדרכה על הדרכה", הלקוח משפת הטיפול. "הנחיה על הנחיה" ניתנת למנחים כחלק משגרת העבודה בתחום קידום נוער.

תפקידי כמנחה של המנחים היה מורכב. מחד גיסא, היה עליי לזכות באמונם, כדי שיעזרו בי; ומאידך גיסא, הייתי חלק מהמטה הניהולי, ותפקידי היה להטמיע מדיניות, גם אם לא הייתה לרוחו של המנחה. עובדה זו יכלה להעיב על האפשרות של אמון ויחסי הנחיה תקינים. הייתי צריכה לעמוד על יחסי הנחיה איכותיים, ולעזור למנחים בצורה אפקטיבית. במהלך השנים אימצתי ויישמתי תובנות ודרכי עבודה, שהתוו לי ולמנחים מפת דרכים, וזו יצרה מסגרת עבודה למפגשים ולהמשך עבודת המנחים בשטח. נוכח מיעוט הכתיבה בנושא "הנחיה על הנחיה"

1 המאמר נכתב במסגרת סדנה לכתיבה מקצועית של חוכמת המעשה במשרד החינוך בהנחיית ד"ר ניר ויטנברג.
2 מרצה ומנחה בתחום עבודה טיפולית חינוכית עם ילדים ונוער בסיכון, M.A. תרפיה בהבעה ויצירה.

נעזרתי במקורות שעסקו בהדרכה והנחיה של מטפלים ומנהלים, ומכאן השלכתי על סוגיות ודרכי עבודה.

תפקיד המנחה במקצועות טיפוליים נקרא supervisor ומלאכת ההנחיה נקראת Supervision. קרון (1994) טוענת כי התרגום לעברית - השגחה או פיקוח - אינו מדויק במהות התפקיד, וכי המונח "הדרכה" מתאים יותר. על פי מילון אבן שושן הדרכה היא "הוראת דרך, ניהול בדרך הנכונה". במונח "הדרכה" אין רמז לעניין הפיקוח וההתייחסות מכוונת לתהליך, ל"מסע דרך" שהמדריך מוביל אותו. כיוון שתהליך ההדרכה הוא מורכב, יש אפשרויות שונות להראות את הדרך. עניין זה משתקף בגישות השונות לנושא ההדרכה. קדושין (Kadushin, 1992) תיאר את המדריך כמי שחובש שלושה כובעים: תמיכתי, חינוכי ומנהלי, ועסק גם בקושי לממש אותם יחד.

במאמר הנוכחי אנסה לתאר כיצד המימוש בא לידי ביטוי במסגרת תפקידי כמנחה של המנחים בקידום נוער, במשך תקופה לא מבוטלת, במציאות המורכבת של תחום קידום נוער. אתאר את הסביבה הארגונית שבתוכה פעלתי כמנחה ארצית של המנחים בקידום נוער, אנסה להגדיר את המושג "הנחיה" ו"הנחיה על הנחיה" בדגש על היבטים של הנחיה פנים-ארגונית וחץ-ארגונית, יתרונות וחסרונות ודרכי התמודדות. בהמשך אתאר את תפיסת ההנחיה בקידום נוער, הדגשים והתמורות שחלו. אציג את הקשר בין יחסי מדריך ומודרך וחיבותם ביצירת הדרכה אפקטיבית (ידידיה, 2003), ואשליך על התהליך של הנחיה על הנחיה. בפרק אחר אציג עקרונות פעולה שהנחו אותי בעבודתי. בנוסף אעסוק במושג "תהליכים מקבילים" (Searles, 1955) והבנתם גם בהקשר של הנחיה על הנחיה, ולבסוף אציג תהליכי הערכה ומשוב על מורכבותם וכיצד התמודדתי.

במאמר אנוע בין המושגים הנחיה והדרכה, שמבחינתי הם כמעט זהים. כאשר אתייחס לתפקיד בקידום נוער אשתמש ב"הנחיה", כי זה המונח השגור מזה שנים רבות. כאשר אציג תכנים מעולם העבודה הסוציאלית, המקורות משתמשים בדרך כלל במונח "הדרכה", ועל כן אצמד אליו.

הסביבה הארגונית שבה פועלים המנחים

תחום קידום נוער - היל"ה - פועל כ"רשת ביטחון" שפורס משרד החינוך ברשויות המקומיות לטיפול בילדים ובבני נוער שנשרו ממסגרות החינוך הפורמליות ונמצאים בנשירה גלויה. השירות ניתן במסגרת יחידות ושלוחות של קידום נוער בכ-180 רשויות ברחבי הארץ. קידום נוער - היל"ה הוא מסגרת חינוכית-ייחודית מוכרת, הפועלת לחינוך-טיפול והשלמת השכלה של בני הנוער, ומכוונת ליישום חוק לימוד חובה עד סיום 12 שנות לימוד, ומסייעת לבני הנוער במעבר לחיים בוגרים פעילים ומועילים בחברה.

תפיסת העולם של קידום נוער רואה את הנער כ"שלם", ועל כן מכוונת לתת לנער מענה למכלול צרכיו, תוך כדי שיתוף פעולה עם גורמים אחרים הרלוונטיים למציאות חייו ולסיפוק צרכיו. מרחב העשייה הוא חינוכי-טיפולי, כי המענה מצריך את שילובם. עובד קידום נוער, שאוחז בזרוע

חינוכית וטיפולית כאחד, נע בתוך מרחב זה לסירוגין. כדי לתת שירות מיטבי כל העולמות הללו צריכים להתנהל בהרמוניה: השכלה, חינוך וטיפול. ועל כל המערך הזה מופקד מנהל היחידה לקידום נוער.

כדי לתמוך בעומס ובמורכבות, וכדי לתת מענה רגשי ומקצועי לעובדים, מתקיים מערך הכשרה, תמיכה והעשרה לכל אנשי המקצוע. יש לזכור כי בעבודה זו העובד הוא הכלי, והוא עובד במצבים מורכבים. העומס והקושי של מצבי החיים שבהם נמצאים בני הנוער עלול ליצור שחיקה. כיוון שמדובר בנפשות, ניתן מקום מאוד משמעותי להנחיית המנהלים והעובדים בידי מנחי חינוך-טיפול. יש לציין, כמובן, שעל כל המערכת הזו מפקחים מפקחי קידום נוער, השייכים לאגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך (בעבר השייך הארגוני היה למנהל חברה ונוער).

שינויים והתאמות בתפיסת ההנחיה בקידום נוער

מערך ההנחיה של קידום נוער עובר בשנים האחרונות שינויים והתאמות בעקבות המציאות הארגונית הדינמית, המעבר ממנהל חברה ונוער למנהל הפדגוגי והתכנסותו במסגרת אגף א' לילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך, חילופי מטה מקצועי, ותחלופה של זכיינים. כך מחלחלים לתוך הארגון תפיסות ורעיונות וקונים אחיזה בשדה ההנחיה.

גרוסמן וקלמרו (2014) עדכנו את קובץ נהלי עבודה קידום נוער-היל"ה (של האגף לקידום נוער במשרד החינוך (כיום כאמור בתוך אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון) והגדירו את תפקיד מנחה חינוך-טיפול:

מנחה חינוך-טיפול - [למנחה] אחריות על ליווי מקצועי של מנהל יחידת קידום נוער ברשות ומדריכי הרשות ברמה אישית או קבוצתית תוך יישום מדיניות משרד החינוך (כולל תוכניות בתחום החברתי-ערכי, בניית תוכניות חינוכיות-טיפוליות אישיות וקבוצתיות מול הגורמים הרלוונטיים ברשויות ובמחוז, כולל אחריות על תחום המיומנויות המקצועיות חברתיות.

נוצרה דינמיקה חדשה, דינמיקה של מכרזים ולעיתים החלפת זכיון, ובעקבותיה רועננו הציפיות מתפקיד המנחה בקידום נוער, והושם דגש על החלק המנהלי של תפקיד. הדבר התבטא בהקפדה סמנטית על שם התפקיד - "מנחה" ולא "מדריך". שם זה נתפס כמתאים יותר לשינוי שכיוונו אליו מובילי המדיניות מטעם המשרד. על כן נדרשו המנחים, בנוסף לליווי מקצועי של מקרים שעולים מן השטח וסוגיות מורכבות מהעבודה היום-יומית, להנחות את העובדים ליישום מדיניות, ולקיים בקרה על תוכניות, בעיקר תוכניות המתוקצבות בידי המשרד. הלכה למעשה נוספו משימות ניהוליות-פיקוחיות.

שינוי ארגוני נוסף היה כפיפות ארגונית לממונה מטעם משרד החינוך ולניהול מטעם הזכיון. משנת 2009 התנהלו המנחים במציאות ארגונית מורכבת, שבה הם היו כפופים, למעשה, לשני סוגים של ניהול, מנהל-מנחה מטעם הזכיון, פונקציה שאני מילאתי, וגם מפקח ממונה מחוזי מטעם משרד החינוך. לא הייתה סתירה בין בעלי התפקידים, אך נדרש תיאום ביניהם, ובמקרים

מסוימים, בשל חלוקת תפקידים לא ברורה, התווספו סרבול ובלבול להתנהלות. בהמשך נעשה תהליך ארגוני שמטרתו לדייק את תפקיד המפקח. בד בבד חלו שינויים נוספים, אשר השפיעו גם על המנהלים ועל העובדים (המונחים).

הגדרות בעלי תפקידים מתוך **קובץ נוהלי עבודה של קידום נוער - היל"ה** משנת 2014:

מנהל יחידת קידום נוער ברשות - אחריות על מכלול הנושאים הקשורים לטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק ברשות מקומית, בהתאם למדיניות משרד החינוך והרשות.

עובד קידום נוער - תפקידו כוללים יצירת קשר עם נוער בסיכון ונערים מנותקים בגילאי 14-18, תכנון יעדים טיפוליים לקידומו של הנער תוך פעילות בשלושה מישורי התערבות: טיפול פרטני, הנחיה והדרכה קבוצתית ועבודה קהילתית ומשפחתית.

כאמור, בשנת 2009 נכנסתי לתפקיד ניהול תחום חינוך-טיפול והנחיית מנחי חינוך-טיפול מטעם הזכיין. התפקיד החדש זימן תביעות מהשטח ומהממונים לחידוד והרחבה של תפקיד מנחה חינוך-טיפול. גם השטח נדרש למשימות רבות והמנחים היו אמונים על הליווי המקצועי שלהם. עובדי קידום נוער ומנהלי יחידות לקידום נוער נדרשו להפעיל תוכניות הקשורות לארבעה תחומי ליבה, לפעול במציאות ארגונית רבת שותפים (כגון: התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, תוכנית 'עיר ללא אלימות'), ולדווח על פעולותיהם באופן שוטף. כל זאת במציאות ארגונית מורכבת, שבה המעסיק שלהם זו הרשות מקומית, והפיקוח על עבודתם נעשה בידי משרד החינוך. ליווי ומימוש תוכניות, הפעלת מורים והנחיה מקצועית - נעשו בידי הזכיין. כל אלה חייבו את העובדים בשטח לתמרן בין עומסי משימות ובין בעלי תפקידים שונים.

הגדרות למעשה ההנחיה

בעגה של מקצועות הסיוע מכונה הדרכה בשמות שונים, וביניהם "ספרוויז'ן". ההגדרה המילונית (אוקספורד, 1994) למונח "ספרוויז'ן" היא פיקוח או השגחה, בדרך כלל, בקשר לניהול קו או לתהליך התמחות או רישוי מחויב מבחינה מקצועית או מבחינה חוקית. על פי לזר ובן עוז (2012), הסמכות של המדריך נובעת משני מקורות: סמכות פורמלית - למדריך יש כוח מוקנה ליזום פעילות, לקבל החלטות לגבי המודרכים, ובכללן מתן תגמולים חיוביים ושליליים; סמכות פונקציונלית - מבוססת על היחסים שהמדריכים יוצרים עם המודרכים ועל הידע והמיומנויות שהמדריכים מאמינים שיש למדריכים. המצב האידיאלי הוא שילוב בין שתי הסמכויות הללו, וגם במקרה זה עלול להיווצר מתח, שכן לעיתים המדריכים מתקשים לאזן בין שתי הסמכויות. אולם נראה שהתייחסות להיבט הפיקוחי זו אינה מצצה את מערכת היחסים בספרוויז'ן.

במאמרו של רובינשטיין (1990) מופיעים 3 מוקדים שלאורם נערכת ההדרכה: (1) הדרכה ממוקדת במטופל (בנועצים); (2) הדרכה ממוקדת במודרך (איש המקצוע); (3) הדרכה ממוקדת בתהליך המתרחש בין המדריך למודרך. בשונה מכך, מציעות וינוקור-חי ובן זיו (2007) הגדרה רחבה להדרכה-הנחיה: "קבלת הדרכה ותמיכה מעשית של מומחים במפגשים אינטימיים של מדריך ומודרך" (עמוד 6).

בעבר שימשו המילים הנחיה והדרכה כמעט כמילים נרדפות עבורנו בקידום נוער, אך בשנים האחרונות השתמש מטה משרד החינוך לעיתים קרובות בכתב (כגון במכרזים) ובעל פה במונח "הנחיה", מתוך הנחה שהוא מדייק את צורכי השעה. ייתכן כי שימוש זה מתאים לכך שהמנחה עושה תהליך של הנחיה למנהלים ולעובדי חינוך-טיפול, שתי קבוצות בעלות צרכים שונים. צרכי מנהלים קשורים יותר לתוכניות וארגון, ואילו צרכי העובדים קשורים לטיפול וחינוך בני הנוער. המנחים נדרשו בצורה ברורה למשימות של הטמעת מדיניות של התחום. לכן נראה על פני הדברים שבמונח הנחיה, על פי הפירוש המילוני שהוצג לעיל, מודגש היבט ההכוונה, והוא תואם את רוח התקופה, או לפחות נראה כוללני יותר.

כיצד ראוי להבין ולהגדיר את התהליך שבו המדריך מקבל מענה, המסייע לו ללטש את מיומנותיו ולהגביר את יכולותיו להשפיע, להנחות או להדריך ולחולל מרחב בין-אישי מקצועי ומפרה?

ההגדרות לעיל מתאימות בעיניי ל"הנחיה על הנחיה", אך מוקד תכני המפגש עוסק בעבודה עם המונחים, בתפקודם מול המונחים שלהם. תכנים שעולים במפגש מסוג זה מכילים את המרכיב הארגוני על כל היבטיו, ובכללם את יחסי העבודה וגם את המרכיב החינוכי-טיפולי.

הנחיה בקידום נוער: למידה בתוך דיאלוג

אנשי המטה בקידום נוער ניסו בעבר להגדיר את מטרת ההנחיה. על פי להב (1994), מטרת ההנחיה בקידום נוער היא לספק הכוונה, ומטרת ההדרכה היא להציע תמיכה, וכך להשיג אבטחת איכות, פיתוח מקצועי של העובד וסיוע בהבאת היחידה לעצמאות. גרינבוים (2005), לעומתו, מדגיש היבט אחר: בעיניו נתפסות הנחיה והדרכה של מנחים ועובדים ותיקים כאמצעי "חניכה" עיקרי בתהליך ההכשרה וההתפתחות המקצועית של עובדים חדשים. רעיון החניכה על ידי עובדים ותיקים לא יושם בסופו של דבר, והעובד עובר הכשרה דרך השתלמות, ליווי מקצועי של המנחה ובעזרת המנחה. חשוב לחדד כי תפקיד המנחה אינו מצטמצם רק להכשרה של עובדים חדשים. הצורך בהנחיה נמשך גם אצל עובד שהוכשר ואצל עובד ותיק.

שמש (2001) מתאר הנחיה כתהליך מעצים באמצעות יצירת **מצבי למידה** תוך כדי **דיאלוג**, שמטרתו להביא ליישום מדיניות הארגון במתן שירות מיטבי לנער בהתאם לצרכים משתנים והתפתחותיים. אני מזדהה מאוד עם תיאור זה של הנחיה. כמו בטיפול שבו מתקיימת למידה עצמית והתפתחות אישית, כך גם בהנחיה ובהנחיה על הנחיה.

