

# אפשר

ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי

לימודים, השכלה ותעודה:  
מפתח לשינוי עבור  
ילדים ונוער במצבי סיכון



# תוכן עניינים

3..... דבר העורכת מרים גילת

## מצב ההשכלה של בוגרי השמות בתום תקופת ההשמה והשתלבותם בהשכלה גבוהה: סקירת ספרות

פרופ' רמי בבנישתי, ד"ר יפית סולימני-אעידן, רעות שפילברג, ד"ר ערן מלקמן וד"ר תהילה רפאלי

5.....

## לסלול דרך לכל תלמיד: פרקטיקות ארגוניות-פדגוגיות לחינוך הוליסטי בבתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס

ד"ר נעמה אזולאי וענת פלג

11.....

## ללמוד בנעלי בית: הקידום הלימודי – תכנית לימודים ייחודית בכפרי הנוער

אורלי מילוא אלוני

15.....

## יצירת מוטיבציה לימודית אצל בני נוער

עירית פררה

18.....

## השכלה מחוללת תקווה במעונות חסות הנוער

חיים מויאל

20.....

## השכלתם של בוגרי חסות הנוער ומבט לעתיד

דגנית לוי ופאולה כאהן-סטרבצ'נסקי

24.....

## "להיות שווה לאחרים" – שילוב נערות השוהות בהוסטל בבתי ספר בקהילה

עופר תורג'מן

27.....

## השכלה כמנוף להצלחה בחלופת מעצר

רז שורק

31.....

## וכי כל הכישרונות אצל אדם אחד?

הרב חיים גולדברג

34.....

## "תפתח חלון" – צוהר לעולמם של נערים בסיכון בחינוך המיוחד

אפרת ביגמן

37.....

## הובלת תהליך פנימי שמקרין כלפי חוץ

יניב עקיבא

39.....

## הוראה משקמת – צוהר לעולם של ידע, קריאה, כתיבה וחשבון

דינה יניב וסופרי כפיר

42.....

## "יוזמים עתיד": תכנית להרחבת הנגישות של ההשכלה הגבוהה לבני נוער יוצאי אתיפיה

ד"ר חן ליפשיץ

45.....

## בדרך לאקדמיה

טלי מאור

48.....

## טור אחרון

בנימין גדליהו

51.....



# דבר העורכת

כיצד מתרגמים את האתגרים הללו לכיוון של עשייה, ומה נחוץ כדי לקדם תלמידים אלו? המאמרים הבאים מציגים תכניות שחלקן הוא יישום תפיסה של מערכת רחבה, וחלקן – פרי יזמה נקודתית של בודדים או של מסגרות. כולן כאחת יכולות להוות השראה ומודל לפיתוח תובנות, עשייה דומה וגיבוש דרכי פעולה.

התלמידים ברשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס לומדים בבתי ספר השמים דגש על לימודים והישגים כמו בכל מסגרת נורמטיבית אחרת, אך בשילוב מיקוד פרטני בצרכי הרגשיים והלימודיים של התלמיד וטיפוח הצוות החינוכי. נעמה אזולאי וענת פלג מתארות את מודל ההפעלה של הרשת ואת המפגש בין התפיסה ההוליסטית, הקשר האישי עם התלמידים והפרקטיקה הארגונית-חינוכית, המהווים מפתח להצלחה.

התכנית "קידום לימודי" בכפרי הנוער של המנהל לחינוך התיישבותי מתקיימת במרכזי לימוד בשעות אחר הצהריים. במסגרות חוץ-ביתית נדרשים שיח הדוק ותיאום מלא בין צוות בית הספר והצוות החינוכי בפנימייה, אשר לכולם יש חלק בהובלת החניכים לתחושת מסוגלות לימודית ולחוויות הצלחה. אין זה מובן מאליו להניע תלמידים להשקיע בלימודים בזמנם הפנוי, ואורלי מילוא אלוני מתארת את התפיסה המוטיבציונית שתורגמה ומיושמת בשגרת העבודה במרכזי הלימוד, ומציגה את קולם של התלמידים המבטאים את תוצריה. במאמר נוסף המתאר את יישומה של התפיסה בכפר נוער, עירית פררה מציגה הצלחות המתבטאות בהישגיהם של התלמידים, ולצדן – קשיים המתעוררים בניסיון לחולל שינוי בקרב תלמידים מתקשים, ותהליך מתמשך של למידה והסקת מסקנות בנוגע לדרך לעורר מוטיבציה גם בקרבתם.

אילו השלכות יש לאפקט פיגמליון – נבואה המגשימה את עצמה – בחינוך, כשמדובר בבני נוער הנמצאים בקצה רצף מצבי הסיכון? ארבעה מאמרים עוסקים בקבוצה זו של נערים ונערות, המופנים למסגרות חסות הנוער דרך בתי משפט לנוער. נקודת הפתיחה של בני נוער אלו היא נמוכה ביותר, בהשוואה לבני גילם, והפערים הלימודיים העצומים שצברו הם רק חלק ממכלול מורכב של קשיים רגשיים, אישיותיים והתנהגותיים, המשפיעים על כל תחומי חייהם. כיצד מגשרים על פערים אלו, וכיצד מאזנים תכניות השמות דגש על היבטים טיפוליים-שיקומיים עם תכניות הממוקדות בהשגת יעדים של קידום לימודים והשכלה ומשלבים ביניהן?

"בשביל מה הם צריכים לימודים..." "צריך להפנות אותם ללמוד מקצוע..." "הם במצב רגשי קשה ולא פנויים ללמוד..." "קודם צריך לטפל בהם ולאחר מכן שילמדו..." חיים מויאל פותח את מאמרו בציטוטים כגון אלו של צוותים (שאינם מורים) העובדים עם נוער במצבי סיכון. הציטוטים מצביעים מצד אחד על ציפיות נמוכות מבני הנוער ומצד שני על חשיבות הלימודים וההשכלה ועל חיוניותם בתהליך השיקום שלהם. במאמר זה מוצגת מערכת ההשכלה במסגרת תכנית היל"ה המופעלת במעונות החסות, והוא מאיר את תפיסת הפדגוגיה הטיפולית ואת חשיבותה לרווחתם הנפשית של תלמידים השוהים במסגרות כופות, לשינוי בתפיסת עולמם ולקידום הישגיהם.

החוקרות דגנית לוי ופאולה כאהן-סטרבצ'נסקי בודקות את השכלתם ואת צרכיהם בתחום ההשכלה של בוגרי חסות הנוער שהשתתפו בתכנית

סיפורו של ר' עקיבא, מגדולי חכמי ישראל, והמהפך שחל בחייו בגיל מאוחר היוו השראה ודוגמה קלסית לניעות חברתית בזכות השקעה והתמדה רבות שנים בלימודים ורכישת השכלה. רועה הצאן העני הפך להיות מורם של אלפי תלמידים, הוגה ופוסק, ונחשב לאחד התנאים החשובים. הוא הטביע את חותמו על המסורת והערכים של החשיבה היהודית, והשפעתו על עולם ההגות ולימוד התורה נמשכת עד היום.

דמותו של ר' עקיבא מדגישה את העצמה הקיימת בחינוך ולמידה. המאמץ הגדול ורב השנים שהשקיע, ואשר עלה לו במחיר אישי לא מבוטל, הוכיח כי רצון ומאמצים מובילים להצלחה.

אך האם די בשאיפה ומאמץ כשמדובר בעידן המודרני ובאפשרות לעבור ממעמד אחד לאחר בחברה המושתתת על ערכים של שוויון הזדמנויות? מתברר כי לא רבים מצליחים לשנות את מעמדם החברתי-כלכלי, וחוקרים שעוסקים בניעות חברתית מצאו כי לימודים, השכלה והכשרה מקצועית הם גורמים המשפיעים משמעותית על ניעות זו. אך האם הלימודים יכולים לעקוף חסמים רבים – חברתיים, פוליטיים, מבניים, אישיים, סביבתיים ועוד – המעכבים ואף מונעים מעבר והתפתחות ממעמד למעמד? זאת ועוד, האם די בהכשרה והשכלה המובילות לתעודה אשר אמורה לפתוח דלתות להשתלבות תעסוקתית, או אולי נוסף על הקניית מיומנויות לימוד וכישורי חיים, ידע רחב ולימוד עיוני הם הכרחיים, ולרוכשים אותם יש יתרון במירוץ להשתלבות בעיסוקים ומקצועות ששכר אישי, חברתי, כלכלי ומעמדי בצדן?

השאלות נותרות פתוחות במסגרת דיונים תאורטיים, אך מחקרים מצביעים בבירור כי לרכישת השכלה יש השפעה חיובית וארוכת טווח בתחום הכלכלי ובהיבטים נוספים הקשורים להשתלבות נורמטיבית בחברה.

גיליון זה מתמקד בהזדמנויות לקידומם של ילדים ובני נוער הנמצאים על רצף של פערים לימודיים. מקורם של פערים אלו הוא במצבי סיכון, כמו: הזנחה, פגיעה וסביבה לא מטפחת במשפחה ובקהילה וכן קשיים לימודיים, רגשיים, התנהגותיים וחברתיים. רבים מהצעירים חווים חוויות של הדרה ונשירה ממסגרות לימודים, אכזבה וכישלון, וככל שאלו מתעצמים, הסיכויים שיימו 12 שנות לימוד, יזכו בתעודת בגרות ואולי יגיעו להשכלה גבוהה, תנאים שעשויים להוציאם ממעגל השיך החברתי הנמוך, הולכים ופוחתים. הגיליון פותח צוהר למצב הלימודים וההשכלה של אוכלוסייה זו בכמה רבדים ובגילים שונים, ומציג תכניות שפותחו לקידומם ואת התפיסות המנחות אותן ונוגעות בסוגיות שהוצגו לעיל.

הסקירה העדכנית הפותחת את הגיליון מציגה את מצב ההשכלה של בוגרי השמה חוץ-ביתית בארץ ובעולם. בישראל, מספרם של הילדים ובני הנוער השוהים במסגרות חוץ-ביתיות הוא גדול, בהשוואה למדינות אחרות בעולם, ותמונת המצב המצטיירת מסקירתם של רמי בבנישתי, יפית סולימני-אעידן, רעות שפילברג, ערן מלקמן ותהילה רפאלי מדגישה. ההתמקדות באוכלוסייה זו בשנים האחרונות, הן במחקר והן במגוון תכניות, גוברת בצדק, והמחברים מפרטים את הקשיים והאתגרים העומדים בפני החניכים ואת חשיבות התמיכה שלהם הזוכים מדמויות משמעותיות המלוות אותם, ומסיימים במידע הנוגע לחקיקה, מדיניות והמלצות יישומיות.



## קול קורא

**אנו מזמינים אתכם לכתוב ולהיות שותפים פעילים  
בביטאון "אפשר"**

**גיליון מס' 28 יעסוק בנושא:  
המציאות הווירטואלית:  
היבט חינוכי-טיפולי בקרב  
ילדים ובני נוער במצבי סיכון**

הגיליון יכלול מאמרים העוסקים בעולם האינטרנט על מסכי  
השונים, בדגש על ילדים ובני נוער במצבי סיכון, בהיבטים כגון אלו:

« השפעת המסכים: מאפיינים ודפוסי שימוש

« רשתות חברתיות ותקשורת ברשת: יתרונות, אפשרויות  
והזדמנויות כנגד נזקים וסיכונים

« טטשוש ואיזון בין המרחב הווירטואלי והמציאות בתחומים כמו:  
קשרים חברתיים, זהות עצמית, תרבות פנאי, קהילות  
ווירטואליות סגורות

« גיוס המרחב הווירטואלי לצרכים חינוכיים-טיפוליים

« מיזמים ייחודיים של גורמי מקצוע ושל בני נוער

« סוגיות אתיות ומשפטיות

« מאמרים הגותיים-תיאורטיים דילמות ועמדות

### הנחיות לכותבים

את המאמר, המכיל עד 5 עמודים (כ-2000 מילים),  
מודפס בפורמט Word ברוח 1.5 בכתב דוד, גודל 12  
יש לשלוח בדואר אלקטרוני לכתובת: [mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)

נא לציין את שם הכותב/ת, תואר, תפקיד, מקום עבודה,  
מס' טלפון וכתובת דוא"ל.

למידע נוסף ולהתייעצות:

מרים גילת, עורכת ראשית, עמותת "אפשר"

[mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il) | טל. 02-6728905

מועד אחרון לשליחת מאמרים: 30 באוקטובר 2016

הליווי "מחסות לעצמאות". מתוך ראינות שנערכו עם הבוגרים עולה הצורך של מרביתם בהכונה וסיוע בהמשך רכישת השכלה ובשילוב טוב יותר בתעסוקה. החוקרות מציגות שורה של המלצות כמו גם נתונים עדכניים של משרד החינוך, המצביעים על שיפור שחל בהישיג הלומדים במוסדות אלו.

שני המאמרים הבאים מספרים את סיפורם של חניכי חסות הנוער ומתארים באמצעות דוגמאות חיות את קשייהם של החניכים, לצד לבטיהם והתמודדותם של הצוותים, בעוד תכניות הלימודים מהוות חלק ממערך תכניות טיפול רחבות. שתי המסגרות המתוארות שונות האחת מרעותה: עופר תורג'מן מביא את סיפורן של נערות השוהות בהוסטל ומשולבות במסגרות לימודיות בקהילה, ורן שורק מתאר את מסלול חייהם של נערים במסגרת סגורה שהיא חלופת מעצר.

תלמידים עם קשיים לימודיים, הפרעת קשב וריכוז וקשיים רגשיים וכן תלמידים הנמצאים בקצה הרצף הקל של הספקטרום האוטיסטי הם נשוא שני המאמרים הבאים. הרב חיים גולדברג חושף בפנינו מהיגיו משנתו החינוכית-ערכית, הרואה בקרב תלמידים אשר חוו כישלון ואכזבה בעברם הלימודי מכלול שלם של איכויות, מערכות יחסים וכישורים אשר זקוקים לפיתוח וטיפוח. עקרונות התפיסה המיושמים בעבודה עם התלמידים מחייבים עבודת צוות מסור, המאמין כי כל תלמיד זכאי להזדמנות להצליח.

לעתים החסמים הרגשיים המעכבים למידה הם חריפים ביותר, ותלמידים הסובלים מהם משולבים במסגרות החינוך המיוחד. הטיפול הפרטני ותרומו לקידום מצבם הלימודי של תלמידים אלו מתוארים על ידי אפרת ביגמן ומוציגים לצד ההיבט הלימודי-חינוכי, שעליו אמונים מורי בית הספר.

רוב המאמרים נוגעים בתפקידים המשמעותיים של הצוותים החינוכיים-טיפוליים-חברתיים בקידום השכלה ולימודים, אך במאמרו של יניב עקיבא מושם דגש מיוחד על אחריות הדדית של כלל מורי הישיבה ועל האופן שבו השינוי שחל בתפיסתם מניע את התלמידים ללמידה משמעותית ומקרין על הישגיהם.

הפערים בקרב ילדים במצבי סיכון נוצרים בגילים צעירים ביותר ואף טרם כניסתם למסגרות חינוכיות. דינה יניב וסופי כפיר מתארות את התכנית "הוראה משקמת", אשר פועלת בקרב ילדי פנימיות כבר מגיל הגן, תוך אמונה שהסיכוי לצמצום הפערים גדול יותר בשלבים מוקדמים אלו.

על תכנית ייחודית המיועדת ליצור תמונת עתיד אקדמית מוחשית בקרב תלמידים תת-משיגים מדווחת חן ליפשיץ. התכנית "יוזמים עתיד" מזמינה את התלמידים להשתתף בקורסים אקדמיים, תוך יצירת קשר אישי עם סטודנטים והפעלת תכנית למען הקהילה. כשליש מהתלמידים הביעו את רצונם ללמוד במכללה או באוניברסיטה בעקבות השתתפותם בתכנית.

הגיליון נחתם בסקירה ממוקדת של טלי מאור על מקורות המידע הרבים המצויים ברשת בכל הנוגע לתכניות ואפשרויות להשלמת לימודים והשתלבות בהשכלה גבוהה הקיימות עבור בני נוער וצעירים.

אסיים בתודות – תודה לחברי המערכת, השותפים בעיצוב רוחו של הביטאון והתפיסות שהוא מבטא, בגיוס מאמרים, קריאה והבעת דעה; תודה מיוחדת לרותי גינזור על תרומה ושיתוף משמעותיים בליווי מקורב של עריכת הגיליון, חשיבה על גיבוש תכניו וגיוס כותבים ומאמרים. ניבה רמון, נציגת המנהל לחינוך התיישבותי במערכת, פורשת מעבודתה. תרומתה הניכרת באה לביטוי בייצוג מכובד של מאמרים בכל גיליון, אשר פותחים לנו אשנב לעשייה המקצועית בפנימיות המנהל. תודה ניבה ופרישה מהנה! זו ההזדמנות להודות גם לשותפות נוספות על תרומתן החשובה והמקצועית – תודה לאורלי צור על עריכת הלשון של הביטאון וליליה וירמן על עיצובו.

קריאה מהנה,

מרים גילת, עורכת ראשית

[MGILAT@EFSHAR.ORG.IL](mailto:MGILAT@EFSHAR.ORG.IL)

רעות שפילברג,  
ד"ר ערן מלקמן וד"ר תהילה רפאלי,  
בית הספר לעבודה סוציאלית  
ע"ש לואיס וגבי וייספלד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יפית סולימני-אעידן,  
בית הספר לעבודה סוציאלית  
ע"ש בוב שאפל,  
אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' רמי בבנישתי,  
בית הספר לעבודה סוציאלית  
ע"ש לואיס וגבי וייספלד,  
אוניברסיטת בר-אילן

# מצב ההשכלה

## של בוגרי השמות בתום תקופת ההשמה והשתלבותם בהשכלה גבוהה: סקירת ספרות

### מצב ההשכלה של חניכים ובוגרים של מסגרות חוץ-ביתיות

צעירים העוזבים את מסגרות ההשמה החוץ-ביתיות הם אחת האוכלוסיות הפגיעות ביותר בחברה. מחקרים רבים העוסקים במצבם של צעירים אלו בהמשך חייהם, לאחר שעזבו את מסגרות ההשמה, מעידים על הסתגלות והישגים נמוכים בתחומי החיים השונים, בהשוואה לקבוצות אחרות של בני גילם בחברה (בבנישתי, 2015).

בשני העשורים האחרונים, ניתנת תשומת לב הולכת וגוברת להשכלה של בוגרי פנימיות ולהישגיהם הלימודיים בתקופת הבגרות, היות ונראה כי הם מועדים לכישלון בתחום זה. להישגיהם הלימודיים של הבוגרים וליכולתם לרכוש השכלה גבוהה ישנה השפעה מכרעת על יכולתם להשתלב חברתית, להתקדם כלכלית ולשבור את מעגל העוני. מחקרים מראים כי לרכישת השכלה גבוהה תיתכן השפעה על מצבם הכלכלי של צעירים בעתיד; לצעירים שבידם תואר ראשון ישנו יתרון כלכלי על פני צעירים עם השכלה נמוכה יותר, ופער זה עולה עם השנים. לדוגמה, נמצא כי צעירים בני 25–34 בעלי תואר ראשון לפחות, הרוויחו בממוצע משכורת גבוהה ב-60% מצעירים בעלי תעודת סיום תיכונית. מעבר לתרומתה לקידום המצב הכלכלי, מחקרים מצביעים על כך שלהשכלה גבוהה יתרונות נוספים עבור הצעירים והחברה עצמה, ביניהם בריאות טובה יותר ומעורבות חברתית גבוהה יותר (Baum & Ma, 2007).

\* המאמר הוא תקציר של סקירה תקופתית מקיפה (בבנישתי, 2015) המכילה את כל המקורות הנסקרים במאמר הנוכחי. היא מבוססת על מספר עבודות שערכנו במשך השנים. בעבודה על סקירות אלו השתפו עמיתים ועוזרי מחקר רבים. כולם ראויים לתודה על ההשקעה הרבה. לתודה מיוחדת ראויים השותפות הבאות (לפי סדר האלף בית): שני בת חן, נטע חמו, יעל כהן, דבורה לזרוב, אלכסנדרה מגנוס ופרופ' שלהבת עטר-שורץ, ותודה מקרב לב לשותפה למסע רב השנים, פרופ' ענת זעירא.  
ראו סקירה מלאה באתר: HEICAL – השכלה גבוהה לבוגרי פנימיות ומשפחות אומנה  
[http://hei4cal.com/art.php?id\\_page=358&lang=he](http://hei4cal.com/art.php?id_page=358&lang=he)

כמו כן, רק 74.6% מהזכאים עמדו בדרישות הסף לאוניברסיטה (שיעור נמוך במידה משמעותית מהשיעור המקביל באוכלוסייה הכללית – 87.8%). מתוך מסגרות הרווחה השונות, שיעור הניגשים לבגרות היה הגבוה ביותר בקרב ילדים באומנה ועמד על 54.1%, אולם רק 22.5% אכן הצליחו במבחנים והיו זכאים לתעודת בגרות. שיעורים נמוכים עוד יותר של זכאות היו בקרב ילדים ששהו בפנימיות הרווחה (11.9%) ובקרב אלו ששהו בפנימיות חסות הנוער (4.3%). בסך הכול, בעוד שבאוכלוסייה הכללית שיעור הזכאים לתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטה עמד על 42.9%, בקרב בוגרי המסגרות החוץ-ביתיות באשר הן, הוא עמד על 22.2% בלבד.

### השתלבות בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות במוסדות השכלה גבוהה במדינות שונות

השתלבותם של בוגרי השמות במוסדות להשכלה גבוהה נתקלת בקשיים רבים. בארצות הברית מעריכים שבין רבע לשליש מהצעירים יוצאי מסגרות ההשמה משתלבים בלימודים אקדמיים. אולם גם לאחר ההשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה, בוגרי השמות חוץ-ביתיות ממשיכים לחוות קשיים ניכרים, וההערכות הן כי פחות מעשירית מהם משלימים את הלימודים ומשיגים תואר, וכי אחוז הצעירים המשלימים תואר אקדמי נמוך פי שמונה מאשר באוכלוסייה הכללית (Barth, 1990; Courtney et al., 2007, 2010; McMillen & Tucker, 1999; Pecora et al., 2003, 2006; Reilly, 2003). מכלל הבוגרים שהצליחו להתקבל בהצלחה למוסדות אקדמיים, 35% נזקקו לעזרת מטפל בריאות הנפש במהלך תקופת הלימודים.

הידע על אודות השתלבותם של צעירים עם רקע של השמה חוץ-ביתית במוסדות להשכלה גבוהה באירופה מצומצם בהשוואה לזה שבארצות הברית. עם זאת, הנתונים ממדינות באירופה, כמו: אנגליה, סקוטלנד, דנמרק, שוודיה והונגריה, המתבססים בעיקרם על נתונים אדמיניסטרטיביים, מציינים תמונה דומה מבחינת נגישות הנמוכה של בוגרי השמה חוץ-ביתית למוסדות להשכלה גבוהה. כך, במדינות אלו רק 6% או פחות מקרב בוגרי השמה בשלבים המוקדמים של הבגרות הצעירה (עד גיל 22) משולבים בהשכלה גבוהה, שיעור השתלבות נמוך משמעותית (עד פי 5.5) משל זה של חבריהם באוכלוסייה הכללית.

### מצב ההשכלה בתום תקופת השנה במסגרת וההשתלבות בהשכלה גבוהה בקרב בוגרים של מסגרות חוץ-ביתיות בישראל

מספר מחקרים מקיפים שנערכו בשנים האחרונות נותנים תמונה מייצגת על השתלבותם של בוגרי פנימיות חינוכיות ובוגרי מסגרות חסות הנוער בהשכלה גבוהה. על מצבם של בוגרי המסגרות פנימייתיות-טיפוליות ומשפחות האומנה, ידוע פחות בהקשר זה.

« **בוגרי פנימיות חינוכיות:** מחקרם של בנבנישתי, זעירא וארצב (2015), שהתבסס על ניתוח משני של נתונים מהלמ"ס והשווה בין תוצאות החיים של בוגרי פנימיות חינוכיות לבין כלל השנתון שלהם בגילים 27–28, עשויו ללמד על מצב ההשכלה של הבוגרים בשנות ה-20 המאוחרות שלהם. הממצאים מלמדים שהמגמות שנראו במחקרם של בנבנישתי ושמעוני (2012) בקרב גילאי 18–19, ממשיכות גם בקרב גילאי 27–28, והפערים למעשה גדלים. מעבר לשיעור זכאות נמוכים יותר לבגרות של בוגרי הפנימיות החינוכיות מאלו של שאר בני גילם (44.9%, לעומת 57.1%, בהתאמה), מגמות אלו מתבטאות גם בשיעורים נמוכים יותר של הניגשים למבחן הפסיכומטרי (32.5%, לעומת 50.5%, בהתאמה) ושל הממשיכים להשכלה גבוהה (23.5%,

בסקירה זו נציג את מצב ההשכלה בקרב צעירים לאחר שסיימו את שהותם במסגרות ההשמה השונות, נפרט את האתגרים והקשיים העומדים בפני הבוגרים בבואם לרכוש השכלה, ונציג בקצרה מידע על חקיקה ומדיניות שנועדו להגביר את ההשתתפות של בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות במסגרות של השכלה על-תיכונית (לסקירות ספרות מפורטות, ראו בנבנישתי, 2015, 2016).

### נתונים מהעולם על הישגים בהשכלת בוגרי השמות חוץ-ביתיות בתום תקופת ההשמה

מהספרות העולמית על מצב ההשכלה בקרב בני נוער לקראת סיום השמתם במסגרות חוץ-ביתיות עולה תמונה עקבית קשה. נמצא כי שיעורי הנשירה שלהם מהלימודים התיכוניים גבוהים משמעותית מאלו של עמיתיהם, והישגיהם האקדמיים בתום הלימודים נמוכים משמעותית משל האחרונים. לדוגמה, המחקר שנערך על ידי קורטני ועמיתיו (Courtney, Dworsky, Lee & Raap, 2010), עקב אחר מדגם מייצג של 732 צעירים ממסגרות אומנה בשלוש מדינות בארצות הברית – ויסקונסין, אילינוי ואיווה, במשך תשע שנים, מגיל 17, עת עדיין שהו במסגרות הטיפול, ועד גיל 26. הנתונים מראים כי בגיל 17, יכולות הקריאה של הצעירים היו ברמה ממוצעת של כיתה ז. מקרב צעירים אלו, 37.1% לא היו זכאים לתעודה תיכונית בהגיעם לגיל 19, שיעור הגבוה פי חמישה מזה של האוכלוסייה הכללית (9.4%). באוסטרליה, הדיווחים מלמדים כי בין 50% ל-75% מבוגרי ההשמות החוץ-ביתיות מסיימים את לימודיהם ללא תעודה כלשהי, בהשוואה ל-6% מהאוכלוסייה הכללית (Cashmore & Paxman, 2006; Claire, 2006). באנגליה, הנתונים מלמדים שבין שנתון הצעירים השהים בהשמה בגיל 16, רק 14% עומדים ביעדים הלימודיים המצופים, בהשוואה ל-54% מסך התלמידים בגילם (Jackson, Ajayi & Quigley, 2005; Stein, 2006). בהונגריה נמצאו הישגים נמוכים אף יותר, ובספרד, שיעור התלמידים שנשארו כיתה נוספת בקרב הילדים בהשמה עד גיל 16 היה כפול מזה של כלל האוכלוסייה.

הסיכום של קבוצת חוקרים בין-לאומית שבחנה לאחרונה את הידוע על הישגים בתחום ההשכלה של יוצאי מערכת ההשמה החוץ-ביתית הוא שכל העדויות מראות כי יש פערים בין צעירים שהיו במסגרות חוץ-ביתיות לאחרים, והטיפול במסגרות לא הצליח לסגור את הפערים. יתרה מזו, יש סימנים לכך שהפערים גדלים עם העלייה בגיל.

### נתונים מישראל על השכלת בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות בתום השנה במסגרת

סדרת המחקרים שערכו בנבנישתי ועמיתיו בשנים האחרונות מצביעה על כך שגם בישראל הישגים הלימודיים לקראת סיום ההשמה במסגרת חוץ-ביתית הם דלים, בהשוואה להישגיהם של מי שלא שהו במסגרת כזו. לדוגמה, בנבנישתי ושמעוני (2012) ערכו ניתוח משני של נתונים מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) על שנתון ילדים שלם, במטרה לזהות היבטים שונים של השכלה ותפקוד במערכת החינוך של ילדים שהיו מוכרים למערכת הרווחה, תוך דגש על ילדים בהשמה חוץ-ביתית. מן המחקר עולה שכבר בשלב בחינות המיצ"ב, בכיתה ח, מצבם הלימודי של הילדים שבשלב מאוחר יותר של חייהם נכנסו לפנימיות של משרד הרווחה והחינוך או למשפחות אומנה, היה נמוך משמעותית יחסית לשאר ילדי השנתון. מדאגים במיוחד היו הנתונים על הישגיהם בבחינות הבגרות. בקרב התלמידים בפנימיות החינוכיות, שמצבם היה הטוב ביותר, שיעור הניגשים לבגרות היה אמנם גבוה מהשיעור באוכלוסייה (76.3%, בהשוואה ל-70.6% באוכלוסייה הכללית), אולם שיעור הזכאות לתעודת בגרות היו נמוכים מאלו שבאוכלוסייה הכללית (38.0%, בהשוואה ל-46.8%).

### מוטיבציה וציפיות להשכלה גבוהה של הצעירים ושל המטפלים

עדויות מחקריות מצטברות מראות כי למעורבותן של הדמויות המטפלות ולמסרים שהן מעבירות ישנו תפקיד מכריע בקידום הישגיהם של ילדים במסגרות חוץ-ביתיות. חוקרים הצביעו על שלוש דרכים מרכזיות שבאמצעותן יכולה הדמות המטפלת להשיג את השפעתה: (א) להיות מודל להישגים בתחום החינוך (כפי שמשתקף למשל ברמת השכלתה); (ב) להעביר ציפיות גבוהות בדבר פוטנציאל הילד להגיע להישגים; (ג) להיות מעורבת באופן פעיל בתהליך החינוכי של הילד. לדוגמה, ממצאי מחקר מראים שילדים אשר מטפליהם סיפקו תמיכה אקדמית רבה יותר וסביבה מעשירה יותר מבחינה חינוכית והציגו ציפיות גבוהות יותר, השיגו תוצאות אקדמיות גבוהות יותר. בישראל נמצא כי לצעירים היה מגע מצומצם בלבד עם דמויות משמעותיות בעלות השכלה גבוהה אשר יכלו להוות מודל לחיקוי בתחום ההשכלה. רק 36% מהחניכים ציינו את המדריך בפנימייה כמודל כזה. עוד נמצא, שבעוד שההערכות על התמיכה הלימודית והתמיכה הרגשית מצד צוות הפנימייה היו גבוהות מאוד, הערכות החניכים בנוגע למעורבות הצוות בעידוד המחשבה על המשך לימודים לאחר הפנימייה היו נמוכות יותר.

מחקרים אחדים בחנו את הערכת אנשי הצוות במסגרת החוץ-ביתית בנוגע ליכולת הצעירים להתקדם בלימודים ולהשתלב בהשכלה גבוהה. למשל, במחקר של בנבנישתי וזעירא (2008) על הערכת מידת השליטה במיומנויות חיים של מתבגרים באומנה ובפנימיות טיפוליות וחינוכיות, רק 8% מהעובדים בפנימיות הטיפוליות, 17% מהעובדים באומנה ו-25% מהעובדים בכפרי הנוער היו בטוחים שהצעירים יכלו להשתלב במסגרת לימודים גבוהה. במחקר אחר, על 197 צעירים בשנתם האחרונה בבית הספר, עלה כי לרוב המנהלים היו ציפיות נמוכות או לא היו ציפיות כלל באשר להמשך לימודים אקדמיים של בוגריהם, בעוד העובדים הסוציאליים העריכו כי ל-16% מהבוגרים ישנו פוטנציאל גבוה להמשיך ללימודים אקדמיים, ולשליש יש פוטנציאל ממוצע. על אף השונות בין המסגרות השונות, נתונים אלו משקפים אמון נמוך ביכולתם העתידית של הצעירים להתקבל ללימודים גבוהים. חוסר אמון זה בא לידי ביטוי ומשתקף גם בתפיסה העצמית של החניכים ובמוטיבציה שלהם בכל האמור להשתלבותם בהשכלה גבוהה.

לתפיסות אלו חשיבות מיוחדת, משום שמתבגרים במסגרות חוץ-ביתיות על סף יציאתם לחיים עצמאיים נמצאים בתקופה מכרעת, שבה הציפיות והתכנון של חייהם הם בעלי השלכות חשובות להמשך. לציפיותיהם ביחס לעתיד עשויות להיות השפעה על המוטיבציה שלהם ועל יכולתם להשיג את יעדיהם בצורה מוצלחת מיד לאחר עזיבתם את ההשמה וכמה שנים מאוחר יותר, כבוגרים. באופן ספציפי, ציפיות חיוביות ביחס לעתיד נמצאו כקשורות בהישגים אקדמיים.

במקביל, נמצא שיש פער גדול בין הציפיות הגבוהות של חלק מהצעירים לבין שיעורי ההשתלבות הנמוכים שלהם בהשכלה הגבוהה. המחשה של הפער בין תפיסת היכולות של הבוגרים לשאיפותיהם ניתן לראות במחקר הערכה של בנבנישתי ומגנוס (2008) על מיזם "גשר לבוגרי השמה חוץ-ביתית חסרי עורף משפחתי", שבו רואיינו כמה פעמים 77 בוגרים ששהו ב"דירת מעבר". כאשר נשאלו באשר לשאיפותיהם הלימודיות, הביעו רוב הבוגרים רצון להמשיך ללמוד (להשלים בגרות, ללמוד לפסיכומטרי או להמשיך בלימודים גבוהים), אולם בראיונות הנוספים נמצא שלמרות תכניותיהם, שיעור נכבד מהם (62%) לא היו במעמד של תלמידים או סטודנטים. החוקרים הסיקו כי רוב הצעירים אינם עושים צעדים ממשיים לקידום לימודיהם, וכי ציפיותיהם הלימודיות אינן מבוססות על יכולותיהם בפועל.

לעומת 43.2%, בהתאמה). מנתונים אלו יוצא כי רק 47.3% מתוך הזכאים לבגרות בקרב בוגרי הפנימיות החינוכיות מגיעים להשכלה גבוהה, בהשוואה ל-70.6% בקרב שאר השנתון. קיימים גם הבדלים בסוג המוסדות שבהם ממשיכים בוגרי הפנימיות את לימודיהם – הסבירות שילמדו באוניברסיטה נמוכה מזו של שאר בני השנתון (36%, לעומת 44.4%, בהתאמה), ואילו הסבירות שילמדו במוסדות להשכלה טכנולוגית לקראת תואר של הנדסאי או טכנאי מוסמך, המעניק תעודה מקצועית שמאפשרת השתלבות בשוק העבודה במקצוע הנלמד, גבוהה יותר משל שאר בני השנתון (7.7%, לעומת 4.9%, בהתאמה).

« **בוגרי חסות הנוער:** במחקר דומה, אחד הבודדים שהתמקדו בצעירים במוסדות חסות הנוער, בחנו מורנו, צבע, פלדמן ושיף (2012) את מידת ההצלחה של בוגרי מסגרות אלו בגילים 23–24 במגוון של תחומים, ביניהם תחום ההשכלה. על בסיס ניתוח משני של נתוני שנתון שלם שהתקבלו מהלמ"ס, החוקרים השוו את תוצאות בוגרי מוסדות חסות הנוער עם אלו של צעירים בני גילם בקבוצת השוואה בעלת מאפיינים דומים ועם אלו של כלל האוכלוסייה. החוקרים דיווחו שבגילים 23–24, 15.4% מהבנים ו-30.2% מהבנות סיימו 12 שנות לימוד, בהשוואה ל-73.1% ו-79.3% (בהתאמה) בכלל האוכלוסייה. מבחינת אחוזי הזכאות לבגרות, הפערים היו אף גדולים יותר – שיעורים של 2.3% מהבנים ו-1.3% מהבנות בקרב יוצאי מוסדות החסות, לעומת 40.5% ו-50.7% (בהתאמה), בקרב האוכלוסייה הכללית. ולבסוף, שיעורי הבנים יוצאי החסות שלמדו במוסדות להשכלה גבוהה ובעלי תואר אקדמי היו 2.3% ו-0.3% (בהתאמה), ושיעורי הבנות – 3.4% ו-0% (בהתאמה). מנגד, באוכלוסייה הכללית, שיעור הבנים שלמדו במוסדות להשכלה גבוהה היה 28.2%, ושיעור הבנות – 42.8%; שיעור בעלי התואר הראשון בקרב הבנים בגילים 23–24 היה 3.7% ובקרב הבנות – 11%.

### מיהן הסיבות לקשיי ההשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה ושיעור ההצלחה הנמוך בהשכלה של בוגרי המסגרות?

שורה של גורמים קשורים בייצוג הנמוך של בוגרי השמות במוסדות להשכלה גבוהה. ניתן לחלקם לשלוש קבוצות מרכזיות: גורמים הקשורים בחוויות החינוכיות במשפחת המוצא ובלקויות קוגניטיביות של הילדים, מוטיבציה וציפיות להשכלה גבוהה של הצעירים ושל המטפלים וקשיים בעת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה.

#### גורמים הקשורים בחוויות החינוכיות במשפחת המוצא ובלקויות קוגניטיביות של הילדים

ילדים מגיעים למסגרות חוץ-ביתיות ממשפחות עם טווח רחב של בעיות, הכלולות מצב סוציו-אקונומי נמוך, רמות השכלה נמוכות של ההורים, בעיות נפשיות ובעיות של שימוש בחומרים אסורים, ולאחר שחוו הורות לא עקבית, מזניחה או מתעללת. כל אלו מעמידים אותם בסיכון מוגבר לבעיות בתחומים ההתנהגותי, הרגשי, החברתי והחינוכי. ילדים רבים במסגרות חוץ-ביתיות גם מתנהגים בדרך המשפיעה באופן שלילי על הישגיהם הלימודיים, כגון: ביקור לא סדיר, התנהגות מתריסה בשיעורים ונשירה מהלימודים.

כמו כן, לרבים מהילדים בהשמה ישנן לקויות קוגניטיביות. לקויות אלו משפיעות באופן ישיר על ביצועיהם הלימודיים וגורמות לעתים קרובות להפנייתם לחינוך מיוחד או למסלולים מקצועיים בבתי ספר רגילים; אלו משרדים ציפיות חינוכיות נמוכות ומצמצמים את האפשרויות שלהם להשיג תעודות סיום איכותיות, שתעמודנה בתנאי הסף של מוסדות לימודי המשך או לימודים גבוהים (בבנישתי ושמועוני, 2012).



הערכות לא נאליות של הצעירים באשר למצבי חייהם ולדרישות מהם בעתיד ודחיית מטלות חברתיות ולימודיות אופייניות לצעירים שעודם בתקופת גיל ההתבגרות. אולם בניגוד לצעירים שעבורם מתאפשרת תמיכת ההורים לאורך זמן, תמיכת מוסדות המדינה בבוגרי השמות קצובה בזמן. אי-לכך, מצב אפשרי הוא שבעת שהותם בהשמה, הם אינם מממשים את העזרה הניתנת להם, ואילו לאחר המעבר, כאשר הם מבינים כי הם זקוקים לסיוע, הם אינם זכאים יותר לשירות ותמיכה מטעם המדינה.

### קשיים בעת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה

גם אלו מבין הבוגרים המנסים להיכנס למסגרות של השכלה גבוהה, נתקלים במכשולים רבים. בין היתר הם מתקשים להתקבל ללימודים, וגם כשהם מתקבלים, הם מתקשים לעמוד בדרישות המוסד להשכלה גבוהה.

### קבלה להשכלה גבוהה

הקושי הראשון ואולי המרכזי שעמו הבוגרים מתמודדים הוא הקבלה לאוניברסיטה או למכללה. כך, כ-70% מ-1,685 הצעירים שרואיינו על סף סיום שהותם בכפרי הנוער, דיווחו כי יזדקקו לסיוע בהשלמת מבחני בגרות. צורך בולט נוסף, שאותו ציינו 80% מהצעירים במחקר זה היה סיוע בבחינה הפסיכומטרית (מעל לשליש ציינו כי יהיה להם צורך גדול בסיוע בתחום זה); הבחינה מהווה אתגר משמעותי במיוחד עבור צעירים המתמודדים עם קשיי למידה. על הקושי הגדול שמהווה הבחינה הפסיכומטרית ועל הצורך שיש לבוגרי פנימיות בסיוע בהכנה אליה ניתן ללמוד גם מהפער הגדול בציון הפסיכומטרי הממוצע של בוגרי הפנימיות החינוכיות, שעמד על 478.9, אל מול ציון ממוצע 557.8 בקרב בני גילם באוכלוסייה הכללית (בבנישתי ועמיתים, 2015).

### השתלבות במוסדות להשכלה גבוהה

גם לאחר הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה נתקלים בוגרי ההשמה בקשיים רבים. בין היתר, רובם הם דור ראשון במשפחותיהם המשתלב בלימודים מסוג זה, והם זוכים רק לחשיפה מצומצמת למבוגרים בעלי השכלה אקדמית. גם אם ההורים מאמינים בחשיבותה של השכלה גבוהה, אין בידם הכלים להדריכם בבחירות המלוות את התהליך, בקבלת ההחלטות הנדרשות ובהתמודדות עם הדילמות והצרכים שתקופה זו מעלה. בשל כך, רבים מגיעים ללימודים עם ידע מועט על תכניות הלימוד האפשריות, אופן הרישום והדרישות הנלוות אליו, סוגי מוסדות הלימוד הרלוונטיים וההבדלים ביניהם, ההתמודדויות המצפות להם במהלך הלימודים ושירותי העזרה האוניברסליים העומדים לרשותם.

