

# מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

- אוריינטציית עתיד בקרב תלמידי החינוך המקצועי <
- תלמידאות לקויה כמקרה מבחן ליחסי מורים-הורים <
- פנימייה חינוכית מוצלחת מנקודת מבטם של החניכים <
- חרדת בחינות: התערבות של יועצות בתי הספר בחברה הערבית <
- קציני ביקור סדיר במערכת החינוך החרדית לצמצום תהליכי נשירה <
- התמודדותם של אבות ליטאיים אולטרה-אורתודוכסים <
- עם קשיי הקריאה של אחד מבניהם

תמוז תשפ"ג יוני 2023  
כרך ל"א • גיליון 56



## חברי המערכת

### פרופ' רבקה איזיקוביץ'

עורכת ראשית,  
אמריטה אוניברסיטת חיפה

### פרופ' עליאן אלקרינאוי

אוניברסיטת בן-גוריון

### פרופ' רמי בנבנישתי

אמריטוס האוניברסיטה העברית  
ואוניברסיטת בר-אילן

### פרופ' עמנואל גרופר

ד"ר הקריה האקדמית אונו

### ד"ר אמיתי המנחם

המכללה האקדמית בית ברל  
(לשעבר)

### פרופ' מאיר טייכמן

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

### ד"ר איתן ישראלי

אמריטוס האוניברסיטה העברית

### פרופ' ורד סלונים-נבו

אוניברסיטת בן-גוריון

### פרופ' שלמה קניאל

המרכז האקדמי למשפט ולעסקים  
ברמת גן; מכללת אורות ישראל

### פרופ' יצחק קשת

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

### פרופ' עמירם רביב

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

### פרופ' גדי רובינשטיין

המכללה האקדמית נתניה (לשעבר)

### ד"ר רבקה רייכנברג

מכון מופ"ת

### פרופ' אביהו שושנה

אוניברסיטת חיפה

### מרים גילת

רכות המערכת

### כתובת המערכת

עמותת "אפשר"

ת"ד 10643 רמת גן 5200502

טלפון 03-7481280

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

חבורת "מפגש" לצפייה:

kitvei-et.efshar.org.il

jstor.org/journal/mifgash

## הנחיות לכותבים

**מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** הוא כתב עת שפיט בין-תחומי היוצא לאור פעמיים בשנה, ומפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער במצבי סיכון ומשפחותיהם; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים הבאים: עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, חוך שימת דגש על ילדים ובני נוער במצבי סיכון. המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

## הנחיות

• כתב היד יכיל עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשולחו בדואר אלקטרוני.

• בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תואר, תפקיד ושיוך אקדמי או מקצועי בעברית ובאנגלית ופרטי התקשרות: טלפון וכתובת דוא"ל.

• יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.

המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.

אין לשלוח למערכת "מפגש" מאמר שהתפרסם, עתיד להתפרסם או נמצא בהליך שיפוט בכתב עת אחר בארץ או בחו"ל.

## כתיבת מקורות

• יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.

• שמות מחברים לועזיים ייכתבו בגוף המאמר בעברית, ובסוגריים הם ייכתבו בלועזית ולצדם שנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.

• כל ההפניות במאמר יסודרו לפי סדר א-ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ויצוינו ברשימת מקורות מלאה. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.

• אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. משלושה מחברים ומעלה ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ואחרים" (et al.). ברשימת המקורות ייכתבו שמות כל המחברים (עד 20 מחברים).

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

## ספר

בן-עזר, ג' (1992). *כמו אור בכד*. ראובן מס.

Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. Jossey-Bass Publishers.

## כתב עת

פרנקנשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. *מגמות*, 2(2), 153–170.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540.

## פרק בתוך ספר ערוך

גווילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר ואחרים (עורכים), *שורש אחד וענפים רבים* (עמ' 146–159). מאגנס.

Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). Lawrence Erlbaum Associates.

## מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *JALN*, 1(12). <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

# מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"א • גיליון 56  
תמוז תשפ"ג – יוני 2023

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



## כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"

טלפון 03-7481280 | דואר אלקטרוני [mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גיליונות) 80 ש"ח | מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

## עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים

AIEJI – International Association of Social Educators

אתר האינטרנט [www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

כתב העת "מפגש" לצפייה באתר JSTOR: [www.jstor.org/journal/mifgash](http://www.jstor.org/journal/mifgash)

ובאתר "אפשר": [kitvei-et.efshar.org.il](http://kitvei-et.efshar.org.il)

כל הזכויות שמורות – לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם) ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור

עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך

עיצוב: [2w-design.com](http://2w-design.com)

ISSN 0792-6820

רמת גן 2023

## תוכן העניינים

3..... תוכן העניינים

5..... דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ'

7..... רשימת משתתפים

אוריינטציית עתיד בקרב תלמידי החינוך המקצועי בישראל:

11..... "מחר יום חדש, לא מבקש יותר" – נופר עיני

תלמידאות לקויה כמקרה מבחן ליחסי מורים-הורים

37..... חגית ענבר-פירסט, אליעזר יריב ושירי אייבזו

מהי פנימייה חינוכית מוצלחת? נקודת מבטם של החניכים

61..... מאיה בוטוין ורבקה איזיקוביץ'

חרדת בחינות: שיטות התערבות של יועצות בתי הספר בחברה הערבית

81..... אריג' ברבארה וח'אולה זועבי

כשהתפוח נופל רחוק מהעץ: קולותיהם של קציני ביקור סדיר במערכת

107..... החינוך החרדית על צמצום תהליכי נשירה – יהודית חסידה ויפית יזדי

"איך הוא ילמד כל היום אם הוא לא יודע לקרוא?"