בובר (1958) מציע את עקרונות הדיאלוג כבסיס לשיטה חינוכית, בעיקר כאשר מדובר בחינוך מבוגרים. לדעתו המבוגר אינו מעוניין ש"חנכו" אותו, אך הוא עשוי לגלות עניין בלימוד. ולכן, דרך דיאלוג של שאלות ותשובות משני הצדדים, שבו תפקידו העיקרי של ה"מורה-מחנך" לאפשר ולעודד את התלמיד לדבר, מתרחשת למידה ונעשה המעשה החינוכי.

בדומה לגישתו של בובר (1958), מטרת הדיאלוג המתקיים בין המנחה והעובד בקידום נוער היא לחשוף ולזהות ידע פנימי ויכולות פנימיות של העובד ולהעצימו, באמצעות חשיפה לידע

חיצוני שאותו מביא המנחה למפגש. במוקד הלמידה המשותפת נמצאים תחומי ידע ומיומנויות רלוונטיים וגם תחום המודעות האישית. המנחה (כמו המחנך או המטפל) יכול להחזיק את נקודת המבט שלו ואת זו של המונחה בעת ובעונה אחת, מבלי לאבד את עצמו. הוא יכול לתפוס את ההשפעה שיש להנחיה על המונחה בעת ובעונה אחת עם ההשפעה שיש להנחיה עליו עצמו. מדובר ביחס דיאלוגי של הדדיות בתוך מצב לא סימטרי. המדריך-המנטור אינו עומד באותו מקום של המודרך, אין זה מצב של שוויוניות. עם זאת יש במצב זה פתיחות להשפעה הדדית ולבנייה משותפת של תהליך הדרכתי משותף" (קרן ירושלמי, 1999).

אני רואה בדיאלוג בין מנחה למונחה תהליך של למידה משותפת והדדית, לפי הגישה ההתייחסותית (מכון טמיר, 2018) בטיפול, המדגישה קשרים ומערכות יחסים כגורם משמעותי המשפיע על האישיות ועל בריאותו הנפשית של הפרט, האדם נולד עם נטייה לחפש קרבה לאחר; ומכאן שאישיותו תתפתח מתוך יחסים אלה, אשר מתחילות במערכות היחסים הראשוניות וממשיכות בחיים הבוגרים של הפרט. הדברים נכונים גם בקשר הטיפולי עצמו וגם ביחסי הנחיה. כך חוויתי את מפגש ההנחיה על הנחיה - קודם כול כקשר מצמיח. עצם יצירת תנאי הדיאלוג, פינוי האנרגיה והמשאבים, הצגת שאלות וגישה הדדית ברוח של חשיבה משותפת, אפשרה לרעיונות חדשים לצמוח ולפתרונות לעלות. אומנם המונחה נמצא במוקד, אך מפגש ההנחיה זימן תובנות גם עבורי ועבור הארגון.

להב (2002) ובראלי (1986) מצביעים על ארבעה תחומי למידה שבהם עוסקת ההנחיה בקידום נוער: התחום ההתפתחותי-דינמי, העוסק בתהליכים המתרחשים בין העובד ללקוח ובין העובד לארגון; הקניית ידע, מיומנויות וכלים מקצועיים הרלוונטיים לעבודת העובד; דילמות אתיות בעבודה מול לקוחות ושירותים אחרים; ונהלים ותהליכים ארגוניים-מנהליים. על רקע זה, תהליך ההנחיה אמור לעודד אצל המנחה פתיחות לדיאלוג המאפשר למידה עצמית, התפתחות של מודעות עצמית לגבי יכולותיו ומגבלותיו, בחינה ביקורתית של מידת העמידה ביעדים מקצועיים ובקודים אתיים, שאיפה לשיפור מתמיד של מלוא הטווח של יכולותיו המקצועיות, וחדשנות מקצועית וזמנות ברוח המדיניות המוצהרת של הארגון.

הנחיה מטעם הארגון ותפקידי המנחה

הנחיה יכולה להינתן בידי מנחה העובד בארגון וכן בידי מנחה חיצוני. על בסיס התוויית התפקיד במרכז לגיוס המנחים, שבו הוגדר כי כל צעד ומשימה של המנחים נעשים בתיאום עם מפקחי המחוזות והמטה של קידום נוער, אפשר להניח כי מדובר בהנחיה בתוך ארגון.

על פי וינוקור-חי ובן זיו (2007), הנחיה מתוך המערכת מאפשרת היכרות קרובה עם סביבת העבודה, עם ההיסטוריה של הארגון, עם הצרכים של הלקוחות, עם מתחים ודילמות במערכת ועם אתגרים ספציפיים שהמערכת מציבה. ההדרכה תניב עוד תפוקה והבנת דברים לעומק. עם זאת, ראוי לציין כי הנחיה מתוך המערכת עלולה ולהקשות על יצירת אמון ולעורר קשיים אחרים, משום שהמנחה יכול להימצא בעוד ממשיקים (בעתיד או בהווה) עם המונחה, והיחסים

הקודמים יכולים להשפיע על היחסים העתידיים. יתר על כן, העמדה החיצונית מבטיחה חיסיון רב יותר למונחה, הפחתה של שיפוטיות, ואפשרות ללמוד ממנחה החשוף לעוד ארגונים ויש לו ניסיון מקצועי רב.

בהיסטוריה של העבודה הסוציאלית החלה ההנחיה מתוך הארגון כחלק מעמדה פיקוחית ומנהלית. קדושין (Kadushin, 1992) משלב בספרו הגדרת ההנחיה כמנהלית וכחינוכית, ומוסיף את האלמנט התמיכתי, שלפיו ההנחיה היא תהליך ארגוני שבאמצעותו מוענקת למנחה הסמכות לכוון, לתאם ולהעריך את ביצועי העובדים שהוא אחראי להם באמצעות אינטראקציה חיובית עם מונחיו.

כאמור, קדושין הדגיש שלושה תפקידים של המנחה. להלן אציג תפקידים אלה כפי שהם מתממשים בהנחיה בתחום קידום נוער:

1. **הפונקציה המנהלית** - כוללת תכנים כמו פיקוח על איכות העבודה (supervision), העברת נהלים ומדיניות, תכנון התערבויות גיוס השמה והערכה. פעילויות לדוגמה בקידום נוער: דיון עם העובדים על פרויקטים, חידוד הגדרות תפקיד, תרגום מדיניות לתוכנית עבודה, תהליכי הערכת עובדים.

2. **הפונקציה החינוכית** - דאגה לפיתוחו המקצועי של העובד, ולכן על המנחה לסייע למונחה ברכישת ידע תיאורטי, פיתוח מודעות עצמית ושיפור המיומנות והזהות המקצועית. לדוגמה: דיון על אבחנה של פונים, סיוע לעובדים בהגברת המודעות העצמית בקשר עם המונחים.

3. **הפונקציה התמיכתית** - תפקיד המנחה לעזור למונחים לנהל מתחים הנובעים מאופי עבודתם ולסייע בהפגתם. לדוגמה: תמיכה בקושי מול מונחה, תובענות ותלותיות של מנהל.

קדושין דן במתח בין הפונקציה המנהלית לחינוכית. המצדדים בשילוב שתי הפונקציות טוענים שקיים ייצוג של עולמות שונים, המשלימים זה את זה. המתנגדים טוענים כי ביצוע התפקיד המנהלי והחינוכי בידי נושא תפקיד אחד מהווה מקור למתחים וקונפליקטים. נקודת המוצא היא, כי תהליך הלמידה, שהוא נדבך דומיננטי בפונקציה החינוכית, מעלה רגשות של איום, חרדה וכעס בלב המודרכים, ולכן יש צורך בקשר חיובי של מדריך-מודרך, המאפשר את אותנטיות המודרך. אולם תפקידי ההערכה והפיקוח הכלולים בפונקציה המנהלית מחייבים הפעלת סמכות בנושאי משמעת. נראה כי השאלה על הפרדת שתי הפונקציות לא הוכרעה. קיימת גישה מפשרת, שלפיה ככל שהעובד יעבור תהליך חינוכי טוב, הוא יפנים את הנורמות המקצועיות של הארגון, ואז יידרש פחות פיקוח.

מימוש הנחיה על הנחיה בקידום נוער

דגש על הגישה החינוכית היה עיקרון מוביל מבחינתי בהקשר של הנחיה על הנחיה. בתהליך "חינוכי" נוצרה הפנמה של הנורמות וציפיות מהמנחה. הוא למד כיצד להתנהל, כך שבהמשך היה צורך בפחות פיקוח. עיקרון זה עזר לי גם כמנחה של עובדים בעבר, וגם בהתארגנות מול המונחים. יש לציין, שנוסף להנחיה השוטפת, כל עובד חדש קיבל ממני אוריינטציה לתפקיד

(פרטנית או קבוצתית). כמו כן התברר במרוצת הזמן כי עובדים רבים לא עברו מעולם קורס הנחיה. על כן קיימנו מחזור אחד של קורס כזה מטעם הארגון.

להערכתי תהליכים אלו קידמו הפנמה של הנורמות המצופות מן המנחים בארגון. גם עמדת התמיכתית הייתה מאוד נוכחת, ובעיניי, הבסיס הטוב של האמון שנוצר, ועובדת היותי כתובת לכל מנחה, סייעו לי במעבר לתפקיד המנהלי בשעת הצורך.

הייתי מנחה מטעם הארגון, והייתי נאמנה למדיניות המשרד. גם צמיחתי מתוך הארגון חיזקה את החיבור ותחושת השייכות שלי לארגון, והזדהיתי עם דרכו. גם המנחים שהנחיתי היו מטעם הארגון, כך שבדרך כלל הייתה התאמה בתפיסה, אלא אם מישהו התנגד לשינוי כלשהו, או גילה קושי ביישום של דרישה מקצועית חדשה. הייתי נאמנה גם לערכים הפנימיים שלי: שמירה על הדדיות וכבוד ביחסים בין-אישיים, גישה שאינה כוחנית, והערכה רבה כלפי המונחים. כאמור, עם רובם המכריע של המונחים נוצרה מערכת יחסים של אמון, ובכך התאפשרו פתיחות וקבלת ביקורת ושינויים.

להיותי מנחה ארצית היה יתרון גדול: הזדמן לי להכיר את כל המחוזות, ואת רוב היחידות לקידום נוער. המגוון בין היחידות השונות בישראל עצום, תרבותי ומגזרי, ולעושר הזה היה ערך מלמד ממדרגה ראשונה. כשנחשפתי לרעיון מוצלח, פתרון טוב או סיפור הצלחה, השתדלתי "להעביר את זה הלאה".

נעשו גם פעולות חשיפה בין מחוזות, למידת עמיתים והעשרה הדדית. כדי לא להסתמך על ידע פנים-ארגוני בלבד, השתדלנו בהשתלמויות ארציות לחשוף את המנחים לגישות שונות מעולמות תוכן אחרים, כגון ייעוץ ארגוני וטיפול אקזיסטנציאליסטי. כל אלו יצרו תחושה של אופקים רחבים מעבר לעולם המוכר והצר של הארגון.

על אפקטיביות הנחיה

יחסי הנחיה טובים חשובים לצורכי הארגון, בעיקר כי הם הבסיס העיקרי להתפתחות המקצועית של המונחים ולתחושת מסוגלותם העצמית. יחסי אלו הם היררכיים, ובפועל, בשל מורכבותם, הם כרוכים לעיתים בקונפליקטים, הנובעים מההקשר הארגוני וגם מהמפגש הבין-אישי והאינטנסיבי בין המונחה למנחה. השפעות נוספות על ההדרכה הן השפעות אישיות, תרבותיות וסביבתיות אשר המודרכים והמדריכים מביאים לדיאדת ההדרכה.

במסגרת עבודתי עמלתי על פיתוח יחסים מכילים ומעצימים עם המונחים, ראיתי בכך חשיבות, כיוון שבעבר לא ניתנה בארגון הנחיה על הנחיה באופן שיטתי ופרטני לכולם. מתוך ידיעה שהמציאות בשטח מורכבת, שהארגון גדול ושלעיתים המנחה חש בדידות, השתדלתי לשמור על עקביות וזמינות.

הדרך שבה פעלתי לפתוח יחסים איכותיים, הייתה לשמור על סטינג (setting) - מועד קבוע ומקום מפגש קבוע, שמירה על נגישות וזמינות בדוא"ל ובנייד, ומאמץ לתת מענה לכל צורך.

עם הזמן חשתי שאני מהווה כתובת משמעותית ומשענת, ושעבודתם משתפרת בעקביות, ובהתאמה שרירותם והתפתחותם בתפקיד. פעולות אלה שנקטתי מקבלות תימוכין במחקרה של ידידיה (2003), שנערך בקרב סטודנטיות לעבודה סוציאלית: שם אוששה השערת המחקר, שיחסי מדריך-מודרך טובים תורמים להגברת תחושת העצמה ויכולת האמפתיה. על כן בשלבים הראשונים של ההדרכה כדאי להתמקד בהקניית ידע לסטודנט, בהרחבת מיומנויות, בהגדרת מטרות ובשאיפה להשיגן. במסגרת הכשרת מדריכים יש ללמדם כיצד לסייע למודרכים להגדיר מטרות ולהשיגן.

בעבודתי הקפדתי להקנות כלים מעשיים הן בהכשרות והן במסגרת ההנחיה, דבר שתרם לאפקטיביות המודרכים: הגדרת מטרות ברורות, עבודה לפי תוכנית עבודה שנתית בכל יחידה לקידום נוער, חשיפה לתוכניות ליבה וסדנאות המקנות מיומנויות לבני הנוער, סיוע בפיתוח השתלמויות עבור העובדים בשטח, סיוע בהתמודדות עם דילמות אתיות וחובת הדיווח, ועוד.

במסגרת הערכות שנתיות שערכתי אפשרתי למונחים שלי להביע ביקורת או להציע הצעות שיפור וייעול. כשהייתה ביקורת השתדלתי לקחת לתשומת ליבי. גישה זו אף היא מתיישבת עם ממצאי מחקרה של ידידיה (2003), שלפיהם שביעות הרצון תורמת להגברת תחושת הביטחון במערכת, וזה היבט שכדאי לעקוב אחריו.

החידוש העיקרי במחקר של ידידיה (2003) טמון בממצא שמרכיבי ההדרכה מפתחים יותר תחושת העצמה מאשר יכולת אמפתית. על כן היא ממליצה להשקיע מאמצים בתכנון הדרכה שתסייע לפיתוח היכולת האמפתית. לתחושת, רוב המנחים בקידום נוער היו בעלי יכולות אמפתיות גבוהות מאוד. יש לזכור שמדובר במנחים בעלי ניסיון ורקע מקצועי רב, ולא בסטודנטים. לא חשתי שעליי לפתח אצלם יכולות אמפתיות. הם נבחרו בקפידה לתפקיד, אך כמו כל אדם הם עצמם נזקקו לאמפתיה, לתמיכה ואף לבחינת יחסיהם עם המודרכים. ייתכן שאין להסתפק בכך, ויש להשקיע בהכשרת המנחים לפתח יכולת אמפתית בקרב המונחים.

עקרונות פעולה מעשיים

מתוך ניסיוני האישי כמנחה, גיבשתי עקרונות פעולה כדי לסייע למונחים שהתמודדו עם בעיות בשטח. להלן דוגמאות אחדות.

דיוק הצורך של המונחה

מנחים נהגו לעיתים להתלונן על גורם שלישי, בדיוק כפי שהמונחים שלהם התלוננו לא פעם, למשל על מנהל שלהם. מעבר לבדיקה אם מדובר כאן ב"תהליך מקביל" (מונח שאבהיר בהמשך) או בקושי אמיתי, עקרון פעולה שהנהגתי במקרים רבים היה לבחון את מטרת השיתוף. נהגתי לשאול: "האם אתה רוצה רק לשתף? האם אתה רוצה שנחשוב על דרכי התמודדות? או האם תרצה שאתערב בפועל?" אותו עיקרון הצעתי להם להנהיג מול המונחים.