במחקר על כפרי הנוער צעירים רבים (כ-80%) העריכו כי כבר בשלב ההרשמה ללימודים יהיה להם צורך במידע ויעוץ בנוגע לבחירת אוניברסיטה ותכנית לימודים. למעשה, ייתכן שבישראל לנתון זה יש משמעות מיוחדת, משום שמרבית הצעירים מתגייסים לשירות חובה מיד לאחר סיום תקופת ההשמה, ורוב תכניות ההכנה מתמקדות בהכנה לשירות הצבאי, ולא בהכנה ללימודים גבוהים. נוסף על המגבלות הנובעות מחוסר מודעות וידע במסגרות החוץ-ביתיות, יש קשיים הנובעים מהמודעות הנמוכה של המוסדות האקדמיים לקיומה של קבוצה נזקקת זו ולצרכיה.

### קשיים כלכליים

קושי משמעותי נוסף הוא בתחום הכלכלי, בכל הנוגע למימון שכר הלימוד, הוצאות המחיה וההוצאות הנלוות במשך כל תקופת הלימודים. רוב הצעירים ששוהים במסגרות חוץ-ביתיות מגיעים ממשפחות עם קשיים תפקודיים שונים, המתמודדות עם בעיות מורכבות, ועל כן אינן מסוגלות לספק להם תמיכה כלכלית או רגשית בתקופה אינטנסיבית זו של חייהם.

בהיעדר תמיכה שכזו, עליהם לממן בעצמם את הלימודים ואת הוצאות המחיה והדיוור. במחקרים שצוינו לעיל, אשר בחנו את תפיסותיהם של צעירים בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות בכל הנוגע להשתלבות בהשכלה גבוהה, צורך זה היה הבולט ביותר. כך, כ-80% מהצעירים במחקר על כפרי הנוער הצביעו על כך שיהיה להם צורך בעזרה במימון שכר הלימוד, וכ-90% ציינו כי יהיה להם צורך בסיוע במימון הוצאות המחיה ושכר הדירה במהלך הלימודים. בקרב צעירים במשפחות אומנה, רק שלישי היו בטוחים כי יזכו לעזרה כלכלית למטרת לימודיהם ממשפחתם, ואף פחות מכך מגורמים אחרים (10%).

הספרות המחקרית בעולם מצביעה על קשיים דומים. בין היתר יש עדויות לקשיים כלכליים; הסיבות השכיחות לנשירה מהלימודים ולקושי להתערות בחיים הסטודנטיאליים שצעירים מדווחים עליהן הן הצורך לעבוד והקושי לשלם עבור הלימודים. גם מציאת דיוור בטוח ובר השגה בעת הלימודים היא אתגר משמעותי עבור חלק מהצעירים. כמו כן, הלחץ המוגבר המלווה את הלימודים האקדמיים עלול לעורר אצל חלק מהצעירים תגובות רגשיות אינטנסיביות, שעמן הם מתקשים להתמודד לבד.

## מדיניות ותכניות לקידום ההשכלה בקרב בוגרים של מסגרות חוץ-ביתיות

בעשורים האחרונים, מדינות העולם המערבי פיתחו מודעות לתמונת המצב של בוגרי השמות חוץ-ביתיות במוסדות להשכלה גבוהה ולקשיים העומדים בפניהם להשגת תואר אקדמי, והחלו לתכנן מדיניות ולפתח מגוון שירותים ותכניות בכדי לטפל בקשיים אלו במסגרת המכללות והאוניברסיטאות; זאת בסיוע המדינה וארגונים פילנתרופיים שונים. בחלק זה נסקור בקצרה חקיקה, מדיניות ושירותים שמטרתם להנגיש הזדמנויות להשכלה לבוגרים של מסגרות חוץ-ביתיות בארצות הברית ובאנגליה.

### הזדמנויות להשכלה בארצות הברית

בארצות הברית הייתה התפתחות ניכרת בחקיקה בנושא הסיוע לצעירים בני 18 ומעלה בוגרי מסגרות השמה (aging out of care). כיום, החוק מאפשר הארכת השהות במשפחת אומנה מעבר לגיל 18, עד לסיום תכנית לימודים או הכשרה מקצועית. החוק מחייב להעניק לצעירים בעת ההשמה ומיד לאחריה תמיכה להשלמת לימודי תיכון או הכשרה מקצועית, הכנה ללימודים גבוהים ותמיכה ופטור משכר לימוד בתכניות השלמת השכלה תיכונית וגבוהה. כמו כן יש תמיכה כלכלית למי שנכנסו ללימודים גבוהים, כולל עזרה בדיוור, סיוע ברכישת ציוד וספרים ועוד. לתכנית נלווים גם הקניית כישורי חיים למעבר למגורים עצמאיים ופעילות בקהילה, הדרכה בניהול משק בית, תכנון תקציב, הדרכה בהתמודדות עם מצבי לחץ ועוד.



בשם "Buttle Trust" הגדירה "אות איכות ליוצאי השמה" (Buttle Quality Mark – BQM), הניתן למוסדות להשכלה גבוהה אשר מפתחים אמצעים לקידום הנגישות של יוצאי השמה. אות זה ניתן על בסיס שורה של קריטריונים המצביעים על מחויבות ופעולה בנושא זה, בין היתר: פעולה מתואמת עם הקהילה כדי להגביר מודעות, עניין והרשמה להמשך לימודים לילדים בהשמה, חיבור של כל אחד מבוגרי ההשמה המגיעים לאוניברסיטה עם מדריך אישי, קביעת מדיניות כוללת, ברורה וידועה הנוגעת לכל הפעולות שהמוסד עושה כדי להגביר שילובם של בוגרי השמה ופנייה יזומה לבוגרי השמה שהתקבלו ללימודים על מנת לעודדם לקבל סיוע במהלך לימודיהם.<sup>2</sup> אות איכות זה מופעל כיום ב-56% מהמוסדות האקדמיים באנגליה.

### הזדמנויות להשכלה בישראל

בישראל אין חקיקה ומדיניות הממוקדים בקידום ההשתלבות בהשכלה הגבוהה של צעירים שהיו בטיפול שירותי הרווחה. עם זאת, ניתן לזהות בשירותי הרווחה מודעות הולכת וגוברת לאתגר זה. אין בידינו מחקר הסוקר את ההתפתחויות בתחום זה בארץ, אך משיחות עם גורמים שונים, נראה שחלה עלייה במודעות לצורך לחזק את ההישגים הלימודיים של חניכים במסגרות חוץ-ביתיות ולעודדם למצות את הפוטנציאל הלימודי שלהם, כולל צעירים במצבים קשים במיוחד במסגרות של חסות הנוער.

מסקר שנערך בקרב מוסדות להשכלה בישראל עולה כי בעוד שהרוב הגדול של המוסדות מקיימים מדיניות מיוחדת כלפי מגוון של אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים (כגון נשים חד-הוריות, עולים חדשים, בני מיעוטים וכדומה), אין אף לאחד מהם מידע על בוגרי פנימיות או משפחות אומנה הלומדים במסגרתם, ורק למיעוט קטן מהם ישנם שירותים ייחודיים ומצומצמים בהיקפם עבור קבוצה זו. המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) הביעה עניין ותומכת בשילוב בהשכלה של אוכלוסיות שונות, כולל בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות במוסדות להשכלה גבוהה. אולם אין המדובר במדיניות ארוכת טווח ומחייבת, ועמדת המל"ג אינה מגובה על ידי תקציבים שוטפים, הנדרשים לשם עידוד קליטתם של הבוגרים במכללות ובאוניברסיטאות. דוח מחקר על ניסיון לקיים תכנית במימון המל"ג לעידוד השתלבותם של בוגרי השמה חוץ-ביתית באוניברסיטה מצביע על קשיים מבניים בהיערכות המל"ג והאוניברסיטה, שהיו בין הגורמים לכישלון התכנית (בבנישתי, 2015).

נראה שהמחסור בחקיקה, מדיניות ותכניות בהיקף לאומי הוביל לבניית מספר מצומצם של תכניות, המופעלות על ידי המגזר השלישי, שמטרתן לסייע לבוגרי השמות בדרישות המעבר לחיים עצמאיים, בהמשך לימודים ובהשתלבות בשוק העבודה. שתי תכניות ייעודיות לבוגרי פנימיות ומשפחות אומנה חסרי עורף משפחתי המציעות שירותי ליווי ותמיכה מקיפים לאורך כמה שנים הן "גשר לעצמאות", בהפעלת "המועצה לילדים בסיכוי", המספקת לבוגרים גם דירות משותפות בקהילה, ותכנית "למרחב", המיועדת לקבוצה מצומצמת של בוגרים המזוהים כבעלי פוטנציאל להצלחה. מחקר הערכה על תכנית "גשר לעצמאות" העלה שעל אף הדגש המושם במטרות התכנית על הישגים ושילוב בלימודים גבוהים ומספר מקרים של הצלחה מרשימה, רוב הצעירים לא השתלבו במסגרות השכלה גבוהה (בבנישתי ומגנוס, 2008).

במסגרות של כפרי הנוער והפנימיות החינוכיות נמשכים מאמצים לקדם את ההישגים הלימודיים של החניכים, תוך הגברה של מאמצים לקידום השתלבות בהשכלה הגבוהה. התכנית "אקדמיה בראש שקט" מיועדת בעיקר ליוצאי אתיופיה בפנימיות חינוכיות, והיא מציעה לבוגרים ללא עורף משפחתי להמשיך את שהותם בפנימייה למשך שנה עד שנתיים, במטרה

מוסדות לימוד אקדמיים נדרשו גם הם לפתח תכניות המיועדות לגייס בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות ללימודים ולסייע להם לעמוד בדרישות הלימודיות וכן לקדם אווירה מוסדית התומכת בצרכיהם של סטודנטים אלו. כך, פותחו בארצות הברית מענים לבוגרי השמות חוץ-ביתיות במסגרת "תכניות תמיכה בקמפוס". תכניות אלו נבנות בתוך האוניברסיטאות או המכללות עצמן וכוללות עזרה לבוגרי השמות בקשת של תחומים, כגון: סיוע לימודי, תמיכה רגשית ועזרה לוגיסטית; כל זאת במטרה לעזור לבוגרים לשמור על יציבות בלימודים ולהשלים את התואר. רוב התכניות האלו ממומנות לפחות בחלקן על ידי גופים פילנתרופיים.

ארגון ה-Casey Family Programs, הארגון הגדול ביותר בארצות הברית העוסק במתן שירותי אומנה, הערכתן ופיתוח תכניות לקידום הצעירים המטופלים על ידן, פיתח מסגרת רעיונית לתכנית תמיכה בקמפוס, על בסיס תכנית הקמפוס המופעלת מ-1998 ב-California State University, Fullerton וכמה תכניות נוספות כאלו שהוכיחו הצלחה. המסמך מפרט את המרכיבים המרכזיים של התכנית וקווים מנחים לבנייתה, הפעלתה ושימורה לאורך זמן. בין המרכיבים המוצעים לפיתוח התכנית כלולים מינוי איש קשר מרכזי, האחראי לספק הנחיה וליווי מתמשכים לצעירים, קשרים עם אנשי מפתח בקהילה, שיתופי פעולה עם סוכנויות של שירותים חברתיים ועמותות הפועלות למען בוגרי המסגרות, איסוף נתונים שיטתי וניתוחם לצורך ניטור התכנית ויצירת מסגרת של תמיכת עמיתים עבור צוות התכנית (מסגרת המפגישה אותם עם נציגים ממוסדות אחרים אשר מפעילים תכניות דומות). המרכיבים הנוגעים לתמיכה ישירה בסטודנטים כוללים הספקת פתרונות דיור בקמפוס או במקרה שאין כאלו, פתרונות דיור חלופיים; זאת בתוספת מימון נסיעות ומזון, סיוע כלכלי למימון הוצאות שכר לימוד ומחיה וסיוע אקדמי וייעוץ תעסוקתי לקראת סיום הלימודים וההשתלבות בשוק העבודה.

### הזדמנויות להשכלה באנגליה

באנגליה ישנו עבור צעירים בוגרי השמות חוץ-ביתיות מערך שירותים מפותח למדי המעוגן בחוק, והאחריות לסיפוק התמיכה והשירותים מוטלת על הרשויות המקומיות, לרבות בתחום ההשכלה. בשנים האחרונות החלה רפורמה בתחום ההשכלה של בוגרי המסגרות, ומתגבשת תפיסה של מתן סדר עדיפות גבוה יותר להשקעה בהשתלבותם בהשכלה הגבוהה מאשר לעידודם להשתלבות בשוק העבודה. גישה זו התגבשה מתוך ההכרה בכך שבעבר הבוגרים השתלבו רק בעבודות נמוכות שכר ולא מקצועיות, ובהתחשב במצבו של שוק התעסוקה בכללותו. לצד מערכת תמיכה מקיפה המוצעת לבוגרי המסגרות, הכוללת תמיכה כלכלית, פתרונות תעסוקה, דיור ועוד, ישנם שירותים העומדים לרשות בוגרים הלומדים בהשכלה גבוהה. מחלקות הרווחה המקומיות ממומנות לסטודנטים את שכר הלימוד, וכן קצבה חודשית שאינה עולה על 43 פאונד בשבוע. כמו כן, הם מקבלים סכום כסף לרכישת ספרי לימוד וציוד נדרש, הובלה בחינם של הציוד למעונות האוניברסיטה וכמובן הסדר דיור, והם פטורים מכל המסים למועצה המקומית. לסטודנטים ניתנים מענקים חד-פעמיים עבור ביגוד ועבור חופשות לביקור המשפחות. כמו כן, לכל סטודנט משולם סכום לחופשה וכן מענק חד-פעמי לרכישת ריהוט בעת מעבר לדירה עצמאית, בסכום שאינו עולה על 950 פאונד.<sup>1</sup>

באנגליה נעשים מאמצים גם על ידי מוסדות להשכלה גבוהה להפכם לנגישים יותר לבוגרי השמה. כך למשל, יש מאמץ לאומי הנקרא "Action on Access" שמטרתו להרחיב את הנגישות להשכלה גבוהה לאוכלוסיות שבדרך כלל אינן מיוצגות בה, כגון בוגרי המסגרות החוץ-ביתיות. עמותה

## מקורות

בנבנישתי, ר' (2015). **צעירים בוגרי מסגרות חוץ ביתיות – סקירה תקופתית**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

בנבנישתי, ר' (2016). **מצב ההשכלה של בוגרי השמות בתום תקופת ההשמה והשתלבותם בהשכלה גבוהה – סקירת ספרות תקופתית**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בנבנישתי, ר' וזעירא, ע' (2008). הערכת מידת השליטה של מתבגרים בהשמה חוץ-ביתית במיומנויות חייהם וצורכיהם לקראת עזיבתם את המסגרת. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 28, 17–44.

בנבנישתי, ר', זעירא, ע', וארצב, ס' (2015). בוגרי פנימיות חינוכיות של המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער: הישגים בתחום ההשכלה. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 42, 9–33.

בנבנישתי, ר' ומגנוס, א' (2008). הערכת התכנית "גשר לבוגרי השמה חוץ-ביתית חסרי עורף משפחתי". **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 28, 45–84.

בנבנישתי, ר' ושמעוני, ע' (2012). הישגים בתחום ההשכלה של ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית ובטיפול רשיות הרווחה בקהילה. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 36, 185–204.

מורנו, ר', צבע, י', פלדמן, ק' ושיף, מ' (2012). **מעקב אחר ילדים ובני נוער המצויים בטיפול רשות חסות הנוער במשרד הרווחה והשירותים החברתיים** (סדרת ניירות עבודה, 73). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

Barth, R. (1990). On their own: The experience of youth after foster care. *Child and Adolescent Social Work*, 7(5), 419–440. DOI: 10.1007/BF00756380

Baum, S., & Ma, J. (2007). *Education pays: The benefits of higher education for individuals and society*. Washington, DC: College Board.

Cashmore, J., & Paxman, M. (2006). Wards leaving care: Follow up five years later. *Children Australia*, 31(3), 18–25.

Clare, M. (2006). Personal reflections on needs and services for young people leaving care: From local to international to national. *Children Australia*, 31(3), 11–17.

Courtney, M. E., Dworsky, A., Lee, J. S., & Rapp, M. (2010). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at ages 23 and 24*. Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago.

Courtney, M. E., Dworsky, A., Cusick, G. R., Havlicek, J., Perez, A., & Keller T. (2007). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 21*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.

Jackson, S., Ajayi, S., & Quigley, M. (2005). *Going to university from care: Final report of the By Degrees project*. London: University of London.

McMillen, J. C., & Tucker, J. (1999). The status of older adolescents at exit from out of home care. *Child Welfare*, 78(3), 339–360.

Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., et al. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest foster care alumni study. *Children and Youth Services Review*, 28, 1459–1481. DOI: 10.1016/j.childyouth.2006.04.003

Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Dowens, C. A., O'Brien, K., & Hiripi, E. (2003). Assessing the effects of foster care: Early results from Casey National alumni study (internet version). Seattle: Casey Family Programs.

Reilly, T. (2003). Transition from care: Status and outcomes of youth who age out of foster care. *Child Welfare*, 82, 727–746.

Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11, 276–279. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x

לרכוש תעודת הכשרה מקצועית (לרוב במקצועות טכניים). כמו כן, בשנים האחרונות מונו בכפרי הנוער רכזי בוגרים, אשר מתפקידם לספק גם ייעוץ בתחום ההשכלה. מעבר לכך, ישנן מספר עמותות, כדוגמת: "הישגים", "קן רש" – "קציר" ו"ראויים לקידום", הפועלות להנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיות מהשוליים הגאוגרפיים והחברתיים של מדינת ישראל, שבהן נכללים גם שיעורים קטנים של בוגרי מסגרות חוץ-ביתיות.

כיוון שונה במקצת ניתן לראות במאמצים שנעשו על ידי קבוצה של אנשי אקדמיה (במיומן קרן משוויץ) להנגיש מידע על ההשכלה הגבוהה לבוגרי מסגרות חוץ-ביתיות.<sup>3</sup> בין היתר, הוקמה קבוצה ברשת החברתית, המשתפת את בוגרי האומנה והפנימיות במידע על אפשרויות התמיכה הזמינות להם במאמציהם להשתלב בהשכלה הגבוהה.<sup>4</sup>

## סיכום והמלצות

סקירת הספרות מצביעה הן על הקשיים העומדים בפני בוגרי המסגרות המבקשים להשתלב בהשכלה והן על הזדמנויות ואפשרויות לתמיכה בהם. להלן כמה המלצות:

**א. שינוי בסדרי עדיפויות במסגרות חוץ-ביתיות ובארגוני מגזר שלישי התומכים במסגרות אלו:** מן הראוי להעניק תשומת לב רבה יותר לחלק הלימודי-חינוכי בתוך המסגרות. מבלי להפחית מחשיבות התמיכה בהיבטים התנהגותיים ורגשיים, יש להפנות תשומת לב ומשאבים גם לקידום ההישגים בתחום ההשכלה. בין היתר, יש מקום להוספת משאבים להעשרת התמיכה הטכנולוגית בלמידה, להתייחסות מוגברת לקשיי קשב ולמידה ולפערים לימודיים משמעותיים ולשילוב חונכות לימודית אינטנסיבית ולאורך זמן.

**ב. חקיקה:** הניסיון בעולם מראה שלחקיקה למען בוגרי המסגרות יש תרומה חשובה לקידום. חשוב לקדם חקיקה אוניברסלית שתתמוך בקידום מצבם הלימודי של כלל בוגרי המסגרות ותיתן להם הזדמנות להתגבר על הפערים שעמם הם מתמודדים, כך שיוכלו להתקבל למוסדות להשכלה גבוהה ולעמוד בדרישות הלימודיות ממקום של ביטחון כלכלי, מגורים קבועים וקבלת תמיכה וליווי לאורך הדרך. יש להימנע מחקיקה המכוונת כולה לסיוע להתמודדות עם צרכי החיים הבסיסיים של הבוגרים המתקשים ביותר.

**ג. גיוס מוסדות להשכלה גבוהה למען בוגרי השמה:** חשוב להגביר את המודעות של המוסדות להשכלה גבוהה לצרכים ולאפשרויות של בוגרי המסגרות, כך שיכינו עבורם תכניות תמיכה וליווי הולמים. יש ללמוד מתכניות במסגרות להשכלה גבוהה בחו"ל המחזקות את יכולתם של בוגרי המסגרות להשתלב בהשכלה גבוהה, להתמיד בלימודים ולמצות את הפוטנציאל שלהם.

**ד. קידום שותפויות עם ארגוני מגזר שלישי:** בכל מהלך לקידום מצבם של ילדים ובני נוער במסגרות ולאחר שסיימו את שהותם בהן, יש לארגוני מגזר שלישי תפקיד חשוב. מן הראוי להגביר את העניין של ארגונים אלו בקידום השכלה גבוהה לבוגרי השמה ולמנף את משאביהם ואת יכולת הסגור שלהם, כדי לקדם תכניות להשכלה גבוהה עבור בוגרי מסגרות. חשוב ללמוד מהניסיון של עמותות הפועלות כבר בתחום זה להרחיב את מעגל התורמים לקידום ההשכלה של בוגרי השמה חוץ-ביתית. אין ספק שהשקעה בתחום זה תניב פירות שיתרמו לא רק לצעירים עצמם, אלא לחברה כולה.

3 ראו סקירה באתר: <http://hei4cal.com/index.php?changelang=he&lang=he>

4 "מכוונים גבוה – השכלה גבוהה לבוגרי פנימיות, אומנה וכפרי נוער", זמין באתר: <https://www.facebook.com/groups/38162025522262>

ד"ר נעמה אזולאי,  
מנהלת רשת בתי הספר האתגריים  
וענת פלג, מנהלת משאבי הידע,  
מכון ברנקו וייס

יאל הייט אונזג לאוס,  
לא יצעני שום זכך. [כ]שגעני אפני,  
געני מאקס, וכך במאציג היאסלני  
ונסנייג הוצאני אהם זעליג,  
אג לא געזעליג שניו באארג שניו.  
הוכתי אעצני שאני כן יכולי,  
הני שכל הנהלומה האחרים לא  
האמני זעצני ולא האמניו זי,  
פני זג הייג אחר..."

יאל יוצג אס ראיי,  
אזל כהג זג, זל שינר הי של  
הוצג אונזג, הוג יזע או  
על היאס ויאוק'ג  
עז שמוציאיים... אני זללא לא הייט  
זעאס של אונזג.  
זאני אעסג 12 שניג אונזג,  
אונעזיר אג הוצאני,  
לאס ראיי שאני יכולי"

# לסלול דרך לכל תלמיד

## פרקטיקות ארגוניות-פדגוגיות לחינוך הוליסטי בבתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס

### מבוא

"לא הייתי לומדת כלום, לא ידעתי שום דבר. [כ]שהגעתי לפה, הגעתי מאפס, וכבר במחצית הראשונה והשנייה הוצאתי חמש בגריות, את כל הבגריות שהיו באותה שנה. הוכחתי לעצמי שאני כן יכולה, מה שבכל המקומות האחרים לא האמנתי בעצמי ולא האמינו בי, פה זה היה אחרת..." (תלמידה, כיתה יב).

"לא יודע אם ראית, אבל ככה זה, בכל שיעור מי שלא רוצה ללמוד, הוא יושב לו על הראש ו'חופר' עד שמצליחים... אני בכלל לא הייתי בראש של ללמוד. באתי לעשות 12 שנות לימוד, להעביר את הזמן, ואז ראיתי שאני יכול" (תלמיד, כיתה יא).

מובאות אלו נלקחו מתוך ראיונות שנערכו עם תלמידים באחד מ-14 בתי ספר לנוער בסיכון – הנקראים "בתי הספר האתגריים" – בבעלות ובהפעלה של מכון ברנקו וייס, במסגרת מחקר שערכה יחידת ההערכה של המכון (ליפשיץ ויעקב, 2010). המובאות מבטאות את האופן שבו התלמידים תופסים את בית הספר כזירה המכוננת שינוי. השינוי המרכזי הבא לידי ביטוי במובאות אלה מתרחש בתחום הלימודי. התרגום הישיר של השינוי מתבטא ביכולתם של התלמידים לעמוד בהצלחה בבחינות הבגרות, או לפחות בחלקן, כעדות להישג נורמטיבי, שסייע להם בתחושת המסוגלות הפנימית כמו גם בקידום ניעות חברתית בהמשך חייהם.

במאמר זה ננסה לענות על השאלות: מה מיוחד במודל ההפעלה של הרשת האתגרית, המאפשר לתלמידים הלומדים במסגרתה הזדמנות אמיתית (ואחרונה כמעט) ללמידה משמעותית? ובעיקר, כיצד מודל הפעלה זה מאפשר לסלול דרך לכל תלמיד ותלמידה הלומדים בה?

\* המאמר נכתב בשותפות עם חברי צוות רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס: איתמר טס, לילך דולב, מיכל יעקב ורבקה שפירא.



את התנאים להצלחה ולשמש כמרחב מצמיח עבור התלמידים והצוות. במרחב זה מתקיים דיאלוג בין עולמו הפנימי של הנער לבין הדרישות והנורמות החיצוניות של המציאות הבית ספרית והחברתית. כל המרכיבים הבונים את בית הספר אמורים לשרת מטרה זו: המבנה, ארגון הלמידה והתכנים כמו גם כל אינטראקציה שבין המבוגר והתלמיד, אקראית או יזומה. כך למשל, הדיאלוג סביב הדרישה לנוכחות קבועה מספק הזדמנות לברר את הקשיים הסובייקטיביים של כל תלמיד וליצר עבורו פתרון ייחודי. כל דיאלוג כזה מלמד משהו ויוצר משהו חדש ומצטרף לתהליך היכרות ולמידה מתמשך הן של התלמיד והן של המבוגר. ההנחה היא שהידע קיים בתוך המערכת, וכל סטואציה חדשה מזמנת יצירת פתרון מקורי חדש, שישרת את צמיחתם ואת פיתוח עצמיותם של התלמיד ושל הצוות.<sup>2</sup> בהתאם לתפיסת בסיס זו נבנה מודל הפעולה של הרשת ועוצבו עקרונות הבסיס להפעלת בתי הספר, שהם חלק ממנה.

### עקרונות הבסיס של הרשת האתגרית

כל בתי הספר של הרשת קטנים בהיקפם (כ-120 תלמידים בממוצע בבית ספר), ובכל כיתה מספר קטן של תלמידים (12-14 תלמידים בכיתה). כולם שותפים לאותם ארבעה עקרונות חינוכיים הנובעים מהנחת יסוד אחת, שלפיה רק תפיסה הוליסטית פרטנית המספקת מענה מותאם לכל תלמיד במגוון ממדים של תפקוד: לימודי, רגשי-אישי וחברתי יכולה להיות רלוונטית במצב זה:

**א. דגש על הישגים לימודיים נורמטיביים והיבחות בבחינות הבגרות** – יחד עם דרכי הוראה מותאמות וחליפיות להכנת התלמידים לבחינות הבגרות, ובכלל זה מערכי שיעור ואסטרטגיות למידה מותאמים לקשיי הלומדים. הרשת האתגרית הייתה גם הראשונה שקיבלה החלטה כי בכל בתי הספר שלה יילמד לפחות מקצוע אחד בדרך של "חלוצי הערכה" – תכנית המבקשת לקדם פיתוח תרבות בית ספרית אשר ממוקדת בפדגוגיה מקצועית ואוטונומית, שבה התלמיד לוקח על עצמו את המשימה להוביל את הלמידה של עצמו, והמורה משמש כמנחה מסייע.<sup>3</sup> כמו כן, נלמדים נושאים ייחודיים, כמו: צילום, טיפול בבעלי חיים או טכנאות טלפונים סלולריים, המאפשרים ללומדים ביסוס חוזקות ונוטעים בהם ביטחון ביכולתם להצליח באתגרי הלמידה העומדים בפניהם.

**ב. תשומת לב הצוות החינוכי לצורכי היסוד של התלמידים** – התפיסה של הרשת היא כי תלמיד שצורכי היסוד שלו (מגורים, הזנה, ביגוד, משקפיים) אינם נענים, לא יוכל להיות פנוי ללימודים. על מנת לפתור נושאים אלה כראוי, מתקיים קשר הדוק עם הגורמים הרלוונטיים ביישוב. במידת הצורך, גם הרשת מתגייסת לנושאים מסוימים, כמו הזנה.

ניתוח מודל הפעולה של הרשת מעלה כי המפתח להצלחה לימודית של התלמידים הוא המפגש בין התפיסה ההוליסטית, ההבנה שיש צורך בקשר אישי מתמשך והפרקטיקה הארגונית-חינוכית הנגזרת מתפיסה זו. על פי התפיסה ההוליסטית, הממדים הרגשיים, החברתיים והלימודיים כרוכים זה בזה. על מנת להביא את התלמיד להישגים, חשוב לקיים ממשק מתמיד בין שלושת הממדים: על המורים להבין את הסיטואציה הרגשית והחברתית שבה נמצאים תלמידיהם ולהבנות מתוכה את המסלול לחוויה לימודית מעצימה. תפיסה חינוכית זו מתורגמת למבנה ארגוני ולעשייה חינוכית, הבאים לידי ביטוי ברמת מטה הרשת וברמת בתי הספר גם יחד.

### תפיסת העולם של הרשת האתגרית

בית הספר האתגרי הראשון של הרשת הוקם בשנת 1998 במרום הגליל. כיום (שנת הלימודים תשע"ו), הרשת מפעילה 14 בתי ספר, כולם ממוקמים בשוליים הגאוגרפיים והחברתיים של ישראל.<sup>1</sup> רובם המכריע של התלמידים נשרו מבתי ספר ביישוביהם, לאחר שחוו חוויית כישלון לא פשוטה, ולרוב אף כמה חוויות כאלו ברצף. רובם עונים על המאפיינים העיקריים של נוער בסיכון, כפי שהללו מוצגים בספרות המחקרית (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; מור, 2006): לרובם קשיי הסתגלות לבית הספר ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה, לחלקם הגדול גם לקויות למידה, קשב וריכוז, ולחלקם – נטייה להתנהגויות שוליות.

למרות כל זאת, היעד המוצהר של רשת בתי הספר האתגריים הוא לייצר סביבת לימודים נורמטיבית, שבה מבנה שבוע הלימודים והפעילות והדרישות הלימודיות הם כבכל בתי הספר העיוניים בארץ. חשוב להבין כי תלמידים אלה אינם סובלים מליקויים קוגניטיביים המבדילים אותם מאוכלוסיית התלמידים הכללית. יתרה מזו, כמו תלמידים מקבוצות חברתיות ותרבותיות שונות, תלמידים אלה הם בעלי יכולות לשוניות, ידע עולם ותחומי עניין מגוונים. הפערים בהישגיהם במבחנים סטנדרטים שונים נובעים בעיקר מחוסר היכרות עם השיח המאפיין את התרבות הבית ספרית, כמו גם ממיעוט התנסויות המאפשרות דיאלוג בין שיח זה לבין השיח והידע שתלמידים אלו מביאים עמם.

לתפיסת הרשת האתגרית, הצלחת התלמידים תלויה בתחושת המסוגלות הסובייקטיבית שלהם, במעבר מחוויה של היותם שונים, אחרים, מודרים, לא יכולים – לחוויה של צמיחה ושינוי ושל אמון ביכולות העצמיות. ההתמקדות בממד הלימודי היא חלק מהתהליך הרגשי שעובר התלמיד. בהקשר זה, בחינות הבגרות מהוות לא רק מטרה, אלא גם ציר מארגן נורמטיבי, המוביל את תהליך השינוי וההסתגלות של התלמיד במסגרת בית הספר.

בני הנוער רואים בבתי הספר מסגרת נורמטיבית ובאופן טבעי רוצים להשתייך אליה ולהצליח. תפקידו המרכזי של בית הספר ברשת לייצר

2 ראו בנושא זה בהרחבה פלג, 2012.

3 להרחבה בנושא חלוצי הערכה, ראו אתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/IsraelOlaKita/Halozim.htm>

1 בתי הספר של הרשת מוכרים על ידי משרד החינוך כבתי ספר עיוניים. הם מתוקצבים ומפוקחים על ידי המשרד באמצעות אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון (אגף שח"ר) (קיין והל, 2008) ולומדים בהם תלמידים מכיתה י עד יב.

המתאים להם, בעבודה אישית עצמאית. **המורה מתפקד כמאמן המתווך את הלמידה לכל תלמיד ועוסק פחות בהוראה פורנוטלית קונוונציונלית.**

כאמור, תפיסה זו נובעת מתוך היגיון פדגוגי הגורס **שכלל לומד יש סגנון וקצב משלו**, ולכן על המורה להתאים את סגנון ההוראה לתלמיד, וכן מתוך עמדה ערכית **המסרבת לתייג את התלמידים ולמינים לפי רמות**, ומחייבת בשל כך הוראה שיכולה לתת מענה מתאים בכיתה הטרוגנית לתלמידים ברמות שונות בתכלית. תפקידו של המורה לכוון את התלמידים בזמן ביצוע משימות המשנה. לאחר שהתלמיד מסיים את משימת המשנה, המורה-המאמן מכוון אותו למשימת המשנה הבאה, עד לסיום המשימה הגדולה כולה. לאחר שהלומד משלים משימה גדולה שלב אחר שלב, הוא מבצע את המשימה הגדולה בכללותה. באופן זה, ותוך בנייה משותפת של כרטיסי ניווט ודפי אסטרטגיה, התלמיד לא רק לומד את החומר, אלא גם רוכש מיומנויות למידה שיסיעו לו להתקדם באופן מובנה ומסודר אל עבר פיצוח האתגר הלימודי שמוצב בפניו ופתרונו.

**ב. שילוב בקבוצות מגוונות** – מערכת השעות הכללית בבתי הספר האתגריים מורכבת **כמערכת המשלבת עבודה בכיתות אם קבועות ועבודה בקבוצות בחירה רב גילאיות** במקביל, כדי לאפשר צמיחה והתקדמות אישית לכל לומד. קבוצות הבחירה מתבססות על מגוון תחומים, כמו: אמנויות, ענפי ספורט מגוונים, נושאים טכנולוגיים והכנה לצה"ל. קבוצות אלו נועדו לפתח את תחומי הכישרון האישיים של התלמידים ולהביא לידי ביטוי את החוזקות שלהם, על מנת לעודד את תחושת המסוגלות העצמית, וזו בתורה, תיתן את ביטויה גם במהלכים הלימודיים הקונוונציונליים. התלמידים משתלבים בקבוצות למידה אלה כשהם יוצאים מקבוצות האם בשעות שונות, לפי המערכת האישית של כל תלמיד.

**ג. הממד החברתי** – גם תכנית העבודה בממד זה מהווה אמצעי לפיתוח זהות ותחושת מסוגלות אישית, תוך אינטראקציה עם בני נוער אחרים המשתייכים לקבוצת השווים. היא מספקת למתבגר ראי חברתי, מודלים לחיקוי מתוך קבוצת בני הגיל, מקור להשוואה חברתית ומקלט נפשי. **פעילות הגומלין החיובית בקבוצה** מעודדת מעורבות ומחויבות אישית ומאפשרת הכרה עצמית ופיתוח דפוסי התנהגות וחשיבה חדשים; זאת במטרה ליצור קבוצה מלוכדת, הפועלת למען טובתם של כלל חבריה. מתוך התפיסה הזו, פועלת הרשת **להגברת המעורבות של התלמידים בקהילה**, הן על ידי התנדבות והן על ידי ביצוע פרויקטים גדולים למען הסביבה. מעורבות זו חשובה ותורמת רבות לתפיסת המסוגלות והדימוי העצמי של התלמידים. תפיסת מסוגלות מחוזקת מגבירה גם את המסוגלות בתחום הלימודים בהווה, ותתרום להשתלבותם המוצלחת בחברה בעתיד.

מערכת השעות השבועית של התלמידים, המשלבת כאמור לימודים, קבוצות בחירה, פעילות חברתית קבועה ובמקרה הצורך גם מערך טיפולי תומך, מהווה כלי המייצר סביבה חינוכית מותאמת לצוות ולתלמידים. מערכת טובה בבית ספר אתגרי היא מערכת שמאפשרת מענים מותאמים לכל אחד מהתלמידים, ומזמנת מפגשים איכותיים של המורים עם התלמידים ושל התלמידים בינם לבין עצמם. בהתאם להנחה זו, יש הקפדה על כך שמרבית הלמידה תקיים בכיתות אם, ושכל כיתה אם תפגוש בכל שנה **מספר מועט של מורים למספר רב של שעות**.

**לתת לאנשי החינוך את הכלים לסלילת הדרכים** העבודה עם התלמידים היא רק חצייה של המשוואה. חצייה השני הוא ההכשרה והליווי המתמשכים של צוות החינוכי והתמיכה הבלתי פוסקת בו, שכן ההתמודדות הנדרשת ממנו אינה פשוטה כלל ועיקר. תפקידו של

**ג. הבניה מוסדרת של צוותי ניהול**, כך שיכללו את תחומי הפעולה העיקריים של הרשת. צוות ההנהלה בכל בית ספר מהווה את המפתח להצלחת בית הספר וכולל מנהל, יועץ, רכז פדגוגי ורכז חברתי; כלומר בהתאם לתפיסה ההוליסטית, המחברת בין הממדים הלימודיים, הרגשיים והחברתיים, פועלים בבתי הספר בעלי תפקידים האמונים על שילוב שלושה ממדים אלה בהתנהלות הבית ספרית.

**ד. מתן הכשרה והדרכה שיטתיות ואינטנסיביות** לכל אחד ואחד מאנשי הצוותים החינוכיים ברשת וכן הבניה מוסדרת של קבוצות תמיכה והשתייכות בתחומי הפדגוגיה, הייעוץ והפעילות החברתית.

## לסלול דרך לכל ילד – מתפיסה למעשה

### לתת לתלמידים מרחב לעצב בו את דרכם

כדי להפוך תפיסה זו למציאות בשטח, נבנית בראש ובראשונה **תכנית חינוכית רב שנתית לכל תלמיד ותלמידה**. התלמידים מגיעים לבתי ספר בשלבים שונים של חיהם. חלקם מגיעים בתחילת שכבת ט או י, אבל רבים מגיעים בשנים שלאחר מכן, ופעמים רבות גם באמצע שנת הלימודים. התלמידים מגיעים עם פערי בקיאות וחסכים בתחומי הידע כמו גם עם היסטוריה מתסכלת של כישלונות בלימודים. עד הגיעם אלינו, במרבית בתי הספר שבהם הם למדו דרשו מהם "לגלות אחריות" ללמידה. לבתי הספר ברנקו וייס תפיסה שונה. אנו מאמינים כי לפחות בתחילת הדרך, ולעתים גם לכל אורכה, **המורה שותף במידה רבה לאחריות על הצלחת התלמידים**. כל מורה או אחראי פעילות אחר שמטפל בתלמידים יוצר עמם קשר בלתי אמצעי, על מנת לוודא כי יישמו את התכנית האישית שנקבעה להם – תכנית שעוצבה בתהליך שבו הם היו שותפים מלאים, ובמידת האפשר, גם הוריהם.

התכנית החינוכית האישית הכוללת לתלמידים מהווה כלי עבודה לקידום, תוך התייחסות לנקודת המוצא שלהם, לכוחותיהם וליכולות שלהם. התכנית היא כאמור רב שנתית – עד לסיום הלימודים, ומתבססת על **מיפוי דינמי של הלומד**, תוך איתור נקודות חוזק וקשיים, קביעת מטרות, דרכים להשגתן ומדדי הערכה ובקרה. התכנית האישית מאגמת מידע מקיף, עקבי ודינמי בהיבטים לימודיים, חברתיים, התנהגותיים ואישיים-משפחתיים ומהווה את הבסיס לדיאלוג בין הצוות לתלמידים.

התכנית האישית מחולקת לפי שנות הלימוד הצפויות בתיכון ולפי **המטרות הלימודיות הכלליות המתאימות לכל אחד ואחת**, לאחר המיפוי המקיף (בגרות מלאה או חלקית, פרויקט אישי וכו'). התכנית מגדירה לתלמידים מטרות בתחום הלמידה לשנת הלימודים הנוכחית, לפי מחציות. **לכל מטרה נקבעות הפעולות הנדרשות ליישומה והדרכים להעריך את השגתה**. התכנית היא **דינמית ומהווה בסיס יציב לשינויים**, לפי התקדמות התלמיד. במהלך שנת הלימודים (לפחות ארבע פעמים במהלך השנה), נערכת בדיקה מחודשת ומקיפה של התקדמות התלמיד בדיאלוג איתו ובמפגש צוות, ונקבעת מתכונת העבודה להמשך. **אופן העבודה עם התכנית האישית מעודד את התלמיד להיות אחראי על תהליך הלמידה ומועד לו – התלמיד הוא שותף מלא בשיח על התכנית האישית שלו, ומתוך שותפות זו הוא הופך מודע לחוזקותיו ולסגנון הלמידה שלו ורוכש כלים לתכנון, להצבת יעדים ולהשגתם**.

כדי שתכנית אישית תקיים במיטבה, ולא תישאר בגדר סיסמה בלבד, נבנו ברשת מספר מנגנונים המתקיימים בכל אחד ואחד מבתי הספר:

**א. הוראה פרטנית:** על פי תפיסת מכוון ברנקו וייס, על מנת לאפשר פרטנות ממשית בלמידה, במהלך שיעור, המורה מנהל למעשה מספר שיעורים שונים כמספר התלמידים, מתוך התחשבות בכך שכל תלמיד ותלמידה רוכשים מידע ומיומנויות המותאמים להתקדמותם ובקצב

בסיס לבניית תכנית העבודה לשנת הלימודים הבאה כמו גם משמש בסיס לתכנית העבודה הרשתית. הדוח מזמן למידה על תחומי החוזק וכן נושאים הדורשים התייחסות וטיפול מיוחד בכל בית ספר לחוד או ברמת הרשת כולה.