עמדות של אבות ליטאיים אולטרה-אורתודוקסים ישראלים בעניין קשיי הקריאה

127..... של אחד מבניהם הלומד ב"חדר" וההתמודדות עימם – נורית ליבוביץ'

## סקירת ספר

לראות את האור: התערבויות טיפוליות בילדים, נוער וצעירים באור שלום

147..... עורכים: אור בורשטיין, סטייסי יהושע ונורית ירמיה – אמיתי המנחם

V-I..... English abstracts



## דבר העורכת

בימים אלו, שבהם עובר על כולנו זעזוע עמוק, יש כמיהה טבעית להיאחז בסממנים של חיים כתמול שלשום, כדי לסלול חזרה את הדרך אל היציבות שאבדה. אין כמו העיסוק בעולמם של צעירינו לפתיחת צוהר אל עתיד של תקווה. על כן החלטנו להוציא לאור את העבודות המתוכננות להופיע בגיליון זה, אשר פרסומו נדחה עקב הנסיבות.

המאמר הראשון (נופר עיני) אומנם עוסק באוריינטציית עתיד של תלמידי החינוך המקצועי בישראל, אך התמונה המתקבלת צבועה בצבעים קודרים של התנסויות בהדרה חברתית ומגוון קשיים שתלמידים אלו חוו על רקע עוני, חיים בפריפריה, זהות אתנית בעלת תיגו שלילי וראייתם ככישלון חינוכי על ידי הרשויות. אוריינטציית העתיד שלהם מאופיינת על ידי מגמה של הימנעות מתלות בממסד. עם זאת הם מנסים לסלול לעצמם דרך באמצעים ושיטות חלופיים.

המאמר השני (חגית ענבר-פירסט, אליעזר יריב ושירי אייבזו) בוחן את המשולש מורים-תלמידים-הורים בהקשר של סוגיית התלמידאות הלוקיה. מסקנת הכותבים היא שההורים בעצם נעדרים מן המשולש, שכן המורים מעדיפים שלא להיעזר בהם; זאת על אף העובדה שההתרחשויות המובילות לתלמידאות הלוקיה, כגון היעדר תלבושת אחידה או אי-הבאת ציוד לימודי, מתרחשות בבית, ולמורים אין השפעה עליהן.

המאמר השלישי (מאיה בוטוין ורבקה איזיקוביץ') מפנה זרקור אל זווית הראייה של חניכים בפנימייה ומתחקה אחר הגדרתם לסוגיה, מהי פנימייה מוצלחת – נושא שלא זכה לחקירה ממוקדת. המחקר העלה עד כמה הצרכים של החניכים הם ראשוניים, והדבר ניכר במדדים שבהם הם באים לידי ביטוי – תחושת שייכות למקומות ומדריכים חינוכיים משמעותיים.

שלושת המאמרים הבאים עוסקים באוכלוסיות בעלות אפיונים תרבותיים ייחודיים, אשר משפיעים על העשייה החינוכית בקרבן – המגזר הערבי, המגזר החרדי והקהילה הליטאית האולטרה-אורתודוקסית.

מחקר על שיטות התערבות של יועצות בתי ספר בחרדת בחינות בחברה הערבית מובא במאמר הרביעי (אריג' ברבארה וח'אולה זועבי). באמצעות ראיונות עומק עם 15 יועצות, תוך התייחסות למאפיינים תרבותיים של אוכלוסייה זו, הכותבות חושפות ומפרטות את הפרקטיקות הייחודיות המשמשות אותן בהתמודדותן עם סוגיה מרכזית זו, המעיבה על חווייתם הבית ספרית של תלמידים רבים, וזאת במישורים הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי.

שני המאמרים האחרונים מכניסים את הקורא אל העולם החרדי. במאמר החמישי (יהודית חסידה ויפית יזדי) נחשפים קולותיהם של קציני הביקור הסדיר, הנאבקים לצמצום הנשירה בתוך מערכת החינוך החרדי. מניתוח ראיונות הנחקרים עולות מסקנות חשובות באשר לדרכי מניעת נשירה על בסיס מגדרי, יחס מסגרות החינוך לתהליכי הנשירה ומערכת היחסים בין קציני הביקור הסדיר למנהלי בתי הספר.

המאמר האחרון (נורית ליבוביץ') מציג את עמדותיהם והתמודדותם של אבות ליטאים אולטרה-אורתודוקסים עם קשיי הקריאה של בנם הלומד ב"חדר". בחברה זו קריאה היא מיומנות הישרדותית – לימוד התורה של הבן הוא משאת נפשם של ההורים, שכן הוא מהווה מבחינתם את תכלית החיים. התמודדות האבות האברכים עם הבעיה מנותחת בשלוש רמות: המשפחתית, החינוכית והחברתית-תרבותית. זהו מחקר ראשון המצליח לחדור לכותלי עולמה הסגור של אוכלוסייה זו, שהיא קשה למחקר. הגיליון מסתיים בסקירת הספר "לראות את האור: התערבויות טיפוליות בילדים, נוער וצעירים באור שלום" (בעריכת אור בורשטיין, סטייסי יהושוע ונורית ירמיה), על ידי אמיתי המנחם.

באשר להתנהלות השוטפת של כתב העת, ברצוני לשתף אתכם שיום העיון להשקת הגיליון המיוחד של "מפגש" בנושא החשוב: **ילדות דיגיטלית: מקומם של המדיה הדיגיטליים בחייהם של ילדים ובני נוער**, בעריכתה של פרופ' נלי אליאס, שתוכנן להתקיים בסוף אוקטובר באוניברסיטת בן גוריון בנגב, בוטל לצערנו בשלב זה עקב המלחמה.