טובת הנער כערך מוביל

מעבר לשיח על "כאן ועכשיו" ועל יחסי מנחה-מונחה ועל היבטים שהמנחה אינו מודע להם באותה עת, יש כאמור חשיבות גם למתן כלים מעשיים. במקרה של דילמות מקצועיות ואתיות, המלצתי למנחים לפעול במונחים השאולים מעולם השירות. יש לנו כמה לקוחות (המנהל, העובד), אך כולנו פועלים למען הנערים. "טובת הנער" משמשת כעיקרון-על, ועל פיו ייגזרו החלטות גורליות, כגון המלצה על פיטורי עובד שאינו מתפקד, ובכך פוגע בנערים שהוא אמור לתת להם שירות.

ראיית ההיבט הארגוני והקשר עם המנהל

לגבי התנהלות בתוך היחידה לקידום נוער, המלצתי למנחים לעבוד על פי העיקרון הבא: המנהל הוא "שער הכניסה" ליחידה. אפשר לראות את היחידה לקידום נוער כטריטוריה, שאותה הוא מנהל. בסופו של דבר, האחריות לנעשה בצל קורתו היא שלו. בכל ארגון יש תרבות ארגונית מקומית, והמנהל מתווה דרכי עבודה, שפה ותרבות, לטוב ולמוטב.

לתפיסתי, הכובע המנהלי בתפקיד המנחה צריך להיות מצומצם, בעיקר לנוכח העובדה שלשם כך יש מפקח מטעם משרד החינוך. לכל היותר, הייתי ממליצה לראות את המנחה עוסק בבקרה רק במידה סבירה, ובשעת הצורך לגייס את המפקח לפעולות פיקוח. מקור הסמכות של המנחה כמנהיג, לטעמי, צריך לנבוע בעיקר ממקצועיותו ומניסיונו. עיקרון זה עזר בדרך כלל לסלול דרך לעבודת הנחיה מוצלחת ואיכותית עם הצוות כולו, כולל המנהל, כמובן, לבד ממקרים קיצוניים, של תפקוד לקוי מאוד של המנהל עצמו. במקרה כזה היה צריך לערב את הפיקוח.

תהליכים מקבילים בהנחיה על הנחיה

"תהליך מקביל" הוא מושג שכיח בעולם הטיפול וההנחיה ואפשר להקיש ממנו על עולם הנחיה-על-הנחיה. סירלס (Searles, 1955) טבע את המושג "תהליך משתקף", כהגדרתו: 'תהליך בו יחסי המטפל-מטופל משתקפים ביחסים בין המטפל למדריך' (עמ' 159). בהתנהגותו ובתגובתו הרגשית ובאופן לא מודע (enact) מנסה המטפל לתאר למדריך שלו את הבעיה הטיפולית.

ההגדרה של מותרסול (Mothersole, 1999) מחזקת בעיניי את התפיסה שתהליכים אלו מתרחבים גם למרחב של הנחיה על הנחיה:

תהליך מקביל הוא השתקפות של דיאדות המטפל-מטופל והמטפל-מדריך זו בזו. ככאלו, להקבלות תמיד תהינה השפעות על כל משתתפי הדיאדות אשר יתבטאו בתפקידים משלימים או תואמים ולעיתים אף חילופים בהם. תפקידים אלו מערבים אספקטים מהעולם הפנימי של המשתתפים אשר מתבטאים באופן בלתי מודע. במובן זה, מדובר בתהליך בין אישי בעל היבטים אינטרא-פסיכיים בולטים. (מתוך סיכום המאמר בעברית באתר בטיפולנט)

לכן סביר שיש לכך השפעות על הדיאדה המתקיימת בהדרכה על הדרכה.

לא אחת התלונן מונחה שלי על עומס וקושי בהתמודדות עם המציאות הארגונית המורכבת, ואכן גם הוא וגם המונחים שלו ואולי גם המטופלים סבלו מכך. אך קרה לעיתים, שמונחה לא שיתף באמצעות דיאלוג מילולי ישיר ובהיר, אלא "התנהג" או ביטא מצוקה רגשית, שמשקפת את המציאות העמוסה והמורכבת. בעקבות הבנה ושיקוף שמדובר פה בתהליך מקביל, נפתחו ערוצי חשיבה חדשים להתמודדות עם המצב. וזה השליך גם על המונחים והמטופלים.

דוגמה נוספת שפגשתי לא אחת: אי שביעות רצון של מונחה ממטפל, עובד או מנהל שבהנחייתו. הסיבות לכך עשויות להיות מגוונות - על רקע מקצועי, אתי או תפקודי. הקושי והמורכבות לתפקד בהנחה כרגיל ובשגרה אינו מבוטל. בדרך כלל אי אפשר לפטר עובד, כיוון שיש לו קביעות, והמנחה אינו המעסיק שלו. במקרה זה חווה המונחה דחייה, התנהגותו מוקצנת ותפקודו יורד, וכך גם שיתוף הפעולה בהנחיה. התנהגויות ותגובות רגשיות אופייניות עשויות להיות התנשאות, אי שיתוף, ביטולים ברגע האחרון וכדומה. המנחה אף הוא חווה דחייה. לעיתים, במקום לדבר על זה, הוא מתנהג בצורה דומה: מבטל ומשתמט. למעשה הוא חווה בדידות ואי גיבוי של המערכת, ואף חוסר אונים. במקום לשתף באופן מילולי וישיר בתחושת הכאב וחוסר האונים שלו, הוא "מתנהג את זה". גם אני חוויתי דחייה וחוסר אונים, ובכך התחולל תהליך

מקביל. ברגע שזיהיתי זאת ופתחתי זאת בהדרכה, ניתק הרצף ההרסני, והיה אפשר לעבוד על כך באופן מודע.

קורה גם שמונחה (מנהל) אינו מרוצה מהמנחה, כי לדעתו הוא חסר ניסיון או לא מכיר היטב את האוכלוסייה. בשל כך הוא נמנע ממפגשי הנחיה, בטענה שהוא עמוס. המנחה חווה דחייה וערעור על מקומו וזהות תפקידו. באופן לא מודע הוא "מתנהג את זה" במפגש הנחיה על הנחיה, לא נקשר ולא משתף לעומק, נראה סגור ומרוחק. באמצעות הצפה של חוויות הדחייה, שיקוף ודיבור על מערכת היחסים "כאן ועכשיו", היה אפשר לצאת מהמעגל ההרסני הזה של חוסר מודעות.

תהליכי משוב והערכה: ניהול גלוי של קונפליקט הנאמנויות

ההערכה מבוצעת באופן מתמשך בכל מגע של המנחה והמונחה. בתגובותיו למונחה משקף המנחה את התרשמותו באמצעות מסרים גלויים וסמויים, ולעיתים אף לא מודעים. הערכה מסכמת היא תהליך ארגוני שיטתי שבו בודק המנחה, באמצעות כלים תקפים, עד כמה ממלא העובד את דרישות התפקיד. יש קשיים רבים בהגעה להערכה מלאה ומדויקת, כמו תכונות שאינן ניתנות למדידה (יכולת בין-אישית ויצירתיות) וכן קשיים בהיבט הסובייקטיבי של המערך (לזר ובן עוז, 2012).

כאמור לעיל, תפקידי כמנחה של המנחים היה מורכב. מחד גיסא, היה עליי לזכות באמונם, כדי שיעזרו בי; ומאידך גיסא, הייתי חלק מהמטה הניהולי, ותפקידי היה להטמיע מדיניות, גם אם לא הייתה לרוחו של המנחה. עובדה זו יכלה להעיב על האפשרות של אמון ויחסי הנחיה תקינים.

הייתי צריכה לעמוד על יחסי הנחיה איכותיים, ולעזור למונחים בצורה אפקטיבית.

כך לדוגמה, כחלק מתפקידם נדרשו המנחים לתת משוב שנתי בפניי ובפני המפקח על פעילות היחידה שבה הם מנחים. בכובעי כמנחה אני אמורה לסייע להם בתמיכה, עצה והכוונה לגבי התמודדותם עם העובדים, אך בכובעי השני כמנהלת שלהם יש היבט פיקוחי בעוצמה חזקה יותר מזו המאפיינת מנחה-מדריך. אני נהגתי להפריד בין התחומים: לעסוק בהנחיה בעיקר במפגשים אינטימיים יותר, ובנושאים ניהוליים - במפגשים בפורומים גדולים. לעיתים הגבלתי את משך הנושאים הניהוליים במפגש פנים אל פנים. מובן היה צורך תמרון רב.

באותו אופן התמודדתי עם המשוב, אשר הוגדר מראש ככלי לטיוב ההנחיה, ולא ככלי משמעותי. המשוב נערך בדרך כלל עימי בלבד. עותק נשלח למפקח, על פי בקשתו, ובידיעת המונחים. חלק מהמפקחים קיימו משוב עצמאי. הייתי מודעת לכובעי השונים, ונהגתי להשתמש בהם באופן ברור ומוגדר מול המונחים. ככל שהגבול הפנימי ברור יותר, גם השדר כלפי חוץ ברור יותר. התנהלותי זו עזרה לי בדרך כלל. המונחים הגיעו למשוב רגועים, וגם קיבלו אחריות על כשלים, ובחרו במשימות לשיפור בהתאם לכך.

מניסיוני אני ממליצה לאחרים: לדבר בגלוי עם המונחים על כובעי ההנחיה ועל המעבר מכובע לכובע; לתחום משימות מנהליות בזמן ומקום, ואולי אף במבנה טקסי. כגון: "ברבע שעה אחרונה נעסוק בעניינים מנהליים", וכמובן לעסוק בנושאים מנהליים תמיד באופן ענייני ומכבד.

סיכום

במאמר זה ניסיתי להרחיב את נקודת המבט על מושגים מעולם ההנחיה בטיפול, ולהשליך מהם על התהליך של הנחיה על הנחיה. בהתבסס על ניסיוני המקצועי, ההמשגה מעולם זה רלוונטית ובאה לידי ביטוי בהיבטים רבים.

לנוכח הדינמיות והשינויים התכופים בתחום ההנחיה בקידום נוער, כדברי כ"ץ (2012) על ארגון:

ניסיון אנושי (תמיד מאומץ, תמיד כושל בחלקו) להתמודד עם אי הוודאות ועם היסוד הכאוטי והארעי בהווה האנושית. ארגונים מבטאים אולי ניסיון לסדר, להכוונת משמעות, ליצירת תיאום ושיטה, אך מפעלי תרבות ממוסדים אלה הנם מאומצים ומאולצים, ותמיד פוגשים את מגבלת". (עמ' 10)

כ"ץ מציג, בין השאר, את הדינמיקה של הריבוי, ומדגיש את האופי הדינמי והמשתנה של החיים הארגוניים ואת המתח הדיאלקטי שבין הסדרה לאקראיות. הוא מנסה לסדוק את ההנחה שארגונים הם ישויות מוסדרות ופונקציונליות, וניתן בו דגש מיוחד לעצמי המרובה של הארגון. הוא מדגיש את ריבוי הגוונים והקולות שמאתגרים את המציאות של בידולים ותיחומים נוקשים מדי, ומעלה על נס רעיונות של התארגנות עצמית, התהוות ושונות, באופן שמיטיב להסביר

התנהגויות ארגוניות בלתי מכוונות הצומחות מלמטה ולא מההנהלה.

אני מעריכה את הגישה הזו, וחשה שלעיתים חייתי על פיה את עבודת ההנחיה היום-יומית. במפגש עם השטח נוכחתי לדעת שהמציאות עולה על כל דמיון, ושידע רב נמצא אצל אנשי השדה. לנו כאנשי מטה היה הרבה מה ללמוד מהשטח, ותמיד חשוב לפגוש את המונחים מתוך ענווה אמיתית.

במאמר זה ניסיתי לשאול הגדרות מעולם ההנחיה לטובת עולם ההנחיה על הנחיה. מאמר זה עסק במורכבות של הנחיה פנים-ארגונית לעומת הנחיה חיצונית. אותה מורכבות מתקיימת גם בהנחיה וגם בהנחיה על הנחיה. תיארתי דרכי ההתמודדות לשיפור הנחיה פנים-ארגונית. הדגשתי את חשיבותם של יחסי הנחיה טובים והשפעתם על העצמה ויכולת אמפתית של המונחה. אלו לדעתי רלוונטיים באותה מידה גם ליחסי הנחיה על הנחיה. הצעתי כמה עקרונות פעולה מעשיים, ששימשו אותי בהנחיה על הנחיה.

תופעת התהליכים המקבילים מתקיימת גם בהנחיה על הנחיה, על פי אותם מאפיינים, ולכן אותן דרכי התמודדות יכולות להיות יעילות. כגון: שיקוף ההתנהגות המייצגת תכנים מהלא-מודע.

עסקתי גם בהערכה ובמשוב על המורכבות המובנית שבתהליך, שעל פי אמונתי, אם נוקטים גישה נכונה, זה אפשרי ומעשי. למשל, על ידי הפרדה ותיחום של שיח מנהלי.

במהלך כתיבת המאמר עלו בי סוגיות שונות שראוי יהיה להעמיק בהם במסגרת מחקרית ומקצועית נוספת, כגון: האם חייב להיות קשר בין הגישה הטיפולית של המנחה לבין מי שמנחה אותו? מניסיוני עם מונחים ומנחים מדיסציפלינות וגישות טיפוליות מגוונות, שונות יכולה דווקא להעשיר ולהרחיב את סל הכלים של המונחה; האם כדאי לספק הנחיה של יועצים ארגוניים למנהלי יחידות לקידום נוער, במקום ההנחיה הרגילה או בנוסף לה, כדי להיענות לצרכיהם הייחודיים, השונים מאלו של עובדיהם? האם הנחיה על הנחיה צריכה להיות מותאמת לצורך הזה? מהן מעלותיהן של הנחיה פנים-ארגונית והנחיה חוץ-ארגונית בקידום נוער?

מקורות

לוי, י. (1994) (עורך) **אוקספורד, מילון עברי-אנגלי, אנגלי-עברי**. הוצאת קרנרמן-לוני כהן.

בובר, מ. (1958). **בסוד שיח** (עמ' 261-237). ירושלים: ביאליק.

בראלי, ד. (1986). **רב גונית בהנחית עובדי קידום נוער**. משרד החינוך והתרבות, המכון לקידום נוער. קלמניה.

גרוסמן, א., וקלמרו, י. (2014). **קובץ נהלי עבודה קידום נוער-היל"ה**. מהדורה 4, נוהל א1, עמ' 6.

גרינבוים, נ. (2005). הכשרה לתפקיד ו"חניכה" של עובדים בקידום נוער. **מניתוק לשילוב, 13**,

וינקור, ח. ובן זיו, א. (2007). סופר׳וויז׳ן (Supervision) על הסופר ועל הוויז׳ן, התפוקות העיקריות מיחסי סופר׳וויז׳ן בייעוץ ארגוני ומימושן. נדלה מתוך האתר של איפ״א:

<http://www.ippa.org.il/uploadimages/Supervision-.pdf>

ידידיה, ט. (2003). תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בהדרכת סטודנטים בעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, 23 (2), 243-277.

ירושלמי, ח. (2012). הדרכה כמרחב של השפעות הדדיות. **פסיכולוגיה עברית**. נדלה מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id2754>

כ״ץ, י. (2012). **ארגונים בעולם פוסטמודרני**. תל אביב: רסלינג.

להב, ח. (1994). מודל הנחיה והדרכה לעובדי קידום נוער. **מניתוק לשילוב**, 6, 28-35.

להב, ח. (2002). קידום נוער בסיכון ונוער מנותק בישראל. ירושלים: **משרד החינוך, מנהל חברה ונוער**.