בסקר אקלים וסביבה פדגוגית שנערך על ידי ראמ"ה בתשע"ה ענו 86% מהתלמידים כי הם מאמינים שיסיימו את לימודיהם בבית הספר – 4% בלבד פחות מהממוצע הארצי, למרות החוויות הלא פשוטות בנושא שחוו בדרך. בשאלות נוספות שעסקו בנושא הלימודי התקבלו בסקר תשובות מפתיעות וגבוהות במידה ניכרת מהממוצע הארצי:

« 86% מהתלמידים ברשת העידו כי המורים שלהם תומכים בהם ומעודדים אותם לקראת בחינות הבגרות; זאת בהשוואה ל-74% בלבד בקרב תלמידים בכלל בתי הספר דוברי העברית בישראל.

« 81% מהתלמידים ברשת העידו שבית הספר מעודד את העניין שלהם בלימודי ואת המוטיבציה שלהם בתחום זה. בהשוואה ל-58% מהתלמידים בכלל בתי הספר דוברי העברית בישראל, מדובר ב-23% מעל הממוצע הארצי!

« בנושא של קבלת משוב מקדם למידה, הממוצע הרשתי עומד על 78%, לעומת 48% בכלל בתי הספר דוברי העברית – 30% יותר.

העבודה עדיין רבה. בתי הספר המצטרפים לרשת בשנים האחרונות עוברים תהליכים מורכבים במעבר לדרישות הלימודיות, תהליכים הדורשים זמן הסתגלות ניכר. גם בחלק מבתי הספר הוותיקים הדברים אינם פשוטים תמיד; יש צורך בחיזוק מתמיד של הצוותים החינוכיים בכלל וצוותי הניהול בפרט, כדי שאתגרי היום-יום לא "ישאבו" את הזמן והאנרגיות שהם צריכים להקדיש למיפוי הדינמי, למעקב הקבוע אחרי כל קבוצה וכל ילד, ובמיוחד לחשיבה ושיח פדגוגיים קבועים. עם זאת, בתי ספר כמו: "מעוף" ברנקו וייס מודיעין, שסיים את השנה הקודמת עם 74% זכאות לבגרות, "אופק" ברנקו וייס במעלה אדומים, שסיים עם 56% זכאות, ברנקו וייס קרית שמונה שסיים את שנת תשע"ו עם למעלה מ-60% ואחרים, שסיימו עם כ-30% זכאות, מאותתים לנו כל העת כי הדבר אפשרי, גם אם ברוב המקרים אינו פשוט כלל ועיקר.

## מקורות

כהן-גבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.

ליפשיץ, ח' ויעקב מ' (2010). בית הספר לנוער בסיכון ברנקו וייס קריית שמונה – דו"ח מסכם. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

מור, פלורה (2006). לראות את הילדים – מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך, התרבות והספורט.

פלג, ע' (2012). שונות רב-ממדית: רשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס – התמודדות עם שונות מבחן ומבפנים. הצעה לקול קורא לאנשי חינוך: אתגר השונות במערכת החינוך הישראלית, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, היזמה למחקר יישומי בחינוך. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

קין, א' והלר, י' (2008). בתי הספר לנוער בסיכון ברנקו וייס: תחושות התלמידים כלפי בית הספר ותפיסות המורים ביחס לגורמים לתחושות אלה. עבודה מסכמת. אוניברסיטת תל-אביב.

הרשות הארצית למידה והערכה בחינוך (2015). סקרי האקלים והסביבה הפדגוגית בחטיבות העליונות. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim>

הצוות הוא דיאלקטי: מחד גיסא – לתקף, להכיל ולהבין את התלמיד, ומאידך גיסא – לצפות לשינוי ולהוביל לשינוי בהתנהלותם כתלמידים; מצד אחד לתת מענה מותאם ופרטני לצורכי התלמיד הייחודיים, ומצד שני להוביל אותו להישגים לפי סטנדרטים חינוכיים, כלליים.

לשם כך, נדרשת בראש ובראשונה הכלה מקצועית של הצוות החינוכי על ידי צוות הניהול. כדי שהצוות יוכל לטפל בבני הנוער בבית הספר, יש צורך להכיל גם אותו ואת קשייו. לכן, מכון ברנקו וייס מקצה משאבים משמעותיים ליצירת מערכת שבה לכל איש צוות בבית הספר האתגרי יש כתובת קבועה להתייעצות אישית ומקצועית. כל עובד בארגון שייך לקבוצת עמיתים לומדת וכן מקבל ליווי אישי מדמות מדריכה מקצועית קבועה. ההדרכה מייצרת מרחב שבו מתקיים דיאלוג המתייחס לזיקה ולתנועה שבין הרגשות והצרכים האישיים של הפרט לבין צורכי התלמידים והמערכת.

ההדרכה לאנשי הצוות עוסקת בתהליכים פנים-אישיים כמו גם בתהליכים הבין-אישיים שלהם עם התלמיד, עם ההורים, עם הכיתה כקבוצה ועם אנשי צוות אחרים. היא כוללת זיהוי התכנים הקשים לו יותר, הרחבת מודעותו לעצמו, למסריו ולתגובותיו ועבודה על שכלול יכולותיו להתמודד עם המציאות הבית ספרית. הדמות המרכזית בהדרכת אנשי הצוות היא היועצת, הנפגשת עם כל מחנך לשעה שבועית קבועה ועם מורים אחרים לפי הצורך. נוסף על כך, מדי שבועיים מתקיימים מפגשים המשמשים גם לניתוחי אירועים מחיי היום-יום של בית הספר.

## סיכום

אוכלוסיית התלמידים של בתי הספר האתגריים דומה מאוד לאוכלוסיית ה"מתפנים" ומרכזי החינוך והנוער. בעוד שחלק מן המסגרות הסגרגטיביות לנוער בסיכון מדגישות את ההכשרה המקצועית או מתמקדות בהיבטים הרגשיים-שיקומיים, רשת בתי הספר האתגריים הגדירה לעצמה מטרות "נורמטיביות", שהשגתן תבוצע בדרכים שאינן "נורמטיביות": מסגרות למידה קטנות, תכנית למידה רב שנתית מותאמת לכל תלמיד, מערך הוראה פרטני משוכלל, מענה רגשי-חברתי ומערך רשתי וקהילתי המכשיר באינטנסיביות את צוות ההוראה ותומך בו.

מודל הרשת האתגרית פועל זה 17 שנה, ועם זאת מדובר במודל המתפתח ומשתנה כל הזמן, על פי הצרכים שעולים ובעקבות ההתנסויות בשטח. כדי לייצר סדירות בשינויים המתבקשים, הרשת פועלת בכמה אמצעי רפלקציה ומשוב, כולל שיח סדיר עם המנהלים וצוותי הניהול ומחקרי הערכה שנתיים.

כך לדוגמה, מדי שנה מועברים ברשת בתי הספר שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית, למורים ולתלמידים.<sup>4</sup> השאלונים בוחנים מגוון רחב של תחומי תוכן הבונים את האקלים ואת הסביבה הפדגוגית הבית ספריים, כמו: יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים, יחסי הוגנות וכבוד בין מורים לתלמידים, המחנך כדמות משמעותית, המורה כמניע ללימודים ומתן הערכה ומשוב מקדמי למידה לתלמידים.

נוסף על כך, החל משנת תשע"ה, נעתרה ראמ"ה (הרשות הארצית למידה והערכה בחינוך, 2015) לבקשתנו לכלול את כלל מורי בתי הספר ברנקו וייס, כמו גם את תלמידי שכבות י ויא, בסקרי האקלים והסביבה הפדגוגית לחטיבות העליונות.<sup>5</sup> לכל בית ספר מופק דוח ממצאים, המהווה

4 שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית המועברים בבתי הספר מהווים נדבך בתוך מארג שלם של תכנית ההערכה, הכוללת בין היתר גם "צלילה לעומק" באמצעות מתודולוגיה איכותנית לתוך בתי ספר נבחרים, תוך התמקדות בשאלות המאפיינות את התרבות הבית ספרית של בתי הספר האתגריים.

5 על מבחנים אלה, ראו באתר הרשות: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/RamaMivchanimArtzyim>

אורלי מילוא אלוני, מנחה מחוזית תחום קידום לימודי, המנהל לחינוך התיישבותי, משרד החינוך

# ללמוד בנעלי בית

## הקידום הלימודי – תכנית לימודים ייחודית בכפרי הנוער

אלברט איינשטיין אמר: "אי-שפיות היא לעשות אותו דבר שוב ושוב ולצפות לתוצאות שונות". דבריו באים לידי ביטוי בתכנית ייחודית של המנהל לחינוך התיישבותי, הנקראת "קידום לימודי". תכנית זו פועלת ב-42 כפרי נוער ברחבי הארץ. בכל כפר מוקם מערך לימודי של מרכזי למידה, הפועל בשעות אחר הצהריים ומהווה מערך משלים ללימודים בשעות הבוקר. כל מוסדות הכפר חוברים לביצוע התכנית, ובראשם בית הספר והפנימייה, על מנת לקדם את התלמיד בתחום הלימודי ולחזק את תפיסת המסוגלות העצמית שלו ואת האמון ביכולתו.

החזון העומד בבסיסה של תכנית זו הוא שכל תלמיד יביא לידי מימוש את יכולתו ויקבל בכפר הנוער את מרב הכלים שיביאו לקידומו ויסייעו לו בהמשך דרכו. במרכזי הלמידה השונים הפועלים בכפרים במסגרת התכנית מחפשים דרכים יצירתיות, חדשות ושונות לסייע לתלמידים בתחום הלימודי, וזאת תוך שיתוף פעולה מלא בין המרכז, בית הספר והפנימייה.

כפרי הנוער מקבלים אליהם תלמידים שצברו פערים לימודיים רבים מסיבות שונות טרם הגעתם לכפר. הרצינות העומד מאחורי התכנית הוא יצירת מענה לימודי, אישי וייחודי, שסייע להם לצמצם פערים לימודיים אלו.

### צריך כפר שלם לגדל ילד

תכנית קידום לימודי מבטאת באופן המובהק ביותר את הקשר בין בית הספר והפנימייה בכפר הנוער ואת הדרך שבה שניהם פועלים יחד למען הצלחתו של התלמיד. קיום מערך למידה בשעות אחר הצהריים מחייב תיאום בין בית הספר והפנימייה ומרחיב את ממשקי העבודה ביניהם. כל בעלי התפקידים בכפר חוברים יחדיו כדי להיות מכוונים לצרכים הלימודיים של החניך בכפר הנוער ולהביאו לתחושת מסוגלות לימודית ולחוייית הצלחה.

הקידום הלימודי יוצר בכפר הנוער שיח אחיד בכל הנוגע לתכנים הלימודיים. לשיח זה שותפים כל בעלי התפקידים – מנהל הכפר, מנהל בית הספר, מנהל הפנימייה וצוות הכפר. כל מוסד יוצר לעצמו שגרות עבודה בין בית הספר ובין הפנימייה, כך שבסופו של התהליך מקבל כל חניך תכנית לימודים המותאמת ותפורה למידותיו וצרכיו.

מאחר שהלימודים מתקיימים בשעות אחר הצהריים, למעורבות הצוות החינוכי בפנימייה חלק מהותי במרכז, והוא מהווה שותף מלא בעולם הפדגוגי של החניך. המדריך מלווה את החניך עקב בצד אגודל במשימותיו הלימודיות, ולמעורבות יש השפעה מהותית על מידת ההתמדה של החניך בלימודים ועל הצלחת התהליך.

לבית הספר תפקיד מהותי בקיום מרכז הלמידה, שכן הוא מהווה את המסד הפדגוגי שעליו מושתת המרכז. בית הספר, בשיתוף מנהל המרכז, בונה לכל תלמיד תכנית לימודים ייחודית המבוססת על מיפוי נתוניו וניתוחם. צוות המורים בבית הספר נמצא בקשר מתמיד עם מורי המרכז ומסייע בחומרי לימוד ובהכוונת מורי המרכז. במקרים רבים מורי בית הספר מלמדים גם במרכז הלמידה.





עולה. שייכות מאפשרת לתלמיד להרגיש בטוח בסביבה שאוהבת אותו ורואה בו חבר נחוץ וחשוב בקהילה. ככל שתלמיד יחוש שייכות רבה יותר לכפר, אהוב יותר ונחוץ יותר, כך תעלה הנכונות שלו להצטיין ולהצליח על פי אמות המידה הנהוגות בכפר. בתכנית הקידום הלימודי פועלים מתוך הבנה שתחושת השייכות של התלמיד למקום מתחזקת ככל שהוא רואה שהאנשים סביבו ערים לצרכיו ונותנים מענה לקשייו.

העיקרון המנחה בכל מרכזי הלמידה המופעלים בתכנית הוא שאין אומרים לתלמיד "לא". כאשר תלמיד מגיע לבקש סיוע לימודי נוסף על זה המוצע לו, הוא נענה בחיוב. התלמיד רואה כי בית הספר והפנימייה נלחמים על הצלחתו ועל התקדמותו האישית וכי מושקעים למענו משאבים ייחודיים. עקרון פעולה הנגזר מנושא השייכות הוא עקרון האינטימיות. כפועל יוצא של הרצון לחזק את תחושת השייכות, הקבוצות במרכזי הלמידה הן קבוצות אינטימיות, וזאת כדי לחזק את הקשר בין המורים לתלמידים. הלמידה במרכזי הלמידה מתבצעת בקבוצות עבודה קטנות, המונות 2-10 תלמידים. במקרים מיוחדים הלמידה היא אישית – יחידנית. למידה בקבוצות קטנות מאפשרת הוראה מותאמת, הנותנת מענה מדויק לקשיים של התלמיד ומסייעת לו בפיתוח החשיבה או בפיתוח כלי למידה ומיומנויות למידה במקצועות השונים.

צליל, תלמידת יב מבית ספר לקציני ים בעכו סיפרה: "לא הצלחתי לעמוד בקצב בכיתה והתקשיתי מאוד במתמטיקה. נתנו לי מורה שישיב אתי, ובזכותו קיבלתי 100 בבגרות. זו אווירה אחרת כשיושבים בקבוצה קטנה או אחד על אחד. אפשר להבין טוב יותר מאשר [כ]שאת יושבת עם עוד 20 תלמידים בכיתה. ההצלחה הזו היא אושר גדול. תחושה שאת יכולה לעשות הכול".

הלמידה האינטימית מאפשרת הכלה רבה של התלמידים, ובמקרים מסוימים – גם מתן מענה רגשי, בתיאום עם הצוות הטיפולי בכפר. מעבר לסיוע בלימודים, חלק מהתלמידים זקוקים גם לתמיכה של מבוגר משמעותי שילווה אותם וישמש כמודל לחיקוי עבורם. על פי עיקרון זה פעלה חגית, מנהלת מרכז הלמידה בבית הספר "כדורי". חגית סיפרה:

הגיע אלי חניך מחטיבת הביניים שהיה זקוק לא רק למורה, אלא לאח בוגר. הוא הגיע עם הקפוצ'ון על הראש, מסוגר ומהוסס. הצמדתי לו חונך לימודי מכיתה יב, שמלווה אותו במתמטיקה. התלמיד מאושר בשיעורים האלו. הוא פתאום מבין שהוא בעל ערך ושמשקיעים בו ונותנים לו משהו שהוא רק שלו ועבורו בלבד. לאט לאט המחסומים נופלים והקפוצ'ון יורד מהראש. התלמיד שיפר את הישגיו במתמטיקה בצורה משמעותית. הוא לא מוכן בשום פנים ואופן לוותר על המתרגל, והוא לא מפסיד שום שיעור.

### צורך באוטונומיה

אחד ממרכיבי המוטיבציה הוא התחושה של התלמיד שיש לו היכולת לבחור ושהחלטה אם ללמוד או לא ללמוד היא בידיו. בחירה זו צריכה לבטא את ערכיו, שאיפותיו ומטרותיו. מן ההיבט של האוטונומיה, בכפרים רבים ניתנת לתלמיד הזכות לבחור חלק מהקורסים והתגבורים שבהם ישתתף. יתרה מזו, הוא גם יכול לבקש מתרגל או מורה ספציפי, ומנהל המרכז עושה מאמץ גדול להיענות לבקשה. לדברי יוליה, תלמידת יא מבית הספר "יוענה ז'בוטנסקי": "אנחנו מגיעים למרכז הלמידה כשאנחנו רוצים, כשאנחנו מבינים שזה טוב בשבילנו, ושזה תורם לנו. אנחנו עושים את זה בשבילנו. בלשון קיבלתי תמיכה, ואם לא הייתי מגיעה ללמוד, לא הייתי מצליחה. גם המורה שלי בבית הספר אומרת לי שמאוד השתפרתי. זה גורם לי להרגיש טוב". גם מנהלת המרכז הדגישה את אוירת הכבוד, ההתחשבות והאכפתיות ההדדית.

יעל, מנהלת מרכז הלמידה במקווה ישראל, סיפרה:

ישנו מגוון של מורים ומתרגלים, שבזכות הקבוצות הקטנות מצליחים להגיע ללבו של כל חניך ולגרום לו לחוות חוויית הצלחה.

לדברי יעל יחזקאל, מנהלת מרכז הלמידה במקווה ישראל, "מרכז הלמידה הוא הילד המשותף של בית הספר והפנימייה. נבנה מערך תגבורים באווירה ביתית, התחושה היא שהולכים ללמוד, אבל בכיף, לכל ילד מותאמת מערכת אישית, השיעורים הם בקבוצות קטנות או [באופן] פרטני, הלמידה היא לא קונוונציונלית, ולמרות שהמטרה הסופית היא הצלחה בבגרות – הדרך היא שונה ואפילו מהנה". אביטל, תלמידה בכפר הנוער כנות, סיפרה:

מרכז הלמידה הוא מקום שמי שמגיע אליו מכין שיעורי בית ולומד גם אם לא מתחשק לו. המורים והמדריכים נמצאים בקשר הדוק, ואי-אפשר "לפספס" או להגיד שאין שיעורים או שאין צורך בתגבור. המדריך מיד יודע מה אנחנו צריכים לעשות, והוא דואג שנעשה את זה. הלחץ הזה טוב לי. פעם לא הכנתי שיעורי בית. הציונים שלי היו נמוכים, הממוצע שלי היה 20, והיום הוא 70. בזכות המרכז וההרגלים שקיבלתי בו אני בכיתה יא ביולוגית. אני מכינה שיעורים כל יום וגם עובדת במרכז כמורה צעירה ועוזרת לחניכים מכיתה ז עד יא בהכנת שיעורי בית.

כדי למצות את המיטב מההתגייסות המשותפת של כל בעלי התפקידים עומד בראש כל מרכז למידה רכז או מנהל, שנמצא בקשר מתמיד עם בית הספר והפנימייה. מנהל המרכז מתכנן את מערך הלימודים בשיתוף עם הצוות הפדגוגי של בית הספר. תכנית התגבורים היא נגזרת של איתור צורכי התלמידים ומיפוי שלהם, ותפקידה לתת מענה לצרכים אלה. מנהל המרכז מגדיר יחד עם הנהלת הכפר את היעדים הלימודיים של שנת הלימודים, דרכי הפעולה האפשריות ומדדי ההצלחה. הרכז אחראי על בניית צוות המורים של המרכז. באחריות ליידע את כל הצוות החינוכי המלווה את החניך בנוגע לתכנית הלימודים שנבנתה עבורו ולעדכנו בכל הקשור אליה, וכן לתאם אותה עם צוות הפנימייה. קמילה, מכפר הנוער מוסינזון אמרה:

המרכז מלווה אותי מכיתה י, והוא מאוד משמעותי עבורי. חלק גדול מההצלחות שלי הן בזכותו. התגבורים במרכז עוזרים לי מאוד להצליח, להתקדם בלמידה ולהתמודד עם הלחץ שיש בבית הספר. יש לי ליווי פרטני, הקבוצה קטנה, ויחס מאוד אישי של המורה, כך שיותר קל לי להבין את החומר. אני מרגישה שבלי מרכז הלמידה הישגים שלי לא היו דומים להישגים שיש לי היום.

### שגרת העבודה במרכז כמבטאת תפיסות מוטיבציוניות

על מנת להניע את התלמידים ולגרום להם לבוא וללמוד בשעות אחר הצהריים אימצו מרכזי הלמידה שגרת עבודה מקדמת מוטיבציה. בכפרים נערכו דיונים נרחבים בשאלת המוטיבציה ללמידה, וכיצד ניתן ליצור אצל התלמידים הנעה פנימית שתביא אותם לרצות ללמוד, להתקדם ולהשקיע בכך את זמנם. כפועל יוצא של הדיונים נבנתה במרכז שגרת עבודה שמשקפת תפיסות ותאוריות מוטיבציוניות (עשור וקפלן, 2001; Deci & Ryan, 1991) ועומדת על שלושה עקרונות: תחושת שייכות, צורך באוטונומיה ותחושת יכולת.

### תחושת שייכות

תלמידים שמרגישים שייכים, נחוצים ונאהבים מפתחים תחושת הזדהות כלפי המקום שבו הם נמצאים. כאשר תלמיד חש שייך למקום, רמת האנטגוניזם שלו יורדת, בעוד רמת האמון בצוות ובדרך שהוא מתווה



« **קורסים להשלמת בגרויות** חסרות משנים קודמות – בתוך מרכז הלימוד מתקיימים קורסים לשיפור והשלמת בגרויות. הקורסים הם סמסטריאליים ומשתתף בהם מספר מצומצם של תלמידים, כדי לאפשר למידה אינטימית.

« **קורסי תגבור לקראת בגרויות** קיץ

« **סמינריונים לימודיים במתמטיקה ובאנגלית** בין מועד א ומועד ב

« **במהלך השנה האחרונה עוסקים כל המרכזים בהתאמת תכנית העבודה שלהם לתכנית ההיבחנות החדשה ולתפיסה הפדגוגית המקופלת במתווה "הלמידה המשמעותית"**. מנהלי המרכזים והצוותים הפדגוגיים עוסקים בהעמקה ובהטמעה של עקרונות עבודה התואמים לתפיסה החדשה, וכן בבנה מערך תמיכה שייתן מענה לצרכי התלמיד במסגרת זו. המורים מסייעים לתלמידים בהבניית ידע ובהפקה של ביצועי הבנה. בחלק מהמרכזים, אנשי חינוך מלווים את תלמידי החטיבה העליונה בכתיבת עבודות, תלקיטים ופרונטציות, הנדרשים היום כמעט בכל המקצועות, ומגישים להם את הסיוע הנדרש. כמו כן, בחלק מהמרכזים מקיימים קורסים לתלמידי חטיבת הביניים בנושא מיומנויות מחשב בסיסיות ועקרונות חיפוש ברשת, על מנת שיוכלו לכתוב ולהגיש עבודות.

מרכזי הלימוד שונים מכפר לכפר, וכל כפר יצר דגם ייחודי המותאם לתרבות הארגונית שלו ולצורכי תלמידיו. השונות בין הכפרים באה לידי ביטוי בכמה היבטים וסוגיות:

« **חובה או רשות** – חלק מהכפרים נוקטים גישה המחייבת את כל תלמידי הפנימייה להגיע ללמוד במרכז, אחרים מאפשרים לתלמידים לבחור, ויש כפרים המשלבים בין שתי הגישות.

« **העסקת מורים** – חלק ממרכזי הלימודה מאמינים בהכנסת צוות בית הספר לתוך המרכז, בעוד שמרכזים אחרים מאמינים דווקא בהעסקת מורים מבחוץ.

« **שעות הלימוד ומקום הלימוד** – המרכזים בכפרים השונים פועלים בשעות שונות – כל מרכז למידה פועל בשעות המתאימות לצרכי התלמידים, לתפיסת הכפר ולפעילות הפנימייה. גם מרחבי הלימודה משתנים מכפר לכפר. חלק מהמרכזים פועלים בתוך כיתות בית הספר, חלקם בספריות, וחלקם במבנים ייעודיים שיוחדו לטובת פעילות מרכזי הלימודה.

« **דגשי לימוד** – כל מרכז בונה את תכנית הלימודים המיטבית, בהתאם למיפוי התלמידים, הישגיהם והקשיים שאתם הם מתמודדים.

לסיכום, מקומו של מרכז הלימודה בחיי החניכים בכפר הולך וגדל. כיום כמעט כל החניכים נעזרים בשירותיו ומגיעים ללמוד בו, על מנת לשפר את יכולותיהם והישגיהם. השיח הפדגוגי בכפר השתנה, וכל הקהילה החינוכית מדברת באותה שפה ומתגייסת למען הצלחתו של החניך. שיתוף הפעולה בין בית הספר והפנימייה בהבניית מערך הלימודים התומך יצרו מקום שוקק חיים שהתלמידים שמחים להגיע אליו בשעות אחר הצהריים. ההשפעה העמוקה של המרכז על תפקודו של התלמיד באה לידי ביטוי בשיעור הזכאות לבגרות ההולך וגדל בקרב תלמידי הפנימייה ושובר שיא חדש כל שנה.

## מקורות

עשור א' וקפלן, א' (2001). מוטיבציה בבית הספר הלכה למעשה. **חינוך החשיבה**, 20, 13–35.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 237–288). Lincoln, NB: University of Nebraska.

בקידום הלימודי מתקיימים חיבור אישי והנאה. יש פחות התעסקות במשמעת, כי החניכים מקבלים כל מה שהם רוצים – שעות שונות להם, צוות למידה שנמצא רק בשבילם, יחס אישי, גמישות ונוחות, הקשבה ושיחות אישיות, ועם זאת – משמעת ושאפה להגיע למעלה ככל שאפשר. השיעור הוא מעבר ללימודה. נוצרות שיחות אישיות. המורים הופכים למעורבים בחיים של התלמידים. התלמידים רוצים לבוא וללמוד כי מבחינתם זה לא רק שיעור.

## תחושת יכולת

תחושות יכולת ומסוגלות מהוות גורם מניע ומדרבן. התלמיד הוצה לחשוב על עצמו כמי שיכול להשיג יעדים שקשה להשיגם. המסר המשודר לתלמיד על ידי צוות בית הספר והפנימייה הוא: "אתה יכול". כדי לחזק את יכולתו של כל תלמיד ולהבטיח הגעה לתועלת בגרות מלאה, נבנית תכנית תגבורים המותאמת לצרכיו. תחושת היכולת נקנית בעקבות חוויות הצלחה ושדר של אמון המועבר מהצוות החינוכי, והיא מתחזקת ככל שהתלמיד צובר חוויות של הבנה והצלחה. המשימות המותאמות לתלמיד מאפשרות לו להתמודד עם אתגרים שבגבולות יכולתו – אינם קלים מדי מחד גיסא, אך מאידך גיסא אינם קשים מדי או בלתי ישימים. הלימודה רלוונטית מאוד, כיוון שיש לה ביטוי מידי בשגרת הלימודים שלו בבית הספר ובציונים שהוא מקבל. במרכז הלימודה התלמיד מקבל משוב מידי על דרכי הלימודה שלו ועל תפקודיו הניהוליים בתהליך הלימודה. הוא נתרם לא רק בידע, אלא גם במיומנויות ובאסטרטגיות הלימודה הנדרשות לו. קבוצת הלימוד הקטנה, הקשר המיוחד שנוצר עם המורה והאפשרות להשתמש בטכניקות הוראה לא פרונטליות מאפשרים הצלחה משמעותית במבחנים ומחזקים את תחושת היכולת.

דנה, תלמידת חטיבת הביניים בכפר הנוער רזיאל, אמרה:

כשהגעתי לכפר לא ידעתי איך ללמוד, כי אף פעם לא לימדו אותי. הגעתי למרכז, ומנהלת המרכז שיבצה אותי עם מורה לאסטרטגיות למידה, ששינתה אצלי את הצורה שאני לומדת. בזכותה הציונים שלי עלו, והמורים בבית הספר אומרים לי כל הזמן שרואים שהשתפרתי. זה נתן לי תחושה מעולה. אני יודעת שאני יכולה. החלום שלי עכשיו זה לסיים בגרות מלאה וללמוד באוניברסיטה פסיכולוגיה.

## המענים שניתנים במרכז

מרכזי הלימודה השונים בכפר הנוער נותנים מענה לימודי רחב ומגוון. תכנית העבודה של מרכז הלימודה נכתבת לאחר מיפוי התלמידים ולאחר תהליך של איתור צרכים וקשיים. לכל מרכז למידה תכנית ייחודית המותאמת לצורכי התלמידים בכפר. מאחר שהתגבורים מתקיימים בשעות אחר הצהריים ובקבוצות קטנות, קיימת בהם אווירה פורמלית פחות. הגמישות הרבה הקיימת במרכזי הלימודה מאפשרת גם מענה פרטני ומדויק לצורכי התלמיד. להלן פירוט התגבורים השונים הניתנים בהם:

« **ליווי תהליכי למידה ותמיכה בהם** – במסגרת פעילות זו מגיעים חניכי הפנימייה לשעה שבה מתקיימת למידה תומכת ללימודה בשעות הבוקר. השיעור כולל הטרמה, הכנת שיעורי בית שניתנו בבית הספר או תרגול של החומר הנלמד בשעות הבוקר. במרכז ממוינים לתלמידים מורים שתפקידם לסייע להם ולתווך עבורם את שלמדו בבוקר.

« **קורסים נושאים במתמטיקה, שפה ואנגלית** לתלמידי חטיבת הביניים; זאת כדי למנוע מצב שבו רוב התלמידים יגיעו לחטיבה העליונה כשאינם שולטים במיומנויות הכתיבה והקריאה בעברית, אינם קוראים אנגלית (non readers) או אינם שולטים במיומנויות היסוד במתמטיקה.

« **אסטרטגיות למידה** – בחלק ממרכזי הלימודה ניתנים שיעורים שמטרתם לחזק את מיומנויות הלימודה של התלמידים ולסייע להם בניהול כישורי הלימודה שלהם.

עירית פררה, מנהלת בית הספר "כנות"

# יצירת מוטיבציה לימודית אצל בני נוער

פיתוח מוטיבציה לימודית אצל מתבגרים גילאי חטיבת הביניים נמצא בלב העשייה המשמעותית בבית הספר "כנות", ולשם השגת מטרה זו פיתחנו תכנית, המוצגת במאמר זה. בית הספר "כנות" נמצא בלב כפר הנוער כנות ומשרת בעיקר את אוכלוסיית הפנימייה, אך פותח את שעריו גם לאוכלוסייה מהסביבה הקרובה. הפנימייה קולטת אוכלוסייה מגוונת, ובתוכה גם אחוז גבוה של מתבגרים במצבי סיכון.

המונח "ילדים במצבי סיכון" כולל ילדים בעלי מאפיינים שונים ומגוונים. אצל חלקם מצב הסיכון אמנם התקיים בעבר, אך הוא השאיר את חותמו בנפשם. אצל אחרים זהו מצב מתמשך. חלקם סבלו מאלימות פיזית, חלקם מאלימות מילולית, וחלקם מהזנחה לסוגיה, ורובם ככולם איבדו את האמון במבוגרים, למדו לסמוך רק על עצמם ופיתחו שיטות הישרדות קיומיות. כיוון שהצלחה אקדמית היא השקעה לטווח ארוך ומתגמלת הרבה פחות בטווח המידי, היא נזנחת לאורך השנים. כך מגיעים אלינו נערים ונערות מתבגרים חסרי מוטיבציה להצלחה לימודית.

מי מאתנו לא נתקל בתופעה שילד מקבל מבחן עם ציון נמוך, מקמט את הנייה, זורק לפח וממשיך הלאה? ילד שמתנהג כך בעצם אומר לנו: "אין לזה שום משמעות עבורי. לא היו לי ציפיות מעצמי, ולכן הציון הנמוך אינו מאכזב אותי". כדי להצליח בטיפול בילד כזה, שחווה כישלונות רבים ואיבד אמון ביכולותיו ובמערכת, עלינו ליצור עבורו סביבה תומכת ומגוונת, כזו שתעודד אותו להתנסות בתחומים חדשים שבהם הוא יגלה בעצמו יכולות וכוחות שהוא לא הכיר. עלינו להוכיח לו שהשינוי הוא אפשרי ולעורר בו את השאיפה להצלחה אקדמית. לאור הנחות עבודה אלה, פיתחנו בבית הספר "כנות" כלי עבודה שתפקידו לייצר מוטיבציה לימודית.

הכלי פותח בהשראת **תאוריית ההכוונה העצמית** (Deci & Ryan, 1985), שמבחינה בין סוגים של מוטיבציה לפי הסיבות או המטרות הגורמות לפעולה ולאקטיביות. התאוריה מפתחת את ההבחנה בין מוטיבציה פנימית, הנובעת מעשיית דבר משום שהוא מעניין, מהנה או מספק, לבין מוטיבציה חיצונית, הנובעת מעשיית דבר משום שהוא מוליך לתוצאה מובחנת ורצויה.

לאחר ישיבות רבות ודיונים מעמיקים, הבנו שעלינו להתמקד ביצירת מוטיבציה חיצונית, תוך הכרה בכך שבהמשך הדרך, המוטיבציה הפנימית תתפתח בעקבותיה. מוטיבציה חיצונית היא מוטיבציה שמונעת מהצורך לרצות מישהו מבחוץ: "אני לא עושה בשבילי, אלא בשביל...". וכך עם הזמן למדנו כמה דרכים



צריך לעשות כדי לעבור?" הדבר נובע מההבנה שלנו שזהו תהליך שהילד חייב לעשות עם עצמו; הוא חייב למצוא בכל מה שקורה סביבו מניע הישג כלשהו; הוא צריך להרגיש שהמאמץ הזה "כדאי לו", "שווה לו".

### הרחבת הלמידה והמוטיבציה

את החודשים שלאחר המיפויים או מנצלים ללמידה בסיסית, החל מהרגלי למידה ועד השלמות פערים לימודיים. מתחילים ממש מבראשית – ארגון תיק, ארגון מחברת קבועה למקצוע, הכנת שיעורי בית, הכנה למבחנים על ידי אסטרטגיות נלמדות, השתתפות בדיון בשיעור. מקדישים שעות רבות ללימוד השפה העברית – הבנת הנקרא, הבעה בכתב והבעה בעל פה.

כל שבועיים בממוצע עובר לכיתה המדעית בשמחה ובצהלה תלמיד מהכיתות המתקשות, וכך תוך מספר מועט של חודשים או מניעים תהליכים והישגים שלא התקיימו קודם לכן; ואם בתחילת השנה או מתקשים לשכנע את התלמידים להיכנס לשבת בכיתה, לארגן תיק לימודים, להקדיש מחברת לכל מקצוע וכו', כבר אחרי שלושה חודשים או פוגשים תלמידים שמבקשים מבחנים חוזרים ועוד אירועי הערכה, כל זאת על מנת לנסות ולהגיע גם הם לכיתה המדעית.

### עבודה עם תלמידים מתקשים

חשוב לומר שלא עם כולם התהליך מצליח, ולצערנו לא בכלם או מצליחים לגעת ולעשות עמם את השינוי. ישנם תלמידים שמנסים ומנסים אך אינם מצליחים לסגור פערים. חלקם בעלי לקויות למידה מורכבות מאוד, וחלקם בעלי יכולת אינטלקטואלית נמוכה מאוד, וכדי שלא תיווצר אצלם תחושת כישלון קשה, או יוצרים עבורם מפת התקדמות ארוכה יותר, שתוצאותיה תיראינה רק בשנה הבאה. הם מלווים בהרבה שיחות ועידוד. בכל שנה ישנם גם תלמידים אחדים (3-4 תלמידים) שלא נוצרת אצלם כלל מוטיבציה לימודית, למרות כל מאמציו.

### תוצאות

מאז תחילת הפעלת התכנית, לפני כחמש שנים, אנחנו מסיימים את שנת הלימודים כשבכיתה המדעית לומדים כ-60% מתלמידי השכבה, לעומת המספר המועט של התלמידים שהתחילו ללמוד בה בתחילת השנה – כ-20% בלבד!!! גם בכיתות האחרות ההתקדמות האישית של כל תלמיד היא מרשימה. בסיכום שכבתי, 85% מתלמידי שכבת ט מגיעים ליכולת המאפשרת להם ללמוד בתיכון בכיתה עיונית לבגרות מלאה, לעומת 30% בשנים שקדמו להפעלת התכנית.

### סיכום

התכנית שתוארת כאן מופעלת בבית ספר "כנות" זה חמש שנים. במהלך השנים למדנו מטעויות וזיקקנו את התהליך. למדנו מה "עובד" ומה אינו "עובד", כיצד להמשיך ולפתח מוטיבציה, וכמה חשוב להמשיך ולתמוך בתהליך לכל אורך לימודי הנער בתיכון. לפני שנתיים סיים המחזור הראשון של כיתה יב, וזכינו לראות עלייה של כ-20% באחוזי הזכאות לתעודת בגרות מלאה. בשנת הלימודים האחרונה הייתה עלייה של 10% נוספים באחוזי הזכאות לתעודת בגרות. היום אנו עומדים על יותר מ-60% תלמידים הזכאים לתעודת בגרות מלאה, נתון שהוא מעל הממוצע הארצי. הנתון החשוב יותר הוא ש-100% מתלמידינו לומדים ונבחנים בבחינות בגרות, כך שגם אם הם אינם מצליחים להגיע לתעודת הבגרות הנכספת בשלוש שנותיהם בתיכון, הם מסיימים יב שנים עם ציוני בגרות ברוב המקצועות, ובעיקר עם מוטיבציה להצלחה אקדמית.

אנו מקווים להמשיך ולפתח כישורים אלה, תוך הסתמכות על הישגי העבר ובתקווה להצלחה רבה אף יותר בעתיד.

### מקורות

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

IRITFERRERA@KANNOT.ORG.IL

שהן תרגום של מוטיבציה חיזונית – "אני אעשה בשביל הצורך לרצות את המורה שאני קשור אליה במיוחד, את המדריכה מהפנימייה, את מנהלת בית הספר וכו', הצורך לקבל הכרה, יחס שונה או יחס מכבד במיוחד, מתוך רצון לקבל הטבות – ארוחה מיוחדת, כיבודים וכו'".

אנחנו מאמינים שלאחר שנער עושה את הפעולות על מנת להיות זכאי להטבות שבאות עמו, בסופו של התהליך (שימשך לעתים שנה, ולעתים אף יותר), הוא יפתח בעצמו מוטיבציה שלא הייתה שם קודם – מוטיבציה ללימודית פנימית ואישית.

### מיפוי יכולת ההשתנות והלמידה

חלק מהתלמידים המגיעים אלינו הם חסרי ידע בסיסי בחלק גדול מהמקצועות, ורובם (כ-80%) חסרי ידע בסיסי בעברית שיאפשר להם לקרוא ולכתוב. ביניהם ישנם תלמידים בעלי יכולת למידה מהירה יותר ובעלי יכולת למידה אטית יותר, בעלי מסוגלות אישית גבוהה יותר ונמוכה יותר.

את השבועיים הראשונים של שנת הלימודים אנחנו מנצלים ללימוד חומר לימודים חדש בכל מקצועות הלימוד (שפה, מתמטיקה, מקצועות רבי מלל, אנגלית), ומיד עם סיום לימוד החומר, אנו בוחנים את כל התלמידים. כך אנו יוצרים מיפוי שמתבסס על יכולת למידה, ולא על ידע קודם. על פי תוצאות המיפוי אנו מחלקים את התלמידים לקבוצות לימוד, בהתאם למידת העזרה שהם זקוקים לה. הדגש הוא על הידע בשפה העברית ועל אסטרטגיות למידה. אנו יוצרים שלוש קבוצות לימוד: בשתיים מתוכן ישבו התלמידים המתקשים יותר בעברית ובאסטרטגיות למידה, ובשלישית – התלמידים בעלי יכולת הלמידה המהירה יותר, שיש להם בסיס ידע בשפה העברית, המאפשר להתקדם אתם בחומר הלימוד.

את קבוצת הלימוד הקטנה או מכנים "הכיתה המדעית". בקבוצת לימוד זו אנו שמים דגש על לימודי מדעים, הרחבת אופקים והשלמת פערים של ידע כללי. בשתי הקבוצות המתקשות מושם דגש על לימוד השפה העברית ורכישתה. אנו מקדישים לכל הקבוצה שש שעות שבועיות בעברית ועוד שעתיים פרטניות לכל תלמיד. הניסיון לימד אותנו שרכישת השפה העברית היא תנאי להצלחה בכל תחום לימודי בית הספר, וכן שבגיל הזה (14-15), הנער או הנערה רכשו יכולת להסוות את אי-ידיעת השפה הכתובה, והם מוכנים להיחשף רק בשעת לימוד פרטנית, ומכאן הדרך מהירה להתקדם ברכישת השפה העברית.

### תהודה להצלחה

אנו מקפידים לומר לתלמידים שאל הכיתה המדעית ניתן לעבור במהלך כל השנה. תלמיד שמתגבר על קשיי הלימודיים ומשתפר במידה אויבקיטיבית ברוב המקצועות שלומדים בכיתתו, מוזמן על ידי הצוות החינוכי לעבור לכיתה זו. המעבר יכול להתקיים לאורך כל השנה. כל מעבר כזה מלווה בתמיכה חיובית: מנהלת בית הספר מזמינה את התלמיד ומשבחת אותו וגם מתקשרת למשפחתו הקרובה כדי לבשר על התקדמותו. המחנכת המקבלת אותו לכיתה המדעית אופה לכבודו עוגה, ובשכבת בני גילו מוחאים לו כפיים.

בכל שנה מרגש לראות כיצד ההילולה סביב התלמיד הראשון שעובר לכיתה המדעית יוצרת "רעידת אדמה" בחברת בני הגיל, וזו נקודת המפנה שאנו "בונים" עליה ומצפים לה. מצד התלמידים עולות שאלות: "באמת ארגנתם מסיבה לילד שהצליח בלימודים? אפיתם עוגה לכבודו? התקשרתם להוריו לשבח אותו? באמת אפשר להתקדם בזמן קצר? גם אני יכול?" ומכאן הדרך קצרה לשאלה החשובה שלה אנו מצפים: "מה אני צריך לעשות כדי לזכות בכבוד הזה?"