עדכון נוסף: ברצוני להודות לד"ר נורית לוי, חברת מערכת "מפגש" במשך שנים רבות, על תרומתה המשמעותית לכתב העת, לאורך כל תקופת כהונתה. המערכת מאחלת לה המשך עשייה מקצועית מוצלחת ומהנה.

קריאה מהנה,  
בתקווה לימים טובים יותר,  
רבקה איזיקוביץ', עורכת ראשית



## רשימת משתתפים

**פרופ' (אמריטה) רבקה איזיקוביץ'**, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה  
**ד"ר שירי אייבזו**, המכללה האקדמית כנרת; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
**ד"ר מאיה בוטוין**, מחקר וניהול ידע, משרד החינוך  
**אריג' ברבארה**, מחנכת ומורת שילוב בבית ספר יסודי "אלאמל ב", אבו סנאן  
**ד"ר ח'אולה זועבי**, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה  
**ד"ר יהודית חסידה**, רכזת תוכניות המגזר החרדי, המכללה האקדמית הרצוג  
**יפית יזדי**, קצינת ביקור סדיר, עיריית אלעד  
**פרופ' אליעזר יריב**, ראש התוכנית לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
**ד"ר נורית ליבוביץ'**, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
**נופר עיני**, דוקטורנטית, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה  
**ד"ר חגית ענבר-פירסט**, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

### סקירת ספר

---

**ד"ר אמיתי המנחם**, פסיכולוג קליני; המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר);  
 סמינר הקיבוצים



**עמותת "אפשר"** הוקמה בשנת 1981 על ידי אנשי מקצוע בכירים בתחומי החינוך והרווחה, במטרה לחזק ולמסד את העשייה והעיון בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל, בדגש על ייזום והפעלה של תוכניות לטיפול בילדים ובני נוער במצבי סיכון השוהים במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה ולרווחתם.

## התחומים המרכזיים של פעילות העמותה

### ילדים ובני נוער במצבי סיכון

< **מרכזי הגנה ("בתי לין") לילדים ונוער נפגעי התעללות מינית או פיזית:** המרכזים מעניקים סיוע מדי ותמיכה ראשונית לילדים וילדות, נערים ונערות בגילים 3-18 שחוו ונפגעו מהתעללות מינית, פיזית, נפשית או הזנחה קשה, ולבני משפחותיהם. המרכזים הוקמו ביוזמת משרד הרווחה, ג'וינט ישראל ועמותת "אפשר" ובשיתוף עם משרתת ישראל, משרד המשפטים, משרד הבריאות, הרשויות המקומיות וקרן שוסטרמן. עמותת "אפשר" מפעילה את המרכזים מאז הקמתם.

במרכזי ההגנה פועלים אנשי מקצוע מומחים (עובדים סוציאליים לחוק הנוער, חוקרי ילדים ונוער, רופא ילדים, עורך דין וצוות הנהלה), העוסקים בהערכה, חקירה ואבחון של ילדים ונוער נפגעי עבירות התעללות, כך שתהליך התמיכה והליווי נעשה בזמן קצר ובאותה המסגרת.

העמותה פיתחה מערך הסברה ותוכניות מותאמות תרבות להנגשת השירות לאוכלוסיות מגוונות, כגון המגזר החרדי והמגזר הערבי.

< **השירות הפסיכולוגי חינוכי (שפ"ח) בחולון:** סיוע בקידום הסתגלותם התקינה של תלמידים במערכות החינוכיות השונות על ידי התערבות פסיכולוגית. השירות מופעל ע"י העמותה עבור עיריית חולון.

< **מרכזים לגיל הרך במגזר הערבי:** העמותה הקימה ומפעילה מרכזים הכוללים פעילות מגוונת לילדים ולמשפחותיהם.

### היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים ומשפחותיהם

< **מרכזי טיפול:** משנת 1991 העמותה מפעילה בכל רחבי הארץ מרכזים לטיפול בנפגעי אלכוהול, הימורים ושאר התמכרויות התנהגותיות. בשנת 2022 פתחה העמותה, במימון האפורטרופוס הכללי, שני מרכזים הוליסטיים לטיפול במהמרים, ברמת גן ובירושלים.

< **תוכנית הטיפולים** כוללת שיחה פרטנית, השתתפות בקבוצה טיפולית, אבחון ומעקב פסיכיאטריים של רופא המרכז, שיקום תעסוקתי וליווי וייעוץ כלכליים ומשפטיים.

< **מערך הסברה ומניעה לבני נוער, צעירים ומבוגרים:** נציגי העמותה פועלים בבתי ספר ובמועדוני נוער בפעולות הסברה ומניעה בתחום התנהגויות בסיכון בהקשר של שימוש לרעה באלכוהול ובהימורים.

### פרסומים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית

העמותה מפיקה באופן שוטף כתבי עת וביטאונים הכוללים ידע עדכני ומופצים בקרב אנשי מקצוע להעשרה ולהתמקצעות:

< **"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית":** כתב עת שפיט בין-תחומי המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים העוסקים בתחום החינוכי-טיפול-חברתי, בדגש על ילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון בחברה רב-תרבותית בישראל.

בשגרת עבודתו "מפגש" משלב גיליונות המוקדשים לנושא מיוחד, בשיתוף עם עורכים-אורחים המומחים בתחום. עם הוצאתם של הגיליונות הייחודיים נערך כנס השקה – "מפגש חי".