לזר, א. ובן עוז, מ. (2012). הדרכה בעבודה סוציאלית. בתוך: מ. חובב, א. לונטל וי. קטן (עורכים). **עבודה סוציאלית בישראל**, 16, עמ' 371. רעננה: הקיבוץ המאוחד,

מכון טמיר לפסיכותרפיה (2018). טיפול התייחסותי: התפתחות, תיאוריה, פרקטיקה ומחקר. נדלה מתוך: https://www.tipulpsychology.co.il/groups/relational_seminar.html

קרון, ת. (1994). מהי הדרכה: דילמות, גישות ודגמים. בתוך: ת. קרון וח. ירושלמי (עורכים). **הדרכה בפסיכותרפיה**, 11-24. ירושלים: מאגנס.

קרון, ת. וירושלמי, ח. (עורכים) (1994). **הדרכה בפסיכותרפיה**. ירושלים: הוצאת מאגנס.

רובנישטיין, ג. (1990) הגבול בין הדרכה לטיפול - מבט שני. **שיחות**, ה(1).

שמש, א. (2001). הנחיה איכותית בקידום נוער - **סיכום תהליך פיתוח מערך ההנחיה בקידום נוער**. פתח תקווה: המכון לקידום נוער.

Kadushin, A. (1992). *Supervision in Social Work*. (3rd ed.) N.Y. Columbia Un. Press

Mothersole, G. (1999). Parallel process: A review. *The Clinical Supervisor*, 18(2) 107-121; בתוך: תהליך מקביל: סקירה, אתר בטיפולנט.

Searles, H. (1955). *The informational value of the supervisor's emotional experience. In Collected papers on schizophrenia and related subjects* (pp. 157-176). New York: International University Press.

חקר מקרה: מאפיינים ייחודיים לנשירה סמויה בחמ"ד¹

ליאת אשכנזי²

תקציר

מאמר זה מבוסס על חקר מקרה, ומכוון לבחון אם יש מאפיינים ייחודיים תת-תרבותיים במגזר הדתי-לאומי שיכולים לגרום לנשירה סמויה ממוסדות החינוך של החמ"ד. הנשירה הסמויה בחמ"ד באה לידי ביטוי באפיונים אוניברסליים כגון ריבוי היעדרויות, קשיים לימודיים, תחושת אי-שיוכות ועוד, וכן בשני אפיונים ייחודיים נוספים - שהייה בבית תקופות ממושכות ונדידה בין מוסדות חינוך. המאמר שם דגש על נשירה סמויה שקיימת בקרב הנוער הנורמטיבי ולא דווקא בקרב הנוער בסיכון, כיוון שנער יכול להתנתק רגשית או תפיסתית מהמוסד החינוכי שבו הוא לומד, אך הוא אינו עונה בהכרח על קריטריונים של נער בסיכון.

בספרות נמצאו ארבעה גורמים כבעלי השפעה על נשירה סמויה, והם יעמדו במוקד המאמר: גורמים הקשורים לפרט ואישיותו, גורמים הקשורים למשפחה, גורמים הקשורים לבית הספר וגורמים הקשורים לקהילה. המסקנה שעולה מניתוח הגורמים הללו מלמדת כי

ההתמודדות עם בעיית הנשירה במגזר הדתי-לאומי צריכה להיות הן ברמת הפרט והמוסדות, והן ברמת הקהילות והמגזר כולו.

מילות מפתח: נשירה סמויה, מגזר דתי-לאומי, חמ"ד.

1 המאמר נכתב במסגרת סדנה לכתיבה מקצועית במשרד החינוך בהנחיית ד"ר ניר ויטנברג.
2 בעלת תואר ראשון בעבודה סוציאלית ותואר שני בייעוץ ארגוני, מנחה ארצית בתוכניות של משרד החינוך לנוער דתי-לאומי בסיכון.

מבוא

הדין על הגורמים לנשירה סמויה בקרב נוער מהמגזר הדתי-לאומי משתקף בסיפורו של שילה (שם בדוי), נער בן 15 מאחד היישובים בשומרון. שילה בחר ללמוד בישיבה פנימייתית לאחר שלא התקבל לשלוש ישיבות אחרות שבהן ביקש ללמוד. שילה הוא "נער טבע", אוהב מרחבים, והמסגרת הישיבתית, בעלת סדר היום האינטנסיבי והקפדני, הקשתה עליו מאוד. לכן יצא שילה מדי פעם עם חבריו לטיולים בסביבת הישיבה ללא אישור המורים. שילה החזיק בטלפון חכם שבו אפשר לגלוש באתרי אינטרנט, וזאת למרות האיסור של הישיבה. התנהגות זו נחשבה הפרה של הקוד ההתנהגותי בישיבה והוא נקרא לסדר פעמים רבות, נשלח הביתה לכמה ימים ואף הוזהר שלא יוכל להמשיך את לימודיו בישיבה. בתחילת כיתה י' יצא שילה ללא אישור עם חברים להפגין באחד הצמתים באזור הישיבה במחאה על פינוי יישובים. בהפגנה זו נקטה המשטרה אלימות קשה נגד המפגינים. בעקבות מקרה זה הורחק שילה מהישיבה וחזר אליה רק לאחר כמה שבועות, בעקבות התערבות של גורמי רשויות שונים (קב"ס, עובדי המועצה ועוד).

סיפורו של שילה מוכר בעולם הישיבות התיכוניות ויש בו מאפיינים תרבותיים של המגזר הדתי-לאומי. במאמר זה יבחננו מאפיינים אלו והאפשרות שיגרמו לנשירה סמויה ממוסדות הלימוד של הנוער בחמ"ד.³

נשירה סמויה: סקירת ספרות

בעבר נתפסו היעדרויות של תלמיד מבית הספר כשלב בדרך לנשירה גלויה. עם הזמן ניתנה הדעת גם לתלמידים רבים הממשיכים להגיע לבית הספר באופן סדיר, אך הם מנותקים מתהליך הלמידה ומתהליכים חינוכיים המתרחשים בבית הספר. לצורך זה נטבע המונח 'ניתוק' (Disengagement) לתופעה רב-ממדית הכוללת מוטיבציה ללמידה, יחס לבית הספר והתנהגות בבית הספר (Ross, 2009).

ניתוק מתבטא בשלושה ממדים עיקריים: התנהגות, רגש וקוגניציה (בן רבי, ברוך-קוברסקי, נבות וקונסטנטינוב, 2014).

הממד ההתנהגותי כולל היעדרויות מרובות, קושי לקיים את חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע.

הממד הרגשי לוכד את תחושת הניכור ואי-השייכות לבית הספר, לצד קשיים ביחסים עם תלמידים אחרים.

3 חמ"ד - חינוך ממלכתי-דתי, ובו בתי הספר הממלכתיים-דתיים שהוקמו על בסיס זרם "המזרחי".

הממד התפיסתי-קוגניטיבי בוחן התייחסות שלילית ללמידה, לרבות תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה משמעותית.

נוער בסיכון לנשירה סמויה מאופיין בריבוי היעדרויות, בהישגים לימודיים נמוכים, בתחושת ניכור כלפי בית-הספר, בבעיות התנהגות ובבעיות חברתיות (בן רבי ועמיתים, 2014). במחקר שערך מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בשנת 2001 (בן רבי ועמיתים, 2014), הוגדרו נושרים סמויים כתלמידים שעדיין רשומים בבית ספר באופן פורמלי, אך אינם מפיקים את התועלת המצופה מהתהליך הלימודי.

המגזר הדתי-לאומי אינו מוגדר הגדרה מוסכמת ומקובלת. לדברי הרמן ועמיתים (2014) מבוססת זהות המחנה על שלושה מרכיבים: דתיות, לאומיות (ציונות) ופתיחות למודרנה. מרכיבים אלה מגדירים את גבולות המחנה, אך יש במחנה פרשנויות שונות לכך ואלה יוצרות זרמים שונים. הציבור הדתי-לאומי אינו הומוגני, וחבריו שונים זה מזה, לכן קשה להגדיר גם את הנוער הדתי-לאומי על סמך מרכיבים אלה ונוהגים להגדירו לפי הזרם החינוכי שבו הוא לומד - חמ"ד.

נשירה סמויה בקרב תלמידי החינוך הממלכתי-דתי

לצד האפיונים האוניברסליים של תופעת הנשירה הסמויה, בחמ"ד באים לידי ביטוי שני אפיונים ייחודיים נוספים (בן רבי ועמיתים, 2014):

שהייה בבית תקופות ממושכות - נערים שהושעו מהישיבה ישבו בבתייהם במשך חודשים ללא טיפול של המחנכים והרשויות (קב"ס, רווחה ועוד); נדידה בין מוסדות חינוך שונים - יש נערים שמדי שנה או כמה שנים עוברים ממוסד למוסד. כשהם נשאלים "היכן למדת?" הם עונים בשאלה: "באיזו כיתה?"

בספרות המחקר נמצאו ארבעה גורמים עיקריים המשפיעים על נשירה סמויה: גורמים הקשורים לפרט ואישיותו, גורמים הקשורים למשפחה, גורמים הקשורים לבית הספר וגורמים הקשורים לקהילה (בן רבי ועמיתים, 2014).

גורמים הקשורים לפרט ואישיותו

קונפליקטים פנימיים על רקע דתי

גיל ההתבגרות מאופיין בהתמודדות עם קונפליקטים המשפיעים על אישיותו של הנער ויוצרים אצלו חוסר שקט המביא אותו לעיתים לאי-התחברות למסגרות ולהתנהגויות סיכון. בנוסף לקונפליקטים הרווחים בחברה הכללית מתמודד המתבגר הדתי עם קונפליקטים הקשורים לזהותו הדתית (גודמן, 2006).

התרבות הפוסט-מודרנית מעמידה את הפרט במרכז ודוגלת בפלורליזם; הנער הדתי נתקל בקונפליקט בין תרבות זו לבין הסמכות האלוקית האבסולוטית המעמידה את האלוקים במרכז

ההוויה. להב, נאמן-חביבי וילצ'יק (2018) טוענים כי תהליך גיבוש הזהות של נער דתי כולל תהליך גיבוש זהות דתית, הנוסף על תהליך גיבוש זהות המתרחש אצל כל נער, וכי הגורם הדתי נמצא בכל אחד ממרכיבי הזהות של הנער ואינו עומד בפני עצמו.

בנוסף לכך, החשיבה הרציונלית המאפיינת את תפיסת העולם של הדור שלנו ומבקשת לבדוק ולחקור כל דבר, באה בסתירה לחינוך הדתי שמקבל הנער הדתי בישיבה, שם הוא מתחנך כי יש להאמין באופן "עיוור" (כך זה נתפס בעיניו) בתורה שמנחילים לו מוריו ורבותיו. זאת ועוד, אמצעי התקשורת מעבירים מסרים של העדר מחויבות, גבולות וזהות, הסותרים את עולם התורה שבו גדל נער דתי. כל אלו יוצרים בליבו קונפליקטים אמוניים ותודעתיים, ואלה עלולים להביאו לבלבול זהות, לטשטוש גבולות ואי-מחויבות דתית, ומקשים עליו ללכת בתלם (גודמן, 2006). להב ועמיתים (2018) מציגים במאמרם דעות של עובדי נוער המציינים כי אצל הנוער הדתי-לאומי יש מתח פנימי בין שני קטבים, מותר ואסור; "מותר" הוא מה שמייצג העולם החילוני ואת ה"אסור" מייצג העולם הדתי.

כך קרה גם עם הנער שילה שהחזיק בפלאפון חכם, על אף איסור הישיבה. קונפליקט זה בא לידי ביטוי גם במסרים שאליהם נחשף דרך המכשיר. טרומר, בר זוהר וכפיר (2007) מציינים כי תחושת שייכות חלשה לבית הספר, חוסר קונפורמיות ואי ציות לדרישות בית הספר הם חלק מהסימנים המנבאים נשירה.

דרישות מגזריות ותודעת חטא

בני הנוער הדתי-לאומי עומדים בפני דרישות הנובעות מהשתייכות קהילתית (כגון: השתייכות לבית כנסת וקוד לבוש), דרישות הנובעות ממוטיב המשפחה כערך עליון, דרישות להתגבר על יצר המין (שמירת נגיעה ושמירת הברית), דחיפה להישגיות ומצוינות (לימודית ודתית) וכן חינוך לצניעות וקיום ההלכה. נער המגיע לגיל 13 מקבל עליו עול מצוות ונכנס לעולם המבוגרים ההלכתי. הוא נחשב במניין ומחויב בכל המצוות כאדם בוגר; אך בתחומים אחרים הוא עדיין נחשב ילד. הנער חווה פער בהתייחסות אליו. דרישות אלו יוצרות לא פעם מתחים וקונפליקטים פנימיים בנפשו של הנער הדתי המתמודד עם חיים בעולמות שערכיהם מנוגדים לערכים שהוא לומד בקהילתו. לעיתים הנערים מתקשים לחבר ערכים אלה לעולם המעשה (שכטר, ריץ ורובין, 2006). יתר על כן, הנער הדתי חי בתודעת חטא יום-יומית. בכל פעם שהוא עובר עבירה הוא מרגיש אשם וחוטא. כיוון שהדבר קורה יום-יום הוא מלווה תחושת אשם תמידית, המשפיעה על היקשרותו לסביבתו, למשפחתו ולמוסד החינוכי (קרסנר, 2016). כאשר הנער מרגיש כי אינו עומד בצפיות, אינו עומד בכללים ואינו נוהג בהתאם להשקפת העולם שלו, של משפחתו ושל בית-ספרו, הוא מרגיש חולשה, אכזבה ואשמה, וגם אלה מביאים לתחושה של חוסר קשר.

גורמים הקשורים למשפחה

פער בהשקפת העולם הדתית

השקפת עולמם הדתית של אנשי המגזר הדתי-לאומי נמצאת על רצף בין חרדים לאומיים לדתיים לאומיים ליברליים. במערכת החינוך הממלכתית-דתית שבה לומדים רוב הילדים מהמגזר הדתי-לאומי משתייכים מרבית המחנכים לזרם השמרני יותר מבחינה דתית (כהן, 2011). בנוסף לכך, מוסדות החינוך התורניים רבים יותר מבתי הספר המתאפיינים בחינוך דתי-ליברלי. לכן ילדים רבים מהמגזר הדתי-לאומי מתחנכים במוסדות תורניים או בידי מורים דתיים-שמרניים, ואילו בביתם הם מקבלים השקפת עולם ליברלית יותר. פער זה עלול לערער את עולמו הפנימי של הילד ולהשפיע על התנהגותו ותחושותיו כלפי מחנכיו ובית-ספרו. טרומר, בר זוהר וכפיר (2007) מציינים כי היחס של מערכת החינוך אל תלמידים מתרבויות הנתפסות כשונות משפיע על התלמידים השפעה ניכרת. אומנם במקרה זה לא מדובר בתרבות שונה אלא בתפיסת עולם שונה, אך גם כאן ייתכן שהיחס משפיע על הנשירה הסמויה.

ריחוק מהבית

ילדים רבים מהציונות הדתית לומדים בפנימיות רחוקות מהבית. המרחק הפיזי והרגשי מההורים בשלב החשוב של ההתבגרות עלול ליצור קשיים. ההורים לא תמיד מודעים לכל הקשיים והאתגרים של ילדיהם, כגון: ההסתגלות לתנאי פנימייה, התמודדות חברתית תמידית, קשיים לימודיים, בעיקר בתקופת בגרות, ושאלות של זהות. הנער מוצא את עצמו ללא תמיכה הורית מכילה ואוהבת שתעזור לו בהתמודדותיו, וצוות המוסד החינוכי המלווה אותו לא תמיד יודע לתת את המענה והתמיכה שהוא זקוק להם.