כל תלמיד ששואל את השאלות האלה מוזמן לשיחה עם מחנכת הכיתה ויועצת השכבה, והן בונות יחד אתו מפת התקדמות שמתאימה לו, ועוזרות לו לראות את הדרך להצלחה – המעבר לכיתה המדעית. חשוב לשים לב שמוזמן לשיחה רק תלמיד ששואל בעצמו את השאלה, "מה אני

# השכלה מחוללת תקווה במעונות חסות הנוער

חיים מויאל,

מוסמך בחינוך, מנהל המחלקה למסגרות מיוחדות  
במשרד החינוך ומרצה במכללת דוד ילין  
במגמה לטיפול בעזרת בעלי חיים

## בני הנוער החוסים במעונות: רקע ואפיונים לימודיים

לחסות הנוער מגיעים נערים המופנים דרך בתי המשפט לנוער, על פי שני חוקי הנוער הקיימים במדינת ישראל – חוק הנוער טיפול והשגחה (1970) וחוק הנוער שפיטה וענישה ודרכי טיפול (אשר תוקן ב-2008). הנערים הם חסרי אמון, בוחן המציאות שלהם אינו יציב, הם בעלי דימוי עצמי נמוך, סף תסכול נמוך, יש להם קשיים רבים בדחיית סיפוקים ובוויסות דחפיהם, והם לוקים בחוסר גבולות פנימיים ובהיעדר מיקוד שליטה פנימי. כל אלה מלווים בתחושות של כעס, ייאוש וכישלון וכן בתחושות קשות של בדידות וריקנות. כמו כן, רבים מהנערים הללו הם בעלי לקויות למידה (כוכבי-סמסליק, סמדג'ה, מויאל, 2007).

ההפניה למעונות חסות הנוער אינה בשל מחסור ובעייתיות בלימודים והשכלה, אך רוב בני הנוער מגיעים אליהם עם פערים עצומים בידע, בארגון למידה, ובעיקר באמונה ביכולתם ללמוד (לשבת בכיתה, ללמוד חומה, לעבד חומר ולהיבחן, ובעקבות כל זאת ליצור ידע ולהשיג יכולות חדשות).<sup>2</sup> מחצית מהלומדים הם צעירים וכאלה המגיעים לטווח קצר, כך שלמידה המוגדרת "גבוהה", על פי הסטנדרטים של תכנית היל"ה (12 שנות לימוד ובגרויות), אינה אפשרית עבורם, ואנו מתמקדים בהכנה והכשרה ללמידה משמעותית לקראת שילובם בחזרה בקהילה. המחצית השנייה של הלומדים מתאפשרת למידה ארוכה לקראת לימודים גבוהים, והצלחתם מביאה לשינוי תפיסתי משמעותי.

"בשביל מה הם צריכים לימודים, הם הרי הגיעו בגלל בעיות אחרות?" "מה הם יעשו עם תעודת 12 שנות לימוד?" "יש להם ידיים טובות, לכן צריך להפנות אותם ללמוד מקצוע..." "הכשרה מקצועית עדיפה על לימודים עיוניים לנערים האלה..." "הם במצב רגשי קשה, לא פנויים ללמוד... קודם צריך לטפל בהם ולאחר מכן שילמדו..."

ציטוטים כאלה ואחרים נשמעים מפי רבים מאנשי הצוות (שאינם מורים) העובדים עם נוער במצבי סיכון, ובפרט עם האוכלוסייה המופנית למעונות חסות הנוער. לשאלה, מדוע הם הופנו למעונות? במרבית המקרים התשובה תהיה קשורה לחוסר הצלחה בבית הספר, כלומר תפיסת הנערים את הלימודים ואת השייכות למסגרת בית ספרית מייצרת אצלם חיבור מידי לנורמה ולצורך המרכזי בהשכלה.

במאמר זה אנסה להראות את משמעות הלימודים עבור נערים המתמודדים עם פגיעות רגשיות קשות, ריחוק מהבית ודרישות לימודיות נורמטיביות בתוך מעונות נעולים, סגורים ומשלבים. המאמר יתמקד בחלקים מתפיסת הפדגוגיה הטיפולית אשר פיתחתי, תוך שימוש בתאוריות של פריירה, סליגמן ואחרים.

2 המעונות מחולקים לקצרי טווח וארוכי טווח וכן למעונות לתלמידים צעירים ולמחוסרי קורת גג, שבהם השהייה קצרה (מכמה שבועות ועד לשלושה חודשים). השהייה במעונות החסות ארוכי הטווח נמשכת כשנתיים בממוצע.

1 בכל מקום שבו אני מתייחס לאוכלוסייה בלשון זכר, הכוונה היא הן לנערים והן לנערות, הן לתלמידים והן לתלמידות.

## המסגרת הלימודית ותוצאותיה

### איך לומדים?

במעונות מתקיימת מערכת של יום לימודים ארוך, מ-8:00-17:00. הלימודים מתקיימים בקבוצות קטנות וכוללים לימודים עיוניים, לימודים של חינוך משלים (אמנות, מוזיקה, צילום ועוד) והכשרה למקצוע (בנאות, תיקון מכשירים סולריים, צרפות, טכנאות מייקרוסופט, גינון, הפעלת רחפנים, הפעלת מדפסות תלת-ממד ועוד). במסגרת הלימודים העיוניים, תכנית הלימודים כוללת למידה ל-8-12 שנות לימוד ולמידה לבגרויות. חשוב להדגיש שהלמידה ל-12 שנות לימוד במעונות החסות מחייבת שלוש נקודות בגרות.

### תמונת מצב

כיום נערכות כ-5000 בחינות בכל שנת לימודים. כ-50% הן בחינות 12 שנות לימוד ובגרויות (23% מבחני בגרות ו-27% בחינות 12 שנות לימוד), 44% – בחינות 10 שנות לימוד וכ-6% בחינות 8 שנות לימוד (בעיקר במעונות קצרי טווח). בשנת 2014 קיבלו כ-100 תלמידים ותלמידות תעודת 12 שנות לימוד.

## פדגוגיה טיפולית ומשמעות – התפיסה מאחורי התוצאות

### התבוננות בנפש התלמיד באמצעות הלמידה

מרכז העשייה מכון למידה בכל דרך ותכנית אפשרית – פדגוגיה משקמת, כזו המתבוננת בתלמיד ובוחנת את צרכיו על בסיס יומי, משנה ומשתנה בהתאם להתפתחויות בתוך הכיתה ומחוצה לה. הפדגוגיה הטיפולית שמה לה למטרה לדבוק, ראשית לכול, בלמידה ובדרכי הלימוד, תוך ניסיון להבנת המהלך הטיפולי (מויאל, 2000). היא רואה בלימוד ובהוראה את מרכז העשייה. ההוראה היא הפרופסיה המובילה להתבוננות בנבכי נפשו של התלמיד, והיא המקדמת את יכולותיו ורעיונותיו, ובעיקר את רצונותיו להפוך את הידע למקור חשוב ומרכזי בתהליך השיקום, תוך שהוא מרחיב את תהליכי ההבנה (הרפז, 2005).

תפיסת הפדגוגיה הטיפולית שואפת להפוך את הנערים לתלמידים ולאפשר להם, תוך התהליך הלימודי, התארגנות פיזית, רגשית ונפשית. בלמידה נדרשים התארגנות ומאמץ (שור ופריירה, 1990) לקראת המטלות המשמעותיות שלהן היא מכוונת – כתיבה, חשיבה ממעלה גבוהה ועמידה במבחנים ובדרישות המערכת. התפיסה מובילה לנגיעה בתלמידים, על כאביהם, סבלם והפגיעות שעברו, והפיכת מקורות הכאבים והסבל לידע נגיש ורלוונטי ללמידה האקדמית המתוכננת על פי תכנית הלימודים.

פאולו פריירה (שור ופריירה, 1990) הביא לפתחנו את ההכרה בצורך בהתבוננות פנימית של המורה במה שמייחד את התלמיד. המורה יוצר פסיפס עמוק ורחב של פדגוגיה, הנותן כר נרחב לידע ולמידע שהתלמיד מביא למרחב הכיתתי. על המורה להכיל זאת ולנסות וליצור חיבור לנושאי השיעור הספציפי.

במרחבי ההתבוננות החדשים של הנער, תוך כדי הפיכתו לתלמיד, ובקשריו המתחדשים עם הלמידה והמורה, נוצר מכל ידע חדש, המתרחב וגדל ומאפשר לתלמיד להתמודד עם המשמעות של הידע. על המורה להיות מסוגל להכיל ולהחזיק בו-זמנית הן את הידע הזורם אליו בדיאלוג המתמשך עם תלמידו והן את החומר הלימודי של השיעור, וליצור עבור תלמידו את הקרקע ללמידה של חומר חדש, שיוביל להעמקה ולעמידה בדרישות הנורמטיביות.

לדוגמה – תלמידה מסרבת לעשות תרגיל במתמטיקה, המורה מבקשת ממנה רק לצפות בה בעודה פותרת את התרגיל. החומר הנלמד לכאורה חדש, העיבוד שהמורה עושה, תוך הכלת הסיורב, יוביל ללמידת חומר חדש המשלב את הרגשי (הכלת הסיורב והתמודדות עם כישלונות העבר),



## מערכת ההשכלה במעונות

מאז 2007 מתחולל במעונות חסות הנוער שינוי משמעותי בתחום הלמידה וההשכלה. עד אז, הלמידה הושתתה על השלמת השכלה בסיסית, כלומר הקניית שפה, ארבע פעולות החשבון ונגיעות במקצועות הומניים. מרבית התעודות באותן שנים היו של 8-10 שנות לימוד. משנת 2007, מספר הלימודים בלימודים המוגדרים "גבוהים", על פי הסטנדרטים של תכנית היל"ה – לקראת 12 שנות לימוד ובגרויות – עלה והתייצב על כ-50% מכלל הבחינות הנערכות במעונות החסות.

בהגיעם למעונות החסות, הנערים פוגשים מערכת השכלה רחבת היקף במסגרת תכנית היל"ה<sup>3</sup>, אשר פועלת במסגרת תחום קידום נוער, האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. תכנית זו נותנת מענה אישי לכל נער ונערה. המעונות מהווים קהילה טיפולית ומשלבים תכנים לימודיים, חינוכיים ומקצועיים, לצד טיפול אישי, טיפול קבוצתי והתערבות משפחתית. תכנית ההתערבות מאפשרת טיפול צמוד, שמספק ביטחון ומאפשר פיתוח מנגנוני ריסון עצמי, חיזוק כוחות האגו ופיתוח בוחן מציאות ופרישת חלופות לבחירה אישית.

מערכת ההשכלה רואה בכל הנערים תלמידים לכל דבר ועניין, ובתי הספר רואים בלמידה חלק מהטיפול המרכזי שהתלמידים עוברים בזמן שהותם במעונות. התלמידים הופכים ללומדים משמעותיים רק לאחר תהליך שהם עוברים ב"התקשרות" מחדש עם הלמידה ומשמעותה.

הלמידה היא למידה פונקציונלית ומכוונת לפיתוח יכולות קיימות. צוות המורים מחויב, מקצועי ומכוון מטרה, והמטרה היא פדגוגיה טיפולית – פדגוגיה אשר מוליכה את התלמיד לעבר הישגים משמעותיים המובילים לשינוי תודעה (שור ופריירה, 1990).

"הולכת" התלמידים מחייבת נשיאת "תיקים" עמוסים לעייפה בכישלונות, אכזבות ואי-הצלחה בלמידה, והתהליך מחייב למידה משמעותית. "תיקים" נוספים שעל המורה לשאת בעבור תלמידיה הם "תיקים" של פגיעות רגשיות ופיזיות בלתי נסבלות, "תיקים" של כישלונות ביחסי הורים-ילדים, הזנחה ועוד. מכאן שמערכת הפדגוגיה הטיפולית מחייבת התארגנות ייחודית ותכניות פרטניות ביותר.

הכיתות במערכת ההשכלה במעונות מונות 7-12 תלמידים. המורים מוכשרים ועוברים השתלמויות רחבות, בשיתוף פעולה מלא עם מערכת חסות הנוער – אגף תקון, משרד הרווחה (מפקחים, מנהלים, רכזים, עובדים סוציאליים ומדריכים). שיתוף הפעולה מחייב אמון מלא בצורך בלמידה ובעיקרה (עיקרים שיפורטו בהמשך) והבנה שהלמידה במבנה הקיים מחייבת את כל הנוגעים בדבר – תלמידים ואנשי צוות. על כן, נבנתה תפיסה שאוסרת איסור חמור על ענישה בתחום הלמידה, כולל איסור חמור על פגיעה בהיבחנות הלימודים (דבר שהיה חלק מהשגרה בעבר הרחוק). לכל תלמיד נבנית תכנית למידה אישית, המותאמת לרמתו ובוחנת את התפתחותו מדי חודש בחודשו, וועדת התיאום והמעקב משנה ומתקנת את התכנית בהתאם להצלחתו והתפתחות הטיפול בו.

3 התכנית פועלת בכ-35 מסגרות של חסות הנוער (מתוך כ-60 מסגרות קיימות), הנותנת מענה לכ-700 תלמידים, אשר מחולקים למעונות ולהוסטלים.

בספרו האחרון, סליגמן הציג מודל חדש להתבוננות של הפסיכולוגיה החיובית ברוחה נפשית (well-being) – מודל ה-PERMA (Seligman, 2011):

Positive emotions	רגשות חיוביים – החיים הנעימים – אושר, שמחה, הכרת תודה.
Engagement	מעורבות – חיים מעורבים – זרימה, חזקות, הצבת יעדים, חיבור למה שהאדם עושה.
Relationship	החיים המחוברים – מערכות יחסים, זוגיות.
Meaning	החיים המשמעותיים – מטרה, ייעוד, שליחות, תקווה, אופטימיות.
Accomplishment	החיים המשיגים – צבירת רכוש חומרי או רוחני (למידה, פנאי, חוויות) משרתת צורך בשליטה.

האפשרות לנוע תוך כדי למידה בין העכשווי (הלמידה המעשית והקונקרטי) לעתידי (מסוגלות היחיד לראות את עצמו לומד ומתקדם, מגיע להישגים, מצליח לפתח משמעותיות לחייו, מפתח ובונה יעדים, תקווה ואופטימיות) עשויה לייצר את השינוי בתפיסת העולם העצמית והחברתית של תלמידינו.

#### המורים כדמויות מפתח

מקומם של המורים ואנשי הצוות האחרים הוא מקום מפתח, שבלעדיו לא תיתכן פדגוגיה כלל, ופדגוגיה טיפולית בפרט. כאשר המורים פועלים בתוך חיי תלמידיהם ומאפשרים להם עצמם לפעול בחייהם, מתאפשרת יציאה מחוויות מפתח לנקודות מפנה המשנות חיים (יאיר, 2006).<sup>4</sup> לדוגמה – מורה שלימד מתמטיקה לקראת תעודת 12 שנות לימוד יצא מתוסכל מהשיעורים עם קבוצת תלמידים. התסכול, ציין המורה, נבע מכך "שכל מה שאני מנסה לעשות כדי שילמדו משוואה עם שני נעלמים לא עוזר, אני פשוט לא מצליח..." כחלק מהליווי של המורה, ניתנו לו שתי פרשנויות: האחת – שהתסכול של התלמידים מועבר אליו ומשתלב בשלו – בתהייתו אם הוא מורה טוב או לא מוצלח; פרשנות שנייה שניתנה היא שאולי הקושי נובע מהמשמעות המקופלת מאחורי הביטוי "שני נעלמים" – כל מי שנעלם מחיי התלמידים, ובעיקר הוריהם (קצרה היריעה מלתאר את הקשרים של ילדי הקבוצה עם הוריהם ואת השפעתם על הלמידה). שני ההסברים ואפשרויות החשיבה השונות הביאו ליצירת התכוונות אחרת של המורה לאותה קבוצה ולפתיחת תהליך אחר של לימוד המתמטיקה.

דרך תפיסה היוצרת פסיפס חינכי, טיפולי ושיקומי, ניתן ליצור מרחבי למידה משמעותיים המובילים לשינוי תודעה ולתפיסת עולם שונה – תפיסת עולם היוצרת חשיפה ללמידה ולהעמקה אשר מובילות לתיקון ולשינוי, תפיסה המחזירה את היכולת לחלום (אוגדן 2011); יכולת זו מאפשרת התמודדות עם אותם מרכיבי חיים בלתי נסבלים שהתלמידים חוו לאורך מרבית חייהם.

מערכת ההשכלה במעונות מבקשת ליצור עבור הנערים הלומדים בה חיים משמעותיים ומאתגרים, ועם זאת – להקנות להם הרגלי חיים נורמליים ונורמטיביים, כגון: לימודים מסודרים ומאורגנים (מקצועות וחומרי למידה מותאמים לגיל וליכולת), לקיחת אחריות על חייהם, ניהול זמנם, תקציבם ושעות הפנאי שלהם.

הפיזי (המתח מתפוגג ומאפשר רגיעה וקליטה) והקונקרטי (עמידה ביעד של נושא השיעור ולמידה לקראתו). רובנו נתפלא לראות עד כמה גישה זו מקדמת הצלחות.

#### שיח המוביל לשינוי תודעה

פריירה הוסיף בתפיסתו גם את ההכרה בדיאלוג כמכשיר מרכזי בעל כוח משמעותי היכול להוביל לשינוי תודעה (שור ופריירה, 1990). ואני מוסיף: כוח **תרפויטי** משמעותי. אני מבקש ליצור "בועת למידה משמעותית" מבוססת דיאלוג, תוך עמידה בסטנדרטים הפורמליים השמים דגש מרכזי על עמידה במבחנים והגעה לתעודות. כך לדוגמה, בשיעור גאוגרפיה, נערה בוחרת לספר על מחשבותיה בזמן הנסיעה חזרה למעון שבו היא שוהה: "אני נוסעת באוטובוס וראה שלט 'מאללה' וחושבת שהחבר שלי משרת מעבר להרים הללו וכמה אני מתגעגעת אליו..." לכאורה סיפור אישי שאינו קשור בגאוגרפיה. אך עצם העובדה שניתן לחבר את "מעבר להרים הללו" ללימוד גאוגרפיה ומפה, באמצעות פתיחת מפה והצבעה על "ההרים הללו", מייצר דיאלוג ייחודי, המקרב בין החוויה ללימוד משמעותי, בין המקום שבו נמצאת הנערה למקום שבו נמצאת המורה; כלומר זהו ניסיון ליצור אפשרויות לתהליך של למידה המובילה לנדבך חשוב ומרכזי בתפיסתו של פררה – "שינוי תודעה".

כך הראה גם בבנישתי במחקר שערך בקרב תלמידי חסות הנוער על שינוי מהותי בתודעתם בנוגע לשאיפותיהם העתידיות בתחום ההשכלה ובכלל. לדבריו, "מרבית החניכים (כ-70%) מתכוונים לסיים את השהות במעון עם תעודת בגרות או להשלימה בהמשך" (בבנישתי וזעירא, 2013).

חשוב לציין כי בבנישתי הראה במחקרו מרכיבים רבים הקשורים לפערים הקיימים בהישגיהם של תלמידי חסות הנוער בהשוואה לאוכלוסייה הנורמטיבית, אך כאן ברצוני לציין את הישגיהם בהשוואה לנתונים משנים קודמות, ובעיקר להדגיש את מהות השינוי התודעתי בקרבם.

מספר התלמידים ברמה גבוהה (12 שנות לימוד ובגרויות) גדל משנה לשנה, וככל שהצלחתם מתרחבת, הלמידה הופכת לנומרה ויוצרת סטנדרטים הישגיים גבוהים יותר. כך נבנית לה תשתית לאמונה עצמית ולפיתוח מסורות אישיות וקבוצתיות של למידה – פיתוח של יכולות למידה אישית כתשתית להמשך.

#### גמישות לצד מסגרת וגבולות

חלק משמעותי מתפיסת הפדגוגיה הטיפולית הוא התמקדות בסדר, בארגון, ברצינות ובלמידה קפדני ולא מתירני (שור ופריירה, 1990) יחד עם גמישות מותאמת לצורכי הלומד. התפיסה שמה דגש על היכולת להשתמש בתולוגיה הרגשית, הפסיכו-חברתית והלימודית של הלומד כבסיס שעליו ניתן לגדל את השדות הנורמטיביים של הלמידה. לדוגמה, נערה המגיעה למעון לאחר שוטטות רבה והיעדרויות מבית הספר בקהילה, תצטרך להיכנס לבית הספר במעון מהיום הראשון לשהותה. בתחילה היא תבקש רק להיות נוכחת, ובהמשך תבקש להפוך ללומדת פעילה ומשיגה, דרך בנייה של תכנית אישית המתחשבת בהיסטוריה האישית שלה ועם זאת – מכוונת למטרה פדגוגית ברורה (למידה במסלול לימודים מוגדר).

הניסיון מוכיח כי ללמידה יש כוחות מרפאים ובריאם, העוקפים את החסרים, הפציעות והשברים שאתם התלמידים מגיעים. תפיסתנו מנסה ליצור מרכיבים של שיקום קוגניטיבי-לימודי, המוביל להישגים משמעותיים ב"כאן ועכשיו" ובראיית העתיד.

#### רווחה נפשית

פן נוסף ומרכזי בתפיסת הפדגוגיה הטיפולית משתמש בפסיכולוגיה החיובית, היוצרת עבורנו תשתית חשובה ביותר מול הפגיעות של תלמידינו. סליגמן הציג אופק תאורטי נוסף לעשייה הפדגוגית היום-יומית. הוא יצר עבורנו תוספת חשובה לייצור כוחות דווקא במקומות הפגיעים והפגועים.

4 חוויית מפתח – גירוי חזק ובעל עצמה המתרחש כתוצאה מהתנסות בפעילות היוצרת עוררות פסיכולוגית חזקה; נקודת מפנה – היסט משמעותי במסלול החיים, שינוי בתפיסת העולם, בצורת החשיבה ובכיוון העתיד הלימודי והתעסוקתי (על פי יאיר, 2006).

## סיכום

מאמר זה נוגע במקצת ממרכיבי התפיסה של הפדגוגיה הטיפולית (מויאל, 2000). הוא בא להדגים, כיצד תפיסת הפדגוגיה הטיפולית מקדמת למידה והישגים משמעותיים בקרב תלמידים בסיכון השוהים במסגרות חוץ-ביתיות כופות. הממצאים המובאים בו מתייחסים להשוואה ללמידה ולהישגים שהיו בעבר באותה מערכת ולנוער בסיכון במערכות אחרות (לדוגמה קידום נוער ו"מפתנים").

הממצאים והתפיסה אינם חפים מקשיים רבים, יום-יומיים, בניסיון להוביל את התלמידים ללמידה משמעותית המובילה להישגים ולשינוי תודעה. יש בה, במערכת ההשכלה במעונות חסות הנוער, אתגרים רבים בתחומי הפערים הלימודיים, בתחומי הפרעות ההתנהגות ובהתמודדות עם מצבים רגשיים נפשיים קשים, לקיוות למידה והפרעות קשב וריכוז.

עם זאת, תפיסת הפדגוגיה הטיפולית מציעה התבוננות שונה במקצת ומאפשרת בניית מודלים של הוראה ולמידה חדשים, בבואנו לעסוק בתחום הפדגוגיה עם נוער בסיכון. התפיסה מנסה לייצור הסתכלות אחרת על פניות ללמידה של אוכלוסייה מיוחדת זו (ואולי גם של אחרות), על הרצון להיות חלק מתהליכים נורמטיביים של שכבת הגיל, ויותר מכול – על הפן המתפקד, הנורמטיבי והמצליח באזורי כישלונות מהעבר.

ככל שאנו מפנים את הזרקור אל הפן המתפקד, יוצרים דרישות נורמטיביות ונותנים אמצעים וכלים מותאמים, ההצלחות בלמידה מתרחבות והפוכות לחלק אינטגרלי ברור בתוך תפיסת העבודה במעונות ובמוסדות חסות הנוער ובתורת הטיפול המוסדי.

כאמור, התכנית פועלת במחצית מהמעונות, ובמרבית מסגרות החסות האחרות התלמידים לומדים בבתי ספר בקהילה. עם זאת, אני רואה בתפיסת הפדגוגיה הטיפולית תפיסה העשויה לתרום גם במסגרות קצה אחרות. השילוב של תפיסה ברורה ומתמשכת – פדגוגיה טיפולית, השמה דגש על הוראה כפרופסיה מרכזית, יחד עם דרישות נורמטיביות המשלבות שיטות ותפיסות לימוד פתוחות ומותאמות, מובילה להישגים משמעותיים הן בפן הישגי והן בפן התודעתי.

עצם הלימוד והשתייכות למערכת השכלה הם הכרחיים להצלחה, אך אינם מספיקים. התלמידים שוויתרו עליהם, ויותר מכך – ויתרו על עצמם ולעצמם, מתנסים, ככל שאמונתם בעצמם וביכולתם גוברת, באתגרים לימודיים משמעותיים. הנערים במעונות החסות נדרשים להשיג את הסטנדרטים הנורמטיביים, לעמוד בהם ולהפוך לתלמידים. מכאן שככל שהלמידה מקדמת הישגים המובילים לפיתוח אמון עצמי, כישורי למידה ותפקוד כתלמיד, כך הדרך לשינוי תודעה לעבר עתיד טוב יותר מתקצרת. כפי שהראיתי במאמר, תפיסת ההשכלה-הלמידה מחוללת תקווה בקרב תלמידים והופכת להיות גורם משמעותי ביותר בדרך לשיקומם.

## מקורות

אוגדן, ת"ה (2011). **על אי-היכולת לחלום**. תל אביב: עם עובד.  
 בנבנישתי ר' וזעירא ע' (2013). אוירה לימודית, ציפיות, תוכניות וצרכים בתחום ההשכלה בקרב חניכים בחסות הנוער. זמין באתר [http://hei4cal.com/art.php?id\\_page=343&lang=he](http://hei4cal.com/art.php?id_page=343&lang=he)  
 הרפז, ז' (2005). **חכה, פיתיון ודגים**, ירושלים: ברגוק וייס.  
 יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה**. בני ברק: ספריית הפועלים.  
 כוכבי-סמסליק, א', סמדג'ה, נ' ומויאל, ח' (2007). **מסע החסות אל הנוער**. תל אביב: עינב.

מויאל, ח' (2000). פדגוגיה טיפולית: ביה"ס כמרחב פוטנציאלי. זמין באתר חסות הנוער: <http://shaar.org.il/files/93f42b19e3aaa2a92c8a7bfa4c0b0edc.pdf>  
 שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור**. תל אביב: מפרש.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.



דגנית לוי (MA), חוקרת  
 ופאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי (MA),  
 חוקרת בכירה, מרכז אנגלברג לילדים ונוער,  
 מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל

# השכלתם של בוגרי חסות הנוער ומבט לעתיד

התפתחות אישית תקינה של צעירים מחייבת השגת כמה יעדים עיקריים: השתלבות במסגרת של לימודים על-תיכוניים או רכישת מקצוע, השתלבות בתעסוקה שתבטיח הכנסה הולמת וסיפוק אישי, פתרון דיוור והשתלבות במסגרת חברתית שתהווה מסגרת השתייכות וזהות (קטן, 2009). רמת ההשכלה שאותה מסיימים בני נוער את לימודיהם התיכוניים קובעת את האפשרויות להמשך לימודיהם, ובהתאם לכך – את טיב השתלבותם בעולם העבודה בעתיד. צעירים בעלי השכלה נמוכה עובדים בדרך כלל במקצועות שאינם דורשים הכשרה פורמלית, מצב המשליך על רמת השכר שלהם ועל תנאי העסקתם ויכול להוביל לעבודה ללא אופק תעסוקתי, לחוסר יציבות ולהיעדר רציפות תעסוקתית. צעירים אלה הם בעלי סיכוי גבוה יותר להיות תלויים במערכת הרווחה בבגרותם (כאהן-סטרבצ'ינסקי, ואזן-סיקרון, נאון, הדר וקונסטנטינוב, 2014; כאהן-סטרבצ'ינסקי ויורוביץ, 2009; נאון, כאהן-סטרבצ'ינסקי, ואזן-סיקרון, הדר וקונסטנטינוב, 2013). קבוצת אוכלוסייה מרכזית של צעירים בסיכון בתחום זה היא יוצאי מוסדות חוץ-ביתיים, זאת בשל רקעם האישי והמשפחתי המורכב, וכיוון שעל פי רוב השכלתם נמוכה מאוד בתום השהות בסידור החוץ-ביתי (אמיתי, רענן, כאהן-סטרבצ'ינסקי וריבקין, 2011). מבין בוגרי סידורים חוץ-ביתיים למיניהם, בוגרי מעונות חסות הנוער נמצאים בסיכון רב אף יותר<sup>1</sup>. בניתוח שערכו שמעוני ובנבנישתי (2011) בקרב בני 19, נמצא כי 46.8% מכלל ילידי 1989 היו זכאים לתעודת בגרות, בהשוואה ל-28.2% מכלל בוגרי סידורים חוץ-ביתיים ול-4.3% בלבד מבוגרי חסות הנוער.

1 רשות חסות הנוער היא אחד משירותי האגף לנוער וצעירים ושירותי תקון במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. הרשות מופקדת על פי חוק על מתן טיפול חוץ-ביתי, לפי צו בית משפט (יובג, נחמן, גורבטוב וכן שמחון, 2012).



הממצאים מעלים תמונת מצב מדאיגה: הבוגרים סיימו את השעות בחסות הנוער עם השכלה בסיסית בלבד; רק מעטים מהם המשיכו ללמוד עם חזרתם לקהילה, גם מקרב בני ה-15-17; הרכוזות שליוו את הבוגרים הצביעו על צרכים מרובים שלהם בתחום של רכישת השכלה עתידית, אולם לא כל הזקוקים לסיוע בתחום זה אכן קיבלו את המענה שנדרש להם.

**רמת השכלה בסיום השעות במעון חסות הנוער והמשך לימודים בקהילה**

ההשכלה נבדקה בקרב בני 18 ומעלה (86% מכלל הבוגרים במחקר), מאחר שאלה הבוגרים שמבחינת גיל היו אמורים לסיים בית ספר תיכון. 54% היו בעלי תעודת בגרות חלקית, 28% – בעלי השכלה של 12 שנות לימוד ו-18% – בעלי השכלה של 10-11 שנות לימוד בלבד. אף לאחד מהבוגרים לא הייתה תעודת בגרות מלאה.<sup>4</sup>

שיעור נמוך (19%) של הבוגרים למדו בעת המחקר. כולם שילבו זאת עם עבודה או עם שירות צבאי או לאומי. בחינה של הלומדים לפי גיל מראה כי 50% מבני ה-17 למדו, אולם אף אחד מבני ה-15-16 לא למד; כלומר הרוב הגדול של הבוגרים בגיל תיכון שחזרו לקהילה לא למדו כמצופה מבני גילם, גם לא בתכנית להשלמת השכלה, דוגמת תכנית ה"ל". מקרב בני ה-18 ומעלה, 17% למדו, רובם בקורס מקצועי, והשאר השלימו בחינות בגרות או למדו לקראת תעודה של 12 שנות לימוד.

**צורכי הבוגרים בתחום הלימודים**

בדקנו את היקף הצרכים בתחום הלימודים ואת התחומים שבהם הבוגרים נזקקו לעזרה. נמצא כי שיעור הבוגרים שהיה להם צורך כלשהו בתחום זה עמד על 96%, והיה הגבוה ביותר מבין 11 תחומי צורך שנבדקו במחקר. לרוב הבוגרים היה יותר מצורך אחד בתחום זה: 86% נזקקו ליעוץ ולהכוונה לימודית, 81% נזקקו לסיוע כספי לצורך לימודים, ו-63% נזקקו לסיוע בהכנה לבחינות הבגרות. נוסף על כך, על פי דיווח הרכוזות, 82% מהבוגרים הביעו רצון להשתלב בהכשרה מקצועית.

**לוח 1:**

**צרכים בתחום הלימודים שבהם הבוגרים נזקקו לסיוע, לפי דיווח רכוזות התכנית (באחוזים)**

לימודים (מדד מסכם)	סך הכול
יעוץ והכוונה לימודית	96
סיוע כספי ללימודים	86
הכנה למבחני הבגרות	81
הכנה לבחינה הפסיכומטרית	63
השלמת 12 שנות לימוד	28
הכשרה מקצועית	23
	82

4 בראיונות שבוצעו לאחרונה לצורך סקירת ספרות על תפיסת טיפול זדרכי עבודה במוסדות חסות והגנה לנוער בארץ ובעולם (בן סימון וכאהן-סטרבצ'נסקי, 2016), צוין כי בשנים האחרונות חל בארץ שינוי ניכר בקרב קובעי המדיניות בתפיסת ההשכלה, ומושם דגש על לימודים במוסדות התקון. בהתאם, על פי נתונים שהועברו ממושרד החינוך, חל שיפור משמעותי בהישג בני הנוער – בכל שנה נערך במוסדות אלו מספר גבוה מבעבר של בחינות בגרות, ומרבית הניגשים עוברים אותן. כ-20% מהם מקבלים ציון גבוה מ-80.

**"מחסות לעצמאות" – ליווי בוגרי חסות הנוער**

במאמר זה מובאים נתונים על השכלתם של בוגרי חסות הנוער וצרכיהם בתחום ההשכלה, ונבחנת השתלבותם בשוק העבודה, בהתייחס למאפייני השכלתם. הנתונים לקוחים ממחקר הערכה של התכנית "מחסות לעצמאות"<sup>2</sup> – תכנית ליווי בוגרי חסות הנוער (לוי וכאהן-סטרבצ'נסקי, 2014).<sup>3</sup> אוכלוסיית היעד ליווי היא כל בוגרי חסות הנוער, אולם ההצטרפות לתכנית וולונטרית. כל בוגר המשתתף בתכנית מלווה באופן אישי על ידי רכוז. הליווי כולל תמיכה (לא טיפולית), סיוע בהשתלבות בעיסוק נורמטיבי (כגון: עבודה, לימודים ושירות צבאי או לאומי) ותיווך בין הבוגרים לבין שירותים בקהילה.

אוכלוסיית המחקר כללה את כל הבוגרים ששבו לקהילה ממעונות חסות הנוער בין יוני 2011 ליוני 2012, שהו בה לפחות חודשיים וקיבלו ליווי (70 בוגרים). במחקר נאסף מידע כמותי ואיכותני ממקורות שונים (כולל ראיונות עם בוגרים). המאמר מתמקד במידע הכמותי שנאסף מהרכוזות, באמצעות שאלון על אודות כל אחד מהבוגרים שהן ליוו. המידע מתייחס ל-57 בוגרים, וזמן ההשתתפות הממוצע עמד על 14.6 חודשים.

**מאפייני הבוגרים בתחומי חיים שונים**

הגיל הממוצע של הבוגרים היה 19 שנים; 70% היו בני 19-23, והיתר – צעירים יותר (בני 15-18). מחצית מהמשתתפים היו בנות; 82% היו יהודים (והיתר ערבים); 65% מהבוגרים – ילידי ישראל, 26% – ילידי מדינות שהשתייכו לברית המועצות, ו-7% – ילידי אתיופיה.

מאפיין נוסף של הבוגרים היה הקשיים שעמם התמודדו במגוון תחומי חיים, קשיים שהיו עלולים להוות חסם להשלמת השכלתם או להמשך לימודיהם.

בתחום המגורים, נמצא כי כמחציתם (49%) שבו לגור בבית ההורים, פחות משליש (28%) גרו בהסדר ציבורי, וכחמישית (19%) גרו בדירה שכורה או אצל חברים. מיעוטם (4%) היו חסרי קורת גג. באשר לתמיכה רגשית, ההערכה הייתה כי רק 20% מהם זכו לתמיכה כזו לפחות מאחד מההורים. זאת ועוד, רק ל-35% היו חברים שאתם הם יכלו להתייעץ, 53% הרגישו בדידות (לפי הערכת הרכוזות) ול-26% הייתה בעיה נפשית מאובחנת. כמו כן, אף שלכל הבוגרים היה לפחות מקור הכנסה אחד, הוא לא הספיק, וכ-80% הזדקקו לסיוע כלכלי.

הרוב (82%) השתלבו לפחות בעיסוק נורמטיבי אחד, ולרובם של אלו היה יותר מעיסוק אחד: 54% עבדו, 37% שירתו בצבא או בשירות לאומי (43% מבני ה-18 ומעלה – מחציתם בשירות צבאי ומחציתם בשירות לאומי) ו-19% למדו. ליתר (18%) לא היה כל עיסוק. רוב המשולבים בעיסוק תפקדו בו היטב (76%) והתמידו בו (67%), אולם רק מיעוטם (31%) היו מרוצים מעיסוקם.

**השכלה**

תחום ההשכלה נבדק בהרחבה במחקר וכלל מידע על הנושאים הבאים: רמת ההשכלה של הבוגרים בסיום השעות במעונות חסות הנוער, שיעור הלומדים בעת המחקר ותחומי הלימודים, צורכי הבוגרים בתחום ההשכלה, המענים שניתנים לצרכים הללו והפער בין הצרכים למענים שניתנו בפועל.

2 המחקר בוצע על ידי מכון מאיירס-ג'וניט-ברוקדייל, בשנים 2011-2013. ניתן לקרוא את הדוח באתר המכון:

<http://brookdaleheeb.jdc.org.il/?CategoryID=156&ArticleID=335>

3 התכנית מופעלת על ידי עמותת עלם, החל משנת 2009.

יש להסב תשומת לב מיוחדת לפיתוח שירותים אלה בתחום ההשכלה במגזר הערבי, שבו קיים מחסור חמור בהם.

**ג. מתן הכשרה מקצועית:** קורסים מקצועיים ותעודה מקצועית מוכרת מהווים משאב המאפשר השתלבות במקומות עבודה בעלי אופק ויציבות תעסוקתית. במחקר נמצא ש-82% מהבוגרים הביעו צורך להשתלב בהכשרה מקצועית, לצד שיעור דומה שנזקק לסיוע כספי ללימודים וליועץ והכוונה לימודיים. כל אלה מעידים על הצורך לסייע לבוגרים ללמוד במסגרת של הכשרה מקצועית.

**ד. יצירת מאגר מידע של מקורות סיוע לצעירים ללא עורך משפחתי:** צוות התכנית "מחסות לעצמאות" אסף מידע על שירותים, מקורות לסיוע כספי וזכויות של צעירים ללא עורך משפחתי בתחומים רבים, וביניהם בתחום הלימודים והתעסוקה (כגון מידע על קורסים, מלגות, תכניות תמיכה וזכויות). יש להמשיך לעדכן מידע זה ולעשותו נגיש לכל מי שזקוק לו, בראש ובראשונה לצעירים עצמם, אך גם לנותני שירותים למיניהם.

### מקורות

אמיתי, ג', רענן, ר', כאהן-סטרבצ'נסקי, פ' וריבקין, ד' (2011). מעבר לבגרות בקרב אוכלוסיות במצבי סיכון: צרכים והתערבויות. תכנון אסטרטגי, מגמות וכינוי פעולה 2012–2014. ירושלים: ג'וינט-ישראל ואשלים.

בן סימון, ב' וכאהן-סטרבצ'נסקי, פ' (2016). מוסדות חסות והגנה לנוער: תפיסת טיפול ודרכי עבודה – סקירת ספרות. ירושלים: מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

בנבנישתי, ר' ושמעוני, ע' (2012). הישגים בתחום ההשכלה של ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית ובטיפול רשיות הרווחה בקהילה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 185–204.

זעירא, ע', בנבנישתי, ר' ורפאלי, ת' (2012). צעירים פגיעים בתהליכי מעבר לבגרות: צרכים, שירותים ומדיניות – דוח מחקר מסכם. האוניברסיטה העברית בירושלים ואוניברסיטת בר-אילן.

יוב, ט', נתמן, מ', גורבטוב, ר' וכן שמחון, מ' (2012). האוכלוסייה שבטיפול רשות חסות הנוער. בתוך י' צבע, ר' גורבטוב ומ' בן שמחון (עורכים), סקירת השירותים החברתיים 2011 (עמ' 173–182). ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', ואזן-סיקרון, ל', נאון, ד', הדר, י' וקונסטנטינוב, ו' (2014). צעירים עובדים בישראל בעלי 12 שנות לימוד או פחות: השתלבות בתעסוקה – משאבים, חסמים וצרכים. ירושלים: מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

כאהן-סטרבצ'נסקי, פ' ויורוביץ, ל' (2009). מעבר לעולם העבודה וקידום תעסוקתית: תכניות בעבור בני נוער וצעירים בסיכון בארצות-הברית ובמדינות נוספות ב-OECD – סקירת ספרות. ירושלים: מאיר-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

לוי, ד' וכאהן-סטרבצ'נסקי, פ' (2014). "מחסות לעצמאות" – ליווי בוגרי מעונות חסות הנוער. מחקר הערכה. ירושלים: מאיר-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

נאון, ד', כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', ואזן-סיקרון, ל', הדר, י' וקונסטנטינוב, ו' (2013). השתלבות צעירים בתעסוקה – משאבים, חסמים וצרכים. ממצאים עיקריים. ירושלים: מאיר-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

קטן, י' (2009). צעירים בישראל – בעיות, צרכים ושירותים – תמונת מצב ומבט לעתיד. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

שמעוני, ע' ובנבנישתי, ר' (2011). ילדים נפגעי התעלות והזנחה ובמצבי סיכון ומצוקה השוהים במסגרות חוץ ביתיות והמטופלים בקהילה – רקע, מצב ותוצאות. ירושלים: מכון חרוב.

Jackson, S., & Claire, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107–1114.