< **"אפשר – ביטאון לעובדי החינוכי-סוציאלי",** המהווה במה לאנשי השדה בנושאים מרכזיים שעיימם הם מתמודדים בעבודתם היום-יומית. מתפרסמים בו פעילויות המתבצעות במסגרות חוץ-ביתיות ובקהילה בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון, במטרה להפיץ את הידע המצטבר – "חוכמת השדה" – גם באמצעות כנסים וימי עיון.

נוסף על כתבי העת, העמותה מוציאה לאור גם ספרים מקצועיים.

### פעילות בין-לאומית

עמותת "אפשר" מייצגת את ישראל בהנהלת הארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI).

למידע נוסף: [www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

# כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית"

## גיליונות בנושאים מיוחדים

- < ילדות דיגיטלית: מקומם של המדיה הדיגיטליים בחייהם של ילדים ובני נוער  
 (ל' 55, דצמבר 2022)  
 עורכת-אורחת: פרופ' נלי אליאס
- < מפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות (כ"ט 53, יוני 2021)  
 עורך-אורח: פרופ' אביהו שושנה
- < מניעת אובדנות בקרב מתבגרים וצעירים כ"ח 51-52, יוני-דצמבר 2020)  
 עורכים-אורחים: פרופ' ענת ברונשטיין קלומק ופרופ' גיל זלמן
- < תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל (כ"ז 48, דצמבר 2018)  
 עורכים-אורחים: ד"ר טלי היוש ופרופ' מאיר טייכמן
- < זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תיאוריה,  
 טיפול ויישום (כ"ה 45-46, יוני-דצמבר 2017)  
 עורך-אורח: ד"ר אמיתי המנחם
- < לקויות למידה והפרעות קשב: תאוריה, מחקר ומדיניות (כ"ב 39, יוני 2014)  
 עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית
- < ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית בישראל (כ 36, דצמבר 2012)  
 עורכים-אורחים: פרופ' ענת זעירא, ד"ר שלהבת עטר-שוורץ ופרופ' רמי בנבנישתי
- < חיים על הגשר: בין חינוך הגירה רב-תרבותיות (כ 35, יוני 2012)  
 עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ
- < נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב):  
 התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרוסקסואלית (י"ט 33, יוני 2011)  
 עורך-אורח: ד"ר גידי רובינשטיין
- < ילדים ונוער מתמודדים עם לחץ במציאות הישראלית:  
 גישה סלוטווגנית במחקר ובמעשה (י"ח 31, יוני 2010)  
 עורכת-אורחת: פרופ' שפרה שגיא
- < עבודה חינוכית-טיפולית עם בני נוער בסיכון ובמצוקה (י"ז 29, יוני 2009)  
 עורכת-אורחת: ד"ר נורית לוי
- < המעבר לבגרות של צעירים במסגרות חוץ-ביתיות: לקראת היציאה והשנים שאחרי (ט"ז 28, דצמבר 2008)  
 עורכים-אורחים: ד"ר ענת זעירא ופרופ' רמי בנבנישתי
- < התנהגויות סיכון ממכרות: סמים, אלכוהול, הימורים וגלישה באינטרנט  
 בקרב ילדים ובני נוער (ט"ו 26, דצמבר 2007)  
 עורך-אורח: פרופ' מאיר טייכמן
- < אלימות במערכת החינוך (י"ד 23, יוני 2006)  
 עורכים-אורחים: פרופ' רמי בנבנישתי, דר' מונא חורי-כסאברי ופרופ' רון אבי אסטור
- < תיאוריית ההתקשרות (Attachment Theory) (י"ג 21, יולי 2005)  
 עורכים-אורחים: פרופ' מריו מיקולינסר וד"ר אטי ברנט

באתר  
jstor



לצפייה  
בגיליונות  
"מפגש"



עמותת לפיתוח  
שירותי רווחה וחינוך



# אוריינטציית עתיד בקרב תלמידי החינוך המקצועי בישראל: "מחר יום חדש, לא מבקש יותר"

## נופר עיני

### תקציר

מחקר זה בחן את הפנומנולוגיה של אוריינטציית העתיד של תלמידים בבתי ספר מקצועיים בישראל; זאת דרך שימוש בראיונות עומק איכותניים עם 30 תלמידים (16 בנים ו-14 בנות), הלומדים בבתי ספר מקצועיים אשר ממוקמים בעיירות פיתוח מאשכול חברתי-כלכלי נמוך. בחינה זו חשובה בשל ריבוי האירועים של הדרה חברתית והפגיעויות המבניות (structural vulnerability) שנערים אלה חווים על רקע עוני, השתייכות לקבוצות אתניות בעלות תווית שלילית והגדרתם על ידי רשויות המדינה כ"כישלון חינוכי". ממצאי המחקר חושפים שלוש אוריינטציות עתיד מרכזיות: (א) שימוש עמום של התלמידים במילה "הצלחה", ללא הסבר כיצד היא תושג או תוכנית ברורה להשגתה; (ב) תיאור עתידם באמצעות "אינדיווידואליזם קשה", הכולל ראיית החיים והעתיד כקשים ורוויים במאבקים לשם השגת מטרות, הבנה כי קושי, כישלונות והיעדר שליטה הם חלקים בלתי נפרדים מהעתיד הצפוי להם וכן הישענות עצמית (reliance-self) והימנעות מלהסתייע באחרים; (ג) העדפה של עצמאות תעסוקתית ("בעל עסק"), המוסברת בין היתר ברצון להימנע מחוויות עתידיות של כפיפות, ניצול והשפלה, המאפיינים את חוויות התעסוקה שלהם בעבר ובהווה. פרק הדיון עוסק בהשלכות של חוויות ההדרה החברתית והפגיעויות המבניות של תלמידי בתי ספר מקצועיים על אוריינטציות העתיד שלהם.