גורמים הקשורים לבית הספר

יום לימודים ארוך הישיבות התיכוניות רואות בלימוד התורה כלי חשוב בבניית אישיותו התורנית והדתית של הנער. לכן ברוב הישיבות מוקדשות שעות הבוקר ללימוד תורה וגמרא. שעות הצהריים ואחר-צהריים (הקשות יותר ללמידה) מוקדשות ללימודי חול. נערים רבים מתקשים ללמוד שעות כה רבות, ויש שנאלצים למצוא מסגרת אחרת גמישה יותר, אף שמבחינה חברתית ודתית הם מתאימים לישיבה. כמו כן לא כל תלמיד מוצא עניין בתחום התורני, וישנם נערים בעלי יכולת לימודית גבוהה בלימודי החול המתקשים בלימוד הגמרא, ואינם מוצאים את מקומם בישיבה.

העדר קשר בין מוסדות החינוך לרשויות המקומיות והגורמים הטיפוליים

כאמור, בני נוער רבים במגזר הדתי-לאומי לומדים במוסדות חינוך (ישיבות ואולפנות) פנימייתיים הרחוקים ממקום מגוריהם, כלומר לא באזור הרישום של מגוריהם. לרשות האחראית על הנער (על פי מגורי הוריו) אין מידע רלוונטי על מצבו ולא מועבר מידע בין הרשויות. ללא מידע רלוונטי מתקשה הפיקוח, העובד גם הוא על פי אזורי רישום, לפתור בעיות בתחום אחריותו. כאשר נער

כזה נתקל בקשיים הוא אינו יכול להיעזר בכלים הטיפוליים שהרשות יכולה לתת.

בן עזרא וזילברמן (2001) טוענים כי עבודה מערכתית המושתתת על שיתוף פעולה בין נושאי תפקידים בתוך המערכת ומחוצה לה, יוצרת תשתית לחשיבה רב-ממדית על תופעות ודפוסים מערכתיים. כך אפשר ליצור בסיס לתוכניות התערבות הבנויות על רצף, והוכחו כיעילות לקידום נוער. כיום כאמור אין שיתוף פעולה כזה ולא מתאפשר טיפול יעיל בבעיית הנשירה ממוסדות פנימייתיים.

יתרה מזאת, במגזר הדתי-לאומי משלמים ההורים למוסד החינוכי שכר לימוד יקר שאינו תואם את חוק חינוך חובה. תשלומים אלה מחלישים את כוחה של המדינה בהתערבות במוסדות החמ"ד, כיוון שהם מאפשרים למנהל להתנהל עם תקציב גדול ולא להתחייב לחוזרים שמוציא משרד החינוך. מנגד, כיוון שהמנהלים מתנהלים באופן עצמאי, יש להם פחות אפשרויות טיפוליות, והם לא נלחמים להשאיר בבית ספרם תלמידים שאינם הולכים בתלם, משום שאינם זקוקים לתקציב שנותנת המדינה עבור כל תלמיד.

כך קרה גם במקרה של שילה, אשר למד בישיבה פנימייתית פרטית, שעלות החינוך בה נאמדת ב-16,000 ₪ לשנה. בשל התנהגותו שתוארה לעיל, שלח אותו מנהל הישיבה הביתה, ובכך הפר את חוזר המנכ"ל בנוגע לשליחת תלמיד לביתו (לפי סעיף 6.1: "העברה תיעשה בתיאום עם המפקח ובאישורו"). בנוסף לכך, בישיבה התקשו לטפל באתגרים החינוכיים שהעמיד בפניהם שילה, מפני שלא היו להם כלים טיפוליים מספיקים, ועל כן שילה נשלח הביתה. הרשות שבה הוא גר מקבלת משאבים לטיפול בקשיים כאלה, אך בהעדר תיאום ושיתוף פעולה בין הרשות למוסד החינוכי לא זכה הנער ליהנות מהם. לאחר התערבות גורמים טיפוליים מטעם הרשות הוחזר שילה לישיבה.

אי התאמה בין הזהות הדתית של התלמיד לבין הזהות הדתית של המוסד ומוריו

מוסדות חינוך רבים בחמ"ד מתמודדים עם שאלת הזהות הדתית. ראשי המוסדות והמחנכים הם בדרך כלל בעלי השקפה דתית שמרנית ומעוניינים בילדים הבאים מבתיים בעלי השקפת עולם דומה. אך לעיתים קרובות החניכים באים מבתיים ליברליים יותר. נוצר מצב שבו דרישות המוסד אינן מותאמות לחניכיו, ותחושת החיבור של הנער למחנכים ולמוסד מתערערת. כשהנער מקיים נורמות התנהגות דתית רק כדי לרצות, הוא עלול לחוש שפיו וליבו אינם שווים (להב ועמיתים, 2018). טרומר ועמיתים (2007) טוענים כי אחד מהסימנים המנבאים נשירה הוא התנהגות שאינה מסתגלת, המתבטאת בחוסר קונפורמיות ובאי ציות לדרישות בית הספר (כמו הגעה לתפילה, לבישת ציצית וכדומה). גרבר (2011) טוען כי פער כזה מוביל לבלבול, לתהייה ולקושי בקבלת החלטות בנושאי דת, ולפגיעה בהערכת סוכני החיברות, בהקשר זה - המורים.

לפיכך מתלבטים ראשי המוסדות בחמ"ד אם לקבל ילדים הבאים מבתיים בעלי רקע דתי מגוון, שכן בעקבות זאת עלול המוסד החינוכי לקבל שם של מוסד ליברלי יותר ממה שמנהליו מעוניינים; או אם לכוון למקום תורני-שמרני יותר, התואם את השקפת עולמם, ולקלוט רק ילדים הבאים מבתיים בעלי השקפת עולם דומה וכך למנוע אינטגרציה דתית. אנשי חינוך מהמגזר

הדתי-לאומי טוענים כי מוסדות חינוך רבים במגזר מבקשים לקבוע דרכי התנהגות של הנער ומשפחתו גם מחוץ לגבולות המוסד (כגון לבוש). לעיתים הנער חש כי בוחנים את התנהלותו החיצונית בכל שעה ביום, ולא מאפשרים לו מקום בטוח שבו הוא יכול "להיות הוא עצמו" (להב ועמיתים, 2018). בהיבט אחר, בגיל זה רוצים בני הנוער להיות בקרבת בני המין השני. יש הטוענים כי נער הלומד בבית ספר שבו לומדות גם בנות מעוניין לבוא לבית-הספר גם אם אינו מתעניין בלימודים עצמם. רוב מוסדות חמ"ד הם מוסדות נפרדים לבנים ובנות, וייתכן שבכך נפגעת יכולתם של המוסדות ליצור בקרב הנוער תחושת שייכות למוסד.

גורמים הקשורים לקהילה ולסביבה

אליטיזם כלכלי ודתי

תנאי הקבלה והתשלום הנדרשים במוסדות החמ"ד יוצרים מעמדות בציבור הדתי-לאומי. מוסדות רבים דורשים תשלום גבוה בטענה כי יש צורך בכך כדי לספק את צורכי הילדים. בדרך זו הורים מעוטי יכולת מוותרים על הלימוד במוסדות אלו. כך נוצרים מוסדות אליטיסטיים למשפחות אמידות בלבד. כהן (2011) ציין כי פעמים רבות האליטיזם הכלכלי מקביל לאליטיזם התורני. התניית הרישום בבתי הספר התורניים באורח חיים דתי משמש גם הוא מנגנון לסינון. כאשר נער מוותר או מתפטר על מוסד לימודי שבו הוא מעוניין ללמוד והולך ללמוד במוסד אחר, עלולה להיפגע תחושת השייכות שלו למוסד שהוא לומד בו בסופו של דבר.

ועדות קבלה

מרבית מוסדות החמ"ד עורכים מיונים לילדים המבקשים ללמוד אצלם. ילדים אשר לא מצליחים להתקבל למוסד ולעיתים אף ליותר מאחד חווים כישלון ודחייה. פעמים רבות המוסדות אינם מסבירים מדוע הילדים אינם מתאימים, והילד ומשפחתו נותרים חסרי אונים בהתמודדותם עם המענה השלילי, וחשים לעיתים קרובות קיפוח, דחייה ותסכול. שילה ניסה להתקבל לשלושה מוסדות לפני שהתקבל לישיבה שבה למד. תחושות הדחייה, התסכול וחוסר האונים שחווה פגעו בדימויו העצמי ובאמונו בעולם המבוגרים, וליוו אותו בהמשך דרכו. תחושות כאלה עלולות להשפיע על יחסו של הילד כלפי המוסדות החינוכיים בכלל, ולפגוע ביכולתו להתחבר ולהרגיש שייך למוסד שאליו התקבל בסופו של דבר, שלא היה בחירתו הראשונה.

דין

שאלת הזהות הפוקדת את מוסדות החינוך של החמ"ד, היא שאלה רחבה יותר, והמגזר הדתי-לאומי כולו מתמודד איתה. ההתמודדות זו מחלחלת מטה ומשפיעה גם על הנוער העומד לפני בניית הזהות האישית שלו (להב ועמיתים, 2018).

אשר לגורמים הקשורים לקהילה ולסביבה, ובהם גורמים הקשורים לאליטיזם חברתי כגון ועדות קבלה, על מגזר הדתי-לאומי להישמר לבל ייאמר בעוד מספר שנים כי "מהרסיך ומחריביך ממך ייצאו...". ראוי להתייחס ולהתמודד עם הגורמים הסביבתיים המשפיעים על נשירה מהר ככל האפשר לבל ייפגעו נערים נוספים.

הקפדה על קיום ההלכות, כגון תפילות ולבוש מותאם, יוצרת דילמות חינוכיות. בדיקת הגבולות של הנער הדתי המתבגר מתרחשת גם בתחום ההלכה, ועל המוסד החינוכי להתמודד עם האתגרים הללו כך שיוכל לשמור על דרכו החינוכית ובד בגד להכיל את הנערים ולדאוג לכך שהתנהלותו תקרב את הנער, ולא תרחיקו מהמוסד ומדרך התורה.

אפשר להבין חברה השומרת על בניה באמצעות הסתגרות והוצאת "התפוח הרקוב" מקרבה. אך התנהלות כזו יוצרת אליטות חברתיות, ואילו היום יש צורך גדול באינטגרציה דתית, לכלילת וחברתית במגזר הדתי-לאומי והכלה של כולם.

כפי שצוין, ההתמודדות עם בעיית הנשירה במגזר הדתי-לאומי צריכה להיות הוליסטית ברמת הפרט, המשפחות והמוסדות, בתמיכה בנערים ובמשפחותיהם ובעזרה למוסדות החינוך בהתמודדותם עם תופעת הנשירה. בנוסף, יש ליצור שינוי תודעתי ומעשי בקהילות ובמגזר כולו בהבנת הבעיה וההתמודדות עימה. לכן עלינו לתת לסוגיה זו מענה רחב, כוללני ומקיף.

יש כמה אסטרטגיות אפקטיביות להתמודדות עם נשירה סמויה וגלויה. להב (2012) מונה ביניהן חונכות אישית, מחויבות משפחתית ללמידה ולהצלחה, פיתוח מקצועי של הצוות ושל המורים, איגום משאבים קהילתיים ויצירת אקלים בית-ספרי בטוח ומוגן. אפשר לאמץ את האסטרטגיות הללו גם בחמ"ד ולהתאימן לאופי התרבותי של המגזר הדתי-לאומי.

קיימים כמה מרכיבים ארגוניים שבאמצעותם אפשר להניע מהלך להתמודדות עם הנשירה ברמה הלאומית (דוח דברת, 2015): (1) הגדרה ברורה ומוסכמת של תופעת הנשירה הגלויה והסמויה; (2) הקמת ועדות התמדה בבתי ספר, ברשויות ובמחוזות; (3) בניית מערכות תמיכה בקהילה מחוץ לבתי הספר למתן תמיכה אישית וקבוצתית לתלמידים, לצוותי בתי ספר ולהורים. אפשר ליישם את המרכיבים הללו בחמ"ד וכך לקדם את ההתמודדות עם הנשירה הסמויה בתוכו. אך קשה יותר למצוא פתרון לקונפליקטים התת-תרבותיים של המגזר הדתי-לאומי, כמו שאלת הזהות הדתית. אלה מצריכים חשיבה מחודשת במשרד החינוך.

מקורות

בן עזרא, ג. וזילברמן, ד. (2001). היעוץ החינוכי והגישה המערכתית. תל אביב: מחלקת פרסומים, משרד החינוך.

בן רבי, ד., ברוך-קוברסקי, ר., נבות, מ. וקונסטנטינוב, ו. (2014). דוח מחקר - הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. מאירס-ג'זיינט-ברוקדייל.

גודמן, י. (2006). הנוער הציוני דתי בעין הסערה. בתוך: ג. קינד (עורך). ללקוט בשושנים - דרכי התמודדות וכיוונים חינוכיים לדורנו. ירושלים: הוצאה פרטית.

גרבר, ר. (2011). הומניזם ישראלי: מציונות רוחנית לזהות ישראלי. תל אביב: מכון מופ"ת.

דברת, ש. (2005). דוח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. הוצאת משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.

הרמן, ת., בארי, ג., הלר, א., כהן, ח., לבל, י., מוזס, ח. ונוימן ק. (2014). דתיים? לאומיים! המחנה הדתי-לאומי בישראל 2014 - דוח מחקר. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

טרומר, מ., בר זוהר, י., וכפיר, ד. (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר. מניתוק לשילוב, 14, 69-93.

כהן, א. (2011). חנוך לנער על פי דרכו - של מי. בתוך: רוזנברג-פרידמן ורקנטי (עורכים). זהות(ת) החמ"ד (עמ' 199-205). ירושלים: יד יצחק בן צבי.

להב, ח. (2012). מנשירה סמויה לנשירה גלויה ומה שביניהם. מניתוק לשילוב, 17, 7-32.

להב, ח., נאמן-חביב, ו. וילצ'יק-אביעד, י. (2018). הגיצים של מדורת השבט: מאפייניהם הייחודיים של בני הנוער הדתי-לאומי בסיכון ואתגריהם. סוגיות חברתיות בישראל, 26, 91-119. קרסנר, א. (2016). והמצב בנוער - קשה. אוחר מתוך:

<https://www.kipa.co.il/%D7%97%D7%93%D7%A9%D7%95%D7%AA/%D7%95%D7%94%D7%9E%D7%A6%D7%91-%D7%91%D7%A0%D7%95%D7%A2%D7%A8%D7%A7%D7%A9%D7%94-2/>.

שכטר, א., ריץ, י. ורובין, א. (2006). דיוקן: פיתוח ממדים למדידת תהליכים חינוכיים מעצבי זהות בחינוך הממלכתי דתי. רמת גן: המכון לחקר החינוך הדתי ולקידומו, אוניברסיטת בר אילן.

Ross, A. (2009). Disengagement from education among 14-16 years old. National Centre for Social Research. DCSF. Available at: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSFRR178.pdf>

התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה

תל אביב: מכון מופת (2017) 237 עמודים

ד"ר סוזי רוסק, אריאלה דניאל-הלוינג וד"ר אורית דהן



התשמע קולי?
סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה

סוזי רוסק | אריאלה דניאל-הלוינג | אורית דהן



הספרות מרבה לדון כיום על קבוצות מוחלשות שקולן אינו נשמע בשיח הציבורי ומדגישה את המשמעויות וההשלכות של ההשתקה. כמו קולן של קבוצות מוחלשות ומושקקות, גם קולם של אנשים עם לקות למידה אינו נשמע דיו. החברה מרבה לדבר בשמם ועליהם, להחליט עבורם ולפעול בעדם, בלי לדבר אתם. כאשר הם נראים, נראות בעיקר הבעיות הקשורות בהם. זו הסיבה שהחלטנו להשמיע את קולם של הבוגרים עם ליקויי למידה, ולהאיר את תפיסתם לגבי הכוחות, וההצלחות שלהם.