### היקף המענה לצרכים בתחום הלימודים

ביקשנו עוד לבדוק, באיזו מידה הבוגרים קיבלו התערבות מותאמת לצרכים שלהם. קרי, האם בוגר שהיה לו צורך בתחום הלימודים, אכן קיבל מענה כלשהו לצורך זה. מענים אפשריים הם סיוע בשילוב בתכנית היל"ה להשלמת השכלה או סיוע בחיפוש מידע על מקומות לימודיים אפשריים ומלגות. נמצא כי שיעור ההתאמה בין צורך לבין התערבות היה גבוה למדי, ועמד על 74%. עם זאת, 26% מהבוגרים שהיה להם צורך בתחום הלימודים לא קיבלו כל מענה. מרביתם נזקקו ליועץ להמשך לימודים ולסיוע כספי.

מדיווח הרכוז עולה כי עבור כשני שלישים מהבוגרים (63%) שלא קיבלו התערבות כלשהי בתחום הלימודים, למרות הצורך, תחום זה לא הוגדר כמרכזי בליווי; כלומר ייתכן כי עבור בוגרים אלה בין הסיבות לאי-מתן כל מענה בתחום הלימודים היו ריבוי צרכים והתמקדות בתחומים "דחופים" יותר. בקרב הבוגרים שתחום הלימודים הוגדר כתחום צורך מרכזי, אך הם לא קיבלו כל מענה לצורך זה, נמצא כי תדירות המפגשים האישיים בין הרכוז לבין הבוגרים הללו הייתה נמוכה, בהשוואה לשאר הבוגרים, וכי בקרב אחוז גבוה במיוחד מהם הקשר עם הרכוז לא היה רציף. ייתכן שמתן מענה לצורכי הבוגרים בכלל ולצורך שהוגדר כמרכזי בפרט, מחייב רציפות ותדירות גדולות יותר של המפגשים, על מנת לאפשר תמיכה רחבה בתחום הצורך ומעקב.

מהראיונות עם הבוגרים עצמם עלה שהתכנית תרמה להם במגוון נושאים, בין היתר בסיוע בשילוב בעיסוק, כגון לימודים, בעזרה בהתמודדות עם הליכים ביורוקרטיים שהיה עליהם לעבור כדי לקבל שירותים שונים, למשל קבלת אישור מוועדת חריגים לשילוב בתכנית היל"ה, ובאיסוף והפצה של מידע על שירותים, קרנות וזכויות עבורם, כולל בתחום של המשך לימודים.

### מה ניתן לעשות כדי לסייע לצעירים בסיכון לרכוש השכלה

מאמר זה סקר את מצבם של בוגרי חסות הנוער והצביע על השכלתם הנמוכה, על השתלבות מועטה במסגרות לימודיות בקהילה ועל הצורך של מרביתם בהכוונה ובסיוע כספי ללימודים. מאפיינים אלה מוכרים מהספרות המחקרית כמאפייניהם של צעירים בסיכון בכלל (בנבנישתי ושמעוני, 2012; זעירא, בנבנישתי ורפאלי, 2012; Jackson & Claire, 2012) ומעוררים את הצורך ביצירת תנאים הולמים לשילוב של צעירים אלו במסגרות לימודיות מתאימות, לשם המשך רכישת השכלה, שתאפשר להם השתלבות טובה יותר בתעסוקה בעתיד. להלן כמה צעדים שעשויים לתמוך בכך:

**א. חיזוק הרצף הטיפולי:** לקראת חזרתם הצפויה של בני הנוער עד גיל 18 ממעונות חסות הנוער (או מכל סידור חוץ-ביתי אחר) לקהילה, יש למצוא מבעוד מועד מסגרת לימודית שתקלוט אותם – במערכת החינוך או בתכנית היל"ה, כדי לפעול לשילובם במערכת החינוך לפי חוק חינוך חובה.

**ב. הרחבת המשאבים והשירותים בתחום ההשכלה לצעירים בסיכון בקהילה:** יש צורך בהפעלה של תכנית להשלמת השכלה, דוגמת תכנית היל"ה, לצעירים מגיל 18 ומעלה, בהרחבת הפריסה של שירותים קיימים ליישובים נוספים, בגיוס שירותים קיימים נוספים לטובת צעירים בסיכון (גם כאלה שהצעירים הללו אינם נמנים עם קהל היעד הרגיל שלהם) ובהרחבת הזכויות של צעירים בסיכון, כדי להבטיח היצע של שירותים מתאימים ותמיכה הולמת בעת לימודים.

עופר תורג'מן,  
מנהל הוסטל "נאות הדר",  
עמותת "אותות"

# להיות שווה לאחרים

## שילוב נערות השוהות בהוסטל ובתי ספר בקהילה

לפני כחודשיים נפרד צוות הוסטל בדמעות והתרגשות רבה מד', לאחר כחמש שנות שהות בהוסטל<sup>1</sup>. ד' סיימה את לימודיה בבית הספר התיכון שבעיר, לאחר שעברה בהצלחה את כל בחינות הבגרות, וכיום היא משרתת בשירות לאומי בפנימייה לילדים בסיכון בצפון.

ד', נערה ממוצא אתיופי, הגיעה להוסטל "נאות הדר" לפני כחמש שנים, בגיל 13, קטנה וצנומה, לאחר אשפוז בבית חולים פסיכיאטרי. עברה במערכת החינוך כלל בין השאר מעבר בין בתי ספר בעיר מגוריה ואשפוזים במחלקות ובתי חולים שונים. כל אלה יצרו פערים לימודיים גדולים, חוסר במיומנויות לימודיות בסיסיות והישגים לימודיים נמוכים.

כבר בתחילת דרכה בהוסטל שולבה ד' בכיתה ז באחת מחטיבות הביניים בנס ציונה. שנת הלימודים הראשונה הייתה קשה ביותר. היא כמעט לא נכנסה לכיתה, לא השתתפה בשיעורים, הישגיה הלימודיים היו נמוכים מאוד, ואת רוב שעות היום בילתה על ספסל מול מזכירות בית הספר. לכל אלו נוספו בעיות התנהגות קשות, שכללו התפרצויות זעם כלפי צוות בית הספר, אשר לוו בקללות והתחצפיות.

<sup>1</sup> הוסטל "נאות הדר" לנערות בסיכון הוא חלק מרשת המענים של רשות חסות הנוער ומופעל על ידי עמותת "אותות". הוסטל הוא מסגרת פנימייתית משלבת בקהילה לנערות אשר הוצאו מביתן מתוקף צו בית המשפט לנוער. צוות הוסטל מספק מענה חינוכי-טיפול ארוך טווח לנערות בנות 13-18, תוך מתן מסגרת חמה וביתית. הנערות המגיעות להוסטל נמצאות בסיכון גבוה, לאחר שחוו אלימות קשה, פגיעות מיניות והזנחה פיזית ורגשית. הוסטל פועל לשלבן במערכות נורמטיביות – בבית הספר, בחוגי העשרה ובמעגלים חברתיים שונים, ולציידן בכלים להשתלבות עתידית בחברה, ובכך להוציאן ממעגל המצוקה, תוך אמונה בכוחן, ברצונן וביכולתן לבחור בדרך חיים נורמטיבית, מפרה ומספקת; כל זאת, תוך שיקום יחסי האמון בין לבין עולם המבוגרים שממנו כה נפגעו בעברן.





שילובה של ד' בחטיבת הביניים לווה בקשיים רבים. היא הייתה חסרת אמון ביכולתה להשתלב בהצלחה במסגרת לימודים נורמטיבית – חוסר אמון שנבע מניסיונה הקודם במערכת הלימודים, וכתוצאה מכך המוטיבציה שלה ללמידה הייתה נמוכה ביותר. כמו כן, היא צברה במהלך השנים פערים לימודיים גדולים וסבלה ממחסור במיומנויות למידה. היא גם חששה אם תצליח להשתלב מבחינה חברתית וכיצד.

לעזרתה של ד' התגייסה היועצת החינוכית בחטיבת הביניים שבה למדה: שיחות אישיות אין-סופיות, קשר קבוע ורצוף עם צוות ההוסטל, תמיכה, עזרה והנחיית צוות בית הספר תרמו רבות להישארותה של ד' בבית הספר, ולבסוף – לעלייתה לבית הספר התיכון שבעיר.

הקשיים שהחלו בחטיבת הביניים נמשכו גם במעבר לתיכון. ד' מיעטה להיכנס לשיעורים, והישיבה הלימודיים היו נמוכים ביותר. כתוצאה מכך התנהלה ריטואל קבוע בתום כל שנת לימודים – אני, מנהל ההוסטל, זומנתי לשיחה שבה נאמר לי כי ד' לא תוכל להמשיך את לימודיה בבית הספר, ולאחר דין ודברים, הפצרות, הבטחות וכו' נקבע כי היא תעבור כמה קורסי קיץ, ואם תעמוד בהם בהצלחה, תוכל להמשיך את לימודיה בבית הספר על תנאי.

סיפורה של ד' מגלם בתוכו את תפיסת העולם ודרך העבודה של ההוסטל בכל הקשור לשילוב נערות ההוסטל בבתי הספר השונים בקהילה. כמעט בכל קליטה של נערה חדשה עולה מחדש סוגיית השילוב של הנערות בבתי הספר בקהילה אל מול האפשרות לפתוח מסגרת לימודים בתוך ההוסטל. אין ספק כי פתיחת מסגרת לימודים פנימית תקל עד מאוד את עבודת צוות ההוסטל בכל הקשור ללימודי הנערות; אולם כפי שיתואר בהמשך, לאורך השנים נוכחנו כי לשילובן של הנערות בבתי הספר שבקהילה יתרונות רבים ומשמעותיים. לתפיסתנו, מרכיב חשוב ומשמעותי בתהליך הטיפולי שאותו עוברות הנערות בהוסטל הוא העלאת תחושת המסוגלות. החזרת האמון של הנערות ביכולתן להגיע להישגים מהווה בסיס איתן להמשך העבודה הטיפולית. מתוך כך, ליתרונות שבשילוב בבתי הספר בקהילה אין תחליף במסגרות הלימודים החלופיות המוצעות בתוך ההוסטלים.

## הקשיים הכרוכים בשילוב בקהילה

הנערות השהות בהוסטל "נאות הדר" מגיעות בדרך כלל עם חוויה של כישלון מתמשך בכל הקשור למערכת החינוך הרגילה. חוויה זו מתפתחת לרוב בשנות הלימודים הראשונות של הנערות (כיתות א-ו). החוויה ניזונה מהקושי הגדול של המערכת להתמודד עם מורכבות סיפורי החיים של הנערות, הבאים לידי ביטוי בתפקודן בבתי הספר. הקשיים הכרוכים בהחלטה על שילוב הנערות בלימודים במסגרות הקהילתיות הם רבים ומגוונים, ואפשר לחלקם לשתי רמות – קשיים מערכתיים וקשיים אישיים.

### הרמה המערכתית

#### להלן הקשיים ברמה המערכתית:

« **קושי מול בעלי תפקידים שונים** – פעמים רבות אנו נתקלים בקושי רב לשכנע בעלי תפקידים שונים במתן הזדמנות נוספת לנערות. קושי זה נובע מניסיונם הקודם של בעלי תפקידים אלו עם נערים ונערות במצבי סיכון (שבדרך כלל לא צלח). מתוך כך, החוויה העיקרית היא של חוסר אמון ביכולתן של הנערות להצליח בתוך מסגרת בית הספר. בבואנו לשלב את ד' בחטיבת הביניים היה צורך לשכנע את בעלי התפקידים השונים בעירייה ובבית הספר להעניק לה הזדמנות שווה להשתלבות על אף הקשיים הנובעים מהרקע שממנו הגיעה.

« **קושי בשיתוף פעולה בין צוות ההוסטל לצוותי בית הספר** – עבודתו של צוות ההוסטל בשילוב הנערות בבתי הספר בקהילה קשה ומורכבת יותר: יש צורך לבנות ערוצי תקשורת טובים עם צוותי בית

הספר – מחנכים, יועצים, מנהלים וכו'. הדבר קשה שבעתיים בשנים שבהן פריסת הנערות בבתי הספר השונים בעיר רחבה, ואז יש צורך לקיים קשרים שוטפים עם צוותים רבים במקביל. אלמלא הקשר הרציף והטוב עם היועצת החינוכית בחטיבת הביניים ועם מחנכת הכיתה בתיכון, ספק גדול אם ד' הייתה מסיימת בהצלחה את לימודיה.

« **קשיים הנובעים ממתן עצמאות לנערות** – יציאתן של הנערות ללימודים מלווה בחשש ואי-ודאות מדי בוקר. צוות ההוסטל אינו שולט בנעשה בדרך אל בתי הספר ובחזרה מהם ופעמים רבות אינו מודע למגוון האירועים המתרחשים בדרך, וישנו קושי רב במתן מענה מידי להם.

« **קושי במתן מענה למצוקות חברתיות** – צוות ההוסטל מוגבל מאוד ביכולתו ללוות את הנערות בתהליך ההשתלבות וההתאקלמות בבתי הספר מבחינה לימודית ומבחינה חברתית, בשגרת היום שלהן בלימודים ובתיווך הנדרש מעת לעת במצבים השונים והמורכבים שאותם הן חוות. פעמים רבות הבנו בדיעבד כי נוכחות של איש צוות במהלך התפרצות או יוכוח של ד' בבית הספר יכולה הייתה למנוע החמרה של המצב או לתרום להרגעתה.

« **קשיים הנובעים ממגבלות כללי ההוסטל בשילוב הנערות בבית**

**הספר** – קשיים אלו באים לידי ביטוי בעיקר בעת ניסיונותיהן של הנערות להשתלב חברתית בקרב קבוצת השווים בבית הספר. הן מוגבלות ביכולתן להצטרף לזמזומים ספונטניים של מפגשים חברתיים בתום הלימודים, הזמנה של חבר או חברה ללימודים להוסטל כרוכה באישור מיוחד. כמו כן יכולתן להשתתף באירועים חברתיים המתקיימים בשעות אחר הצהריים או הלילה מוגבלת מאוד ופעמים רבות תלויה בתפקודן בהוסטל.

### הרמה האישית

#### הקשיים ברמה האישית הם:

« **חוסר אמון ביכולות** – ראשית לכול, הנערות והצוות נדרשים להתגבר על חוסר האמון של הראשונות ביכולתן להשתלב מחדש ובהצלחה במערכת החינוך. חוסר אמון זה מקשה מאוד על יכולתן של הצוות להניע את הנערות ולגייסן למתן הזדמנות מחדשת להשתלבות נורמטיבית בקרב בני גילן. תחושת המסוגלות הנמוכה יחד עם חוויית ערך עצמי נמוכה מהווים משוכה גבוהה, ומאמצים רבים נדרשים בכדי לעבור אותה.

« **תחושת ניכור מצד המערכת** – נוסף על חוסר האמון, הנערות מגיעות עם תחושת ניכור קשה כלפי מערכת החינוך, שהתפתחה במהלך שנות לימודיהן בבתי הספר הקודמים. ניכור זה מהווה קושי נוסף בשילובן בבית הספר.



להאמין בכך ששילוב הנערות בבתי הספר בקהילה מהווה נדבך חשוב ומשמעותי בתהליך הטיפול שלהן בהוסטל, וכי שילוב זה אפשרי ובעל סיכויי הצלחה. אמונה זו היא הבסיס לכל תהליך שילוב הנערות, ובלעדיה סיכויי ההצלחה שלהן בבית הספר פוחתים משמעותית. זאת ועוד, עובדה היא כי פעמים רבות הנערות מגיעות עם תחושת מסוגלות נמוכה ולאחר שכבר איבדו את האמון ביכולתן. לפיכך לאמונו של הצוות חשיבות עליונה, כיון שבשלבם הראשונים הם שמחזיקים בו עבור הנערות.

« **לגייס דמויות משמעותיות.** אמונת הצוות בשילובה של הנערה אינו מספיק, ויש צורך בסוכני שינוי משמעותיים נוספים מצוות בית הספר – מחנכת, יועצת חינוכית ומנהלת. כל אחת מאלה מהווה דמות משמעותית לנערה בהשתלבותה בלימודים, ומתוך כך תפיסת עולמן ואמונתן הכרחיות להצלחת התהליך. בתקופות שבהם ד' חוותה משברים בבית הספר התיכון, מחנכת כיתתה היוותה עבורה עוגן משמעותי. בבקרים שבהם היא סירבה לקום לבית הספר הייתה מקבלת שיחת טלפון מהמחנכת, שבעזרת חיזוק ועידוד הצליחה להגיע אותה לא לווטר ולהגיע ללימודים. צוות ההוסטל משקיע מאמצים רבים בבניית קשרים אלו ושמירה עליהם לאורך השנה. הדבר נעשה בדרכים אחדות: הזמנת צוותי בתי הספר להוסטל בתחילת כל שנה לצורך היכרות עמו, עם מאפייני האוכלוסייה המגיעה אלינו ועם תפיסות העבודה השונות, קשר אישי ושוטף בין רכזת ההוסטל ומחנכות הכיתות, ובעיקר מתן תחושה של גיבוי ותמיכה בעת הצורך.

« **התהליך רצוף עליות ומורדות.** תנאי נוסף בתחום התפיסות והאמונות הוא ההבנה כי תהליך שילוב הנערות בבתי הספר (כמו גם כל תהליך טיפולי אחר) הוא מורכב ורצוף בעליות ומורדות, וכי אין לצפות להצלחות גדולות בטווח הקצר. הבנה זו משמעותית הן לצוות והן לנערות, והיא מאפשרת התמודדות טובה יותר עם אכזבות ואי-הצלחות המתרחשות לאורך התהליך. ביטוי לכך ניתן למצוא באין-ספור שיחות שצוות ההוסטל מוזמן אליהן בבתי הספר השונים.

« **יצירת מרחב לימודי.** שגרת היום בהוסטל "נאות הדר" סובבת בחלקה הגדול סביב לימודי הנערות, והצוות נדרש פעמים רבות להתאמות שונות, כדי לאפשר לנערות מרחב לימודים נוח. בכל יום מתקיימת בהוסטל "שעת שקט", שמשמעותה התארגנות של כל הנערות וחברי הצוות שנוכחים בהוסטל ללימודים. בזמן זה לא מושמעת מוזיקה, הטלוויזיה כבויה, אין מענה לטלפונים, והנערות מחויבות לעסוק בשיעורי בית, למידה לבחינות, חזרה על חומר הלימודים ותרגול שלו.

מתוך המקום שאותו נתן הצוות לכל נושא הלמידה נוצרו בהוסטל נורמות המקלות על השתלבותן של נערות חדשות בלמידה. נורמות אלו

« **פערים לימודיים גדולים** – נערות ההוסטל המשתלבות בבית הספר נדרשות להשלים פערים "תוך כדי תנועה", הן במיומנויות הלמידה והן באסטרטגיות הלמידה. כאמור, ד' הגיעה להוסטל לאחר שנים של כישלון מתמשך במסגרות השונות של מערכת החינוך הממלכתית. מהר מאוד התברר כי היא סובלת ממחסור חמור במיומנויות למידה בסיסיות, כגון קריאה והבנת הנקרא, וממחסור גדול עוד יותר באסטרטגיות למידה שונות.

« **התמודדות עם פערים מול קבוצת השווים** – בהיבט החברתי, בנות ההוסטל הלומדות בבתי הספר נדרשות לעמוד בקודים חברתיים המעוצבים על ידי קבוצות השווים שלהן בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט. לעתים קרובות אין ביכולתן של הנערות ל"יישר קו" עם חלק מהדרישות, בעיקר עם אלו שעלותן הכספית גבוהה (רכישת מותגי ביגוד שונים, הצטיינות בסמרטפון חדיש וכו').

« **התמודדות עם הבושה** – הנערות נדרשות להתמודד חברתית עם התדמית השלילית שדבקה בהן. במשך שנים סירבה ד' להזמין חברים לספסל הלימודים לביקור בהוסטל או להיות מוזמנת על ידיהם לבתיהם. לא פעם נראה כי לעברן של הנערות ולשמן ה"לא טוב" השפעה רבה על אופן ההתייחסות כלפיהן בבית הספר, והם גורמים להפלייתן לרעה הן מצד צוות בית הספר והן מצד התלמידים האחרים. כך לדוגמה, באירועים בעייתיים החשד לרוב יפול עליהן, על לא עוול בכפן. כאשר הן נשאלות בבית הספר היכן הן מתגוררות, תשובתן היא "בפנימייה". מדי שנה, בשיתוף צוות בית הספר, הנערות מזמינות את בני כיתתן לביקור בהוסטל במסגרת יום הלימודים. במסגרת הביקור התלמידים מקבלים הסבר כללי על הרקע שממנו הנערות מגיעות, מבקרים בחדרי הבנות ושומעים על סדר היום הנהוג בהוסטל; כל זאת על מנת לעזור לנערות להתמודד עם דימוין השלילי.

#### אז איך עושים את זה...

שילובן של הנערות במסגרות לימודים בקהילה טומן בחובו קשיים רבים ומגוונים, המחייבים את הצוות להתמודדויות יום-יומיות מורכבות. התמודדות מוצלחת עם הקשיים שפורטו לעיל מתאפשרת רק אם מתקיימים כמה תנאים הכרחיים. תנאים אלו מהווים את התשתית התפיסית לשילובן של הנערות בקהילה, ובלעדיהם ספק רב אם צוות ההוסטל היה מצליח להתמודד לאורך זמן עם מורכבות התהליך:

« **להאמין ביכולותיהן של הנערות.** לנסון מנדלה אמר פעם: "זה נראה תמיד בלתי אפשרי עד שזה נעשה"; ואכן פעמים רבות השילוב נדמה כבלתי אפשרי, עד שהוא מתקיים הלכה למעשה. צוות ההוסטל מחויב

את האמונה ביכולתה להתקדם ולהצליח. חוויית ההצלחה שביציאה היום-יומית מההוסטל לבית הספר ובחזרה והצורך לעמוד בפני הפיתויים והגירויים הרבים שבדרך אינם מובנים מאליהם לנערות, שהתקשו עד מאוד בדחיית סיפוקים טרם הגיען להוסטל.

היציאה היום-יומית לבית הספר והתרועעות עם בני גילן מאפשרות לנערות אינטראקציות חברתיות בלתי פוסקות. מפגשים חברתיים אלו יוצרים קשרים חברתיים נורמטיביים, התורמים לנערות בהתמודדות עם התדמית השלילית המודבקת להן. התמודדות מוצלחת עם תדמית שלילית זו מהווה פעמים רבות את השלב הראשון בדרך לשבירת "תקרת הזכוכית". בשלב הבא, נערות רבות "מרשות" לעצמן לפנטז ולחלום על עתיד הכולל בתוכו גם לימודי המשך (אקדמיה, קורסי המשך ולימודי תעודה שונים); כפי שתואר לעיל, הצלחתה של א' בלימודיה במסגרת מגמת הבישול והאפייה גרמה לה לדחות את גיוסה לצה"ל ולהמשיך את לימודיה בשנת יג. לדבריה: "עד שהגעתי להוסטל, תמיד חשבתי שאין סיכוי שיצא ממני משהו בלימודים. תמיד הייתי מפריעה ומושעתית מבית הספר. היום אני יודעת שאני שווה משהו ושאיני יכולה להצליח..."

דוגמה נוספת היא ש', שמסיימת השנה את לימודיה ושהותה בהוסטל. ש' סירבה להגיע להוסטל לאחר שהות של כשמונה חודשים במעון "צופיה", בטענה כי היציאה היום-יומית ללימודים מפחידה אותה, והיא מעדיפה לעבור למסגרת שבה הלימודים מתקיימים בתוך ההוסטל, כדי להימנע מהצורך להתמודד עם הגירויים והפיתויים שביציאה יום-יומית לבית הספר. כיום, לאחר שנה וחצי, ש' לומדת בכיתה יב, מתכוננת לבחינות הבגרות, תסיים את לימודיה השנה, ובכוונתה להמשיך ללימודים אקדמיים לאחר שחרורה מצה"ל.

## לסיכום

הוסטל "נאות הדר" שבנס ציונה ממוקם בלב שכונת מגורים בעיר. מיקומו של ההוסטל אינו מקרי, והוא משקף במידה רבה את תפיסת העבודה שלנו, הגורסת כי מרכיב חשוב בטיפול בנערות ההוסטל הוא שילוב בקהילה שבה הן מתגוררות. לשילוב בקהילה פנים רבות – יציאה יום-יומית למכולת, השתתפות בחוגים, מפגש עם חברים אחר הצהריים ועוד. אחד המרכיבים הבולטים בשילוב בקהילה הוא השתלבות הנערות בלימודים עם בני גילן במסגרות הלימוד בעיר. שילוב זה טומן בחובו קשיים רבים ומגוונים, ואלו הופכים את עבודת צוות ההוסטל לקשה ומורכבת יותר. על אף קשיים אלו, אנו רואים את היתרונות הרבים שבשילוב ואת השפעתו על התהליך הטיפולי שאותו עוברות הנערות בהוסטל. השפעה זו מתבטאת בשיפור תחושת המסוגלות, בחוויית נורמטיביות, בשיפור תחושת הערך העצמי, בהצלחות אובייקטיביות מרובות, בהרגשת עצמאות, ולבסוף – בתחושות של נורמטיביות ושל שוויון לבני גילן.

חשוב לציין כי ההצלחה בשילוב הנערות אינה נחלתנו הבלעדית, והיא תלויה רבות ביכולת שהתפתחה לעבוד בשיתוף ובהרמוניה עם מערכות החינוך השונות ברשות המקומית (אגף החינוך, צוותי בתי הספר, קב"ס ועוד).

עם השנים נוכחנו לדעת כי השקעת המאמצים הרבה בלימודי הנערות בקהילה משתלמת: כל הנערות השוהות בהוסטל לומדות במסלולי בגרות (חלקית או מלאה), ואחוז הנערות המסיימות את כיתה יב עם תעודת בגרות מלאה (ובממוצע טוב) עולה עם השנים; על אף הקושי והחששות הראשוניים, נערות שנקלטות "נדבקות" בחידוק הלימודים, והמוטיבציה שלהן ללמידה גוברת.

OFER@OTOT-IL.ORG

גורמות לכך שנערה המתכוננת למבחן, מכינה שיעורי בית או מביאה הישגים טובים אינה נחשבת ל"חנונית", אלא זוכה לפרגון והערכה גם מקבוצת השווים שלה, קרי הנערות.

« **שבחים וחיוקים.** צוות ההוסטל מקדיש תשומת לב מיוחדת להבלטת הישגיהן של הנערות בבתי הספר, גם אם אלו קטנים ומוגבלים. כל בוחן, מבחן או עבודה שמוגשים על ידי הנערות זוכים להערכת הצוות, על אחת כמה וכמה אם נערה מקבלת ציון טוב ומעלה. עבודות ומבחנים אלו נתלים על לוח בחינות הממוקם במקום מרכזי בבית, ומובלטים בו גם הישגים מצומצמים.

« **פתרונות יצירתיים, או לא מוותרים אף לאחת.** פעמים רבות אנו עומדים בפני מצב שבו קיים קושי גדול להניע נערה חדשה להתחיל את תהליך ההשתלבות בבית הספר. הפחד מאכזבה, תחושת המסוגלות הנמוכה, הכישלונות הרבים בעבר וחוויית הניכור בבית הספר – כל אלו גורמים לחרדה גדולה ולסירוב מוחלט לניסיון נוסף. במקרים אלו נדרש צוות ההוסטל למציאת תחומי עניין שסביבם ניתן יהיה לגייס את הנערה לניסיון נוסף במערכת החינוך. לדוגמה: א', נערה כבת 15 שנקלטה בהוסטל לאחר מספר רב של כישלונות במסגרות פנימייתיות אחרות ולאחר שנים של אי-הצלחה ותסכול מתמשך בבית הספר, סירבה בכל תוקף להשתלב בחטיבת הביניים בעיר. הניסיון לשלבה בעל כורחה בכיתה ט נכשל, כ"נבואה שמגשימה את עצמה". במהלך הימים הרבים שבהם הושעתה א' מלימודיה בשנה שחלפה, התברר כי היא מגלה חיבה מיוחדת לבישול ואפייה במטבח ההוסטל. מתוך כך הבזיק רעיון לשלבה במסגרת לימודים שתאפשר לה להביא לידי ביטוי את כישוריה בתחומים אלו. לאחר ארבע שנים נוספות סיימה א' את לימודיה בבית הספר, המשיכה לשנת יג והתגייסה לצה"ל.

## מי צריך את זה בכלל...

לא פעם צצות השאלות: האם שילוב של הנערות בבתי הספר בקהילה שווה את הקשיים הרבים הכרוכים בכך? האם ללימודי הנערות בקהילה אכן יש ערך מוסף מיוחד, העולה בקנה אחד עם המאמץ הרב, המשאבים המרובים, התסכול והאכזבות שבדרך?

ש', נערה כבת 18 השוהה בהוסטל זה כשנה וחצי ומתעתדת לסיים את לימודיה ושהותה בהוסטל השנה, אמרה: "גם ככה אני לא ילדה רגילה, כי אני בהוסטל ולא בבית, אז לפחות הלימודים בבית הספר מאפשרים לי להרגיש רגילה כמו כולם". למילה "שווה" בעברית שני מובנים: "שווה" במובן של ערך (worth) – ערך עצמי, להיות שווה ערך, ו"שווה" במובן של שוויון (equal) – להיות שווה לאחרים. תחושת ה"שווה" (על שני מובניה) עוברת כחוט השני בכל הקשור ללימודי הנערות בקהילה. תחושה זו מהווה נדבך חשוב ומהותי בתהליך הטיפולי שאותו הן עוברות בהוסטל, ותרומתה להגברת תחושת המסוגלות שלהן משמעותית וחשובה לאין ערוך.

שיטת המדידה (הציונים), המקובלת במרבית בתי הספר, נותנת לנערות מדד מספרי וממשי לבחינת הישגיהן. העובדה שעל פי מדד זה נמדדים גם כלל ילדי הכיתה מאפשרת לנערות בחינה של הישגיהן יחסית לקבוצת השווים שלהן בבתי הספר. חשיבותו ציון טוב אינה מסתכמת רק בידיעת החומר, אלא גם ובעיקר בהגברת הערך העצמי ותחושת המסוגלות.

כפי שתיארתי לעיל, רבות מהנערות חרדות וחוששות בתחילת דרכן מהשתלבות בבית הספר בקהילה. השתלבות מוצלחת בבית הספר מגבירה באופן משמעותי את תחושת הערך העצמי שלהן, וכהמשך ישיר לכך – גם את תחושת המסוגלות שלהן. נערה הניגשת לבחינות במקצועות שונים ומגוונים במקביל לבני גילה וללא "הנחות" וחווה בהם רצף של הצלחות (גם אם רק בציון "עובר"), מחזירה לעצמה אט אט

רז שורק,  
מנהל חלופת המעצר "בית זיו",  
עמותת "אותות"

# השכלה כמנוף להצלחה

## בחלופת מעצר

יום חמישי, השעה 13:00, ציונה (שם בדוי) טרודה בשגרת החיים. הנייד מצפצף, ומבט חטוף לצג הטלפון מעלה באופן מיידי את דפיקות לבה. על הצג רשום "בית זיו". ציונה עונה לטלפון בחשש. "שלום, מדברת ענת, המחנכת של שמעון מ'בית זיו". ציונה שואלת בטון עייף: "מה שמעון כבר עשה?" ענת ממהרת להרגיע שהכול בסדר ומספרת לצינה שהיא התקשרה כדי לבשר לה ששמעון קיבל "מצטיין שבועי" של בית הספר וזכה שהיא תודיע להם זאת וגם לשוחח עמם כמה דקות. הלב של ציונה ממשיך לפעום בקצב מהיר, אבל מתחושת התרגשות, המחליפה את תחושה הדאגה...

אירוע כזה מתרחש כמעט כל שבוע, כאשר הורה של נער מקבל טלפון מנציג בית הספר של חלופת המעצר, ולפעמים בפעם הראשונה בחייו של הנער, הטלפון הזה אינו קשור למעשה שלילי שעשה.

### "בית זיו" – רקע

"בית זיו" הוא חלופת מעצר של רשות חסות הנוער במשרד הרווחה, המופעלת על ידי עמותת "אותות" ושוכנת בלב שכונת וילות בכפר יונה. המיקום אינו מקרי, אלא מבוסס על תפיסת העולם של העמותה שיש לשלב את מסגרותיה בתוך הקהילה.

במסגרת שוהים נערים בני 14–18, לתקופה של שלושה חודשים, תחת צו משפטי של פיקוח מעצרים, על פי חוק הנוער "שפיטה ענישה ודרכי טיפול". במהלך שהותם של הנערים, הצוות מנסה לזרוע את הזרעים הראשונים ליצירת מוטיבציה לתהליך של שינוי ובחירה במסלול חיים מקדם וחייבי. הנערים מקבלים מענה לצרכיהם הפיזיים, הרגשיים, החברתיים וההשכלתיים.

במהלך שנה קלנדרית שוהים במסגרת כ-60 נערים. יותר ממוחציתם ממשיכים למסגרות טיפול ארוכת טווח. האחרים חוזרים למעצר עקב הפרת תנאי צו המעצר (שמש-דידי וישראל-שלום, 2015).

במסגרת פועלות מגוון תכניות טיפול למגוון הצרכים של הנערים. במאמר זה אספר בפירוט על תכנית ההשכלה אשר פועלת במסגרת, מבלי לגרוע מחשיבותן של התכניות האחרות, כי הרי ידוע שהשלם גדול מסך חלקיו.

### תכנית הלימודים

תכנית הלימודים ב"בית זיו" מבוססת על תכנית היל"ה (השכלת יסוד לימודי השלמה) של משרד החינוך, והיא כוללת תחומים רבי מלל, כגון: שפה, אזרחות, אנגלית ולימודי שואה, וכמובן גם לימודי מתמטיקה. התכנית מבוססת על שיטת לימוד מודולרית, אשר מותאמת לנערים עם קשיי קשב וריכוז ולקויית למידה אחרות.

במקביל לתכנים הפדגוגיים אשר מועברים לנערים בהתאם ליכולתם, קיימת במסגרת תכנית מובנית שמסייעת לנערים לחוות (לפעמים לראשונה בחייהם) הצלחה בתחום הלימודי. אנו חווים ביום-יום את ההשפעה של ההצלחה בלימודים על המוטיבציה להתחיל תהליך של שינוי חיובי רב מערכת, תהליך אשר תואם עדויות אמפיריות רבות, המראות שהצלחה בתחום אחד מובילה להצלחה בתחומי חיים אחרים (סלונים-נבו, 2013). בהמשך המאמר אציג חלק ממרכיבי תהליך השינוי.

בה בכבוד תורמת לחוויית ההצלחה (וכל נער ניגש למספר בחינות), והציונים הגבוהים שהנערים מקבלים (הצוות מוודא שהם מוכנים לבחינות בצורה יסודית) יוצרים בקרבם תחושת גאווה. חשיבות הצלחות אלו מתבטאת בכך שהנערים מקפידים לקחת אתם את תעודות "המצטיין השבועי" מביית הספר לדיוניהם המשפטיים ולהתגאות בהן בפני השופטים.

### רכישת ידע

אצל חלק ניכר מהנערים המגיעים לחלופת המעצר יש פער עצום בין הידע שלהם לידע של נער "נורמטיבי" בגילם. בזמן הקצר שעומד לרשותנו אנחנו עושים מאמץ להרחיב את ידיעותיהם, מתוך אמונה שידע זה כוח. הידע תורם בין היתר לביטחון העצמי ומאפשר לנער להתבטא במגוון של נושאים. תחום ההשכלה הוא תחום היכול לשנות את המציאות היום-יומית שלו ואת מעמדו החברתי. ההשכלה מאפשרת העצמה ותהליך של גדילה רגשית וחברתית של הפרט (כוכבי סמסליק, סמד'ה ומויאל, 2007). לעתים, במהלך ארוחת הצהריים, מתפתחים "ויכוחים" על נושאים שנלמדו בשיעור אזרחות, למשל: גבולות חופש הביטוי, זכויות הפרט, מהי הרשות המחוקקת ומהי הרשות המבצעת, או על נושאים שנלמדו בשיעור ללימודי השואה, למשל: מה היו חוקי נירנברג, מי היו הפרטיזנים, איך הם היו מתמודדים במצבה של אנה פרנק. עובדה בולטת היא שנערים ש"יודעים" ממקמים את עצמם במקום חברתי גבוה בקבוצה.

### רכישת מיומנויות

חשוב שביית הספר במסגרת החסות יתמקד תחילה במיומנויות היסוד, על מנת לאפשר לנערים לממש אישיות אוטונומית (כוכבי סמסליק ועמיתים, 2007), ולכן במקביל לחומר הלימודים ישנה תשומת לב רבה למיומנויות הלמידה השונות.

מיומנויות למידה הן מיומנויות נרכשות, ולא מולדות. נער שלא שהה במסגרת לימודית באופן סדיר לא יכול היה לרכוש מיומנויות אלו. הקניית מיומנויות הלמידה באופן שיטתי (וסיזיפי) עוזרת לנערים להתמודד עם הקשיים שנוצרים כאשר פותרים משוואה בפעם הראשונה, כאשר צריך לענות על שאלות לאחר שקראו טקסט וכו'. תהליך רכישת המיומנויות מתרחש אצל נערים רבים מעצם החשיפה היום-יומית שלהם למסגרת הלימודית. וכך, לאחר כשבועיים של שהות במסגרת, הואים כבר ניצנים ראשונים של מיומנויות, כגון: יכולת לשבת בכיתה במשך שיעור שלם, יכולת לנסח תשובה כתובה ויכולת למלא כמה דפי עבודה. בדרך כלל נוצר "כדור שלג" חיובי, והנערים מחזקים את המיומנויות שנרכשו, ובמקביל לכך רוכשים מיומנויות נוספות.

### תחושת מסוגלות

לפי בנדורה, שני גורמים חשובים המשפיעים על התנהגות האדם הם ויסות עצמי ומסוגלות עצמית (כהן ופרידמן, 2002). המסוגלות העצמית עוסקת בידיעה של האדם ובאמונה שלו כי הוא אכן מסוגל לבצע מטלה מסוימת. כשילד קטן אומר: "אני יכול, אני כבר גדול..." הוא מבטא את כל רעיון המסוגלות העצמית. האמונה של האדם ביכולתו להתמודד בהצלחה עם מטלה מסוימת מגבירה את הנטייה שלו להשקיע מאמצים בביצוע המשימה: "אנו מאמינים שתחושת מסוגלות אפשר לייצר באמצעות העצמה. ההעצמה היא האפשרות להגיד לנערים שאנחנו מאמינים ביכולת שלהם ובכוחם להפוך את השאיפות והרצונות שלהם למציאות חייהם, ומאמינים שיש להם את הכישורים להפוך מחסרי אונים ומלא יכולים למסוגלים" (כוכבי סמסליק ועמיתים, 2007).

רבים המקרים שבהם נער בתחילת הדרך מצהיר שאינו מסוגל לשבת בכיתה, אינו מסוגל לקלוט את החומר במתמטיקה, להבין אנגלית וכו'.



### חלק מסדר יום של נער "נורמטיבי"

סדר היום של כל הנערים ב"בית זיו" כולל יום לימודים מובנה וקבוע מהשעה 09:00 עד השעה 13:00. חלק גדול מהנערים שאתם אנו עובדים לא חוו שגרה כזו זמן רב – הם נפלטו ממספר רב של מסגרות, היו להם בעיות ביקור סדי, השמות שלהם בבתי הספר הייתה בעיקר בחצר וכו'.

ממצאי מחקר על נערים השהים במעצר בית מצביע על ההשפעה החיובית של סדר יום קבוע על נערים אשר נמצאים בשלב משברי בחייהם: "לאור הממצאים עולה כי למסגרת יציבה של פעילות מוגדרת, אליה הנער מחויב לאורך היום, יש אלמנט של שיקום וניצול טוב יותר של תקופת המעצר, בהשוואה לנערים שהיו ללא מסגרת" (חמיאל וולש, 2015).

במקרים רבים אנו הואים בימים הראשונים את הקושי הגדול להיכנס לכיתה באופן קבוע ויום-יומי. השילוב בין הגבולות הברורים שאנו מצביעים לנערים לבין ההכלה של הקשיים שלהם והמערך התומך של צוות מורים, בנות שירות, רכזת השכלה ומתנדבים, יוצר לנערים בסיס המאפשר להם להצליח במשימה שמבוצעת על ידי כל נער "נורמטיבי" בגילם.

המסר שנאמר לנערים על ידי כל הצוות (לא רק צוות בית הספר) הוא: "נער שלומד באופן רציני כיוון שהוא מבין שזה אינטרס שלו ללמוד ולהתפתח – כל הכבוד לו. עם זאת 'באלי' זה אי באינדונזיה, ולכן אין שאלה אם בא לי ללמוד או לא בא לי ללמוד". הלמידה ב"בית זיו" היא חובה כמו כל פעילות אחרת. מובן שכדי לאפשר להם לעמוד בדרישה זו, לכל נער נתפרת התכנית המותאמת לרמת הידע והיכולות שלו.