**מילות מפתח:** אוריינטציית עתיד, חינוך מקצועי, הדרה חברתית, אינדיווידואליזם קשה, עצמאות תעסוקתית, נערים במצבי סיכון

### מבוא

מאמר זה בוחן את אוריינטציית העתיד של תלמידים בבתי ספר מקצועיים בישראל. לבחינה מחקרית זו חשיבות רבה בשל הדיווחים המחקריים על האופנים שבהם אוריינטציית עתיד חיובית מהווה משאב פסיכולוגי מכריע להצלחות אקדמיות ולחוסן רגשי (Sulimani-Aidan, 2017). אוריינטציית עתיד חיובית תוארה כמסייעת לצמצום התנהגויות סיכון וכמסייעת להתמודדות עם חוויות של הדרה חברתית (Cui et al., 2020). חקר אוריינטציית עתיד בקרב תלמידי בתי ספר מקצועיים חשוב במיוחד, משום שבתי ספר אלה מתוארים כמרחבים של "כישלון חינוכי", "הזדמנות שנייה" או

\* מחקר זה נעשה במימון הקרן הישראלית למדע (ISF), במסגרת מענק (1253/17) שניתן לפרופ' אביהו שושנה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

"הזדמנות אחרונה" וכאלו המאוישים על ידי "נערים בסיכון" (Ling, 2015), שנשרו ממסגרות חינוכיות "נורמטיביות", מה שוונג (Wang, 2022) כינה "left-over students" (עמ' 3). מחקרים רבים ברחבי העולם תיארו את בתי ספר המקצועיים כמאוישים בעיקר על ידי תלמידים מקבוצות בעלות תיוג שלילי מן הבחינות של אתניות, גזע ומעמד (פועלים או עניים) (Avis et al., 2017; Chong, 2014; Ling, 2015). תלמידי בתי ספר מקצועיים מודעים לתיוג השלילי של בית ספרם ואף מפנימים אותו (Ling, 2015; Wang, 2022); במילים אחרות, תלמידי בתי ספר מקצועיים חווים פגיעויות מבניות (structural vulnerability) רבות, או מה שכונה "הדרות בתוך הדרות" (exclusion within exclusion) (Manor-Binyamini & Shoshana, 2018). על רקע זה, בחנתי שתי שאלות מחקר מרכזיות:

- א. מהי אוריינטציית העתיד של תלמידי בתי ספר מקצועיים?
  - ב. האם החיים בסביבת אירועים מרובים של הדרה חברתית משפיעים על התיאורים הפנומנולוגיים של תלמידי בתי ספר מקצועיים את עתידם, וכיצד?
- הממצאים חושפים שלוש אוריינטציות עתיד מרכזיות: (א) שימוש עמום במונח "הצלחה", ללא תיאור נלווה של אסטרטגיות להשגתה. לאחר ניסיון מכוון לבדוק עם הנערים מה מכיל מבחינתם מושג הצלחה, חשפתי שלושה מרכיבים: הצלחה תעסוקתית (בדמות משרות של מעמד הפועלים), הקמת משפחה ותיאורים שכללו בעיקר את האירועים שמהם הנערים היו רוצים להימנע בעתיד; (ב) תיאור של אינדיבידואליזם קשה (hard individualism) (Kusserow, 2004), אשר לצד תיאורים מוכרים שלו בספרות (כגון הישענות על העצמי) כולל שני ביטויים נוספים הייחודיים למחקרי; (ג) העדפה של הנערים להיות בבגרותם עצמאים מבחינה תעסוקתית. המקור המרכזי לתשוקה זו תואר כרצונם של הנערים להימנע מכפיפות, השפלות וניצול שהם חווים בהווה בשוק העבודה. פרק הדיון מציע להתעכב על המקורות וההשלכות של אוריינטציות העתיד הללו. זאת ועוד, פרק הדיון מציע לפרש את התיאורים הרווחים בקרב הנערים של אינדיבידואליזם קשה ורצון לעצמאות תעסוקתית בבגרותם, כביטוי התנגדות לפגיעויות המבניות וההדרה החברתית שהם חווים בהווה. על רקע תיאורים אלה, למאמר זה ישנן תרומות מחקריות ייחודיות בשלושה שדות ידע: חקר אוריינטציית עתיד בקרב צעירים החיים בהדרה חברתית, חקר מאפייני החיים היום-יומיים של תלמידי בתי ספר מקצועיים וחקר פנומנולוגי של הדרה חברתית.

## חינוך מקצועי ברחבי העולם

צמיחתו ההיסטורית של החינוך המקצועי בעולם התרחשה בשל הצורך בידיים עובדות במקצועות התעשייה ובעבודת כפיים בעקבות המהפכה התעשייתית, וכן בשל הרצון ליצור מסגרת תואמת לנוער המתקשה להגיע להישגים במסגרות החינוך העיוני. במחצית השנייה של המאה העשרים, עקב שינויים כלכליים וטכנולוגיים, מעמדו של החינוך המקצועי החל לדעוך (Oakes, 2005). כיום, בחינוך המקצועי קיימות שתי גישות: הראשונה, הגישה המסורתית, מבוססת מיומנויות (skills-based) ומאופיינת בהכשרה של יכולות עבודה ספציפיות, ללא מסגרת רחבה של ידע