בספר "התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה" משמיעים הבוגרים את קולם ומדברים בכנות רבה על חייהם והצלחותיהם. כשפנינו אליהם וביקשנו לראיין אותם על הצלחותיהם הם הופתעו מפנייתנו:

"עד שלא פניתם אליי לא ידעתי שאני מצליח". הפתעתם מבטאת תפיסה הנטועה עמוק בלב אנשים עם ליקויי למידה, הקשורה בקשיים החוזרים ונשנים שעימם הם מתמודדים ובאופן שבו הם נתפסים בעיני החברה הסובבת אותם, שאינה מאמינה תמיד ביכולתם להצליח. ככותבות הרגשנו שהגיעה העת להפוך את הבוגרים לשותפים לכתיבה, לא לכתוב עליהם, אלא להביא את דבריהם כמו שהם, לאפשר להם להשמיע את קולם האותנטי. האמנו כי הם מבטאים תפיסות, דעות והרגשות על הצלחה, שיאירו לנו זוויות מבט חדשות וייחודיות. הנחנו כי השמעת קולם תשפיע על אנשים רבים עם וללא ליקויי למידה. בספרנו ביקשנו לשנות את טיב השיח על ליקויי למידה, משיח שמדגיש קשיים לשיח המצביע חוזקות, הצלחות, תקווה ואופק.

במדינת ישראל חל שינוי ניכר במוסדות להשכלה גבוהה בעשרים השנים האחרונות, עם הקמת מרכזי התמיכה באקדמיה. מרכזים אלה מטרתם לעזור לסטודנטים עם ליקויי למידה לסיים בהצלחה את לימודיהם. הם יוצרים סביבה מונגשת לאוכלוסייה זו, סביבה מכילה ומאפשרת. הם מספקים אנשי מקצוע מומחים בתחום, חונכים, המלווים את הסטודנטים לאורך שנות הלימודים, מקיימים סדנאות העוסקות בהתנהלות ובאסטרטגיות למידה ועוד. מרכזי התמיכה הביאו להשתלבות מוצלחת של אנשים עם ליקויי למידה בלימודים ומאוחר יותר בעולם העבודה כאקדמאים.

בספר שלושה שערים: השער הראשון, "הצלחה למרות לקות", סוקר את הספרות בנושא חקר הצלחה של אנשים עם ליקויי למידה ועם הפרעת קשב. בשער זה מוגדר המונח הצלחה על מגוון בטייפ, ונבחנות סוגיות כלליות של הצלחה באוכלוסייה הרחבה. כמו כן מובאים מחקרים על אנשים עם לקות למידה, ומוצגים גורמי הצלחה אישיים-פנימיים ומאפייניהם. כמו כן מוצגות תוכניות התערבות, דוגמת הפעילויות ומערכות התמיכה במרכזי התמיכה באקדמיה.

בשער השני, "הקול האישי", שהוא עיקרו של הספר, מובאים ראיונות עם שמונה בוגרים ממרכז התמיכה. הבוגרים למדו במכללה לפני חמש עד עשר שנים במסלולים שונים: הגיל הרך, אנגלית, חינוך מיוחד, קידום נוער, יסודי ועל יסודי. בכל פרק שלושה חלקים: רקע של המראיין, הראיון במלואו, ופרשנות לפי ארבע תמות: תפיסת הלקות בעיני הבוגר, השפעת הלקות על תחומי החיים, תפיסת ההצלחה והגורמים להצלחה. בשער זה הבוגרים עצמם מגדירים מתארים ומדגימים את דבריהם מנקודת מבט סובייקטיבית.

השער השלישי, "הצלחה - כיצד ומדוע?" מציג ניתוח אינטגרטיבי של התמות שעלו מניתוח רוחבי של שמונת הראיונות.

התמה הראשונה היא תפיסת הלקות. הניתוח האינטגרטיבי של תפיסת הלקות מלמד כי למרות השנים שעברו ולמרות עיסוקיהם המגוונים, יש עדיין בלב בוגרי האקדמיה יחס דו-ערכי ללקות. הם מרגישים כי הלקות נוגעת לכל תחומי החיים: לימודים גבוהים; תעסוקה; זוגיות; הורות. הבוגרים הצביעו על חסרונותיה ועל הקשיים הכרוכים בה, אך גם תיארו את התהליך שעברו עד שלמדו לחיות עימה ואף לראות את היתרונות שבה.

אפשר ללמוד מדבריהם על תהליך התפתחות והשתנות, תהליך של 'הבניה מחדש'. הבניה מחדש, על פי רייף, גרבר וג'ינסברג (Reiff, Gerber, & Ginsberg, 1993a) היא תהליך שאדם עם לקות למידה עובר - מהתמקדות בקושי אל הדגשת היכולות וההיבטים החיוביים של הלקות. תהליך זה תורם להתמודדותם ומאפשר להתגבר על אתגרים. בתהליך ההבניה מחדש האדם עובר ממצב של התגוננות ופסיביות לעמדה פרואקטיבית. מספרת אחת הבוגרות: "אני לא אוהבת את הלקות [...] אני מתמודדת, למדתי לחיות אתה [...] זה דורש המון השקעה". הבוגרים מציינים שלמדו להתייחד עם הלקות, לראות את מחצית הכוס המלאה, לראות בה הזדמנות, לראות בה מקור לצמיחה, לשנות את נקודת המבט. "הפכתי את השלילי לחיובי"; אחרים קובעים:

"הכישלון יכול להצמיח"; "אני כל כך לא מתביישת בזה, כאילו זה חלק מהחיים. הסתכלות זו עוזרת להם להבנות מחדש את תפיסתם.

מדבריהם עולה כי בצד הקשיים יש גם תועלת בליקויי למידה. הם מספרים שעובדת היותם לקויי למידה עוזרת להם כאנשי חינוך ומסייעת להם בעבודתם במפגש עם ילדים מתקשים. הם טוענים שהם מזהים טוב יותר ילדים עם ליקויי למידה, קשובים להם, מכילים אותם ונותנים להם מענים שונים ומותאמים. הם מציינים שהם הופכים את הלקות למנוע לפעולה, ומשתמשים בה כדי לגוון את ההוראה ולמצוא לה חלופות. אמרה אחת המרואיינות: "המגרעת שלי, שהיא לא מגרעת, זה שאני לקוית למידה [...] זה עושה אותי גננת יותר טובה, זאת אומרת - הלקות שלי. כן, כי אני רואה דברים אחרת". מדברי בוגרת נוספת אפשר ללמוד על יתרונות הלקות במסגרת מקצועית: "[בחרתי] בקריירה שמתקנת אותי, ואני מתקנת אחרים [...] אני מצליחה באמת לעזור לכל כך הרבה ילדים. זו בעיניי הצלחה [...] זה מבחינתי סיפור הצלחה אדיר".

התמה השנייה בפרק השלישי היא תפיסת ההצלחה כפי שהבוגרים הגדירו אותה. רובם מתארים את תפיסת ההצלחה כתהליך פנימי, כמסע שהאדם נדרש להתמיד בו ולעשות דברים משמעותיים. הם אינם מתמקדים בתוצר הסופי אלא בדרך אליו ובמשמעות הבחירה. אחת ההגדרות המעניינות להצלחה קשורה ל'הצלחה כעשייה משמעותית מתוך אהבה', מתוך שליחות וייעוד, המביאים עימם תחושות של שלמות ורוגע. הם מזכירים בחירה שנובעת מעצמם: "להצליח במקצוע זה לאהוב את מה שאתה עושה, להיות מאושר, רגוע, נינוח. ולעבוד על החלום". הבחירה בעשייה משמעותית, מתוך אהבה, מתבטאת גם בתחום הלימודים, ולא רק בבחירת תחום העיסוק: "אני מסוגל ללמוד רק דברים שמעניינים אותי [...] אני אהיה הכי טוב במה שאני אוהב". המרואיינים מוצאים כי הצלחה משמעותית ושליחות מתבטאת ביכולת לעזור לאחרים. פעמים רבות הבוגרים מתארים תהליך של 'להעביר את זה הלאה', לעזור כפי שעזרו להם: "אני יודעת שהן יכולות. זה רק עניין של זמן כדי להרים אותן מאיפה שהן נמצאות. כמו שהרימו אותי". רובם מתארים את הנתינה כתהליך שמחזק הן את הנותן והן את המקבל.

תימה שלישית היא היכולת לזהות ולהצביע על הגורמים להצלחה. כל המרואיינים ציינו כגורם הצלחה - הגדרת מטרה ומימושה. גורם זה מוזכר גם בספרות הכללית על הצלחה וכן במחקרם של גולדברג ועמיתים (Goldberg et al., 2003). החוקרים מצאו שאנשים מצליחים מגדירים את יעדיהם כבר בשלבים מוקדמים למדי של חייהם, ופועלים באופן מכוון מטרה. ואכן, הבוגרים מספרים שעקשנות, מוטיבציה והתמדה סייעו להם להשיג את מטרותיהם גם כאשר הדרך הייתה קשה ומורכבת, והיה עליהם לשנות את הרגליהם ולפעול בתחומים חדשים. חשוב לציין שבדרך כלל אנשים עם הפרעת קשב וריכוז מתקשים להציג מופע תפקודי שכולל התמדה לקראת מימוש מטרה. הם מתקשים לקבוע מטרות ולהתמיד בהן. אם כן, הדגשת גורם התמדה כמרכזי להצלחה הוא מפתיע ולא מובן מאליו:

"למדתי לשרוד [...] היה דרייב שדוחף אותנו [...] הצלחתי להמשיך הלאה ולבנות את עצמי למרות שהיה קשה ולעתים לא היה לי כוח [...] מה שגרם לי להצליח זה העקשנות שלי, התכונה שלי שלא מוותרים [...] אני מציב מטרה שניתנת למימוש ופועל לקראתה".

דברים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שעוסקים בחשיבות ההתמדה כגורם מרכזי בהצלחה במצבים מורכבים ולנוכח כישלונות זמניים (Andersson & Bergman, 2011). מהתבוננות בגורמי ההצלחה עולה שכל גורמי הצלחה מכוונים להשתנות של הפרט, ויש בהם ממד דינמי מאוד. למידה מתמשכת מבטיחה שינוי, וגם גמישות מחשבתית, מעבר ממצב סביל לפעיל ונכונות להתמודד עם אתגרים. קבלת כלים ואסטרטגיות מובילה לשינוי בלמידה, וכך גם שינוי שעורך הפרט בסביבתו כדי להתאימה לצרכיו. המשותף לכל גורמי ההצלחה הוא מודעות גוברת של האדם לעצמו, ליכולותיו ולסביבתו.

תמה אחרונה עוסקת גם במקומו של מרכז התמיכה בסיפור ההצלחה של הבוגרים. מרכז התמיכה שימש כבית למרואיינים מבחינה רגשית. רוב הבוגרים תיארו אותו לא כמקום פיזי, אלא כמרחב מוגן וכעוגן נפשי: "[...] עוטף ומגן, שאנשים הנמצאים בו מקבלים בו את פניך בחום, מכילים אותך ומצפים לך. המרכז נתן לי חום ואהבה". מבחינה חברתית המרכז הוא מרכיב חשוב בצמיחתם: "מתייעצים עם חברים, שגם סובלים מאותם דברים, לפעמים יותר, לפעמים פחות". יש שמציינים את החשיבות של למידת עמיתים - קבוצת השווים: "אני זוכר שבאנו למרכז, ישבנו כולנו ולימדנו אחד את השני. ישבנו בלילה". החונכות הלימודית גם היא סוג של תמיכה חברתית: "אני זוכר [שהחונכת] שלי הייתה כותבת, ואני הייתי מדבר [...] העזרה שלה זה עצם העובדה שהיא הייתה שם". מרכיב נוסף המוזכר כתרומת המרכז להצלחה הוא פיתוח המודעות העצמית. מדברי המרואיינים אפשר ללמוד כי מודעות ללקות ולעצמי כלומד כוללת כמה מאפיינים: זיהוי של הצרכים האישיים הייחודיים, זיהוי של תחומי עניין, והבנת הכוחות והמגבלות. בוגר ציין:

"ידעתי מה אני צריך לעשות כדי ללמוד. ידעתי להגיע למרכז, להבין מה יש בו ולבקש את העזרה שאני צריך, שכבר הכרתי [...] באתי לחיפה כשאני כבר יודע לנתח את המצב שלי ומה שאני צריך [...] איזו מסגרת תמיכה אני צריך, ידעתי לתרגם את צרכי [...] הייתה לי מודעות מאוד גבוהה מה אני צריך לעשות".

תרומה נוספת של מרכז התמיכה לבוגרים קשורה בבניית הרגלי למידה אפקטיביים, ופיתוח מגוון רחב של אסטרטגיות. על פי המרואיינים, האסטרטגיות שהם למדו במרכז התמיכה ממשיכות ללוות אותם בלימודים לתארים מתקדמים, במקומות העבודה ובתחומים אחרים. ציין אחד המרואיינים: "כל הדברים שלמדתי מכל אחד ואחד במרכז ובהמשך הדרך, עבר לעבודתי כמתאם [מומחה לטיפול באנשים בוגרים עם ליקויי למידה]. כל מה שלמדתי במרכז וחוויתי שם, זה מאוד משפיע על התפקוד ועל המעשים שאני עושה..."

ההמלצות העולות מדברי הבוגרים

את ההתנסויות המוצלחות של הבוגרים אפשר לנסח לעקרונות פעולה והמלצות אופרטיביות למרכזי תמיכה ולאנשי מקצוע:

1. פיתוח שיח בין הלומדים לבין אנשי המקצוע, בין הלומדים לבין עצמם, שנועד להגברת המודעות, האחריות האישית והאקטיביות של הלומד על למידתו ועל חייו.
2. פיתוח גישה של 'הבניה מחדש' ככלי לקבלת עצמי, להענקת משמעות נוספת לתהליכים, כהרחבת נקודת המבט האישית.
3. הפיכת הלומדים לשותפים בהגדרת הצרכים, העשייה והלמידה תוך כדי בניית תוכנית עבודה, תוך כדי החלטה על כלים ואסטרטגיות, תוך כדי חשיבה על אופיו של המרכז ועל הפעולות המתקיימות בו.

לסיכום, למדנו ושמענו מהמרוויינים שאפשר להפוך את הלקות למקור כוח ולצמיחה אישית למרות המכשולים. הצלחה אינה חד פעמית וגם לא מיידית. היא שברירית, תהליכית, ושונה מאדם לאדם. ובעיקר, הבוגרים מודעים לכך שהצלחה, עבורם, היא כמו מסע בתנאי שטח קשים, ולכן נדרשת התמדה ושמירת המט

מקורות

- Andersson, H., & Bergman, L. R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology, 47*(4), 950-960. doi:10.1037/a0023786
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*(4), 222-236.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. (1993a). Definition of learning disabilities from adults with learning disabilities: The insider's perspective. *Learning Disabilities Quarterly, 16*, 114-125.

למידה מהצלחות: מהדרה ליחסי גומלין

הרהורים בעקבות קריאה

תל אביב: רסלינג (2017), עמ' 191.

תרגום מאנגלית - סידני לונדו

סוקרת: ד"ר גילה אמיתי



דרכו המקצועית ובחירותיו המקצועיות של אדם נטועות בחוויותיו האישיות ומושפעות ממהלך חייו; אך רובנו מבכרים להפריד בין האישי למקצועי, כאילו מדובר בשתי פרסונות נפרדות המתהלכות בתוכנו. לא כך בגישתו של רוזנפלד, הקושר את האישי עם המקצועי ומתבונן על הספירה הבינאישית והרגשית כמעטפת להתנהלותו ובחירותיו. ההבנה כי מקצועיות איננה אובייקטיבית ומנותקת מהסובייקט שהננו עוברת כחוט השני לאורך הספר. זו הבנה חשובה לנו, כל אנשי המקצוע.