### חוויות הצלחה

יצירה וטיפוח של סביבת למידה חיובית, בטוחה ובריאה חייבים לעמוד בראש מעייניו של כל מורה. אם הסביבה אינה חיובית, חלק ניכר ממאמציו של המורה ירד לטמיון (בהאמן ומאפיני, 2011). חוויית הצלחה יוצרת תחושה נעימה אצל כל אדם, וכאמור, ההנחה היא כי הצלחה מייצרת עוד הצלחה (סלונים-נבו, 2013), על אחת כמה וכמה אצל נער שיש לו חסך גדול בתחום זה (במקרה הנדון, בתחום הלימודי). לכן אנו מוודאים שיהיו לכל נער חוויות הצלחה לימודיות. הדבר בא לידי ביטוי בכך שאנו מקפידים על כך שהנער יצליח לפתור את התרגיל במתמטיקה, ידע למצוא באטלס באיזה יבשת נמצאת ישראל, יקבל מחמאות נקודתיות במהלך שיעור, יזכה להתייחסות מחמיאה של אנשי צוות אחרים (מדריכים, עובד סוציאלי, אם בית) על התקדמות בלימודים, יקבל מחיאות כפיים בזמן סיכום יום הלימודים, לאחר שעמד בקריטריונים הנדרשים ("טקס" יום-יומי בנוכחות הצוות הבכיר), ועל כך שהמצטיין השבועי יקבל תעודת הצטיינות. כמובן כל בחינה שנער עומד



## חשיפה לתחומי ידע כלליים ולערכים

במסגרת תכנית הלימודים השבועית נערכת פעם בשבוע פעילות העשרה בנושאים שונים. מטרת הפעילות לחשוף את הנערים לתחומי ידע כלליים ולערכים חשובים. אמצעי העברת התכנים הם משחקים, כגון בינגו ארצות וערי בירה, אמצעי מדיה, כגון צפייה בסרט ודיון בעזרת שאלות מנחות בסיום הצפייה, משחק תחרותי אינטראקטיבי בין קבוצות ועוד. ערך מוסף להעברת התכנים הוא השתתפות הנערים באינטראקציה חברתית "נורמטיבית".

## פרזנטציה

תכנית הלימודים של היל"ה כוללת עבודה על נושא אישי. נער שכותב נושא אישי עושה זאת בליווי צמוד של בת שירות. הוא מחפש חומר כתוב באינטרנט, מכין עבודה אקדמית על פי כללי האוריינות ומכין מצגת Power Point. חלק מהנערים נענים לעידוד שלנו ומציגים את עבודתם בעזרת המצגת בסלון הבית, בנוכחות כל קבוצת הנערים וחלק מאנשי הצוות שנמצאים. התנסות זו של עמידה מול קהל ושיתוף בידע שקיים אצלם ומחדש לאחרים, מחזקת את ביטחונם העצמי של המציגים ומשפרת באופן מיידי את דימויים העצמי.

## עבודה של צוות שלם ש"נותן את הנשמה"

חשוב לציין שכל המרכיבים הטכניים של דרך העבודה שנבנתה ב"בית זיו" לא היו מניבים תוצאות, ללא צוות מורים מסור ומחויב, בנות שירות לאומי, ש"נותנות את הנשמה" בסבלנות אין קץ, שי"ן-שי"ניות (בנות שנת שירות), שמגיעות פעמיים בשבוע ונותנות כתף למאמץ האינ-סופי, ומערך כולל של אנשי הצוות במסגרת, שמתעניינים בנערים, שואלים אותם על יום הלימודים ומדגישים להם כל הזמן את חשיבות הלימודה.

## סיכום

תחום ההשכלה בחלופת המעצר הוא מרחב טיפולי לכל דבר. תכנית מובנית אשר נותנת מענה לצרכים השונים של הנערים מאפשרת ליצור השפעה חיובית בהיבטים רחבים בחייו של הנער. הצלחה בתחום הלימודי יכולה להיות מידית ומוחשית, ולכן אנו מאמינים שתחום ההשכלה עוזר לנערים להתגבר על קשיים אחרים בשגרת היום-יום בחלופת המעצר. השפעה זו "זורעת" בקרבם מוטיבציה לשינוי ועוזרת להגדיל את סיכויי ההצלחה שלהם בחלופת המעצר.

## מקורות

באהמן, ש' ומאפיני, ה' (2011). פיתוח האינטליגנציה הרגשית של ילדים. קריית ביאליק: אח.

חמיאל, א"ד וולש, ס' (2015). "לשרוף חצי יום בשינה" – נוער במעצר בית. בתוך מ' שחורי-ביטון ומ' חובב (עורכים), נערים ונערות בסיכון – פגיעות, חוסן ותמיכה חברתית (עמ' 245). ירושלים: כרמל וקשת.

כהן, א' ופרידמן, ד' (2002). בנדורה – גישת הלימוד החברתית: יסודות עצמי ומסוגלות עצמית. זמין באתר בית הספר הירטואלי של מט"ח: lib.cet.ac.il

כוכבי סמסליק, א', סמד'ה, נ' ומויאל, ח' (2007). מסע החסות אל הנוער: תפיסת ההתערבות של רשות חסות הנוער. ירושלים: עמותת ענ"ב.

סלונים-נבו, ו' (2013). טיפול קצר מועד: גישה אסטרטגית, ממוקדת פתרונות, ומוטיבציונית. תל אביב: רמות.

מש-דידי, ע' וישראל-שלום, ק' (2015). חלופות מעצר מוסדיות לבני נוער עוברי חוק – הפניה וטיפול. בתוך מ' שחורי-ביטון ומ' חובב (עורכים), נערים ונערות בסיכון – פגיעות, חוסן, ותמיכה חברתית (עמ' 229). ירושלים: כרמל וקשת.

כשבועיים לאחר מכן, הוא אומר: "אני לא מאמין שהצלחתי לפתור את התרגילים..." בשלב מאוחר יותר: "לא האמנתי שאצליח לגשת לבחינה..." ולפעמים מגיע גם השלב שהוא אומר: "וואלה, אני רואה שאם אני מתאמץ אני מסוגל..." הברק בעיניו של נער שקיבל מחיאות כפיים בסיכום יום הלימודים מסמל יותר מכול את חשיבות ההטמעה של תחושת המסוגלות.

## התמודדות עם קשיים בלימוד

הלימודה יוצרת כר נרחב של סיטואציות שבהן הנערים מתמודדים עם קשיים: חוסר ההבנה כאשר לומדים חומר חדש, הסחות הדעת מרעשי הרקע, שמירה על ריכוז לאורך זמן ועוד. לימודה בקבוצות קטנות, הוצאה מהכיתה ללימודה פרטנית ומורים שמודעים לקשיים הללו – הם חלק מהגורמים שמסייעים לנערים להתמודד. "טקסים", כגון קבלת חטיף שוקולד וכוס שתייה ממותקת במהלך בחינה, תמיכה ועידוד של הצוות, הקניית שיטות של הרגעה עצמית וכו' עוזרים לנערים להתגבר על חרדת הבחינות שקיימת אצל חלק גדול מהם.

התמודדות עם הקשיים הללו מייצרת תחושה טובה וחשובה. עיבוד של החוויה הזו יכול להוביל להתקת היכולת להתמודדות עם קשיים שונים לסיטואציות אחרות של היום-יום. נערים רבים מספרים שהלימודה סייעה להם להתמודד עם קשיים אחרים. כך למשל סיפר נער בסיכום יום של המשמרת (פורום שמתקיים לפני השינה, ובו כל נער מספר איך עבר עליו היום): "כשקמתי היום בבוקר הייתי מה-זה עצבני ולא התחשק לי בכלל ללמוד. גם הייתי בטוח שיהיה היום יום 'נאחס' ובטח אקבל מלא תגובות. אבל אחרי שישבתי בשיעור הראשון עם רותי [בת שירות] על המצגת של הנושא אישי, פתאום שכחתי מהבלגן של הבוקר, ואחר כך כבר נהיה לי יום סבבה".

## משב מוחשי

מחקרים רבים מדגישים את עצמתו של משב מוחשי כגורם חשוב ליצירת מוטיבציה. תעודת המצטיין השבועי מספקת את המשב המוחשי בצורה נפלאה. כמעט כל נער שקיבל תעודה של מצטיין שבועי לוקח אותה בצאתו לדין המשפטי, כדי להציגה בפני השופט. ערכן של המחמאות שהוא מקבל בבית המשפט לא יסולא בפז. במסר שאנו מעבירים לנערים אנו מדגישים שכל ציון שנער מקבל על בחינה שהוא עשה, כל תעודה שהוא משיג ב"בית זיו" וישיג בעתיד תישאר אצלו "בכיס" לכל אורך חייו.

## מצטיין יומי ומצטיין שבועי

כפי שצוין לעיל, אנו מקפידים על "טקסים" יומיים ושבועיים כחלק מתכנית העבודה שלנו עם הנערים. לכן, כל יום לפני ארוחת הצהריים, רכזת ההשכלה מסכמת את יום הלימודים (ברמה הקבוצתית וברמה האישית). כל נער שעמד בארבעת הקריטריונים הנדרשים (הספק לימודי, שמירה על ציוד, התנהגות מכבדת לנערים אחרים והתנהגות מכבדת לאנשי הצוות) מקבל "מצטיין יומי". שמו מוזכר, וכל הנוכחים מוחאים לו כפיים.

בכל יום חמישי מוקדש השיעור האחרון לסיכום שבועי של שבוע הלימודה. כל נער מקבל משני המורים שנוכחים משבוע על שבוע הלימודים שלו. המורים מקפידים לתת משבוע שכולל חלקים חיוביים, לשימור וחיוזוק, וחלקים שמחייבים שיפור. בסוף הסבב מרכזים על המצטיין השבועי. כאמור הנער שקיבל "מצטיין שבועי" מקבל תעודה ומחיאיות כפיים. בסיום שיחה זו המורה מתקשר להוריו של הנער, מבשר להם על קבלת ההצטיינות, ואחר כך הנער יכול לשוחח עם הוריו עשר דקות (בשגרה, הנערים מדברים עם המשפחה פעמיים בשבוע בלבד, עשר דקות כל שיחה).

הרב חיים גולדברג,  
ראש הישיבה התיכונית "בני חיל", קדומים

# וכי כל הכישרונות אצל אדם אחד?

## ללמוד, אני יכול ???

ישיבת "בני חיל" מאכלסת תלמידים המאובחנים כבעלי קשיים לימודיים. בעיות בקליטת החומר הנלמד, בזכירתו וביישומו הם לחם חוקם של מתבגרים אלו. חלק מהם אף סובלים מבעיות מורכבות יותר, כגון דיסלקציה, או נמצאים בצד הקל של רצף הספקטרום האוטיסטי.

רבים מתלמידינו סובלים, מעבר ללקויות הלמידה, גם מהפרעות קשב וריכוז. חלקם מסתייעים בכמות קטנה של ריטלין ונכנסים לכיתה העמוסה בתלמידים. האחרים זקוקים למנה גדולה יותר של תרופה זו, שהיא "תרופת פלא" עבורם, ובלעדיה הם מתקשים לשמור על התנהגות יציבה ולהתנהל מבחינה חברתית. על אף האמור לעיל, מתבגרים אלו אינם בעלי יכולות קוגניטיביות נמוכות; להפך, חלקם ניחנו ביכולות מעולות ואף למעלה מן הממוצע.

חלק מבעיותיהם של התלמידים באות לידי ביטוי בקושי לקבל מוסכמות חברתיות ולקרוא מפה חברתית ולנהל ויכוח ברמה גבוהה, בהתעקשות עד כדי חוצפה, באימפולסיביות, בקושי אמתי בארגון ובתכנון הזמן, בהתמדה, בעקביות, בקבלת סמכות ומסגרת, בדחיית סיפוקים ובהבנת חומר לימודי, וכן בכישלונות חוזרים במבחנים.

כאן אנו, חברי צוות הישיבה, עומדים בפני התמודדות מעניינת ומאתגרת. שהרי אם היינו יודעים כי תלמידים אלו הם בעלי יכולות נמוכות, היינו מכוונים ומכשירים אותם לעבודה עמלנית מכל סוג שהוא, ובכך הם היו ממצים את יכולותיהם. אך כיון שהם בעלי יכולות שכליות טובות, הם אינם מעוניינים להיות "מקוטלגים" כאנשים טכניים בלבד. יש להם שאיפות גבוהות מאלו. הם רוצים להצליח באמת ובתמים גם בתחומים מדעיים, להרגיש שווים מול חבריהם לספסל הלימודים ולהוציא תועלת בגרות עיונית, שתוביל אותם בהמשך חייהם ללימודים והשכלה גבוהים; אלו יהיו יתרון משמעותי להתפתחותם האישית-מקצועית ולתרומה משמעותית בחברה הישראלית.

על פי רוב, בצעירותם, תלמידים אלו מתגלגלים מבית ספר אחד למשנהו ונפלים מישיבות תיכוניות, שבהן שעות הלימודים ארוכות מאוד. לעתים הם מוצאים עצמם כל שנה במוסד לימודי חדש, ולא אחת הם נפלים כליל ממסגרת הלימודים. **הדימוי העצמי** שלהם נמוך מאוד, ו**הערך העצמי**, המעניק תחושת מסוגלות ואנרגיות לקום לעשות ולהתמודד, יורד פלאים דווקא בתקופת ההתבגרות, המעצבת את הזהות האישית שלהם, ואשר בה הם אמורים להשתלב בצבא ובחיים בכלל. אילו היה מדובר בנער בעל יכולות נמוכות, אולי היינו מוותרים. אך כיוון שמיניסוננו, בני נוער אלו הם בעלי כישורים רגשיים וקוגניטיביים גבוהים ותכונות נוספות, שמובילים אותם לתפקידי קצונה מובילים, לדעתנו אסור "להרים ידיים" ולהתייחס מהם! להלן אתאר במעט את התפיסה העקרונית העומדת בבסיס הפעילות במסגרתנו ואת העשייה הנגזרת ממנה.

\* הפרק "יישום הנחות יסוד בעבודה החינוכית-טיפולית" נכתב על ידי היועצת נוגה דוידסון, שמילאה את מקום יועצת בית הספר בזמן היותה בחופשת לידה.



## קבוצת השווים בגיל ההתבגרות

עקרון העבודה הראשוני הוא ליצור קבוצת שווים עם בעיות לימודיות או רגשיות דומות. ג' הוא נער רגיש, שהגיע אלינו לפני שנתיים, בתחילת כיתה ט, תוך היסוסים וחשש כבד של הוריו: "הוא כל הזמן במריבות עם חבריו, אינו מבין מצבים חברתיים". אי-לכך, הצוות החינוכי-טיפולי (יועצת ועובדת סוציאלית) תדרכו את הצוות הכללי. כעבור שבועיים מפתחת שנת הלימודים, מורים התפלאו על "החשש המוגזם, שאינו ניכר כלל, ואינו תואם את הפרופיל שנמסר לנו". כיום, הוא אחד הנערים המובילים בשכבתו ובמסגרת הישבתית בכלל. לטענתו, החיבור עם קבוצת הדומה לו סייע לו להתמתן ולהתנהג כשווה בין שווים – "הם מבינים אותי", כדבריו.

מדהים לראות כיצד נער עם קשיים חברתיים או לימודיים, שלא מצא את עצמו במסגרות הקודמות והיה שרוי במריבות אין סופיות עם חבריו לספסל הלימודים, עימותים שנגרמו לעיתים רבות מתחושת "סוג ב" שהוקרנה כלפיו (לפחות בהרגשתו האישית), נרגע, כאשר הוא מוצא בכיתה לצדו נער בן גילו מעיר אחרת, בעל סיפור דומה. התלמידים בעצמם מדברים על **חווית היפוך המחשבה** שהם עוברים עם הגילוי הזה.

כיוון שגיל ההתבגרות הוא תקופת עיצוב הזהות האישית, קל הרבה יותר לעבוד עם הנערים בקבוצות חברתיות על נושאים, כמו: שליטה עצמית, מיומנויות חברתיות, אימון אישי למיצוי המצוינות וחרדת מבחנים. קבוצות מעין אלו מופעלות כאן על ידי היועצת וצוות העובדים הסוציאליים כדבר שבשגרה. גם מערך השיעורים "כישורי חיים" מקבל משמעות ו"צבע" מדויקים יותר כאשר משוחחים על נושאים, כגון התנהגויות מסוכנות ומיומנות חברתיות – שכן מדובר בנוער בעל מאפיינים דומים.

עם כל הנאמר לעיל, עליי להדגיש כי נמצאים כאן, תחת קורת גג אחת, מספר גדול של נערים המחפשים סיכונים, נוטים ללכת "על הקצה" (גם כפשוטו, לא אחת תפסנו נערים המטיילים על קצה הגג, מתוך ביטחון ש"אני לא אפול...") ומתקשים לקבל את המערכת ולהכפיף את עצמם לכללים ולמסגרות. מעבר למרדנות הרגילה של גיל ההתבגרות, נוספת אצל נוער זה גם נטייה לשבירת מוסכמות בסיסיות.

## הפיכת הלימון ללימוןדה

עיקרון נוסף בעבודתנו החינוכית הוא התובנה המגיעה מן הסיפור שלהלן: כאשר אדם הראשון חטא בגן עדן ורצה בורא עולם לגרשו, לפני כן, בחסדו הרב, תפר לזוג הראשון כסות מעלה תאנה. למה נבחר דווקא העץ הזה מבין כל העצים? רש"י, גדול הפרשנים בכל הדורות, מסביר לנו שזהו העץ שממנו אכלו (שאינו התפוח המפורסם...), ובארבע מילים פשוטות וממצות הוא מבהיר: "בדבר שנתקלקל – בו נתקנו", ומלמד אותנו כלל ברזל: בכל מקום ותחום בחיים שאתה מוצא קושי, קלקול, חוסר, כדאי לחפור שם היטב – ובפנים, עמוק עמוק, מחכים התיקון, הכוח, העצמה והיתרון. גם אם לעתים המציאות נראית חסרה, בפנים, בתוך אותה מציאות, מסתתרת גן עדן. ודבר זה אנו מנסים בדרכים שונות להחדיר בתלמידינו.

המנטרה הזו נאמרת לתלמידים בשלבים שונים – הן בקבוצות שבהן הם משתתפים, הן בשיחות אישיות והן בדרישות ובמדדים השונים שאותם אנו מכוונים בהתקדמות התלמידים: "הכירו את עצמכם ולמדו כיצד להפוך את החיסרון להתפתחות, למקום של צמיחה ואתגר". הרשימה להלן מביאה את הקשיים מול ה"מתנות": פיזור – אנרגטיות, חוסר תכנון – יצירתיות, חוסר ארגון – חשיבה "מחוץ לקופסה", מוסחות – שימת לב לדברים, חלימה בהקיש – דמיון מפותח, שכחות – יכולת אלתור, אי-עמידה בזמנים – ספונטניות, תנועתיות – נמרצות, חיפוש ריגושים – אומץ, קושי בהתמדה – מוכנות להתנסות בדברים חדשים, עקשנות – אסרטיביות.

## העידן הטכנולוגי ומשמעותו אצלנו

אחר שעברנו את שני השלבים הראשונים (חיבור לקבוצת השווים ומציאת העצמה והדגשתה בכל דפוס ההתנהגות) – שלבים המבוססים על עבודה פנימית, אפשר להתייחס גם לגורם נוסף, חיצוני לנו, המאפיין את עולמנו כיום, הלא הוא "עידן המידע".

תפקיד ההוראה כיום אינו רק העברת המידע מתוך סמכותיות חד-משמעית, כפי שהיה בעבר. זו גם ההזדמנות שלנו לתפוס את העידן הטכנולוגי ולהבין את המיומנויות הנדרשות בתקופה זו, שהרי עיקר העניין הנדרש מאתנו, אנשי החינוך, הוא להכין את הדור הבא לעולם שבו הוא יחיה, לא לעולם שאנו חיים בו היום; למשל, בעולם החדש יהיה צורך להתמודד עם שינויים ולהסתגל לשינויים מתמידים – דבר התואם את דרך החיים של הנוער הנמצא אצלנו, המחויב להסתגל לשינויים מתמידים. כך גם יסות העצמי (רגשי והתנהגותי), סקרנות, דמיון, יזמה ופעלתנות, חשיבה מסתעפת (הנותנת פתרונות מרובים לבעיה ממוקדת) כמו גם חשיבה ביקורתית הם מיומנויות נדרשות במאה העשרים ואחת, ותלמידים הסובלים מקשיי קשב וריכוז משופעים בתכונות אלו (להפוך את הלימון ללימוןדה, כבר הזכרנו!?)

במסגרת הלימוד השוטף לבחינות הבגרות (ויש הקוראים לכך "למידה משמעותית"...), אנו מכניסים תחומי עניין אלו ומשתדלים למנף את חומרי הלמידה ולהטמיע במקביל את המיומנויות הנדרשות. כפי שכבר אמרו קודמים לנו: "תן לו דג, הוא יהיה שבע למשך כמה שעות. למד אותו לדוג, הוא יוכל לחיות בנחת..."

## התמקדות באדם ולא בידע

בעידן שבו המידע נגיש לכול, ההתמקדות באדם, ולא בידע, מקבלת משמעות עמוקה יותר, ולמעשה ההון האנושי חשוב הרבה יותר מן הידע הספציפי של כל אחד ואחד. המידע הנגיש לכולם ואשר ניתן להגיע אליו באמצעות האצבעות, במסגרת המכשירים החכמים הנפוצים היום, מוביל לשינוי בהבנת תפקידי ההוראה, אך האם שינוי זה יוצר הוראה שונה?

קשה לענות בחיוב על שאלה זו. הבלבול והתובנות בנוגע לדברים שיש לשים עליהם דגש, יחד עם תפיסות היסוד שטבועות עמוק בתוך המערכות ובהרגלים של האנשים, אינם בהכרח מייצרים שינוי התנהגות בהוראה ובחינוך. אמנם קיים שימוש במכשירים מתקדמים, אך באותה תפיסה התנהגותית כבעבר: במקום לוח – מקרן, במקום מחברת – מחברת אלקטרונית.

וכאן אני מבקש להבדיל בין עולם המידע, על המשתמע ממנו, לבין החוויה, דהיינו ההתנהגות שהיא תוצאה של התובנות שהזכרו לעיל. זו הנקודה העיקרית שאתה לדעתי יש להתמודד כחלק מהבנת ה"עולם החדש". הגיע הזמן לשים דגש רב יותר על ההון האנושי ולהקנות לבחורים החיים בישיבה שלנו את היכולת להתמיד, להתעקש ולהצליח; להציב חזון מדיד וישים, הן באופן אישי והן כחלק מהקבוצה שבה הם נמצאים; להבין את כוח הרצון המניע אותם ולשלוט בכוח זה; לגלות גמישות, יכולת התאוששות מהירה במעברים השונים וחוסן נפשי פנימי.

אלו הם מקצת התחומים שבהם צריך להשקיע מעבר ללמידה עצמה, ואפילו מעבר לזו המדגישה את מיומנויות הלמידה. בסופו של דבר, נזכור כי **אישיות האדם מורכבת מהחוויות שהוא צובר בימי חייו, ולא רק מהמידע שנמצא במוחו.**

תלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז על פי רוב **מפותחים יותר בתחומי הרגש.** זהו גם יתרונם. אנו מנצלים את הצורך הקיים במיומנויות הרגשיות כדי להעמיק ולהטמיע את המסוגלות האישית של התלמידים, הן בשיעורים הפרונטליים לקראת הבגרות (אחד התחומים המרתקים הוא למנף את תחומי הדעת השונים לתובנות רגשיות, לאינטליגנציה תוצאתית, לחיזוק זיכרון העבודה ועוד), והן בקבוצות אישיות שמופעלות על ידי היועצת והעובדת הסוציאלית הבית ספרית.

## מהו הצעד הראשון?

כמו בכל רעיון גדול, צריך לפרק אותו לגורמים קטנים, ולא עוד, אלא שצריך להתחיל במשהו, כפי שנאמר: "גם מסע בן אלף קילומטרים מתחיל בצעד אחד קטן"; שהרי קשה לתאר במילים את העצב בפגישה עם נער צעיר בן 14 או 16, שאמור להיות בשיא כוחו, כשהוא נכנס למשרד לריאיון ראשוני, כולו מוכנס בתוך עצמו, אינו מישר מבט ומלמל בקול רפה את שמו. חלומות? הצחקתם אותו. רק תנו לנשום בשקט...

השליליים – תסכול, חששות, אכזבה מאי-הצלחות, לדבר על הכול, מבלי להתבייש. ההנחה היא שהדרך הטובה ביותר להשפיע על האחר היא מתוך עבודה פנימית שלנו על עצמנו. כך כל שבוע אנו נפגשים, מחנך, ראש המערכת, יועצת ועובדת סוציאלית, המלווים את הכיתה, ומתמודדים גם עם הקשיים והרפלקטיביות שהנערים המתבגרים גורמים לנו, נוגעים בלי היסוס במקומות שנגעו בתוכנו.

ז. **העצמת הילד בפני ההורים** – העצמה זו מהווה גשר בבניית מערכת יחסים תקינה של הילד עם משפחתו, ויש לה השלכות על הבית שהוא יקים בעתיד.

ז. **ראיית החיובי לפני השלילי** – למשל, לתלמיד שנתפס בהעתקה נאמר: "אתה רוצה כל כך להצליח? קח ועשה זאת כעבודה".

### עבודת צוות והישיגים

יחד עם העקרונות שציינתי לעיל, בזכות צוות מסוה, המאמין בכל לבו כי כל אדם באשר הוא זכאי להצלחה, הגענו בשנים האחרונות ל-90% הצלחה בבחינות הבגרות ול-100% גיוס מיטבי (כל בחור מתגייס וממצה את יכולותיו, בכל תחומי העשייה בצבא הגנה לישראל, מהמוגבלים והחרדתיים הזקוקים לביתם יום-יום ועד למשרתים ביחידות קרביות וקצינים מצטייני נשיא).

### לסיים, כמה מחשבות

לפני יותר מעשור סיימתי תקופת ניהול ראשונה במערכת של ישיבה תיכונית המקבילה במורכבותה לכפר נוער טיפוס. היו שם תלמידים מן המניין כמו גם מעטים בעלי קשיים לימודיים שונים, שהיו חריגים בנוף ומצאו את עצמם בשולי החברה, מתויגים כ"סוג ב"...

כיום, כאשר בידי מעל עשור של חינוך קבוצות של אוכלוסיית תלמידים ממוקדת זו, כאשר אני רואה אותם יוצאים לחיים ומסוגלים להישיר מבט כלפי החברים שעמם גדלו בשכונות מגורים, כשוויים בין שווים, ולא אחת כמובילים ("לי יש תעודת בגרות – לך אין", או "אותי קיבלו מיד למכינה היוקרתית – אתה עדיין לא התקבלת", אמירות שאנו נפגשים אתן כל שנה מחדש), יש לי מספר תהיות שאינני מוצא להן תשובה חד-משמעית:

כיצד ניתן להעמיק את עבודתנו ולשלב בעבודת הצוות גם את ההורים וגורמי המקצוע? זאת במיוחד בהתחשב בעובדה שהוריהם של רבים מתלמידינו עברו אף הם חוויות דומות בבית הספר וגם להם יש לקויות למידה דומות.

מניסיוננו, כאשר אנו מקיימים פורומים של ב"מ"ה (בית מדרש הורים), המתמשכים על פני עשרה מפגשים (וקיימנו מפגשים כאלו חמש שנים!), השיפור ההתנהגותי והקשר המשפחתי רק מרוויחים מן העניין. מאידך גיסא נזכור, שלצערנו, אין במשרד החינוך הקצאה לעבודה אמיתית, עמוקה ומתמשכת עם ההורים.

ועוד, הדגם המוצע כאן הוא ייחודי, ואינו מקובל כיום על משרד החינוך, בוודאי לא באופן גורף. רוממות ה"שילוב" בגרונם של אנשי המשרד. האם לא כדאי להשקיע באוכלוסייה זו ארבע שנים באמצעים משופרים במקצת ולקבל את התמורה במשך 40 השנים הבאות – אנשים בריאים בנפשם אשר בונים בתים לתפארת ושותפים פעילים בעם ישראל!?

מצד שני, דווקא לאחר הנאמר בפסקה הקודמת, האם הדגם המוצע כאן מתאים לכולם? האם אין מי שמתאים להם יותר "להשתלב" בין החברה ה"רגילים" וכך לצמוח?

זו עבודה מתישה, אטית. לעתים אפילו זוכים בתחילת הדרך לכפיות טובה ול"בעיטה". מהו אם כן אותו צעד המתחיל את בניית האמון בעצמי של המתבגר? ביכולות שלו? בכוחותיו? אותו צעד שיגרום לו להתחיל לחוש את השדר לא רק מן הפה ולחוץ? להרגיש שלא מדובר בזיוף?

הכלל אומר כי **הצלחות בלימודים מובילות להצלחות אישיות** – כבר בשבוע הראשון או השני לנוכחותו של המתבגר, הוא זוכה לעשות מבחן שאנו בטוחים שהוא יצליח בו. זו אמנות שלמה. צריך שהמבחן אכן יהיה אמתי, שכן תלמידינו יודעים מתי "עובדים עליהם". מצד שני, הכרחי שהתלמיד יצליח במבחן. אבל זה חלק מהעניין.

בכל יום שתלמיד חסר, הוא מקבל מהישיבה שיחת טלפון לברור חסרונו – לזה הוא לא זכה מעולם... להפך, תמיד שמחו שהוא ("הנזק הזה...") לא מגיע לבית הספר... זו התחלה שפותחת את הלבבות.

יצירת האמון בבני הנוער בישיבה מצריכה עבודה רבה, ומתוך כך, נוצר קשר מעמיק וטוב, מלא רצון להצלחה.

### יישום הנחות היסוד בעבודה החינוכית-טיפולית

א. **ראיית ה"יש" ותיחום ה"אין"** – תלמיד שהגיש דף מבחן מלא בתוכן איכותי, אך לא בתשובות המצופות, קיבל ציון על חשיבה "מחוץ לקופסה". משמעות הדבר היא לקחת את הלקות והשלכותיה כחלק מהיום-יום, לא להתנגד לה, לא להיאבק בה, פשוט להניח לה להיות. כתוצאה מכך היא מקבלת את מקומה, והנער מתפנה לדברים החיוביים שיש בו, אך לא נראו, כיוון שהשקיע את כל האנרגיה שלו במאבק בלקות. התייחסות מעין זו היא חזקה הרבה יותר מאשר הכלת השונה, ובוודאי יותר מאשר "גלגול עיניים" על התופעה ה"זרה" לקבוצה.

השדר הוא: אני לא מצפה ממך לכלום. זה בסדר מי שאתה ואין שאתה. שדר זה נותן לנער אמון וביטחון שהוא מתפתח בקצב הנכון לו, שאינו נמדד לפי מוסכמות החברה ואינו מתויג ("ילדותי", "נודיק", "תלותי", "מפגר" וכו'), שהוא יכול להיות הוא עצמו, שסומכים עליו. כך מערך כוחות הנפש חוזר לאיזון, והמערכת הנפשית מתחילה לקבל את חיותה מחדש.

ב. **מערכת יחסים כמקום בונה** – יש תיחום והפרדה בין מה שהיה בעבר לבין הקיים בהווה (השדר: אתה יכול להתחיל כל יום מחדש, ולא משנה כמה "שרטוט" אתה סוחב מהעבר); ישנה הפרדה בין דפוסי ההתנהגות בבית לדפוסי המקדמים כאן (השדר: אמנם אבא שלך מכה, אבל אתה יכול לבחור אחרת); יש לנער אפשרות לבחור בחברה ובכיתה כמקומות בונים (מותר להיעזר, מותר לטעות, מותר ללמוד מהאחר), ולא "לבנות" את עצמו על חשבון אחרים.

ג. **המתנה והדרגתיות** – הזהות האישית, הדתית או הגברית של הנער נבנית לאט ובביטחון. היא נבנית בהתאם לכוחותיו, ולא בהתאם לנסיבות חייו. לכל אחד יש הכוח לעצב את האישיות שלו והתנאים להתפתח. אין טעם להאשים את ההורים, את העבר, את המורים – ההתפתחות האישית היא בידיים של כל אחד.

ד. **אין מדרג, יש כבוד** – מהו מקור הסמכות של המורה? האם גילו המופלג? האם ידיעותיו הנרחבות? זו שאלה עמוקה שיכולה לפרנס מאמר אחר. אצלנו, עם הנערים האלו, אנו יוצאים מתוך נקודת הנחה שהמדרג בין התלמידים לצוות אינו קיים בתחומים מסוימים. יש כבוד הדדי. השדר החינוכי שלנו טוען: אני כמכם, גם אני באתי לתקן, כלנו בעולם הזה שווים, לכולנו יש על מה לעבוד, וזו לא בושה. עם זאת אין אנרכיה – יש הרבה כבוד כלפי התלמידים, והם מחזירים כבוד רב לצוות.

ה. **זמן של עצירה והתבוננות** – מקום זה מאפשר לכל מחנך לעצור פעם בשבוע ולהתבונן מגובה על האילוצים והמצוקות ולבטא את הרגשות

# "תפתח חלון"

## צוהר לעולמם של נערים בסיכון בחינוך המיוחד

אפרת ביגמן,  
מטפלת בביבליותרפיה ומדריכה צוותים  
של מחנכים ואנשי טיפול רגשי  
בחינוך המיוחד

חזרים אפוא אלו שנים ימים כנצרים  
חזרים נאי, אני שזל כול נצצרים  
התקש אה הולונגה. הולון כי נעמ  
וכאי גבלא נקאלו שזולו נחק  
אך זשלא חקלא אין כאן הולונגה  
או שאני חזקא אלמס. אולי כך חמטב,  
אולי יוניו נאלך כך עינוי נכיל נוסף?  
אולי חשול נלז אי-אלו חולונגה?  
(הולונגה, חוסטנציוס חולאגיס)

בן (שם בדוי), נער כבן 16, יושב אצלי בטיפול פרטני בביבליותרפיה הניתן לו במסגרת החינוכית שבה הוא לומד. בן משתף בחלום שחוזר אצלו בתקופה האחרונה: הוא נוסע במכונית נהדרת וחדשה, לא ברור לו של מי, נוהג במהירות גבוהה כל כך עד שברור לו שעוד רגע יאבד שליטה על הרכב וימות. הוא מרגיש בעצמה שני רגשות מנוגדים שמפעמים בו – הנאה מהחווייה המענגת שבנסיעה, לצד ודאות שנסיעה זו תהיה הנסיעה האחרונה שלו.

מקובל לפרש חלומות נהיגה כחלומות שמשמיעים לאדם הד פנימי בנוגע להנהגת חייו והובלתם (פרויד, 1958). נראה כי בן חווה את עצמו בתנועה שועטת קדימה, אך ללא שליטה וללא מעצורים, הכוונה או איזון. קולו של הלא מודע קורא לו ומאותת לו שאם ימשיך כך, הוא עלול לסיים את חייו. קול המאותת על הימצאות בסכנה עולה בעוצמות שונות אצל נערים רבים המצויים בסיכון.

בן התייתם כילד מאביו וגדל בבית חד-הורי קשה יום. באחת הפגישות שיתף אותי בזיכרונותיו, כיצד התרגל מגיל צעיר להירדם לבד בסלון מול הטלוויזיה הקולנית כדי להרגיש שהוא לא לגמרי לבד. את כיתות היסוד הוא עוד צלח באופן חלקי, ונוכחותו בכיתה הייתה תלויה עד מאוד בסבלנותה של המחנכת להכיל את התנהגותיו הפרועות. מרבית השיעורים שוטט בבית הספר ומחוצה לו עם קבוצת ילדים בוגרת ממנו, מכיתה ב כבר החלו התנסויותיו בעישון, ומדי פעם הסתבך עם המשטרה. בכיתה ו חל המפנה הדרמטי בחייו של בן – אביו, שכבר שנים לא חי עמם בבית, נפטר באופן פתאומי. בן התכנס עוד ועוד פנימה אל תוך עולם פנימי לא נגיש וכמו סגר את הפתחים המעטים שעוד נותרו בינו לבין הסביבה. הוא הופנה לחינוך מיוחד, לאחר שגם בתחום הלימודי לא הצליח להשתלב עם בני כיתתו. בן נפלט ממסגרות חינוכיות שונות, עד להגעתו למסגרת החינוך המיוחד שבה נפגשנו.

כשהגיע בן למסגרת שבה עבדתי, מצאתי עצמי עוקבת אחריו מרחוק בזמן ההפסקות ובשוטטו בחצר בית הספר. הוא לכד את עיניי בהליכה הבטוחה שהפגין, חזהו מתוח. את רוצה רגליו פונות לצדדים, אף שגופו היה קטן, והוא היה אחד הצעירים בבית הספר, מבטו ומראהו שידרו כל העת "אל תתעסקו אתי". המעקב שלי נעשה מרחוק, שכן בן הדף בשפה בוטה ומזלזלת כל אדם שניסה לקשור עמו שיחה – איש צוות או תלמיד. אני מודה שכשקיבלתי את ההפניה של בן אליי לטיפול פרטני בביבליותרפיה התערורו בי חששות וספקות גדולים בנוגע לקשר הטיפולי בינינו ותהיות כיצד יקבל את עצם ההזמנה הזו.

\* אני מבקשת להודות לגב' אורנה פרידמן, המפקחת על החינוך המיוחד במנהל לחינוך התיישבותי, על ליוויה והערותיה במהלך כתיבת מאמר זה.



שיהיה נטול שיפוטיות וביקורתיות ויאפשר קבלה. במאמרו של דין (2010) מוגדרת דמותו של המבוגר התומך כ"מבוגר שדרך מבטו יכולים הילד או הילדה להרגיש עצמם כבעלי ערך". רק לאחר שהקשר יתבסס הוא יאפשר גם תהליכי שינוי וצמיחה בקרב התלמיד. הקריטריונים שהועמדו כאן לקשר משמעותי שונים מהמעשה החינוכי שעליו מופקד מחנך הכיתה, ואולי אף סותרים אותו. תפקידו של המורה והמחנך כולל באופן אינהרנטי ראייה ביקורתית, הערכתית ולעתים אף שיפוטית. עצם תפקידו להעניק ציונים ולחלק תעודות, כמו להיות אחראי על הקשר עם ההורים ועל מתן דיווח, הופך אותו לדמות שהמתבגר עלול להסתייג ממנה ולנהוג בה חשדנות יתרה, ובמיוחד המתבגר בסיכון. לצד המחנך, אפשר לפגוש בבתי הספר שמלווים נוער עם קשיים רגשיים והתנהגותיים גם את צוות הטיפול הרגשי. נראה כי כניסתה של שפת הטיפול לבית הספר לצד השפה החינוכית אפשרה ראייה הוליסטית יותר של התלמיד ויכולת להעניק לו גם קשר עם מבוגר משמעותי שאינו שיפוטי, קשר המבוסס על אמון וקבלה וקשוב כל כולו אליו ולצרכיו הרגשיים והנפשיים. במסגרת קשר זה אין הישגיות ותחרות, ונפתח הצוהר לשיתוף בעולם הפנימי, להתבוננות משותפת בצלקות ובכאבים כמו גם בכוחות ובכלים, המזמנים מסע צמיחה משמעותי, תוך ליווי אודה.

אם אחזור לרגע לשיר הפותח מאמר זה, הרי שגם כשסוף סוף נמצא החלון המאפשר קשר ויציאה מן הבדידות הכאובה, בדמותו של אותו מבוגר מיטיב, לא בהכרח מביאה נוכחות זו הקלה מיידית. פעמים רבות נראה כי דווקא זמינותו של אותו אדם מציפה אף ביתר שאת את תחושות האשמה, החרדה והבושה, המתבטאות בהתנגדות לקשר, בהימנעות ממנו או בהטחת אמירות אלימות או פוגעניות דווקא בדמות זו. בהקשר הטיפולי הדבר מתבטא בהיעדרות ממפגשי הטיפול ובהפגנת כעס על עצם ההפניה לטיפול. אכן הפניית מתבגר בתוך מסגרת בית ספרית לשעת טיפול דורשת רגישות רבה ומציאת ערוץ זמן מתאימים, וכמובן הקשר עצמו הוא פרטי, אישי ומכבד. מצד הגורמים הטיפוליים בבית הספר נדרשות הקשבה, המתנה סבלנית ונוכחות איתנה למול המבול השוטף בחוץ. הניסיון מוכיח כי אלה משתלמים עד מאוד.

#### השפה הטיפולית והלימודית חוברות יחד

אשוב אל סיפורו של בן. המשבר ברקמת היחסים הבין-אישיים עם בן שחווינו גם אני וגם המחנכת שלו, יצר שיתוף פעולה מעמיק ומתמשך בין השפה הטיפולית, שעמה הגעתי אני לעבודה עמו, לבין השפה החינוכית, שאותה נקטה המחנכת. שתינו שיתפנו זו את זו בתובנות ובכלים שעמדו לרשותנו, פרשנו אותן כמפה עשירה, ויחד ניסינו לחלץ תובנות להמשך הדרך עם בן. נראה כי לא רק אותו הצלחנו לחלץ בדרך זו מתוך בועת אימה ובדידות, כי אם גם את עצמנו, כאנשי צוות המתמודדים עם עולמו הכאוטי של מתבגר בסיכון.

בן סיים לימודיו לפני שנים אחדות בבית הספר לחינוך מיוחד שבו למד, וכיום הוא משרת בצבא. בתהליך ארוך, רצוף עליות ומורדות, שתבעו אמונה גדולה ומתינות, הוא הצליח לבסוף ליצור קשר משמעותי ומעמיק עם מספר דמויות משמעותיות בבית הספר, לבנות יחסי אמון וגם לגשת ל-17 יחידות לימוד בבחינות הבגרות ולסיים בהצלחה.

#### מקורות

דין, א' (2010). בכל מקום ובכל זמן: תיאוריית החמלה הרדיקלית, *הד החינוך*, 84(8), 52-56.

מור, פ' (2006). *לראות את הילדים: מדרך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון*. ירושלים: מוסד ביאליק.

סולימני, ר' (2006). *הם לומדים מחדש: תוכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון*. ירושלים: אשלים.

פרויד, ז' (1958). *פטר החלומות*. תל אביב: יבנה.

שדמי-וטרמן, ש' (2008). חינוך בונה קהילה וקהילה בונה חינוך. בתוך *60 שנות חינוך בישראל: עבר, הווה, עתיד*. חוברת מאמרים של כנס מנדל לחינוך (עמ' 9-21). רמת גן: כפר המכביה.