(Brockmann & Laurie, 2016). הגישה מיושמת בישראל, באוסטרליה, בקנדה, בארצות הברית ובאנגליה (Wheelahan & Moodie, 2016). הגישה השנייה, מבוססת ידע (knowledge-based), שמה דגש מרכזי על למידה תאורטית רחבה ונהוגה בעיקר בגרמניה, שוודיה, נורווגיה ופינלנד. ממחקר בקרב בוגרי בתי ספר מקצועיים בסין הפועלים בגישה מבוססת המיומנויות, נמצא כי הלימודים לא העניקו להם כלים ומיומנויות משוכללים, ורובם עבדו בעבודה שאינה קשורה לתחום הלימודים שלהם (Yi et al., 2018). גם בקרב בוגרים שלמדו במערכת מבוססת ידע נמצאו אחוזי אבטלה גבוהים, בשל דרישות השטח למיומנויות עבודה, ולא רק לאוריינטציה אקדמית, ובשל חשדנות של בעלי התעשייה באשר לערכה של תעודת ההסמכה (Wheelahan & Moodie, 2016). גישה מבוססת מיומנויות נמצאה כמסייעת לבוגרים לעבוד במשרות של מעמד הפועלים ופחות ברישומם לאוניברסיטאות (Juul & Byskov, 2020). גם בפינלנד, שבה קיימת גישה מבוססת ידע, רק 3% מהבוגרים של מערכת החינוך המקצועי שסיימו את לימודיהם עם תעודת הסכמה, הגיעו ללימודי השכלה גבוהה (Rintala & Nokelainen, 2020).

המצדדים בחינוך המקצועי מדגישים כי הוא מסייע בצמצום נשירה מבית הספר, שואף להפחית פשיעה ועוני, מסייע בצמצום האבטלה וכן מסייע לנשים לשפר את הכנסתן (Chong, 2014; Wolbers, 2000). בכדי להבין את מורכבות השפעתו של החינוך המקצועי בהיבט חינוכי-חברתי, חשוב לשרטט את פרופיל התלמידים הלומדים במסגרות אלו. מחקרים רבים בעולם הראו כי בתי ספר מקצועיים מאופיינים בתלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, אשר הוריהם חברי קבוצת מיעוט ואינם בעלי השכלה גבוהה (Chong, 2014; Ling, 2015) (על הקשר שבין אתניות ולימודים בבתי ספר מקצועיים באנגליה, ראו Avis et al, 2017). קשר זה נמצא גם בגרמניה, המתוארת בספרות המחקר כמפעילה "מודל אידיאלי", משום השימוש הנרחב במבנה דואלי (השילוב שבין לימודים וחונכות) והקשרים המסודרים, בתיווך רשויות המדינה, בין בתי הספר למעסיקים (Beicht & Walden, 2017).

עוד עולה כי בבתי ספר מקצועיים נלמדים מקצועות בעלי מעמד נמוך, אשר גם השכר שבצידם נמוך; למשל, נמצא הבדל משמעותי בכושר ההשתלבות בעולם התעסוקה של תלמידי בתי ספר מקצועיים, לעומת זה של תלמידי חינוך עיוני. בגיל 16 הסיכוי של הראשונים להשתלב בתעסוקה גבוה ב-10% מזה של תלמידי חינוך עיוני, בשל השקעתם של האחרונים בעשור שבין הגילים 16–26 במערכת ההשכלה הגבוהה; אלא שבהמשך המגמה מתהפכת, כך שמגיל 44 ואילך, בוגרי חינוך עיוני הם בעלי סיכוי גבוה יותר להשתלב במשרות בכירות בשוק התעסוקה (Hampf & Woessmann, 2017). יתרון זה נמצא גם בכושר ההשתכרות, כך שככל שמשנתנה הגיל עולה, שכרם של בוגרי החינוך העיוני גבוה יותר (Brunello & Rocco, 2017). מחקר שנערך בפינלנד בדק את כושר ההשתלבות בעולם התעסוקה לאחר שנה מסיום הלימודים, במשך כחמש שנים (2007–2012), ומצא כי בוגרי המסגרות המקצועיות השתלבו בעקביות באחוזים נמוכים משמעותית בעולם התעסוקה, לעומת בוגרי מוסדות אקדמיים (Stenström & Virolainen, 2014). בנוסף, נמצא כי החינוך המקצועי משמר חלוקה מסורתית

של הפניית נערות למקצועות "נשיים" (כמו טיפוח היופי והחן), בעוד שבנים מופנים למקצועות "גבריים" (כמו מכונאות) (לקשר שבין חינוך מקצועי והסללה מגדרית, ראו Ward, 2018).

במרבית המדינות בעולם, לבתי ספר מקצועיים ישנה תדמית נמוכה בקרב הציבור. סקר שנערך באירופה הראה כי הציבור רואה את החינוך המקצועי כמוביל למקצועות שאינם נחשבים ליוקרתיים בחברה (Spruyt et al., 2015). במחקר נוסף, שנערך באירופה ובישראל, נמצא כי הסביבה הלימודית בבתי ספר מקצועיים מאופיינת בשיטות לימוד מסורתיות, חוסר השקעה בתכנים והעברתם והיעדר שליטה של המורים בידע הנחוץ (Bartlett et al., 2014). התפיסה החברתית הרווחת מבנה את תלמידי בתי הספר המקצועיים כנחותים אקדמית, חסרי אינטליגנציה ו"ילדים רעים", ללא משמעת ומוסר (Ling, 2015). לבתי הספר תווית שלילית של מרחב כישלון והזדמנות אחרונה, המיועד לקבוצות מוחלשות בחברה, ושל מרחב שבו רמת הלימודים נמוכה, בשל יכולות נמוכות של התלמידים. ממצאים אלו תוארו במקומות שונים בעולם, כמו הולנד (Stam, 2018), רוסיה (Pavlenko, 2020), סין (Ling, 2015), טורקיה (Korumaz & Eksioglu, 2022), ארצות הברית (Blacker, 2013), אנגליה (Avis et al., 2017), אוסטרליה (Billett et al., 2020), סינגפור (Chong, 2014), בלגיה (Spruyt et al., 2015) וישראל (Haybi Barak & Shoshana, 2020).