בהומור חכם, רגיש ודק מתאר רוזנפלד את ילדותו והתבגרותו, ומוסר לנו בכך מסר - שנות עיצובנו כסובייקטים הן שנים מכריעות בהתפתחות התודעה המקצועית שלנו כאנשי מקצוע מאוחר

יותר. השימוש בתיאורים שיש בהם כדי לחולל בקרב הקורא רגשות אינו מקרי בעיניי. רוזנפלד רואה בחיבור בין התודעה לרגש כלי עבודה ייחודי ומהותי להבנת נפש האדם וליכולת להיות עימו ולדבר איתו, ולא אליו או מעליו. לקורא הפותח את הספר ומצפה לספר מקצועי שגרתו נכונה הפתעה בדמות אוטוביוגרפיה הכרוכה בתכנים העיוניים. על הקשר של אוטוביוגרפיה זו לתכנים המקצועיים שבהם עוסק הספר מצביע רוזנפלד לאורך הקריאה כולה. אני סבורה שתחושת הבלבול שתאחז את הקורא בשל שילוב הסיפור האישי בכתיבה המקצועית של הספר גם היא מתוכננת ומתזמנת בידי רוזנפלד ואיננה מקרית - שהרי בעיני החיים הם התלוכה ארוכה של אירועים מבלבלים שפשרם אינו תמיד ידוע, שהפתעות עוד נכונות לנו על כל צעד ושעל, ובכל זאת, לגביהם, קורא לנו רוזנפלד לאהוב את גורלנו.

מחד גיסא, הספר אינו שוטח תורה עיונית סדורה על רעיונותיו הייחודיים והמהותיים כל כך בעיני לעבודה עם אנשים בהדרה חברתית. הנימה האישית של הספר עלולה להטעות ולהיראות בלתי רלוונטית, אך דווקא הנימה האישית היא-היא ההצדקה החזקה מכול לרעיונות הסדורים והמעמיקים הנפרשים בספר כמניפה הנפתחת לאיטה. רוזנפלד מציג לנו את חוויית גילוי המחשבות והפרקטיקות, ופרישה כזו של הגותו היא המתאימה הן מבחינת מהות הגותו והן מבחינת ההיגיון הפנימי של צמיחתה של ההגות והתפרשותה לכיוונים שאליהם נפתחה. כך או כך, בסוף הספר הוסיף רוזנפלד נספח שמציג את המושגים והמתודות באופן סדור.

הספר מאגד בתוכו ניסיון חיים ארוך ומלא עשייה מְנבִיטת-תובנות, והוא משופע במשפטים, תובנות וציטוטים שכל עובד שטח מנוסה ייקח לו כצידה לדרכו המקצועית. רוזנפלד שוטח בספר כמה רעיונות מרכזיים שהם בעיניו עמודי-תווך לכל עובד סוציאלי או איש מקצוע העובד עם אנשים בהדרה חברתית, המוגדרת בספר כ"מחסור חריף ביחסי גומלין" (עמ' 129). באופן זה שוטח הספר מכלול שלם של שפה מקצועית אלטרנטיבית וייחודית, המספקת גם כלים פרקטיים וגם בסיס מוסרי-אתי לעבודתם של העובדים עם אנשים בהדרה חברתית.

באמצעות שימוש בדוגמאות מגוונות ומפורטות מדגים רוזנפלד כיצד שיטת "למידה מתמשכת מהצלחות" היא אפקטיבית לעומת "מחקרים שמנסים להסביר דברים" (עמ' 93). הוא מתאר את המצאת ההתערבויות כאומנותה של העבודה הסוציאלית, דרך התערבויות המבוססות על אינטואיציה (ש"היא עניין של ניסיון" - אמרה לו מרצה בתחילת דרכו) ולא בהכרח מבוססות על תיאוריות ומתודולוגיות "אופנתיות" (שגם את תרומתן להצלחותיו המקצועיות מציין רוזנפלד). שכן, העבודה הסוציאלית "מתאימה רק לאלה שמעזים לפעול עם אנשים בעלי צרכים רבים ומגוונים ולמענם". זהו מקצוע "כזה הדורש מוכנות להתמודד ללא הרף עם אתגרים רבים, שרובם מפחידים למדי ואפילו קיצוניים" (עמ' 44). עבור אנשי המקצוע שבינינו משפטים כגון זה מעגנים את העשייה היומיומית בהבנה עמוקה של מהות האתגר המקצועי ומשמעותו. רוזנפלד מציג מִשנה שהיא לא רק פרקטית אלא גם אתית. עבורו המעבר מחברה מדירה לחברה מכלילה איננו רק יעד מקצועי אלא גם ובעיקר המנוע המוסרי-הומניסטי של עבודתו.

יתרון נוסף לספר זה הוא הוורסטיליות שלו (כמו חייו של מחברו). רוזנפלד עבד במיקומים שונים ועם אנשים במיקומים חברתיים שונים ולכל נושא ותחום ישנם מראי מקום בשולי הדף המפנים להרחבת הקריאה על הנושא. קוראי הספר יכולים להמשיך ולהעמיק ללמוד את התחומים הרלוונטיים עבורם לאחר שנחשפו אליהם ועם התובנות העיקריות של הנושא המדובר. בכך מדגים רוזנפלד כי רעיון הלמידה מהצלחות הוא רעיון הניתן ליישום בהקשרים חברתיים מגוונים, וכי הפיכת הידע הסמוי לגלוי וניסוח עקרונות פעולה כידע מכוון-פעולה - הן פעולות רלוונטיות בכל עשייה חברתית.

מבנהו השזור אישי-מקצועי של הספר מעורר את הקוראים למחשבה על הבחירות שבחרו במהלך חייהם, על ההשפעות של הילדות המוקדמת ושל מבוגרים משמעותיים בחייהם על בחירות אלו. זהו ספר התובע את התעוררותה של המודעות העצמית, שרוזנפלד חושב שהיא נחוצה לאנשי המקצוע במקצועות העבודה הסוציאלית ועבודה עם אנשים. רוזנפלד מודע לכל

אורך עבודתו למיקומו החברתי, לעמדותיו החברתיות ולהשפעות האפשריות של ההקשר החברתי שלו על המפגש עם האנשים שעימם הוא עובד ("קשה לדמיין עד כמה חדש ומאתגר כל זה עבורי, במיוחד כעובד סוציאלי ממין זכר", עמ' 51). ובכך המודעות העצמית שרויה בבסיס ההבנה של רעיון הידע הסמוי והידע הגלוי המתגלים ומתנסחים לנו ככל שאנו הופכים למיומנים יותר בפעולה של רפלקציה על פעולה וברפלקציה תוך כדי הפעולה, רעיונות ששאב מדונלד שון, כריס ארגיריס ואחרים, אל תוך עבודתו והגותו.

אך רוזנפלד לא מסתפק בכך. מבחינתו אמצעים ויעדים מרכזיים הם יצירת יחסי גומלין, שותפות בעבודה בין אנשי המקצוע לבין האנשים החווים הדרה חברתית קיצונית, יחסי גומלין המצריכים השטחת היררכיות, מתוך אמונה עמוקה כי כל צד מפיק תועלת מיחסי הגומלין וכי לכל צד יש תרומה משמעותית הן ליחסי הגומלין והן לחברה בכללותה. לתחושתו, היה אפשר לפרט עוד יותר את התרומות האישיות, המקצועיות והרגשיות שקיבל במהלך עבודתו רבת השנים מהאנשים שעימם עבד, ובכך להבהיר יותר לאנשי המקצוע את נושא ההדדיות שהוא חדש ללא-מעט אנשי מקצוע ודורש הבנה למהותה וקיומה של תרומה הדדית. מיקומו האישי של רוזנפלד כאאוטסיידר חברתי ונכונותו למקם עצמו כאאוטסיידר, טגם התמקמותו כמטופל, סייעו לו להבין ולהפעיל את כיוון יחסי הגומלין והחיבור גם לאנשים המודרים ביותר, כבני ברית שווים, ולחקור לא את היכולת לשנות את משתמשי השירותים אלא בעיקר איך אפשר לשנות ולהתאים את השירותים לצורכי האנשים. חקר זה נערך תוך הבנת עולם המצוקה והעוני בעיני המתמודדים עם העוני ומבינים אותו באופנים שאנשי מקצוע אינם מסוגלים לכך בהיותם חיצוניים לחוויית העוני. התפיסה היא כי אין די בחקר העוני. יש להבין את האנשים החיים בעוני. כאן מספר רוזנפלד על מפגשו המכונן עם חברי תנועת העולם הרביעי ופועלה של התנועה.

במובנים אלו רוזנפלד walks the talk, כלומר, הספר בנוי על פי תפיסתו את המקצוע, ומכאן החיבור בין ספרות עיונית לאוטוביוגרפית המדגישה את יחסי הגומלין והחיבור העמוק הקיים בין האישי למקצועי, את יחסי הגומלין בין הרגשי והבינאישי לפרקטיקה החברתית. ההתפתחות האישית והמקצועית, מרמז הספר, כרוכות זו בזו. ובכך גדולתו של הספר, מעבר להיותו ספר עיוני שגרתי - הוא מציג ושווה בו-זמנית בתוך תפיסת עולם הוליסטית שבה הסובייקט הוא מכלול של חוויות, אמונות, רגשות ותפיסות מקצועיות.

תרומה משמעותית נוספת שהספר מזמן הוא בשימוש הרטורי בתיאור העבודה הסוציאלית. רוזנפלד לא קורא ולו פעם אחת לאנשים שעימם הוא עובד "מטופלים", "מקרים", "מוחלשים". הוא כותב כפי שהוא מאמין ומקפיד לדייק ברטוריקה התואמת את תפיסתו המקצועית ואת תפיסות האנשים המודרים בקרבנו. הוא תמיד מציין את "האנשים שעימם אני עובד", ולא "שבהם אני מטפל". העבודה מבוססת על יחסי גומלין. כלונה יחד בעלי עניין בסוגיה שיש לפתור.

חוויות ושיחות שחוהו בצעירותו הפכו אותו ל"עובד סוציאלי נועז שאיננו שואף להסביר את העולם אלא לשנותו", ובחלוף השנים השתכנע כי זכותם של אנשים בהדרה חברתית לקבל את השירותים הטובים ביותר, כי "רק הטוב ביותר הוא טוב דיו" (עמ' 54). ובכך הספר מהווה מקור הראיה אתי, פרקטי ורוחני לכל עובד בתחומי הרווחה והחינוך באשר הוא.

"חינוך-טיפול בקידום נוער: תפיסה, הלכה ומעשה"

מחבר: גל הרץ, בשיתוף מטה קידום נוער - היל"ה

ייעוץ מדעי: צח סלור

ירושלים: משרד החינוך - אגף א ילדים ונוער בסיכון המחלקה לקידום נוער - היל"ה

הוצאה ספרי ניב (2018), 222 עמודים.

סוקר: ד"ר להב חיים¹



הספר "חינוך-טיפול בקידום נוער: תפיסה, הלכה ומעשה", שיצא לאחרונה בהוצאת המחלקה לקידום נוער - היל"ה, באגף א' לילדים ונוער בסיכון במשרד חינוך, עוסק "במעשה החינוכי-טיפולי" של העובד לקידום נוער בישראל. כותבת מנהלת המחלקה לקידום נוער - היל"ה, יפעת קלמרו: "הספר עוסק בתפיסה המקצועית המארגנת את השירות (לקידום נוער), ומפרט כיצד המאמצים השונים שנעשים על ידי העובד החינוכי-טיפולי בקידום נוער, הם חלק מתהליך ממוקד ומכוון מטרת שיביא בסופו (של דבר) את בני הנוער (המטופלים בשירות) מניתוק לשילוב." (עמ' 8). למעשה זהו ספר הנחייה והדרכה לאנשי מקצוע בתחום העבודה עם נוער בסיכון, והוא מציג את מנעד העשייה הרחב, המגוון והמיוחד שפותח במשך

כארבעה עשורים בעבודת השדה המקצועית של השירות לקידום נוער בישראל (להב, 2010). הספר מביא את הידע התיאורטי שהצטבר בנושא לצד הידע הפרקטי, ואת אומנות (Craft) המקצוע (Profession). ידע זה מבוסס על ספרות מקצועית שנכתבה בארץ ובעולם לצד תיעוד ניסיון מעשי (The art of knowledge), שהצטבר אצל 'העוסקים במלאכה בשדה' - עבודה עם נוער בסיכון בישראל ובעולם.

1 ד"ר להב חיים, מרצה בבית הספר לחינוך - המחלקה לקידום נוער בסיכון, המכללה האקדמית בית ברל. לשעבר מנהל האגף לקידום נוער במשרד החינוך.

תפיסת העבודה החינוכית-טיפולית הייחודית שפותחה בקידום נוער מבוססת על הגישה החינוכית-טיפולית (Social Pedagogy), המשלבת היבטים פדגוגיים לצד היבטים חברתיים בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. שורשי גישה זו בשירותי הטיפול בנוער ('The Youth Care'), שהחלו להתפתח בעולם המערבי במחצית השנייה של המאה ה-19 כדי להתמודד בצורה מקיפה ומיטבית עם בעיות חברתיות וחינוכיות שהתגלו בקרב בני נוער וצעירים בסיכון, ושאליהם נחשפו עובדי הנוער שעבדו ברחוב, במועדונים, בבתי הספר ובפנימיות שיוחדו לכך (Kraus & Hoferková, 2016). ההנחה היא שכדי להשפיע בצורה מיטבית על סוגיות, תופעות ונסיבות חברתיות מורכבות של בני נוער וצעירים, יש צורך בשילוב נכון של תכנים ומתודות שפותחו במערכת החינוך, לצד הישענות על תכנים ומתודות שפותחו במערכת הרווחה, וכך יהיה אפשר למנף ולקדם מוביליות חברתית ופתרון בעיות חברתיות (Smith, 2007).

בישראל, כמו במדינות אחרות בעולם, יושמה תפיסה זו ותורגמה באופן מעשי בווריאציות שונות בארגונים שונים ובידי בעלי מקצועות שונים. היישום נעשה בדרך כלל בהתאמה שפתית-תרבותית ומקצועית למציאות הייחוד של החברה הישראלית והשירותים שפותחו בה לעבודה עם נוער וצעירים בסיכון. המקרה הנדון בספר מציג את אחד מן היישומים המשמעותיים של התפיסה שפותחה בישראל לאורך שנים בשירות לקידום נוער, והתבססה על גישת ההתערבות הרב-תחומית (The Multi System Intervention). המטרה הייתה ליצור מענים מגוונים ויצירתיים לבעיות מורכבות שאליהן נחשפו עובדי הנוער בישראל של שנות ה-70 וה-80 של המאה ה-20 (להב, 2011; להב ושמש, 2003).

הרעיון המרכזי של הספר, על פי גל הרץ (בשיחת רקע שהתנהלה ב-22.09.18), הוא שיש לאסוף ידע ולצבור ניסיון – התורה שבכתב והתורה שבעל פה, כדי להציע מבט מחודש על העשייה ועל הנחות היסוד שלה, וליצור שפה מקצועית משותפת תוך שמירה על הגמישות, היצירתיות, והאנטי-ממסדיות של השירות. ואכן הספר מציג פרקטיקה הממוקדת ביצירת התערבויות בקרב בני נוער בסיכון, תוך הדגשת היבטים החינוכיים, ההשכלתיים והחברתיים לצד היבטים הסוציאליים, השיקומיים והטיפוליים. הספר מציג ראייה כוללנית רחבה וחדשנית שלא הייתה מקובלת בשירותים לנוער בסיכון בישראל. אלה הציגו בדרך כלל פרקטיקה דיכוטומית שהפרידה בין אוכלוסיות שונות, בין תחומי חיים שונים, ובין צרכים שונים, ועל פיהם פותחו מענים ותוכניות במסגרת התמחויות שונות ומובדלות.