כשהוא הגיע לפגישה הראשונה הופתעתי מטון הדיבור השקט שלו, עד כדי לחישה כמעט. מצאתי את עצמי מתרכזת כל כולי בדיבורו האטי והמכונס. לאחר ההיכרות עם התנהגותו המוחצנת של בן בחוץ, חשתי שכעת אני עורכת היכרות עם בן של המפגש הפרטני האינטימי. הוא נגלה אליי חשוף ופגיע, צורת ישיבתו אף היא לא הפגינה עוד כוח ושררה. הבחנתי כי באופן דומה להתנהגותי כלפי בן שבחוץ, ועם זאת שונה, גם מול בן שבחדרי אני חשה צורך להיות זהירה ביותר. אם למול בן שבחצר חשתי צורך להגן על עצמי, לא להיות חשופה לחצי הלעג והבוז הפוגעני שירה, הרי שבן שבחדר הטיפול עורר בי צורך להגן עליו מפני חשיפת יתר של עצמו, העלולה להבהילו ולהניעו מלשוב אל חדר זה בשבוע הבא ומלהיכנס לתהליך טיפולי רציף ומעמיק יחד.

לאחר שבועות אחדים של עבודה רציפה ומשמעותית בחדר, חשתי כי בן הולך ונשמט מבין ידי. שיתפתי את המחנכת שלו בדאגתי כלפיו ובתחושה כי הוא עצמו נבהל מעצם האפשרות להתמסר, להיקשר או לתת בי אמון. באופן דומה במקצת, המחנכת שיתפה אותי במידע כי לבן יש יכולות לימודיות גבוהות ביותר. עיקר דאגתה היה כיצד לעורר בו מוטיבציה ללמידה, שלא הייתה לו כלל. נראה כי בן אותה לכל אחת מאתנו עד כמה שווה לה להתאמץ על הקשר עמו, אך כשהיינו משוכנעות שרצוננו בקשר משמעותי עמו – הוא התרחק מאתנו. במובנים רבים סיפורו של בן הוא סיפורם של נערים ונערות רבים הנמצאים בסיכון ואשר שולבו במסגרות החינוך המיוחד.

#### נוער בסיכון בחינוך המיוחד

נערים בסיכון מופנים למסגרות החינוך המיוחד לאחר שלא השתלבו בכל מערכת רגילה אחרת ונשרו ממנה. הסיבות רבות ומגוונות: רקע משפחתי בעייתי והיעדר עורף משפחתי תומך, משברים רצופים וחוויות טעונות ומרכבות וכן התנהגויות סיכון, וכתוצאה מכל אלו – פערים לימודיים הולכים וגדלים. לרוב, רק לאחר שהובהר שהתלמיד – הנער בסיכון בעל הצרכים המיוחדים – אינו מסוגל לעמוד בדרישות המערכת, ובעיותיו ומצוקותיו בה כבר הוחרפו, מתחיל תהליך המעבר אל החינוך המיוחד (סולימני, 2006).

השילוב שבין היעדר נוכחות הורית יציבה, רציפה ובטוחה לבין תרבות הכוללת ניכור בין הנוער והמבוגרים ובין התנהגויות סיכון, הוא שמעצב מתבגר דל ובודד, המבודד הן מקהילתו והן מן המעגל החברתי הראשוני – המשפחה (שדמי-וטרמן, 2008). כך המתבגר בסיכון המצוי בחינוך המיוחד נושא עמו את הצלקות הרגשיות שהותירו בו משברים אישיים ומשפחתיים שונים שחווה פעמים רבות כילד רך; אלו, לצד היעדר עורף קהילתי או משפחתי ובשילוב עם הקשיים הייחודיים שלו בתחום הלמידה או ההתנהגות, הופכים את משימת התפקוד בבית הספר לכמעט בלתי אפשרית.

#### "צהר תעשה לתבה" (בראשית ו, טז) – נחלצים מהמבול עם מבוגר משמעותי

מול מבול הקשיים המורכבים שמכילה אוכלוסיית הנערים בסיכון בחינוך המיוחד, יש לא פעם תחושה של אפסות וקטנות. כיצד ניתן ללמד ולהכין לקראת משימות התפתחויות נורמטיביות, דוגמת בחינות הבגרות או השירות הצבאי, נערים שעולמם הרגשי והמשפחתי שסוע ומסוכסך, שאינם פנויים כלל ללמידה ומאמץ? כיצד נוכל לסייע למתבגרים בסיכון בחינוך המיוחד לאפשר לעצמם נתיב חיים טוב יותר ועתידי של השתלבות חברתית, מימוש עצמי והתפתחות תקינה?

נראה כי כלל העוסקים בנוער בסיכון, בתאוריה ובמעשה, שותפים להבנת החשיבות הרבה כל כך של נוכחות רציפה ועקבית של מבוגר משמעותי (מור, 2006) – אדם הזמין לקשר ומביע אכפתיות, אהדה ותמיכה, אשר מאפשרות לנער לעבד חוויות שונות מחייו בתוך סביבה מוגנת ובטוחה. בהמשך יאפשר קשר מצמיח זה מימוש אישי וביטוי עצמי, שיתבטאו בין היתר במשימות הגיל האקדמיות והאחרות. בסיס קשר זה מוכרח



# הובלת תהליך פנימי שמקרין כלפי חוץ

יניב עקיבא,  
בעל תואר שני  
בהיסטוריה יהודית  
ובמערכת למידה,  
מנהל התיכון  
בישיבת "בית יהודה"

## מבוא

ישיבת "בית יהודה", שנמצאת בכפר מימון, היא ישיבה תיכונית ותיקה בת למעלה מ-50 שנה. בראש הישיבה עמדו רבנים שהם מעמודי התווך של הציונות הדתית. רוב תלמידי הישיבה מגיעים מאזור הדרום (נתיבות, שדרות ומושבי האזור).

לפני כשמונה שנים עמדה הישיבה על סף סגירה, עקב מיעוט תלמידים, והנהלת הישיבה החליטה לפתוח מסלול חדש, שנקרא "ישל"צ" (ישיבה לצעירים), השם דגש על לימודי גמרא, תנ"ך ומחשבת ישראל. מחצית היום מוקדשת ללימודי קודש, וגם בערבים מתקיימים לימודים או שיעורים. מסלול ה"ישל"צ" בא לתת מענה לאוכלוסייה שתרה אחר ישיבה תיכונית שתהיה קרובה לבית, אך תשים דגש על לימוד תורה איכותי<sup>1</sup>.

עם היכנסו לתפקיד מנהל בית הספר התיכון, לפני כארבע שנים, עמד מספר התלמידים בישיבה על 240 תלמידים, ואחוז הזכאות לבגרות עמד על 53%. הישיבה הייתה במגמת עלייה, בעיקר מבחינת מספר התלמידים. לאחר שלוש שנים, אנו עומדים עם מצבת של כ-350 תלמידים ו-84% זכאות לבגרות. כדי להוביל שינוי שכזה עברנו תהליך מורכב, שנע בשני צירים: הציר הראשון היה שינוי במערך הלימודים של הישיבה, שהוביל גם לשינוי תדמיתי ולשינוי באוכלוסיית התלמידים המבקשים לבוא בשערי הישיבה; הציר השני היה שינוי תפיסות עולם של הצוות וביחד – הובלה לשינוי אווירה.

1 הישיבה באה לתת מענה לאוכלוסיית האזור המתפתחת ולגרעינים התורניים שהוקמו בשדרות ובנתיבות.



## השינוי החיצוני

### התאמת מערכי ההוראה לתלמידים

תחילה אספר על הפתרונות הטכניים שנקטנו. ביקשנו להתמקד בבעיה העיקרית, והיא אחוזי הזכאים לתעודת הבגרות. ביצענו פילוח למקצועות השונים, זיהינו את המקצועות ה"בעייתיים", ובהתאם לכך הוספנו תגבורים לימודיים. התלמידים חולקו לקבוצות קטנות, ונערכו "מרתונים" לקראת הבגרות. נערכו ישיבות צוות קבועות על מנת להיות כל הזמן עם היד על הדופק – לבחון מה מצב התקדמות התלמידים ולאתר מי נמצא בסיכון לאי-קבלת תעודת בגרות, ומתן הסיבות לכך. נפתחו מגמות לימוד שנועדו לתת מענה לתלמידים חלשים יותר, ונסגרו מגמות לימוד שזוהו בהם אחוזי נכשלים גבוהים. לאחר שנה התחלנו לראות שיפור באחוזי הזכאות, והגענו ל-77% זכאות.

בשלב השני, לאחר ששופרו אחוזי הזכאות לבגרות, הוחלט לבחון את התלמידים בראייה רוחבית, מכיתה ז ועד לכיתה יב. איתרנו את הקשיים של תלמידים עוד בכיתה ז, וכך ניתן היה להגיע לכל תלמיד ולקדם אותו בשלב מוקדם הרבה יותר.

נקבעו ישיבות צוות קבועות שדנו לא רק בתלמידי יא ויב, אלא גם בתלמידי חטיבת הביניים. עובדה זאת עשתה סדר בתוך המערכת והביאה לכך שהצוות ידע בדיוק מה מצבו של כל תלמיד בכל שכבה בכל זמן נתון. כך יכולנו לתת מענה לתלמידים מיד כשהתעוררו קשיים.

### תכנית למצוינות

מלבד פתרונות לתלמידים מתקשים חיפשנו את הדרך לאתגר גם את התלמידים הטובים ולהוביל אותם למצוינות לימודית. הופעלו מספר תכניות לימוד; הראשונה שבהן הייתה כיתת מצוינות בגמרא, שהובלה על ידי אחד המחנכים יחד עם מרכז ישיבות בני עקיבא. במשך השנה בחנו את האופן שבו פעלה התכנית, שינינו את מערך התכנית, והפכנו אותה לכיתה רב גילית, שמובילה מצוינות במקצוע הגמרא. כמו כן נערכו לאורך השנה ימי שיא במקצועות השונים (ימים מיוחדים שסובבים סביב מקצוע מסוים, כגון: אנגלית, מדעים ומתמטיקה).

פתרונות טכניים אלו ננקטים בבתי ספר ומוסדות חינוך רבים, לא אני "המצאתי את הגלגל", ואת מרבית הדברים למדתי מבתי ספר אחרים. התהליכים הנוספים שבית הספר עבר, ואשר מתוארים בהמשך, הם שיצרו את השינוי המהותי עם ההשלכות על הלמידה, שבאו לידי ביטוי בהישגי התלמידים.

## השינוי הפנימי

השינוי הפדגוגי: מעורבות המורים המקצועיים בתהליך החינוכי ובמעגלי ההשפעה על התלמידים

תהליך של שינוי דורש שיתוף פעולה ומעורבות מצד כל הגורמים:

**שיח משותף ופתוח בין המורים ועמם:** כאשר נכנסתי לתפקידי היה ברור לי, שכל שינוי צריך להיות מובל על ידי הצוות ובעזרתו. לא ניתן לעשות שינוי או לרתום את הצוות רק מתוך סמכות, כפי שלא ניתן לעשות שינוי לבד. הובלנו שיח פתוח בתוך הצוות, שיח שבו כל מורה היה יכול להביא לשולחן את אישיותו ואת תכונותיו. ההנחה הייתה כי אם המורים יהיו אלו שיעלו או יציגו רעיונות, הם גם ייקחו אחריות ויובילו את התכנית שאותה הציגו.

**בניית צוותי מורים מקצועיים:** השלב הראשון היה בניית צוותי מקצוע, שעל הנייר היו קיימים, אולם בפועל לא תפקדו. קבעתי ישיבות קבועות עם הצוותים, ושימשתי שומע מן הצד, מחווה את דעתי, אולם לא קובע ולא פוסק. השתתפתי בישיבות צוות אלו הראתה את החשיבות שאני מייחס להן. המורים הם שהביאו את הקשיים והחליטו בסופו של דבר מה יהיו הפתרונות. היו כאלו שהשתתפו יותר, והיו כאלו שישבו מהצד, אבל עצם הדיון והעניין שעוררו דעותיו ובעיותיו של כל מורה, הביאו לכך שמורים החלו לעבוד בשיתוף פעולה מקצועי. בשנה הראשונה ישיבות אלו לא הניבו רעיונות מיוחדים, אלא הובילו לפתרונות נקודתיים, אבל התחושה והמשוב שקיבלתי מהמורים היו חיוביים.

מלבד השיח הבית ספרי, החלטתי שכל מורה, כולל המורים המקצועיים, ישתתף עם התלמידים בפעילות חוץ-בית ספרית.<sup>2</sup> היה חשוב לי שכל המורים ירגישו שותפות בחינוך התלמידים. כאשר מורה מרגיש שהוא חלק מהחינוך של התלמיד, אף שהוא "רק" מורה ללשון, כאשר הוא צועד ליד התלמיד בטילול ומשוחח אתו, הוא יכיר אותו, וממילא – ירגיש שייכות לישיבה, ואז גם ישקיע זמן ומאמצים רבים יותר.

**טיפוח הצוותים:** השלב השני היה להביא השתלמות בית ספרית שנועדה לשנות את השיח הבית ספרי בין מורים לתלמידים, אבל השינוי העיקרי היה שינוי השיח בין מורים למורים. לא כל המורים השתתפו בהשתלמות, ובין אלו שהשתתפו, לא כולם התייחסו אליה ברצינות, אבל השינוי בשיח והדיון הפדגוגי שהתעורר בין המורים הוביל למהפכה בחדר המורים.

2 בישיבה תיכונית מקובל שהמחנכים הם שיוצאים עם התלמידים לכל הפעילויות החוץ-בית ספריות, ואילו המורים המקצועיים "פטורים" מכך.



העצמה זו באה לידי ביטוי בכמה תחומים. התחום הראשון היה **העברת שרביט ההחלטות והיזמה לתלמידים!** במסגרת זו, אם צריך לארגן אירוע, התלמידים מארגנים אותו (כמובן עם עזרה מהצוות). ערבי כיתה ופעילויות כיתתיות מאורגנים כולם רק על ידי התלמידים. לעתים תלמידים מכינות גבוהות יותר עוזרים לתלמידי כיתות ז ו-ח לארגן ערבי כיתה או פעילויות.

תחום נוסף של פעילות עסק בתרומה לחברה ולקהילה – **בהתנדבות**. כאשר אדם נותן לאחר, הוא בעצם מעניק לעצמו מתנה – הוא נותן לעצמו את היכולת לתת, להעניק ולהיות רגיש יותר כלפי האחר. הישיבה פיתחה מערך של התנדבויות החל מכיתה ז ועד יב, וכל כיתה מתנדבת לכל הפחות אחת לשבועיים. מלבד ההתנדבויות הרגילות יש התנדבויות סביב אירועים מיוחדים, כמו: חנוכה, פורים, יום העצמאות ועוד. ההרגל להתנדב מחנך את התלמידים לנתינה אף מעבר למסגרת הישיבה – כמדריכים בתנועת נוער, במד"א ובמשטרה. אנו, כמערכת, מעודדים את התלמידים להתנדב מתוך תחושה עמוקה של חיבור לעם ישראל. המבחן שבו ראינו שהחינוך להתנדבות הצליח היה מבצע "צוק איתן" – מרבית תלמידי הישיבה התנדבו במערכת כאלו ואחרות באזור, תרמו ונתרמו.<sup>3</sup>

תלמידים, כמו כולנו, זקוקים להרגשה של מסוגלות והצלחה. כדי לעודד תלמידים **למידה משמעותית** ומוצלחת התחלנו להפעיל מספר מיזמים שמטרתם ליצור אתגר לימודי ואינטלקטואלי. אציג לדוגמה שניים מהם:

« **כיתת בית מדרש** – כיתה זו היא כיתה רב גילית, שמורכבת מתלמידי כיתות ט-יב. תלמידים אלו יושבים בשעות הבוקר בבית המדרש, ושם הם נדרשים ללמוד גמרא בצורה מעמיקה יותר ועצמאית יותר מאשר תלמידי שאר הכיתות. קצב הלימוד ורמתו גבוהים, מה שמאגר מאוד את התלמידים. התלמידים שמגיעים לכיתת בית המדרש הם תלמידים בעלי יכולות אקדמיות גבוהות, שמרגישים שאינם מגיעים לידי מיצוי בכיתה הרגילה. מלבד עצם הלימוד, כיתת בית המדרש מפיקה כל שנה חוברת מאמרים. התלמידים נדרשים לכתוב מאמרים ברמה תורנית גבוהה במהלך השנה, והם נעזרים בהנחייתו של אחד הרבנים. בשנה שעברה המאמרים נשלחו לתחרות ארצית של מאמרים תורניים וקטפו את שני המקומות הראשונים. הלימוד האינטנסיבי והתוצרים גורמים לסיפוק עצמי רב בקרב התלמידים.

« **מיזם יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל** – מתוך רצון להפוך את יום הזיכרון ליום משמעותי, שייגע בכל תלמיד ותלמיד, החלט שכל כיתה תלמד להכיר אחד מחללי צה"ל, תראיין את משפחתו ותפיק תוצר (סרט, מצגת, פינת זיכרון). התלמידים נכנסו לעניין בצורה משמעותית מאוד, והתוצרים היו מרגשים מאוד. אני חושב שלא רמת התוצרים היא החשובה, אלא עצם החיבור של התלמידים עם יום הזיכרון וההשפעה שיש לכך עליהם. יום הזיכרון הופך להיות משהו אישי מאוד ועצמתי מאוד, כי התלמידים מכירים את החלל בצורה מעמיקה.

## סיכום

הישיבה עשתה שני מהלכים עיקריים שהובילו להצלחתם של התלמידים: מצד אחד נעשה תהליך של העצמת צוות ההוראה ומתן מקום לייחודו של כל מורה, הקשבה ושיח עמיתים, ומצד שני הובלנו מהלך של העצמת התלמידים, למידה משמעותית והבניית שיח פורה בין הצוות וביניהם. למידה אינה מתרחשת בחלל ריק ומנותק, ואין ספק שהתהליכים המקבילים, שניתן לראות דמיון ביניהם, השפיעו על האווירה הבית ספרית ועל הישגי התלמידים.

YAKIVA@GMAIL.COM

3 בעקבות פעולות ההתנדבות הברוכות הישיבה אף זכתה ב"אות תוד ומ"ד".

**אחריות הדדית ושותפות בתהליך החינוכי:** המורים הרגישו שהם כמו משפחה, או נכון יותר – כמו צוות בעל שפה משותפת שפועל יחדיו, צוות שבו כל מורה יודע שהוא יכול לפנות לעזרה לכל אחד מעמיתיו ולקבל עזרה או עצה. מורים החלו לצפות בכיתות של עמיתים שאינם דווקא מתחום הלימוד שלהם, מתוך תחושת אחריות להצלחתו של כל מורה ומורה.

כדי לתת למורים המובילים הרגשה שהם אכן שותפים פעילים וחשובים, התחלתי לשתף מורים במהלך קליטת מורים חדשים או בזמן צפייה במורים. בקבלת מורה חדש לעבודה לא הייתי רק אני המראיין והצופה, אלא נעזרתי במורה נוסף, בעיקר ברכזי מקצוע. ההתייעצות עם המורה שצפה הייתה אמיתית וכנה, וההחלטה אם לקבל מורה חדש התקבלה בשותפות מלאה.

למידה ארגונית מתהווה כל הזמן. בחלק גדול מהמקרים אנו לומדים מתוך ניסוי וטעייה, בחלק מהמקרים אנו לומדים מעמיתים לעבודה. חדר המורים הפך להיות מקום שנעים לשבת בו. השינוי באווירה יצר שיח פתוח וגלוי, אשר אפשר התייעצות ושיתוף בקשיים ולבטים.

## למידה משמעותית

בקייץ של השנה השנייה, ביום ההכנה ובעקבות כניסת הרפורמה "עולים כיתה", פתחנו דיון על למידה משמעותית, ומה זה אומר עלינו כמורים. כיצד אנו יכולים ליצור למידה אחרת? המורים התחלקו לצוותים ופעלו יחדיו בחשיבה משותפת. הרעיון היה להפיק תוצר, משהו שיהווה מטרה למורים לקראת שנת הלימודים. ביקשתי לא לחשוב על מטרות גבוהות מדי, אלא על מטרות סבירות, ולהציב לוחות זמנים. רוב הצוותים הפיקו רעיונות מצוינים ואחר כך אף ביצעו אותם. מתוך שיחות שלי עמם התברר שהמורים נהנו מהתהליך ומהיכולת ליצור בעצמם, ולא לקבל "הנחיות" מלמעלה.

## למידת עמיתים

בשנה האחרונה החלטנו שכדי לקדם את תרבות הלמידה הבית ספרית, אנו רוצים להעמיק את למידת העמיתים. פניתי לכמה מורים, והם הסכימו להיות ראשי צוותים. חילקנו את המורים לצוותים, והתחלנו לפעול בקבוצות קטנות. הלמידה מתבצעת בקרב צוות המורים המוביל, ואלו בתורם מעבירים את הלמידה לצוותים שנמצאים תחת אחריותם. העבודה בצוותים קטנים עדיפה על פני אספה כללית, בעיקר בגלל היכולת ללבן בצוות קטן את הסוגיות בצורה טובה יותר ויעילה יותר.

## התלמידים במרכז

השינוי הפנימי שעברו המורים, השיח שהתנהל ביניהם, בניית צוותים המקצוע, האחריותיות והאווירה השונה הובילו גם לשינוי כלפי התלמידים. התלמידים וחינוכם, מטרתו העיקרית של בית הספר, קיבלו גם הם תשומת לב רבה. התחלנו בכך שהתלמידים קיבלו שיעורי עזר לא רק לפני בגרויות, אלא ברציפות, כל השנה. שיעורים אלו עזרו לא רק להצלחה בבגרות, אלא גם ובעיקר תרמו לתחושת הצלחה של התלמידים לאורך כל השנה. רובד שני שבו פעלנו היה מתן יחס אישי לכל תלמיד. כמנהל, ישבתי עם כל תלמיד בתחילת כיתה יב, כדי להבין את הקשיים והחסמים שלו ולהחליט מה היא הדרך להובילו לבגרות מלאה. הנהגתי מציאות של דלת פתוחה לתלמיד, יש שיאמרו פתוחה מדי. רציתי שכל תלמיד ירגיש חופשי לבוא ולדבר עמי על בעיותיו וקשייו הלימודיים ולנסות למצוא פתרונות יחד.

## חיזוק והעצמה אישית

המהפך האמיתי שנעשה בבית הספר היה ההעצמה האישית של התלמידים. ככל שהלמידה, העשייה והמעורבות של התלמידים מתרחבים למעגלים שהם מחוץ לתכנית הפורמלית של הלימודים, יהיו לכך השלכות על תחושת המסוגלות ועל היכולות שלהם.

דינה יניב וסופרי כפיר,  
מנחות להוראה משקמת, "ילדים בסיכוי",  
המועצה לילד החוסה\*

# הוראה משקמת

## צוהר לעולם של ידע, קריאה, נתיבה וחשבון

ראיתי את יונתן בפעם הראשונה במרכז החירום של כפר ילדים ונוער "אהבה".  
בן פחות משבע, פנים מתוקות, והמון כעס אצור בגופו הקטן. הוא ירק, קילל  
וזרק עליי כיסא.

כל ניסיונותיי לשכנע אותו להתחיל ללמוד כשלו. לאחר חודש הסכים רק לשבת  
ליד השולחן, בלי לעבוד. "פיתיתי" אותו במשחקים ובהפתעות. את תרגילי  
החשבון עשינו עם סוכריות ובמבה. מילים כתבנו באמצעות מקלות מלוחים.  
בסוף הוא היה אוכל הכול ומספר לכולם: "אני בכלל לא לומד אצל שריק, רק  
משחק ואוכל". לאחר חצי שנה הוא הסכים לקחת עיפרון ולכתוב. היום יונתן  
בן שמונה, לומד בכיתה ב ומגיע לשיעורים שלנו בשמחה, הרבה לפני הזמן. יש  
לו רצון אדיר ללמוד ולהתקדם, ואני גאה בו. אני יודעת ובטוחה שיונתן יצליח  
בלימודיו ויגיע רחוק, בזכות הסביבה התומכת והאהבת שהוא נמצא בה, סביבה  
שנותנת לו הזדמנות להראות לכל העולם איזה ילד מדהים הוא. יונתן בשבילי  
הוא ההוכחה שעם אהבה, חיבוק, אוזן קשבת והמון עידוד ופרגון, כל ילד יכול  
להצליח (שריק קסטן, מורה בתכנית "הוראה משקמת")

### פערים לימודיים בקרב ילדי פנימיות

על פי נתוני משרד הרווחה, בישראל 2016 חיים ב-127 פנימיות, משפחתונים  
ומשפחות אומנה שבפיקוח השירות לילד ולנוער במשרד הרווחה קרוב  
ל-10,000 ילדים בגילים 3 עד 18. ילדים אלו הוצאו מבתיהם על ידי רשויות  
הרווחה, משום שמשפחותיהם לא היו מסוגלות להבטיח את שלומם  
והתפתחותם התקינה בתחומים הפיזי, הבריאותי והלימודי.

הילדים, המגיעים בגילים צעירים כל כך לפנימיות, באים ממשפחות עם  
קשיים רבים – חלקן חד-הוריות, אחרות מפורקות; יש משפחות שבהן מחלות  
קשות, הורים באשפוז או בבתי סוהר, הורים שמסובכים עם סמים או אלכוהול.  
כתוצאה מכך הילדים סבלו בשנותיהם הראשונות מחוסר טיפול, הזנחה, עזובה  
והתעללות מצד הקרובים להם ביותר. סיבות אלה הביאו ילדים צעירים להשמה  
בחינוך פנימייתי.

\* עמותת "ילדים בסיכוי המועצה לילד החוסה", זוכת "אות הנשיא למתנדב", מקדמת זה 30 שנה  
ילדי פנימיות וילדים חסרי עורף משפחתי ומספקת להם שירותים ותכנים אשר אינם מתקבלים על ידי  
הרשויות. מטרנתנו העיקרית לשפר את חוויית הילדות של הילדים בפנימיות ולהעניק להם סיכוי להפוך  
למבוגרים עצמאים, התורמים לקהילה. אתר העמותה: [www.yeladim.org.il](http://www.yeladim.org.il)  
עמוד הפייסבוק: [www.facebook.com/yeladim.besikui](https://www.facebook.com/yeladim.besikui)

המוסמכות המלמדות בתכנית ופיקוח עליהן. תנאי הקבלה לעבודה של המורים ממוקדים ומוקפדים מאוד וכוללים הכשרה מקצועית, ניסיון מוכח של הוראה כמחנכים בכיתות והיכרות עם שיטות הוראה מגוונות בקריאה ובחשבון.

כיום, בשנת תשע"ו, לומדים בתכנית 1050 ילדים בגילי גן-יא, ב-67 פנימיות במגזר היהודי ובמגזר הערבי. הילדים המשתתפים בתכנית נחלקים לשלוש קבוצות:

- א. ילדי גן חובה הזקוקים להכנה לכיתה א
- ב. ילדי כיתות א-יא הזקוקים ליומנויות יסוד והשלמת פערים
- ג. ילדים מצטיינים – תלמידים טובים מהמומצע בכל המקצועות, אך זקוקים לתגבור באנגלית ובמתמטיקה.

### תיאור התכנית

העבודה עם הילדים מתקיימת בפנימייה בשעות אחר הצהריים. כל זוג ילדים מקבל שיעור בן שעה פעמיים בשבוע, תוך תיאום עם שאר הפעילויות החברתיות המתקיימות בפנימייה, כך שהילדים לא יפסידו פעילויות חברתיות וחינוכיות אחרות. הזוגות מותאמים על פי תוצאות האבחונים, בהתייעצות עם רכז הלמידה בפנימייה ובתיאום עם המורה מטעם התכנית. העבודה בזוגות מאפשרת שיתוף פעולה והפריה הדדית בין הילדים, והיא יעילה יותר גם מבחינה כלכלית, שכן היא מאפשרת הכפלת זמן הלמידה לכל ילדה וילד.

התכנית כוללת אבחון התלמיד, התאמת התכנית לתוצאות האבחון, הוראה, הנחיה, מעקב ומבחן סיכום. המורה מאבחנת את מצבו הלימודי של הילד בקריאה, בכתיבה ובחשבון בעזרת חומרי לימוד ייחודיים אשר הוכנו במיוחד לתכנית זו. לאחר קביעת מצב התלמיד, היא מקבלת מהמנחה **תכנית עבודה** ספציפית. התכנית היא דינמית ומותאמת באופן פרטני לכל תלמידה ותלמיד – גישה של "תפירת חליפה אישית".

בשלב ראשון הלמידה מתמקדת בהקניית מיומנויות יסוד, ובשלב שני – בסגירת פערים וקישור הדרגתי בין לימודי הילד לבין דרישות הכיתה. הדגש הוא על ביסוס מיומנויות למידה, ולא על עזרה בהכנת שיעורים.

תכנית הליווי הלימודי מתוכננת עבור כל ילדה וילד למשך שנתיים רצופות. חומרי הלמידה של התכנית כוללים חוברות עבודה ייחודיות בקריאה וכתיבה שנכתבו בעמותה:

- א. תכנית עבודה לסגירת פערים לילדי הגן
- ב. תכנית מוכנות ללמידה לילדי גן חובה ותחילת כיתה א
- ג. הקניית מיומנויות הקריאה והכתיבה בליווי פרקי קריאה קצרים מדורגים על פי התנועות, לחיזוק מיומנויות הקריאה
- ד. ארגון הבנת הנקרא דרך סכמות וכלים ו"טיפים" לתיקון שגיאות כתיב

### הוראת חשבון

מקצוע החשבון נלמד לפי שיטת "מתמטיקה יסודית" – שיטת סינגפור. עקרון השיטה הוא עבודה על המוחשי, מעבר לציורי ולבסוף – הגעה למופשט. זאת תוך שימת דגש על הסיפור החשבוני, הכוללת הבנה חשבונתית מחד גיסא ויסוד לשאלות מילוליות מאידך גיסא. כמו כן שימוש במונחים מדויקים וספירליות בהתקדמות ההוראה – לפני למידת נושא חדש ישנה חזרה על חומר קודם, כדי לצאת מהמוכר והידוע אל החדש והלא ידוע. בדרך זו מביאים את הילדים להישגים מהירים וטובים.

### בדיקת התכנית

התכנית כוללת גם עמידה של החניכים והמורות ביעדים ובמטרות שמוצבים בפניהם בתחילת השנה. ההספק הלימודי של החניכים נבדק פעמיים במהלך השנה, כדי לעקוב אחר קצב התקדמות שלהם. בסיום השנה נערך להם מבחן מסכם, במטרה לבדוק את הישגיהם באופן "אובייקטיבי". אם הם עומדים ביעדים, המורה מתוגמלת בבונוס.

ילדים אלה מתאפיינים בפערים סביבתיים, תרבותיים וחינוכיים-לימודיים עמוקים, קשיים בתפקוד חברתי וחסיים רגשיים ומנטליים. לדוגמה: שני אחים שנמצאו משוטטים ברחוב על ידי המשטרה, נאספו לפנימייה. ילדים אלה לא ידעו להרכיב משפט, לא ידעו לתת שמות לחפצים בחדר, לא ידעו מה משמעות המילה "ארון", ולמה הוא משמש. הם לא ידעו את שמות הצבעים, ואיך משתמשים בהם, וודאי שלא שמעו מימיהם סיפור ולא פגשו ספר. הם היו כבר בגיל בית ספר, אך לא הכירו את האותיות ולא ידעו לכתוב מספרים, ואפילו לא ידעו לכתוב את שמם.

על פי מחקר של דולב-ברנע (1996), 43% מחניכי הפנימיות סובלים מפער לימודי של כשנתיים, ו-11% מהם סובלים מפער של שלוש שנים. כתוצאה מכך, הם מתקשים לעמוד בקצב הלימודים הרגיל בכיתה, ומצבם הרגשי קשה. הם זקוקים לכל עזרה אפשרית כדי להשתלב בכיתות, בחברת הילדים, בבתי הספר ובקהילה שבה הושמו. דוגמה נוספת: לאחת מפנימיות הדרום הגיע י' – נער בכיתה ח, גבוה, אך כפוף ומכונס בעצמו, בעודו לומד את צעדיו הראשונים במקום החדש שאליו הגיע. גם הוא, כמו שאר הנערים החדשים בפנימייה, הגיע אל המורה של תכנית "הוראה משקמת" על מנת להיבחן בקריאה ובחשבון. י' ביקש להיבחן בנפרד משאר ילדי הקבוצה, משום שהתבייש בחוסר הידע שלו. תוצאות המבחנים הציגו תמונה עגומה של פערים לימודיים גדולים. רמתו הלימודית הייתה כשל תלמיד באמצע כיתה ג. עקב כך, נבנתה לו תכנית עבודה אישית שתאמה את רמתו. המורה העניקה לו תשומת לב אישית מיוחדת והקדישה לו זמן ומאמץ רבים, תוך מתן חיזוקים על יכולתו ורצונו הרב להתקדם ולשפר את הישגיו. במקביל, נעשתה גם פנייה לבית הספר, בבקשה להעניק לו תשומת לב רבה גם מצד מורי בית הספר ולעודדו ולחזקו בכיתתו. בתום שנתיים של לימודים בתכנית "הוראה משקמת" י' הצליח, בעזרתה המסורה של המורה, לצמצם את הפערים הלימודיים בהתאם ליעדים שהציבה עבורו התכנית. בעקבות כך חל גם שיפור ניכר בביטחונו העצמי, ויכולותיו החברתיות גדלו לעין שיעור. מנער מכונס בעצמו הוא הפך לנער ההולך בראש מורם וחיוך גדול על פניו!!

### "הוראה משקמת" – תכנית לקידום לימודים

#### החזון

"ילדים בסיכוי" לקחה על עצמה את המשימה לקדם את ילדי הפנימיות מבחינה לימודית, לעזור להם להשלים את החסכים הרבים בלימודים ולאפשר להם תפקוד מלא לפי כישוריהם ויכולותיהם. לשם כך פותחה לפני כ-20 שנה התכנית "הוראה משקמת", תכנית ייחודית של התערבות מובנית לקידום הילדים בבית הספר על פי כישוריהם.

מטרת התכנית היא לנסות לשפר את מצבם הלימודי של הילדים המתחנכים בפנימיות מתת-משיגים למשיגים ואפילו מצטיינים, כלומר למצות את הפוטנציאל הטמון בכל אחת ואחד מהם ברמה הפרטנית. ברמה הכוללנית, מטרתה היא שינוי מערכת ההכרת הפנימיות בחשיבותם של הלימודים וההשכלה ככלי מרכזי לקידום הילדים ולהוצאתם ממעגל המצוקה.

יעדי התכנית כוללים הקניית מיומנויות יסוד בקריאה, כתיבה וחשבון, סגירת פערים לימודיים, פיתוח כלים להתמודדות עם דרישות בית הספר, יצירת שינוי בעמדות הילדים כלפי עצמם וחיזוק ביטחונם העצמי, שילובם בכיתתם כתלמידים מתפקדים וצמצום התנהגויות הריגות בפנימיות.

### המבנה הארגוני של התכנית והמסגרת הלימודית

ריכוז התכנית מקצועית וארגונית נעשה בעמותת "ילדים בסיכוי", והוא כולל תכנון, כתיבת החומרים, הנחיית המורות, ארגון, ריכוז ופיקוח ארצי. חמישה מנחים אזוריים עוסקים בכתיבת חומרי למידה, הנחיית המורות

1 תכנית "הוראה משקמת" פועלת בשיתוף עם משרד החינוך ומשרד הרווחה ובתמיכת קרנות וגופים שונים.

## הערכת התכנית

התכנית מלווה במחקר הערכה על ידי ד"ר חגי קופרמיניץ מאוניברסיטת חיפה. המחקר מצביע על התקדמות משמעותית בהישגי הילדים בכל שנה. בדיקה של מבחני סוף שנה מראה ש-92% מהילדים עברו את המבחנים בציון מעל 80. ממוצע הציונים בחשבון הוא 87 ובקריאה – 91.

הדיווחים מהפנימיות מצביעים על כך שהתנהגותם של הילדים שהשתתפו בתכנית השתפרה, הדימוי העצמי שלהם עלה, הם התמלאו בשמחת חיים וכבשו לעצמם מקום בחברת הילדים. ד"ר קופרמיניץ כתב:

בעקבות תכנית "הוראה משקמת" חל שינוי במצבם של ילדים במצבי סיכון החיים בפנימיות מתת-משיגים למשיגים ואפילו מצטיינים! ציוני סוף השנה ואחוזי ההצלחה במבחני החשבון והקריאה מעידים על הישגים לימודיים גבוהים, ובחלקם מצטיינים. התכנית מצליחה לצמצם באופן משמעותי פערים לימודיים גדולים, הן בשנה הראשונה והן בשנה השנייה. הדפוס המצטבר של הממצאים מצביע על כך שהתכנית מהווה נדבך חשוב ואפקטיבי בתהליך המאתגר של הקניית מיומנויות יסוד הנחוצות להצלחה בלימודים בבית הספר (קופרמיניץ, תשע"ב).

הסוגיה שעליה אין עדיין תשובה היא, מה קורה לילדים שהשתתפו בתכנית שנה או כמה שנים לאחר שסיימו אותה – האם הם ממשיכים להתקדם לפי קצב כיתתם?

### יישום מהותה ועקרונותיה של תכנית "הוראה משקמת"

אחת המטרות של מורי התכנית היא לעודד את הילדים להגיע להישגים בתחום הלימודי. כאשר יש ילדים שיש להם רצון כלשהו בתחום, חשוב לעשות כל מאמץ על מנת לסייע להגשים רצון זה ולסייע להם להבין שההצלחה תלויה בהם בלבד. המורים מכוונים את עבודתם לכך שהתלמידים יאמינו ביכולתם. דוגמה בולטת לכך היא החלום של ל' ל' הוא ילד בן 11.5, חניך באחת הפנימיות. בתחילת כיתה ו הוא התקבל לתכנית "הוראה משקמת". בפגישה עם המורה של התכנית, סיפר לה כי יש לו חלום ללמוד בחטיבת ביניים מסוימת, הידועה ברמתה הלימודית הגבוהה. המורה בחנה אותו בחשבון וגילתה כי יש לו פער של יותר משנתיים ורמת ידיעותיו היא כשל ילד בסוף כיתה ג. אי-לכך הופנה עיקר המאמץ הלימודי במהלך השנה ללימודי חשבון, במקביל, המורה עודדה אותו וחיזקה את ביטחונו העצמי ואת אמונתו שיוכל להדביק את הפער הלימודי ויצליח להגשים את חלומו. בסוף השנה, עת הגיע הזמן לבחור בחטיבת הביניים, העז ל' לבקש ללמוד בחטיבת הביניים הרצויה ואף התקבל אליה. לאחר שסיים את תכנית "הוראה המשקמת" והתרגש מהמהפך שעבר, החליט לעודד גם את חבריו בפנימייה. במהלך השנה האחרונה, כשחזר מהלימודים בחטיבה, היה עומד בפתח דלתה של המורה ואומר לכל ילד שהגיע לשיעור: "כדאי, כדאי לך ללמוד אצל המורה הזו, איזה כיף לך שאתה לומד אצלה". ל' סיים את שנת הלימודים בכיתה ז בחטיבת הביניים הידועה ברמת הלימודים הגבוהה שלה בהקבצה א בחשבון. הוא כתב למורתו מכתב תודה:

לכבוד המורה [...]

אני מודה לך על הדחיפה שנתת לי בשיעורי החשבון. בזכותך אני בהקבצה א' בחשבון בחטיבת הביניים, אני ממליץ לכל מי שלומד אתך להתאמץ ולנצל כל שנייה. תודה רבה על הכול.

מעבר לעבודה עם הילדים עצמם, יש חשיבות רבה לשיתוף ההורים בחיי ילדיהם בפנימייה בכלל ובתכנית לימודית זו בפרט. לעתים הם יכולים להוות לילדיהם גורם מוטיבציוני מסייע, מדרבן ומעודד להצליח, כפי שביטאה זאת אמו של ר', תלמיד כיתה ב: "השנה אני שמחה שר' נמצא בפנימייה ושאת, המורה, מלמדת אותנו, והוא התקדם טוב מאוד בחשבון. כל היום הוא עושה חישובים, בבית ובדרך. בשפה אני לא מבינה כי אנחנו מדברים רוסית, והמורה שלו מספרת שהוא התקדם בחשבון, שהוא ועוד

ילד קיבלו את הציון הגבוה בכיתה. ואני מודה לך, ואני רוצה לראות איך אתם מלמדים אותו".

אמה של ת', ילדת גן, אמרה: "שמתי לב שת' סופרת חפצים בכל מקום שבו היא נמצאת, וכשאנחנו הולכים ברחוב, היא מזהה אותיות, מצביעה עליהן ואומרת: הנה ב"ת, דל"ת וכו'".

ילדים צעירים שרוכשים את מיומנות מיון החפצים וספירתם בגן ומתחילים להתעניין באותיות כבר בשלב זה, יצליחו להשתלב אחר כך בבית הספר בטבעיות כשווים. גם כאן ניתן לראות, כיצד ההוראה מותאמת לרמת הילדים וצרכיהם ההתפתחותיים, וכיצד הם משתמשים בלמידה זו הלכה למעשה בחיי היום-יום. יפה לראות שיש הורים המגלים הבנה ליכולות ילדיהם בעקבות הלמידה ומעריכים את כישוריהם החדשים. אין ספק שיש לכך רווח משני – שיפור הקשר בין ההורים לילדיהם.

הלמידה במסגרת ה"הוראה המשקמת" יוצרת קשר עמוק ובעל משמעות בין המורה כמבוגר משמעותי, אכפתי, שמקבל את חניכיו ללא סייג, לבין החניכים. היא מלמדת את החניכים על חשיבות ההתמדה ועל כך שעבודה קשה ורצינית, יחס חיובי ואהבה יביאו לתוצאות חיוביות. הדבר משתקף במכתבה של ה', תלמידת כיתה ה':

מה למדתי השנה: למדתי הרבה, המורה קידמה אותי נורא, עזרה לי ולא יותרה. תמיד רק רצתה שאני אבוא. אהבתי אותה נורא. היא מורה טובה, למרות שלפעמים הייתי עצבנית לבוא וללמוד, לא בגללה אבל כי זה טוב ללמוד אחרי בית ספר אבל עם הזמן שהייתי היה לי כיף ויצאתי עם חיוך על הפנים. היא לימדה אותי הרבה וקידמה אותי בלימודים ואת לוח הכפל על זה היא עבדה אתי הרבה ובסוף הצלחתי.