## חינוך מקצועי בישראל: היסטוריה ותמונה עכשווית

מראשית הקמתה של מדינת ישראל (1948), הוקמו בתי ספר מקצועיים בפריפריה החברתית-גאוגרפית, ושם הם פועלים עד היום (Haybi Barak & Shoshana, 2020). קשר היסטורי זה נולד בשל העליות של יהודים מארצות ערב ושיכונם בפריפריה. באותן שנים, משרד החינוך הגדיר "תלמידים טעוני טיפוח" כתלמידים ממשפחות מרובות ילדים, שאבותיהם יוצאי מדינות אסיה או צפון אפריקה ובעלי השכלה נמוכה. הגדרה זו היוותה הכשר להשמת נערים במסגרות מקצועיות, במקום עיוניות (Shoshana, 2007). גם כיום, הלומדים בבתי ספר מקצועיים משתייכים ברובם המוחלט למשפחות ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, ורובם המכריע עולים מדור ראשון או מדור שני (בעיקר ממדינות שהשתייכו לברית המועצות ומאתיופיה), ערבים, חרדים או ילידי הארץ שהם דור שלישי לעולים מארצות ערב (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). כמו כן, הנערים המגיעים לחינוך מקצועי נפלטו ממערכות החינוך העיוני או שלמדו בכיתות חינוך מיוחד בחטיבת הביניים. מבחינה מגדרית, הרוב המוחלט הוא בנים (משרד החינוך, 2016).

כיום, למעלה מ-40% מהתלמידים משולבים במסגרות בתי ספר מקצועיים, המורכבים משלושה מסלולים: (א) מסלול "מדעי-הנדסי" (35%), הכולל מקצועות, כגון הנדסת אלקטרוניקה וביוטכנולוגיה. מסלול זה נחשב כמסלול יוקרתי ומאופיין בתלמידים מאשכול כלכלי גבוה ואשכול פריפריאלי נמוך ובעלי זכאות לתעודת בגרות איכותית (5 יח"ל מתמטיקה ואנגלית) בשיעורים גבוהים יותר מהמסלול העיוני; (ב) מסלול "טכנולוגי", הכולל מקצועות, כגון אדריכלות ועיצוב תעשייתי (39%); (ג) מסלול "מקצועי", הכולל מקצועות, כגון: טיפול בגיל הרך, מלונאות וטיפוח



ויופי (26%). שני האחרונים מאופיינים בשיעורי זכאות נמוכים לתעודת בגרות ומאוישים על ידי תלמידים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים (משרד החינוך, 2016; סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). מאמר זה מתמקד בתלמידי המסלול המקצועי. בישראל קיימת שונות גדולה בין בתי ספר (להרחבת קריאה על החלוקה והשוני בין בתי הספר המקצועיים בישראל, ראו Haybi Barak & Shoshana, 2020). ישנם בתי ספר המציעים תעודת בגרות, ויש כאלו המציעים תעודת מקצוע. בבתי ספר המקצועיים המוכוונים לתעודת בגרות, רק 20% זכאים לתעודת בגרות (שלוש אינה מתאימה להרשמה לאוניברסיטאות). בבתי ספר המוכוונים לתעודת מקצוע, רק 49% זכאים לתעודת מקצוע, שערך בעולם התעסוקה אינו ברור (משרד החינוך, 2016; סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017; רובי ואחרים, 2009).

המצדדים בבית ספר מקצועי בישראל מדגישים כי הוא מעניק יתרון לבוגריו בשוק העבודה, בעצם כניסתם לשוק כעובדים מיומנים. הם רואים בחינוך המקצועי "רשת ביטחון" עבור בוגריו. לצד תמיכתם בבית ספר מקצועי, הם מודים שיש לו השפעה שלילית על האפשרויות להשיג שכר גבוה ולאייש את ראש הפירמידה התעסוקתית (Shavit & Mueller, 1998). לעומתם, המתנגדים לבית ספר מקצועי, או לפחות לאופן שבו הוא פועל כיום, רואים בו מכניזם של הדרה חברתית, המונע ניעות חברתית ומשמר אי-שוויון רב-דורי. הם טוענים כי ניתן ללמוד את רוב המקצועות זמן קצר אחרי התיכון (זוסמן וצור, 2010) ומפנים את תשומת הלב לממצאים החושפים את השפעתו השלילית של החינוך המקצועי על רכישת השכלה גבוהה, על כושר ההשתכרות ועל יוקרת משלח היד של בוגריו. ב-2018 התפרסם דוח של ה-OECD, אשר מצא כי ההכשרה המקצועית בישראל היא ברמה ירודה, וכי בוגרי בתי ספר מקצועיים אינם רואים את תעודת המקצוע שלהם כבעלת יתרון. דוח זה חשף גם כי לא קיים יתרון לבוגרי בתי ספר מקצועיים על פני בעלי מאפיינים דומים ללא תעודת מקצוע (Małgorzata et al., 2018).