הספר מתמקד בדרכי ההתערבות בבני נוער במצבי סיכון מתוך גישה חינוכית-טיפולית. כלומר, התערבות שהיא במהותה חינוכית (השלמת השכלה, הכנה לתעסוקה ושירות צבאי או אזרחי וכדומה), אבל ההיגיון שלה הוא טיפולי (מבוסס אינטייק, ממוקד בהתפתחות רגשית, מקדם בניית זהות חיובית ועוד). בהתאם לכך מגדיר הספר את הפרופסיה של עובדי קידום נוער (עובדים חינוכיים-טיפוליים) כיכולת לפתח את העולם הרגשי של בני נוער באמצעות חוויה

חברתית, ולהיפך - ליצור יכולת שילוב חברתית באמצעות פיתוח עולמם הרגשי (עמ' 31).
'תוכנית ההתערבות', שהיא המושג המרכזי בספר, מוגדרת כך:

מסגרת מארגנת לתהליכים ופעולות המאפשרת לעובדי קידום נוער להבין את הצרכים, הקשיים, הכוחות ויכולות ההתמודדות של בני הנוער והיצרת באמצעות שילוב של כלים חינוכיים וטיפוליים דרכי התמודדות ותמיכה בתהליכי התפתחות. (עמ' 35-36).

'תוכנית ההתערבות' מבוססת בראש וראשונה על הקשר בין העובד החינוכי-טיפולי לבין בני הנוער, ועל חיבור משמעותי של בני הנוער לחוויה לימודית מוצלחת ולחוויה חברתית מוצלחת, תוך כדי מתן תמיכה וליווי מתאים. עובדי קידום נוער הם "אמני רחוב" (כמתואר בציטוט מתוך הספר, עמ' 13), במובן זה שהם מסוגלים להפוך חוויות יומיום ב"רחוב" להזדמנות להתפתחות רגשית וחברתית.

מבנה הספר: בספר חמישה שערים. שלושת השערים הראשונים הם הציר המרכזי ('עמוד השדרה') של תפיסת השירות, ושני האחרונים עוסקים בסוגיות מיוחדות ובאכלוסיות מיוחדות (מצבי חירום וקיצון ואוכלוסיות מודרות). הצגת הדברים הזו מאפשרת כניסה לעולם המקצועי המתפתח של העבודה החינוכית-טיפולית מ'שערים' שונים, וגם להתחבר לתמונה השלמה שאותה מנסה הספר להציג בנוגע לתפקיד העובד החינוכי-טיפולי בשירות לקידום נוער בסיכון.

השער הראשון (עמ' 13) עוסק בתפיסת התפקיד של העובד החינוכי-טיפולי בקידום נוער, ומציב את התפיסה המקצועית המנחה את הספר כולו. הוא ממקם את העובד ביחס לנער המטופל כ"גשר על מים סוערים", ומציג את הדילמות הכרוכות במיקום זה בין המחויבות הראשונית בני הנוער בסיכון ובהדרה לבין הצורך לשלבם בחברה שבה הם חיים ולפעמים מודרים - משפחה, חברים, בית ספר, קהילה. מדובר כאן בגישור בין שני עולמות, שלפעמים מתנגשים, ולפעמים בני הנוער אינם יכולים לגשר עליהם בעצמם. זהו עולמם, עם הצרכים, הרגשות, האתגרים והיכולות האישיות, לצד העולם החברתי שאליו הם מנסים לחבור ובו הם מבקש להתמקם, ועל האפשרויות וההזדמנויות שהעולם זה מציב בפניהם. בתווך נמצא העובד החינוכי-טיפולי. חיים מויאל, מנהל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון הגדיר זאת כך: "אזור רדיואקטיבי של פורענות רגשית" (עמ' 14). את התיווך והקישור הזה עושה העובד החינוכי-טיפולי בעבודתו היום-יומית. מצד אחד - איש חינוך, השואב את סמכותו מן העולם החברתי, התרבותי והנורמטיבי; ומצד אחר - איש טיפול, המחויב לנער, לצרכיו ולמצבו, והשואב את אחריותו מתפיסת עולם מקצועית מבוססת ידע וכלים אשר מאפשרת לו להפוך את הקושי והאתגר להזדמנות וקידום.

השער השני מתמקד בתוכנית ההתערבות של העובד לקידום נוער. שער זה מציג את המרכיבים העיקריים של תוכנית התערבות בקידום נוער, תהליכים המוכרים בעבודה טיפולית בשירותי אנוש בכלל, כגון: יישוג ויצירת קשר, אינטייק ואבחון, הגדרת יעדים ומטרות, גיוס שותפים לתהליך בסביבת המשפחה, החברים, בית הספר ובקהילה ועוד. אולם החידוש כאן הוא באופן שבו כל אחד מן המרכיבים הללו מוגדר במסגרת התפיסה החינוכית-טיפולית הכוללת, וכיצד הוא נעשה

חלק מתהליך התערבות הממוקד מטרה של התוכנית. בנוסף, לצד הגדרת המרכיבים של תוכנית התערבות מובאים מקרים מדגימים רבים מהשדה שבהם נתקלים העובדים החינוכיים-טיפוליים, ובאמצעותם מתוות שאלות מכוונות לעובד כדי שיוכל לזהות את התקדמותו בתהליך. בסוף השער מוצגים כמה 'מודלים טיפוליים' שבהם משתמשים העובדים בעבודתם, "במטרה להראות את מגוון האפשרויות העומדות לרשות העובדים". (עמ' 51). בין המודלים המוצגים: מודל החוסן, מודל המשולש של מאלאן, מודל אפר"ת (אירוע, פרשנות, רגש, התנהגות) ומודל המסגור מחדש. טענת המחבר היא שהמודלים הללו מכוונים לטיפול קצר מועד ולטיפול ממוקד בבעיות (עמ' 54). אמירה זו בעייתית, שכן הגדרת 'מודל לטיפול קצר טווח' אינו תואמת בדיוק את המודלים הללו, ויש גם פער ביניהם לבין הגדרתם כמודלים הממוקדים בבעיות. הרצון להציג גיוון ובעיקר את הצורך בהתאמה אישית של תוכנית לכל מטופל (ולא מטופל לתוכנית), אינה מתיישבת עם הדגמת המודלים, שאשר למעשה מצמצמת את האפשרויות. נכון יותר היה להשאיר את הצגת העקרונות שהם עמוד השדרה של תכנון תוכנית התערבות ואת העוגנים שבהם יש להיאחז בתהליך הבנייה, הביצוע והערכה של התוכנית.

השער השלישי הוא אחד החשובים בספר. הוא עוסק בתחומי הליבה של השירות לקידום נוער, וכפועל יוצא מכך דן בכלים העיקריים שבהם העובד החינוכי-טיפולי משתמש בתוכנית ההתערבות שלו עם בני נוער בסיכון. מדובר בתחומי החיים המרכזיים של בני הנוער, אשר בהם זקוקים בני נוער לתמיכה ולסיוע כדי למצוא את מקומם כבוגרים משולבים ומצליחים בחברה. בין התחומים: השלמת השכלה, הכנה לעולם התעסוקה, מעורבות והתנדבות בקהילה, הכנה לשירות צבאי או אזרחי, סוגיות הקשורות בהורים ומשפחה וסוגיות הקשורות במצבים ובהתנהגויות סיכוניות. בפתח השער מובהר כי תחומי הליבה הם המוקדים שבאמצעותם מתממשת תוכנית ההתערבות (עמ' 79). לכל אחד מהתחומים מוגדרות המטרות שהוא משרת במסגרת ההתערבות, וכן מוגדרת התפיסה המנחה את העובד החינוכי-טיפולי בעיסוקו בתחום זה.

ביחס לתחום "השלמת השכלה" (באמצעות תוכנית היל"ה - תוכנית המפורטת במסמכי עבודה אחרים של השירות לקידום נוער) מודגשת גישת "הפדגוגיה הטיפולית", שעל פיה אמור לפעול העובד החינוכי-טיפולי. זוהי פדגוגיה של שינוי תודעה המאפשרת להעביר את המטופל ממצב של אי-מסוגלות למצב של מסוגלות, משמעות והצלחה בלימודים ורכישת השכלה פורמלית לקראת החיים הבוגרים.

ביחס לתחום "הכנה לעולם התעסוקה" מוסבר כיצד אפשר להשתמש בתעסוקה ככלי חינוכי-טיפולי, באמצעות בנייתן והתאמתן של שאיפות תעסוקתיות ופיתוח "אוריינטציות העתיד" של בני הנוער, או באמצעות קשירתן של החוויות וההתנסויות אצל המעביד לתוכנית ההתערבות הבונה את הזהות התעסוקתית.

במסגרת "התנדבות ותרומה לקהילה" מתואר כיצד נתינה לזולת היא כלי העצמה וקידום וכיצד עזרה לזולת היא דרך לעזור לעצמי.

"הכנה לשירות צבאי או אזרחי" מתמקדת בפיתוח החוסן לצד הליווי והתיווך שמקבלים בני הנוער מלשכת הגיוס ומארגוני השירות הלאומי.

תחום "הורים ומשפחה" טרם נכתב, והקורא יאלץ להמתין למהדורה הבאה של הספר.

בתחום "הפחתת התנהגויות סיכוניות" מודגש עולם המושגים השונה של עובד קידום נוער הנדרש "לראות בהתנהגויות הלא-נורמטיביות, לרבות אלה המוגדרות סיכוניות, צורות של התמודדות". (עמ' 133), ולכן בעלות ערך בתהליך החינוכי-טיפול. מושם דגש על המניעה (בעיקר אבחון מוקדם ואיתור סימנים מוקדמים) וכיצד נדרש העובד לעשות שימוש יצירתי בסל הכלים העומד לרשותו כדי לסייע בהתמודדות עם חוויות קשות ומשברים, לצד מניעת הידרדרות לאלימות או אובדנות.

יש לציין שתוכן זה מוגש לקורא תוך שזירה מעניינת מאוד של מקורות תיאורטיים והדגמות מעשיות של תכנון והפעלות תוכניות ההתערבויות בכל אחד מתחומי הליבה, וכל זה מלווה בסיפורי חיים של בני נוער ממשותפי התוכניות. זהו ניסיון מורכב מאוד ומעניין להציג את החיבורים המעשיים בין התפיסה, "ההלכה" ו"המעשה" שבכותרת הספר.

השער הרביעי עוסק בהנחיות ובפרוטוקולים להתמודדות עם מצבי משבר וקיצון בשירות לקידום נוער. כפועל יוצא של היתקלות בתופעות קשות מאוד של אלימות חמורה, התנהגות אובדנית ואלימות מינית בקרב בני הנוער המגיעים לשירותים, עסקה היחידה בשנים האחרונות במיפוי ולימוד התופעות וביצירת מענים ראשוניים להתמודדות איתן. אלה אירועים שאינם מאפשרים להמשיך בסדר היום הרגיל של ההתערבות ודורשים התייחסות ותגובה מיידית ונקודתית. בשער מגוון כלים לזיהוי התופעות תוך כדי התפתחותן, והפנייה למענים תוך-ארגוניים וחץ-ארגוניים כדי להתמודד איתם. שער זה שונה במהותו מהשערים האחרים, אולם הוא משלים אותם ומקנה מידע חיוני, עדכני וחדשני לעובד החינוכי-טיפול.

כותרת **השער החמישי והאחרון** היא "זהות ואתגר ההשתייכות". השער דן בהתערבות החינוכית-טיפולית בהקשר חברתי וקהילתי, ועוסק באוכלוסיות מודרות ובתופעות של משברי זהות והתמודדות עם גזענות. כך הוא שם דגש על כך שבני הנוער המטופלים מגיעים מסביבות תרבותיות שונות ומצבי הסיכון שלהם מושפעים, ואף נובעים מתהליכים קהילתיים או חברתיים שאין להם שליטה עליהם. השער מבקש להאיר באור שונה את התופעה של סיכון בהקשר חברתי ומציע דיון חשוב בכשירות תרבותית ובהדרה וגזענות מנקודת מבט חינוכית-טיפולית. מוצגות תובנות חשובות בהקשר של בניית זהות בתוך מצב קונפליקטואלי ומודגשות האפשרויות ההיברידיות והמשלבות כהתמודדות חשובה במצבים שונים. השער מסתיים במודל לדוגמה העוסק בשילוב בני נוער יוצאי אתיופיה. זוהי ללא ספק קבוצה מובחנת אשר סובלת מהתופעות שהוזכרו לעיל וטוב שנעשתה עבודה על פיתוח מודל מותאם.

לסיכום, תרומתו החשובה של הספר, לדעתי, בהצלחתו לפרוש בצורה שיטתית ומפורטת את עקרונות הפעולה המנחות את העבודה החינוכית-טיפולית של השירות לקידום נוער בסיכון.

לראשונה מוצגת לפני עובדי השדה עם בני נוער בסיכון התייחסות שיטתית לשילוב של 'חינוך-טיפול' על המשתמע ממנו - מתפיסת העולם עד להשלכותיה על תוכניות התערבות ספציפיות בתחומי החיים של מתבגרים בסיכון. הרעיון המרכזי - ששילוב 'חינוך-טיפול' במינון נכון, במקום נכון ובעיתוי נכון המותאם לכל נער הוא 'סוד הקסם' של 'המעשה החינוכי-טיפולי'.

המעשה החינוכי-טיפולי הוא מסגרת שלימה, שבה נארגים יחד הקשר האישי, הפעולות השונות במסגרת תוכנית ההתערבות, החוויות - היזומות או האקראיות. היכולת ליצור את אותו שלם חינוכי-טיפולי שהוא מעבר לסך המרכיבים (מיומנויות, תחומי ליבה וכו') הוא לא רק האתגר המקצועי אלא גם האמנות של עובדי חינוך-טיפול. (עמ' 9).

יש להזכיר (והמחבר מציין זאת כמה פעמים) שעדיין נשארו נושאים פתוחים לליבון והמשגה בהמשך הדרך (כמו תחום העבודה עם הורים ומשפחה שהוזכר לעיל). בהקשר זה, יש לדעת להשלים נושאים נוספים הנוגעים לתמונה הכוללת של תפיסת העבודה החינוכית-טיפולית והשלכותיה על השדה ועל העובדים, כגון: עבודה עם בתי הספר ועם ארגונים קהילתיים אחרים המשיקים לשירות לקידום נוער; טכנולוגיה בשירות העבודה החינוכית טיפולית (מחשוב האיתור, הניטור והמידע ועוד); גבולות השירות והאתיקה המקצועית שהוא מביא לשדה. ולבסוף (דבר שראוי לו להיות כבר בתחילת הספר) - ההקשר הארגוני והמקצועי שבו צומחת ומתפתחת התפיסה והפרקטיקה של העובד החינוכי-טיפולי במסגרת השירותים של קידום נוער בישראל. בהנחה שהתפיסה להלכה ולמעשה אמורים להוביל להתמקצעות (Professionalism) של תחום העבודה החינוכית-טיפולית בישראל, ראוי, לטעמי, שנושאים אלו יהיו חלק מהראייה הרחבה של השירות וישמשו בסיס לתפיסת התפקיד של העובד החינוכי-טיפולי ולבניית 'הזהות המקצועית' שלו.

מקורות

- להב, ח' (2010). ארבעים שנות עבודת קידום נוער בישראל. **מנייתוק לשילוב**, 16, 5-7.
- להב, ח' (2011). עבודה חינוכית-סוציאלית בקהילה, בתוך: **עבודה חינוכית סוציאלית בישראל**, 235-266. הוצאת עמותת אפשר וגויינט ישראל-אשלים, אדוואנס הוצאה לאור.
- להב, ח' ושמש, א' (2003). עובדי קידום נוער בישראל 2003 - פרופיל אישי ומקצועי, **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 18, 25-40.

Kraus, B. & Hoferková, S. (2016). Sociální pedagogika. *Social Education*, 4(1) (April 2016): 57-71.

Smith, M. K. (1999, 2007). 'Social pedagogy'. The encyclopedia of informal education, [<http://www.infed.org/biblio/b-socped.htm>].



State of Israel
Ministry of Education
Pedagogical Division
Advancement of Youth At-Risk Section

From Exclusion To Inclusion

Educational Aspects of Children and Youth At-Risk

Editor: Dr. Nir Wittenberg

No.21 • August 2020