## סיכום

"הוראה משקמת" היא תכנית לימוד ייחודית, המיועדת להקניית מיומנויות יסוד, במטרה לסגור פערים לימודיים של ילדים במצבי סיכון ומצוקה כבר בשלבים הראשונים של לימודיהם. ברור לכול כי ככל שמתמודדים עם פערים אלה בשלבים מוקדמים יותר – הסיכוי לצמצום עד כדי סגירתם המלאה, גדול יותר. בשלב זה הפערים עדיין אינם גדולים כל כך, הילדים עדיין לא חוו אכזבות רבות מהלימודים וטרם נכוו מכישלונות צורבים, כך שהמצב הוא הפיך וניתן לשיפור ותיקון. ההתערבות בשלב מוקדם ככל הניתן מאפשרת לאותם ילדים שהגיעו לפנימייה בעמדת נחיתות יחסית לילדים בני גילם בקהילה, להתמודד עם המטלות והאתגרים הלימודיים הניצבים בפניהם בבית הספר, למצות את הפוטנציאל הלימודי הטמון בהם ולהצליח.

עם זאת, ילדים רבים מגיעים לפנימייה בשלבים מאוחרים יותר, לאחר שכבר צברו פערים גדולים יותר. גם הם זקוקים ל"הוראה משקמת". מסיבה זו הורחבה התכנית בשנים האחרונות, והיום היא מקיפה את ילדי פנימיות מכל הגילים, וגם ילדים מתקדמים שמתקשים במקצוע אחד יכולים לקבל "דחיפה", על מנת להצטיין בהמשך.

ראינו כאן שילוב של תכנית "תפורה לפי מידה" לכל ילדה וילד על פי קשייהם וצרכיהם, שיטות לימודיות מיוחדות, כמו "שיטת סינגפור" בחשבון, עבודה מקצועית מאוד והשקעה רגשית רבה של כל הדרגים העוסקים במלאכה – החל מהמטרה, המתכנן ובונה כל תכנית ותכנית ועד אחרונת המורות בשטח. שילוב זה הוא המפתח להצלחתם של הילדים המשתתפים בתכנית ייחודית זו.

## מקורות

דולב, ט' וברנע, נ' (1996). **הערכת צורכי הילדים וצורכי ההתערבות בתשע פנימיות לילדים עד גיל 14: דוח מחקר**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.

קופרמיניץ, ח' (תשע"ב). **הוראה משקמת – מחקר הערכת הישגים – תשע"ב**. תל אביב: ילדים בסיכוי – המועצה לילד החוסה.

ד"ר חן ליפשיץ,  
בית הספר לעבודה סוציאלית,  
המכללה האקדמית אשקלון

# "יוזמים עתיד"

## תכנית להרחבת הנגישות של ההשכלה הגבוהה לבני נוער יוצאי אתיופיה

### רקע

תכנית "יוזמים עתיד" מתקיימת זו השנה השלישית בבית הספר לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית אשקלון. התכנית נועדה להרחיב את הנגישות ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה לבני נוער תת-משיגים יוצאי אתיופיה. מטרתה לחזק העצמה אישית של בני נוער אלו על ידי חשיפתם לאקדמיה וליצור בקרבם תמונת עתיד אקדמית מוחשית יותר, באמצעות התנסות אישית וחוויתית בלמידה ובעבודה משותפת של סטודנטים ותלמידים וכן ייזום ויישום משותפים של פעילות חברתית קהילתית, על בסיס המשאבים האישיים של התלמידים ובהובלתם.<sup>1</sup>

### חשיבות ההשתלבות במסגרות המטפחות מצוינות

קיימת חשיבות מכרעת לשילוב של קבוצות מיעוט במסגרות חינוך המטפחות מצוינות (Ford, 2010; Lifshitz & Katz, 2015). שיעורי השתלבות נמוכים במסגרות למצוינות בקרב קבוצות מיעוט עשויים להביא להשפעה שלילית על הדימוי העצמי של חבריהן, להתפתחות של תפיסת זהות אתנית שלילית, לפגיעה במוטיבציה להתאמץ ולהשקיע ולפגיעה ביכולת לניעות חברתית (Ford & Whiting, 2011). ההשלכות של תופעה זו ניכרות במישור האישי ובמישור הקהילתי גם יחד ועלולות להביא לצמצום משמעותי של ההזדמנויות להשתלבות מקצועית של הפרט ולהיעדר מיצוי הפוטנציאל האישי והקהילתי (Ford, 2010). השקעה במצוינות עשויה ליצור קבוצה משמעותית, שתהווה מודל לחיקוי וגורם מרכזי שיוכל להוביל את חברי הקהילה קדימה (Lifshitz & Katz, 2015).

1 התכנית מתבצעת בשנתיים וחצי האחרונות (תשע"ד–תשע"ו) בבית הספר לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית אשקלון, במסגרת קורס המשלב עשייה חברתית בקהילה, בשיתוף עם מכון ברנקו וייס. בשנת הלימודים תשע"ו התכנית מתבצעת ביחד עם שני גופים נוספים: כפר הנוער כפר סילבר ומסגרת תיכון חרדית. הקורסים ממומנים על ידי המועצה להשכלה גבוהה ומלווים במחקר הערכה פנימי.



קהילתית וחווים חוויה של נתינה וחיזוק האחר. אלה תורמים לחיזוק הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות העצמית שלהם ולהידוק החיבור ותחושת השייכות לקהילה (אלפסי, 2012; בבנישתי, לוי ורפאלי, 2011).

### אוכלוסיית התכנית

התכנית מיועדת לתלמידי תיכון יוצאי אתיופיה המשתתפים במסגרת "הפרויקט הלאומי לקידום יוצאי אתיופיה בישראל", בהפעלת מכון ברנקו וייס. במהלך השנתיים הראשונות שבהן הופעלה התכנית השתתפו בה 40 תלמידים ו-40 סטודנטים (18 זוגות בשנה הראשונה ו-22 זוגות בשנה השנייה).<sup>2</sup> רוב התלמידים שהשתתפו בתכנית נולדו בישראל ולמדו בבתי ספר תיכוניים באשקלון, בכיתות י-יב. נקודת הפתיחה של התלמידים הייתה מאתגרת. חלק ניכר מהוריהם לא רכשו השכלה כלל. לצד זאת, לכמחצית מהתלמידים היו אחים שלמדו במוסדות להשכלה גבוהה. הסטודנטים למדו בבית ספר לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית אשקלון.

### יישום המודל

לקראת הפעלת התכנית נערך בבתי הספר המקומיים תהליך חשיפה שלה לתלמידים ולסביבתם הקרובה ולהוריהם. במקביל, תהליך דומה נערך לסטודנטים בבית הספר לעבודה סוציאלית.

התלמידים מצטרפים לסטודנטים בשני קורסים: "מבוא לסוציולוגיה" ו"החברה הישראלית". אחת לחודש נפגשים התלמידים והסטודנטים נפגשים בפורום קבוצתי, בקבוצות קטנות (של שני זוגות) ובאופן אישי (כל זוג בנפרד), ומתכננים ומבצעים יזמה קהילתית בנושאים חברתיים-קהילתיים, כמו איכות הסביבה והיחס לאחר, עבור מגוון אוכלוסיות (קשישים, ילדי גן, עולים במרכז קליטה). בין התלמידים לבין הסטודנטים נוצר בהדרגה קשר אישי.

הנוכחות בשיעורים מאפשרת לתלמיד היכרות אישית חווייתית עם תהליך הלמידה במכללה ועם הלומדים בה. נושאי הקורסים נבחרו בקפידה (סוציולוגיה וחברה ישראלית), כך שיהיו בעלי תכנים רלוונטיים עבור התלמידים, ובהתחלה משך השיעורים קצר יותר – כשעה, ומתארך בהדרגה לשעה וחצי. התלמידים מוזמנים לשאול על מילים או מושגים שאינם מוכרים להם. בתחילה קיימים לעתים ביטויי מבוכה של התלמידים (המתבטאים בצחוקים או בסגירות ואי-השתתפות בדיון), אולם בהדרגה תלמידים מתחילים לגלות עניין, להשתתף באופן פעיל בשיעור ולהציג את הידע והעמדות שלהם. לרוב, בסוף השיעור אחד ההיגדים הרווחים הם: "זה כמו בבית הספר", או "היה מעניין, אפשר לבוא עוד פעם?"

במפגשים האישיים והקבוצתיים נוצר שיח פתוח וקרוב בין התלמיד והסטודנט, המאפשר לתלמיד לשאול ביתר פירוט על החיים הסטודנטאליים, לשתף בקשיים שהוא מתמודד אתם במשפחה ובלימודים ולהכיר את הקשיים ודרכי ההתמודדות של הסטודנט עם הקשיים השוטפים שאתם

### דור ראשון להשכלה גבוהה

מאחר שאחד הערוצים המשמעותיים לניעות חברתית הוא השתלבות במוסד להשכלה גבוהה, קיימת חשיבות מכרעת להרחבת הנגישות ללימודים אקדמיים. מחקרים מצביעים על מתאם גבוה בין משתני הרקע של ההורים לרמת ההישגים הלימודיים של ילדיהם. כך, רק כ-25% מהילדים שהורים חסרי השכלה גבוהה משתלבים במוסדות להשכלה גבוהה, לעומת כ-60% מהילדים שאחד מהוריהם לפחות הוא בעל השכלה אקדמית (גופן-שריג, 2010; Portes & Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Rumbaut, 2001). למרות מאמצים ניכרים לצמצם את הפערים בתחום, אלו רק הולכים ומעמיקים – הן בשיעור הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, ובעיקר במסלולים יוקרתיים, והן בשיעור הלומדים לתארים מתקדמים (אלמגור-לוטן וקורן דבדובוביץ', 2011).

### השתלבות מצומצמת של צעירים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה

היזמה לתכנית נובעת משיעורי ההשתלבות הנמוכים יחסית של צעירים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה: 6% מיוצאי אתיופיה בעלי השכלה אקדמית, לעומת 29% מכלל האוכלוסייה היהודית (הנדין וחביב, 2014). היכולת להשתלב במוסדות להשכלה גבוהה מושפעת ממידת היכולת של תלמידים יוצאי אתיופיה לעמוד בדרישות הסף של המוסדות להשכלה הגבוהה. מצב זה מציב אתגר משמעותי ביותר, על רקע הפערים ברמת ההישגים בין תלמידים יוצאי אתיופיה לתלמידים שאינם יוצאי אתיופיה במבחני המיצ"ב (כהן קדושאי ורגבי, 2014), בבחינות הבגרות ובמבחן הפסיכומטרי (אלמגור-לוטן וקורן דבדובוביץ', 2011).

כמו כן, תלמידים יוצאי אתיופיה הביעו שאיפות נמוכות יחסית להשקיע משאבים בלימודים ולהשתלב בלימודים במוסד להשכלה גבוהה (כמחצית מהתלמידים יוצאי אתיופיה, לעומת למעלה מ-80% מהתלמידים יוצאי מדינות שהשתייכו לברית המועצות ומהתלמידים מקרב האוכלוסייה היהודית הכללית (כאהן-סטרבצ'ינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2012). על רקע ממצאי מחקר נוסף, שלפיהם השאיפה להשכלה גבוהה מהווה גורם מרכזי המשפיע על רמת ההישגים של בני נוער יוצאי אתיופיה (ליפשיץ וצוברי-קפלן 2006–2010), זוהו צורך להשקיע כבר מגיל צעיר בחיזוק המוטיבציה ותחושת היכולת של אוכלוסייה זו להצליח ולהשתלב במוסד להשכלה גבוהה. דבר זה מתבצע במסגרת תכנית "יזמים עתיד".

### תשומות מרכזיות ועקרונות פעולה

התכנית מתבססת על שלושה עקרונות עבודה: (א) **חשיפת התלמידים לשהות ולימודים במכללה והתנסות בהם בפועל**, באמצעות למידה משותפת עם סטודנטים בקורסים במכללה; זאת מתוך הבנה שהשהות במכללה והחשיפה ללימודים ולסטודנטים תאפשרנה היכרות חווייתית ותחזקנה את תחושת השייכות והרצון ללמוד במכללה; (ב) **עבודה משותפת**, "בגובה העיניים", של סטודנטים ותלמידים במסגרת **תכנון יזמה קהילתית חברתית**. ביזמה זו התלמיד מוביל בבחירת התחום והאוכלוסייה שעבורה רוצים לבצע את היזמה; (ג) **נתינה לקהילה**. תלמידים שלרוב מגיעים מאוכלוסיות המקבלות סיוע ציבורי מיישמים יזמה

2 בשנה הראשונה סיימו את התכנית 18 מתוך 25 תלמידי התיכון שהתחילו אותה (28% נשירה), ובשנה השנייה – 22 מתוך 25 (12% נשירה).

כפעילות במסגרת מיזם המחויבות האישית, הקיים בבתי הספר; (ב) על מנת ליצור פורום נעים ונוח יותר לפעילות משותפת של תלמידים וסטודנטים, היזמות החברתית-קהילתית נערכו בהרכב של שני זוגות (שני סטודנטים ושני תלמידים).

בשנת הפעילות השנייה זוהו שתי נקודות מרכזיות שדרשו שיפור, לשם יישום מיטבי של התכנית בשנים הקרובות: האחת – הגדלת מספר התלמידים המשתתפים, והשנייה – הצורך בליווי אינטנסיבי יותר של התלמידים המשתתפים בשלב ההיכרות, במטרה לצמצם נשירה ולסייע ביצירת הקשר בין התלמידים לסטודנטים.

בסוף כל שנת לימודים מאז תחילת התכנית התקיים אירוע שבו הוצגו כל היזמות, במעמד משתתפי התכנית, נציגי הגופים השותפים והרשות המקומית, הורים ונציגים מבתי הספר. באירועים אלו ניתן היה לראות עד כמה חזק הקשר שנוצר בין התלמידים והסטודנטים. מרגש במיוחד היה לראות את התלמידים כשהם יושבים לצד הסטודנטים, מציגים ביחד את היזמות ומספרים על החוויות מהפעילות המשותפת. לאחר מכן הזמין רקטור המכללה את התלמידים להוסיף ולקיים קשר עם המכללה, ובבוא היום – להשתלב בלימודים, כסטודנטים מן המניין.

## מקורות

אלמגור-לוטן, א' וקור דבידוביץ', פ' (2011). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

אלפסי, מ' (2012). מתנדבים מוגבלים בשירות אזרחי-לאומי. ירושלים: מינהל מחקר וכלכלה במשרד הכלכלה.

בבנישתי, ר', לוי, ד' ורפאלי, ת' (2011). הערכת השירות הלאומי לצעירים בסיכון מזווית הראייה של הצעירים. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

גופן-שריג, ע' (2010). הון משפחתי: כיצד נולד דור ראשון להשכלה גבוהה? עבודת דוקטור. אוניברסיטה העברית בירושלים.

הנדון, א' וחביב, ג' (2014). מדדים מרכזיים על מצבם של יוצאי אתיופיה. ירושלים: מאיירס-ג'ינט-מכון ברוקדייל.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד' וקונסטנטינוב, ו' (2010). בני נוער עולים בישראל – תמונת מצב עדכנית. ירושלים: מאיירס-ג'ינט-מכון ברוקדייל.

כהן קדושי, א' ורגבי, ע' (2014). הישגי תלמידים יוצאי אתיופיה – עולים ובני עולים בראי מבחני המיצ"ב: תמונה רב-שנתית תשס"ח-תשע"ג. ירושלים: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

ליפשיץ, ח' וצוברי-קפלן, נ' (2006–2010). הערכה של "הפרויקט הלאומי לקידום תלמידים יוצאי אתיופיה [סדרת דוחות]. ירושלים: מכון ברנקה וייס.

Ford, D. Y. (2010). Underrepresentation of culturally different Students in gifted education: Reflections about current problems and recommendations for the future. *Gifted Child Today*, 33, 3, 31–35.

Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2011). Beyond testing: Social and psychological considerations in recruiting and retaining gifted black students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 131–155.

Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71, 175–198.

Lifshitz, C. C., & Katz, C. (2015). Underrepresentation of Ethiopian-Israeli minority students in programmes for the gifted and talented: A policy discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 30(1), 101–131.

Perlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2–21.

Portes, A., & Rumbaut, G. R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. London: University of California Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

הוא מתמודד במכללה. התלמיד גם מתלווה לסטודנט להיכרות עם המכללה (המתחם הכללי, הספרייה, תהליכי רישום).

במסגרת תהליך של זיהוי ותכנון משותף של מיזם חברתי בקהילה נערכות מגוון פעילויות, כמו: פעילויות יצירה בפורים עם ילדי מועדונית במרכז קליטה, פעילות בנושא חברתי בכיתת האם ("שוק של חסד"), פעילות עם ילדי בית הספר בחוף הים בנושא איכות הסביבה או פעילות של תנועה ומוזיקה עם משתתפים במרכז יום לקשיש.

במהלך הסמסטר השני, התלמידים והסטודנטים יוצרים את התשתית הארגונית (למידה על המסגרת שבה הם רוצים לבצע את היזמה, על צרכי המשתתפים בה ועל הדרך המתאימה ביותר לביצועה), באמצעות ביקורים וראיונות עם בעלי תפקידים ומשתתפים פוטנציאליים במקום שבו הם רוצים ליישם את היזמה. כך למשל סטודנט ותלמיד מאתרים מרכז יום לקשיש ומראיינים את מנהל המרכז, העובדת סוציאלית או רכזת התרבות וקשישים המקבלים בו שירות. בסוף התהליך מוגשת תכנית פעולה מפורטת של היזמה החברתית קהילתית.

## ליווי התכנית בהערכה רב שנתית

במסגרת מחקר ההערכה נבחנו מידת היישום של מרכיבי התכנית, תוצריה ומידת השפעתה על בני הנוער המשתתפים בתכנית. נערכו שתי מדידות – בתחילת התכנית ובסופה. המשתתפים נתבקשו לתת משוב על רכיבי התכנית, לדרג את התפקוד שלהם בתחומים האישי (דימוי עצמי ותחושת מסוגלות עצמית) והחברתי (תחושת החיבור לחברה והרצון לתת לאחר) ולציין את שאיפותיהם לעתיד.

## הידוק הקשר הבין-אישי של תלמיד-סטודנט והקשר עם המכללה

הממצאים איכותניים וכמותיים מעידים על כך שבעקבות התכנית נוצר חיבור משמעותי בין זוגות של תלמידים וסטודנטים. בני הנוער העידו שהם מכירים טוב יותר את המכללה וחשים נוח לפנות ולהתעניין בתחומי הלימוד השונים והביעו רצון להשתלב בעתיד בלימודים במוסד להשכלה גבוהה. אחד הממצאים המעידים על השינוי שחל בקרב משתתפי התכנית הוא הגידול של 33 נקודות אחוז, בהשוואה למדידה לפני התכנית, בקרב המשתתפים שהעידו על עצמם שהם ילמדו או יסיימו לימודים במכללה או באוניברסיטה.

## חיזוק תחושת המסוגלות העצמית והחיבור לקהילה

בשני תחומים נוספים חל שינוי משמעותי בקרב המשתתפים בתכנית: חל שינוי מובהק בסולם הדימוי העצמי (Rosenberg, 1965), הכולל היגדים הנוגעים לאופן שבו התלמיד תופס את עצמו, ובסולם ההעצמה (Perlin & Schooler, 1978), הכולל היגדים הנוגעים לתחושת התלמיד באשר למידת יכולתו לשלוט במהלכי חייו וליזום ולהשיג דברים שבהם הוא חפץ. ממצאי ההערכה מחזקים את התחושה כי בקרב המשתתפים התחזקה האמונה בעצמם וביכולתם להשתלב בלימודים במוסד להשכלה גבוהה. שיפור משמעותי חל בהיגד "אני מרגיש שאני חלק מהמדינה" (של 32 נקודות אחוז) ובהיגד "חשוב לי לעזור לאחרים, גם כשיש לי דברים אחרים לעשות" (של 22 נקודות אחוז). נראה כי החיבור לסטודנטים והעשייה החברתית למען הקהילה חיזקו את הקשר והמחויבות לחברה.

## תובנות ודילמות ראשוניות

התכנית, הנמצאת בשלבים ראשונים של יישום, השיגה לעת עתה את מרבית יעדיה. היא אפשרה לבני נוער יוצאי אתיופיה להכיר מוסד להשכלה גבוהה בקרבת מגוריהם ואת הסטודנטים הלומדים בו ולחזק בקרבם את השאיפה להשתלבות בלימודים גבוהים ואת המחויבות לקהילה והמעורבות בה.

עם זאת, בתום שנת הפעילות הראשונה הופקו שני לקחים מרכזיים: (א) על מנת לעודד תלמידים להשתתף בתכנית, ההשתתפות בה הוכרה

טלי מאור,  
מנהלת ה"דוירית",  
עמותת "אותות"

# בדרך לאקדמיה

## פרולוג לאקדמיה

לפעמים, כאשר אני יושבת מול צעירה אשר סיימה את שהותה בהוסטל, מול צעירה הנמצאת לפני סיום צבא או שירות לאומי או אפילו מול בוגרת יותר, ואנו משוחחות על תכניותיהן לעתיד, עולה נושא הלימודים. הנושא עולה, ועמו עולים גם הפחדים. יש שהוא מתחבר אצלן לרצונות וחלומות שנראים רחוקים, כמו: לימודי רפואה, לימודי משפטים ואפילו לימודי עבודה סוציאלית(!), ויש שהוא מתחבר לחוסר הצלחות שחוו בעבר – נשירה מבית ספר, תעודת בגרות חלקית, קשיי למידה והפרעות קשב.

בשנים האחרונות נפלה בחלקי הזכות ללוות צעירות רבות במסלול זה – בעבר, בתפקידי הקודם, כראש תחום בוגרות תכנית המנטורינג – "נערות למען נערות"<sup>1</sup>, וכיום, כמנהלת ה"דוירית" – מערך דיוור לצעירות חסרות עורף משפחתי.<sup>2</sup> שיחות רבות עם אנשי מקצוע לימדו אותי כי מלבד החסמים הרגשיים המונעים מצעירים וצעירות לפנות ללימודים אקדמיים, גם חוסר הנגישות למידע ברמה הכי בסיסית הוא מחסום לא פחות מורכב שעליהם לעבור.

יש הטוענים כי ידע הוא כוח, אך לעתים גם המדריכים עצמם זקוקים למדריך ל"טרמפיסט" ב"אוטוסטרדת" המידע המציפה אותנו. כדי לעשות סדר בדברים ולשים לב לכל הפרטים, בטרם מתחילים לפעול בנוגע ללימודים, חשוב להתייעץ עם יועצת של מכינה. היועצת תשב עם כל צעיר וצעירה, תעבור על תעודות הבגרות החלקיות שלהם או על התעודות מבית הספר האחרון שבו למדו ותיתן לכל אחד המלצות המתאימות לו אישית.

\* תחום ההשכלה הוא דינמי ומשתנה כל הזמן. במאמר מידע העדכני לתאריך פרסומו, ומובאים בו קישורים למספר אתרים העשויים לסייע בהרחבת המידע.

\*\* תודה למירי אלטמן, יועצת המכינה של מכללת לוינסקי והיועצת הפרטית שלי, שבה נעזרתי לצורך הכנת סקירה זו.

1 תכנית המנטורינג מתקיימת באוניברסיטת תל-אביב, ובין השאר היא פותחת לצעירות שאינן לעולם ההשכלה.  
2 "דוירית" הוא מודל חדשני, הממוקד במענה מידי לצעירות בסיכון ובמצוקה אשר מוגדרות כאוכלוסיית רוחה, וכולל דיוור, ליווי ותמיכה. המודל פותח על ידי עמותת "אותות", ביזמת פורום ארגוני צעירות, והוא מיועד לצעירות בגילאים 18–25 החסרות עורף משפחתי וזקוקות למענה מידי מוגבל בזמן של דיוור וליווי. למידע נוסף: <http://otot-il.org.il>



## הכנה למכינה קדם-אקדמיות

המעוניינים ללמוד במכינה צריכים לעבור מבחני מיון בעברית, אנגלית ומתמטיקה, מטרתם למינים לקבוצות המתאימות על פי רמת הידע.

### מבחני המיון

**מימ"ד** – מבחן קבלה למכינות. מוסדות הלימוד משתמשים בציון של הבחינה ובציוני הבגרות ככלי מיון למועמדים למסלולי הלימודים השונים במכינות הקדם-אקדמיות. כל מי שאין לו ציון פסיכומטרי מחויב במבחן מימ"ד.

**אמי"ר או אמי"רם (מבחן אמי"ר ממוחשב)** – בחינת מיון באנגלית, שמיועדת לאפשר למוסדות הלימוד לעמוד על רמת ידיעותיו של המועמד בשפה האנגלית, כדי שיהיה אפשר לשבץ אותו בקורסי חובה באנגלית או לפטור אותו מהם.

מי שעבר מבחן פסיכומטרי אינו זקוק למבחן אמי"ר. לעתים מומלץ לבעלי ציון נמוך במבחן הפסיכומטרי להיבחן במבחן אמי"ר ולהיעזר בהכנה אליו באינטרנט. כך ניתן לקצר את מספר הקורסים באנגלית שצריך לקחת בשלב מאוחר יותר במכללה או באוניברסיטה.

## מכינות קדם-אקדמיות

ברחבי הארץ ישנן 52 מכינות קדם-אקדמיות. יש הבדל בין מכינות שמתקיימות באוניברסיטאות לבין מכינות שמתקיימות במכללות וכן לבין מכינות מקצועיות ספציפיות.

### מכינות באוניברסיטאות

מכינות אלו מיועדות למועמדים עם בגרות מלאה ומבחן פסיכומטרי. רמת הלימודים בהן היא גבוהה – הן אינן מיועדות למתחילים או לאנשים שחסרות להם בחינות בגרויות רבות. המכינות מיועדות לשיפור ציונים והגעה לסף הכניסה לאקדמיה. עם הזמן, האוניברסיטאות פותחות מכינות בוגרים המאפשרות לצעירים וצעירות להתקבל ללימודים ללא תעודת בגרות מלאה.

### מכינות במכללות

המכינות במכללות מחולקות למכינות עם כיתות בסיס ומכינות בלי כיתות בסיס, והן מיועדות לאנשים שאין להם תעודת בגרות, לבעלי תעודה חלקית וגם לבעלי תעודת בגרות מלאה שרוצים לשפרה. מכינות שיש להן כיתות בסיס, כמו למשל המכינה במכללת לוינסקי, הן מכינות שמתחילות ממש מהתחלה, באנגלית, מתמטיקה ומקצועות נוספים.

### מכינות ייעודיות

אלו הן מכינות שבהן לא משלימים בגרויות, אלא לומדים את המקצועות הרלוונטיים למקצוע שאותו רוצים ללמוד בעתיד, לדוגמה מכינה ייעודית להנדסה, שבה לומדים מתמטיקה ופיזיקה. למי שרוצה ללמוד את מקצועות העיצוב ("ב"שנקר", "ב"בצלאל" או במכון הטכנולוגי בחולון) וצריך להכין תיק עבודות, ישנן מכינות מיוחדות שבהן לומדים גם כיצד להכין תיק זה.

המכינות הייעודיות הן מכינות ללימודים ספציפיים במוסד הספציפי שבו הן מתקיימות. כלומר, צעיר שלומד במכינה ייעודית לעבודה סוציאלית במוסד מסוים, לימודים אלו תקפים רק במוסד זה.

למידע מפורט על מכינות באוניברסיטאות ובמכללות והשלמות לימודים, ראו האתרים הבאים:

האתר לימודים בישראל – <http://www.universities-colleges.org.il/>

מכינות קדם אקדמיות במכללות – <http://www.michlalot.co.il/>

ניב רווח לימודים – <http://limudim.psychometry.co.il/>



## השלמה ל-12 שנות לימוד מול השלמה לבגרות מלאה

**השלמה לתעודת גמר** – כדי לקבל תעודה של 12 שנות לימוד, צריך שיהיו 10 יחידות לימוד לפחות (לא חשוב באיזה מקצועות). התכניות המוכרות ביותר הן:

« מסלולי תג"ת (תעודה גמר תיכונית) – מסלולים אלו פועלים בעיריות ברחבי הארץ, במכונים ובמוסדות אקדמיים.

« תכנית "משלי" – התכנית נבנתה בשיתוף של משרד הביטחון, משרד הרווחה, משרד החינוך, ג'וינט – אשלים וקרן גרוס, והיא מציעה מסלול להשלמת 12 שנות לימוד במכינות קדם-אקדמיות וליווי להמשך התפתחות לימודית ומקצועית.

**השלמה לתעודת בגרות מלאה** – השלמה זו מחייבת לגשת לעשר בחינות בגרות, במקצועות: מתמטיקה (3/4/5 יחידות), אנגלית (3/4/5 יחידות), לשון הבעה והבנה א, ב, היסטוריה א, ב, תנ"ך, ספרות, אזרחות ומקצוע בחירה מוגבר של 5 יחידות לימוד.

**השלמת בגרויות בצבא** – השלמה זו ניתנת כיום רק ללוחמים, לקראת שחרורם. הקורסים ניתנים במקצועות מתמטיקה, אנגלית ואזרחות בלבד (למידע נוסף, ראו אתר פק"ש – מידע, ייעוץ והכוונה למשורחריים) <http://www.pakash.co.il/page.asp?cat=7&cat-sub=54>.

## תכנית "ראויים לקידום" – העדפה מתקנת בתנאי הקבלה באוניברסיטאות

תכנית "ראויים לקידום" מאפשרת למועמדים לנסות ולהתקבל למערך הלימוד האקדמי בדרך אחרת, נוסף על דרך הרישום הרגילה – על בסיס העדפה מתקנת; דבר זה מתבצע על פי סולם ניקוד הנקבע על סמך פרמטרים אשר כוללים התייחסות לרקע האישי של כל מועמד ואת האירועים שהתרחשו בעת לימודיו בתיכון. בדרך זו האוניברסיטה פותחת את שעריה לאלו שסיכוייהם ההתחלתיים להתקבל ללימודים נמוכים מכורח נסיבות חיים שאינן תלויות בהם, ומאפשרת לצעירים ה"ראויים לקידום" לצעוד בנתיבי ההשכלה כשוויים, בהתאם ליכולותיהם האובייקטיביות.

ראו באתר

<http://www.kidum-edu.org.il/he/projects-specials-h/reuim-h>

ניתן לקבל פטור משכר לימוד וגם מלגות קיום חודשיות. הטבות אלו ניתנות בתנאי שמי שמקבל אותן יעמוד בכל דרישות הלימודים, יגיע לשיעורים, ייגש למבחנים ויראה נוכחות מלאה. למי שלא יעמוד בדרישות הסיוע יופסק, ומי שלא יסיים את הסמסטר לא יוכל לקבל את ההטבות בהמשך.

כאשר אין אפשרות להמציא אישורים מהבית, ניתן להציג מכתב מעובדת סוציאלית שבו היא מדווחת על מצב כלכלי קשה בבית. מי שלא סיים שירות צבאי או שירות לאומי, יכול לבקש דרך המכינה מלגת לימודים ממשרד החינוך, אך אינו יכול לקבל מלגת קיום.

צעירים וצעירות ילידי אתיופיה וילידי הארץ ממשפחות יוצאות אתיופיה בוגרי שירות צבאי או שירות לאומי מקבלים מלגת קיום, החזר הוצאות נסיעה, ספרי לימוד ומגורים במעונות. עם זאת, ישנם גם הבדלים בין ההטבות שמקבלים ילידי אתיופיה לבין אלו שמקבלים ילידי הארץ ממוצא אתיופי (מידע נוסף באתר של הקרן להכוננת חיילים משוחררים).

#### « מגורים

בחלק מהמכינות ישנה אפשרות למגורים במעונות, כולל הוצאות בסיסיות, כמו הוצאות מים, חשמל וגז.

#### « בחינות פסיכומטריות

היחידה להכוננת חיילים משוחררים מממנת קורס פסיכומטרי במכינות לחיילים משוחררים שזכאים לסיוע.

#### « מה מומלץ לעשות?

**שירות צבאי או לאומי** – לפני שפונים ללימודים מומלץ לסיים קודם שירות צבאי או שירות לאומי (שנה מלאה). רצוי מאוד להתקשר למכינה שבוחרים ולקבוע פגישת ייעוץ עם יועצת המכינה, שתבדוק אילו בחינות בגרות חסרות, ואיזה מסלול מתאים. הפגישה היא כמובן חינם, אין כסף.

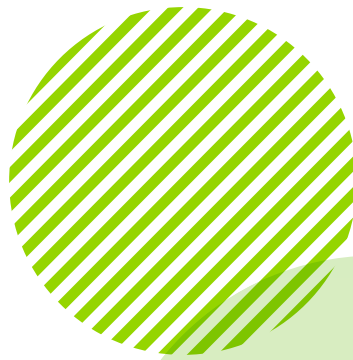
**איתור תעודות** – יש להציג את תעודת הבגרות, גם אם היא חלקית בלבד. את תעודות הבגרות ניתן להשיג בבית הספר שבו התקיימו הבחינות. אם בית הספר נסגר, ניתן לפנות לרפרנטית במשרד החינוך, לאיתור התעודה.<sup>3</sup> להעברת תעודות בגרות חלקיות למקום מגורים חדש או להשגת גיליון ציונים לאלו שסיימו לימודים בתכנית היל"ה, ניתן לפנות אל היחידה לבחינות אקסטרניות במשרד החינוך.

**הכנה והחלטה** – חשוב לזכור כי הלימודים במכינה מצריכים התארגנות של כל אחד ואחת מבחינה כלכלית (אם מתכוונים לשכור דירה ולצורך הוצאות נוספות, חשוב למצוא עבודה). כמו כן יש להיות מוכנים מבחינה נפשית להשקעה רצינית מאוד. הלימודים מחייבים נוכחות מלאה בכל השיעורים.

מי שמתחיל ללמוד במכינה אינו חייב לדעת מה הוא רוצה ללמוד אחר כך, אלא לגבש זאת תוך כדי הלימודים במכינה. קיים מידע רב על המכינות. המידע המוצג בכתבה זו משתנה מדי שנה. מכינות חדשות נפתחות, מסלולים חדשים מתווספים, כולל מסלולים של לימודים אקדמאיים דרך האוניברסיטה הפתוחה, ולכן מומלץ להתעדכן.

#### « **הצלחה בלימודים!**

[TALI@OTOT-IL.ORG.IL](mailto:TALI@OTOT-IL.ORG.IL)



## שאלות נפוצות וטיפים חשובים

### « כמה זמן נמשכים הלימודים במכינה?

שנת לימודים מתחלקת לשני סמסטרים, לפי המועדים של בחינות הבגרות. ניתן להתחיל ללמוד בספטמבר או בפברואר. הלימודים יכולים להימשך מסמסטר (חצי שנה) – למי שרוצה רק להעלות את ממוצע הבגרות במקצוע אחד או שניים, ועד שנתיים וחצי – אם רוצים ללמוד לכל בחינות הבגרות. בכל סמסטר לומדים בין שניים לשלושה מקצועות.

### « כמה ימים לומדים בשבוע?

במכינות באוניברסיטאות לומדים חמישה ימים בשבוע. במכינות קדם-אקדמאיות במכללות משתדלים להגמיש את המערכת ולרכזה בשלושה ימים, כדי לאפשר לסטודנטים לעבוד.

### « תלמידים עם לקויות למידה

יש כיום בארץ מכינות המתמחות בלקויות למידה, כגון: מכינת "רום פרט" ומכינה בסמינר הקיבוצים. גם במכינות נוספות ישנם מסלולים עבור אנשים המאובחנים כבעלי לקויות למידה, ובכל המכינות ישנן התאמות עבורם. ההתאמות הן: שיעורי עזר, הכנה למבחנים, קורסים במיומנויות למידה ועוד. חשוב להתעניין במסלולים השונים ובאבחונים השונים לצורך הכרה בלקויות אלה. קיים אבחון ממוחשב – מת"ל (מערכת לאבחון לקויות למידה והפרעות קשב), המתאים לכל המוסדות להשכלה גבוה ולמבחן הפסיכומטרי, אך כמעט בכל מוסד לימודי ישנם אבחונים שניתן לערוך דרכו. אבחונים אלה ממומנים על ידי משרד הביטחון. **ראו באתר מת"ל:** <https://www.nite.org.il/index.php/he/tests/matal-ela/matal.html>

### « הטבות למסיימי שירות צבאי או שירות לאומי

לכל מי שמסיים שירות צבאי או שירות לאומי מגיעות הטבות (גם למי ששירת רק שנה בשירות לאומי). מובן שההטבות אינן ניתנות אוטומטית, אלא רק בהתאם למצבה הכלכלי של המשפחה. לשם כך יש להביא אישורי הכנסה של ההורים ואישורים שמעידים על המצב בבית.



## טור אחרון

בשנה האחרונה הושלם מהלך ארצי של הקמת שירות מקצועי וייחודי – **רשת של מרכזי הגנה לילדים ונוער** – **"בתי לין"**, הפזורים ברחבי הארץ. המרכז הראשון הוקם בירושלים בשנת 2002, בשיתוף פעולה בין קרן שוסטרמן, אשלים – ג'וינט ישראל ומשרד הרווחה. במהלך השנים הוקמו מרכזים בבית החולים תל השומר, בחיפה, באר שבע, אשקלון ונצרת, ובשנה הקרובה יתווספו אליהם המרכזים בנתניה ובצפת. כל המרכזים (למעט המרכז בתל השומר) הוקמו ומנוהלים על ידי **עמותת "אפשר"**.

"בתי לין" מרכזים תחת קורת גג אחת אנשי מקצוע מומחים, הנותנים מענה ראשוני לילדים ובני נוער (עד גיל 18) נפגעי התעללות מינית, פיזית ונפשית והזנחה קשה (הפוגע יכול להיות אדם האחראי על הקטין, קרוב משפחה או זר) ולקטינים פוגעים מינית (עד גיל 12). מרכז ההגנה מציע תהליך תמיכה ראשונית, אבחון, חקירה וקבלת החלטות המתבצעים על ידי צוות רב מקצועי בזמן קצר, בראייה הוליסטית ותוך התמקדות בטובתו של הקטין.

פרישת המרכזים ברחבי הארץ מאפשרת לאוכלוסיות מגוונות לקבל את השירות. נוסף על כך נעשתה עבודה אינטנסיבית של יישוג ויצירת קשרים עם מנהיגי קהילות ייחודיות ברחבי הארץ, לשם צירופן של אוכלוסיות שעד כה לא פנו לשירותים מקצועיים דומים. מדובר בקהילות מהמגזר החרדי, מהמגזר הערבי ומיישובים קטנים וקהילתיים.

עובדי רווחה, חינוך ושירותים בלתי פורמליים נהנים מעתה משירות הכולל צוות בין-תחומי (רווחה, בריאות, משטרה, פרקליטות וכדומה) הסמוך למקום עבודתם. במסגרת המרכזים מתקיימות הדרכות לקהילות מקצועיות, והן מוזמנות לבקר ולהכיר את השירות מקרוב.

מעבר לאיכות ההתערבות והטיפול המקצועי שלהם זוכים המשפחות והילדים הנעזרים בשירות, יש לציין את עיצובם ומראם של המרכזים. תקציבים רבים הושקעו להקמת מתקני משחקים, חצרות מטופחות וחדרי המתנה אינטימיים, המשרים אווירה חמה וביתית.

לשמחתנו, בשנת 2016 זכתה גב' שוש תורג'מן, מנהלת מרכז ההגנה בירושלים, בפרס אשלים, המוענק אחת לשנה על הצטיינות וקידום תחום הטיפול בילדים בסיכון.

הפעלת המרכזים על ידי עמותת "אפשר" ממקמת את העמותה במרכז עשייה חדשנית בתחום הטיפול בילדים ונוער נפגעי התעללות.

בנימין גדליהו,  
מנכ"ל עמותת "אפשר"

## אפשר – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי

### המערכת

מרים גילת, עורכת ראשית, עמותת "אפשר"  
ד"ר חזי אהרוני, חבר הנהלת "אפשר"  
יורם ביטון, היחידה לקידום נוער, משרד החינוך  
אסתי בראוור, שירות ילד ונוער, משרד הרווחה  
רותי גינוסר, מטפלת באמנויות ועובדת סוציאלית  
פרופ' עמנואל גרופר, הקריה האקדמית אונו וחבר הנהלת "אפשר"  
ארנה טאוס, משפחתוני הכפר הירוק, המפעל להכשרת ילדי ישראל  
ד"ר איתן ישראלי, האוניברסיטה העברית וחבר הנהלת "אפשר"  
אלי כהן, כפר הנוער "כנות"  
איילת כוכבי-סמסליק, רשות חסות הנוער, משרד הרווחה  
רלי קצב, עמותת עלם  
ניבה רמון, המנהל לחינוך התיישבותי, משרד החינוך

### כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר" ת"ד 53296 ירושלים 91531  
טל. 02-6728905 | פקס. 02-6728904 | mgilat@efshar.org.il  
www.efshar.org.il

עריכת לשון: אורלי צור

עיצוב גרפי: יולה ורמן 2w-design.com



### נושא הגיליון הבא

המציאות הווירטואלית: היבט חינוכי-טיפולי בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון

המעוניינים לקבל את הביטאון "אפשר" באופן שוטף (ללא תשלום) ולהצטרף לרשימת התפוצה: mgilat@efshar.org.il