## אוריינטציות עתיד

אוריינטציות עתיד מתייחסות למחשבות ולגישות של הפרט כלפי עתידו (Nurmi, 2001; Shoshana, 2020) וליכולת לראות את משימות ההווה והעתיד הקרוב כמקדמות מטרות בעתיד הרחוק (Simons et al., 2004). אוריינטציות עתיד משקפת מה היינו רוצים להיות, ולעומת זאת – מאילו מאפיינים היינו רוצים להימנע (Senior & Chenhall, 2012). חוקרים רבים סברו כי לאוריינטציות עתיד ישנם שלושה תחומים מרכזיים: השכלה, קריירה ותעסוקה, נישואין ומשפחה (Massey et al., 2008). עם זאת, ישנם תחומים הספציפיים לתרבויות שונות, כמו שירות צבאי, שהוא שירות חובה בישראל (Seginer, 2000). לדעת סגינר ואחרים (Seginer et al., 2004), לאוריינטציות עתיד שלושה מרכיבים מרכזיים: הראשון, המרכיב המוטיבציוני, מתייחס בין היתר לציפיות הפרט להצליח בהגשמת מטרותיו העתידיות, לאופן שבו הוא תופס את מידת השליטה שיש לו על השגת מטרות אלו, ולחשיבות שהפרט מייחס לתחום החיים העתידי; המרכיב השני מתייחס לשכיחות המחשבה של הפרט על העתיד

ולרגשותיו כלפיו. מרכיב זה, הקרוי "המרכיב הקוגניטיבי", עוסק ביכולת לראות את העתיד במונחים חיוביים (תקוות) או שליליים (חששות); המרכיב השלישי, ההתנהגותי, מתייחס לחיפוש אקטיבי ופרואקטיבי של הפרט אחר אפשרויות עתידיות ולמידת מחויבותו לאופציית העתידית שבחר. חשוב לציין כי נמצא שהמרכיב הקוגניטיבי מנחה התנהגות פחות מאשר שני המרכיבים האחרים.

אוריינטציית עתיד חשובה בכל הגילים, אך בגיל ההתבגרות (12 עד 18) היא מכרעת במיוחד. תמונת העתיד מוגדרת כמשימה עיקרית בגיבוש זהות העצמי בגיל ההתבגרות (Erikson, 1968). סגינר (Seginer, 2000) המשילה את אוריינטציית העתיד למפה שבאמצעותה המתבגרים בוחנים אפשרויות, מקבלים החלטות ומתכננים תוכניות בנוגע לעתידים ואל עבר עולם המבוגרים. העיסוק בעתיד בגיל ההתבגרות מהווה את הבסיס לתכנון אסטרטגיות ומטרות עתידיות, דרך חשיפה לאפשרויות שונות והתחייבויות להחלטות מסוימות בהווה, על מנת לקדם מטרות עתידיות (Hoyle & Sherrill, 2006). עיסוק זה תלוי במידה רבה בהתפתחותם הקוגניטיבית וביכולותיהם של המתבגרים להפנים את המסרים החברתיים הכלליים (Nurmi, 2001) ואת אלו הנגזרים מהקבוצה התרבותית-חברתית שהם משתייכים אליה (Baillergeau & Duyvendak, 2022). אוריינטציית עתיד אינה עוסקת בניבוי העתיד, אלא בחשיבה על אודותיו, חשיבה המבוססת על תפיסת העצמי של הפרט, הקשרים שהוא מקיים עם סביבתו, המשובים שהוא מקבל והפרשנות שהוא נותן למציאות סביבו (Callero, 2003; Seginer, 2009). אוריינטציית עתיד יכולה ללמדנו על מושג העצמי, על האופן שבו אנשים רואים את עצמם, כיצד הם מקבלים החלטות, ומהם גבולותיהם העתידיים.

אוריינטציית עתיד חיובית וגבוהה בגיל ההתבגרות נמצאה כתורמת לקידום חוסן, לדימוי עצמי גבוה, לתחושת שליטה ולתחושת אחריות על העתיד, כמו גם להפחתה של בעיות התנהגות, דיכאון, אימפולסיביות, התנהגות עבריינית, כמו צריכת סמים ואלכוהול, או היריונות בגיל צעיר (Cui et al., 2020; Sulimani-Aidan, 2017). בעלי אוריינטציית עתיד נמוכה תוארו כמאופיינים בהיעדר תחושת משמעות (sense of futility) והיעדר שליטה (locus of control), הקשורים לתחושות של פחיתות ערך מול אחרים, אי-ודאות בנוגע לעתיד ואמונה מצומצמת בשליטה באירועי העתיד (Hou, et al., 2020; Spruyt et al., 2015). בעלי אוריינטציית עתיד גבוהה וחיובית תוארו כפועלים לרתימת ההווה לקידום מטרותיהם העתידיות, כמו הצלחה לימודית גבוהה (Khattab, 2015). כך למשל בהולנד נמצא כי ציפיות עתיד לימודיות ותעסוקתיות הצליחו לנבא השקעה לימודית וציונים גבוהים בתיכון (Peetsma, 2000). במאמר שעסק בפיתוח "תאוריית פרספקטיבת עתיד" (future time perspective theory) וסקר כמה מחקרים באירופה, נמצא כי תלמידי בתי ספר מקצועיים בעלי מוטיבציות נמוכות ללמידה, אשר התבטאויותיהם הראו על אוריינטציית עתיד קצרת טווח וחוסר אכפתיות בנוגע לקשר שבין מעשי ההווה (הכנת שיעורי בית) לבין ההשלכות העתידיות (Simons et al., 2004), מיעטו לעשות שימוש בהווה על מנת לקדם מטרות עתידיות. לכן, אוריינטציית עתיד היא בבחינת משאב פסיכולוגי מכריע לשם הצלחה בחיים, הן בהתנהלות בהווה והן בעתיד (Baillergeau & Duyvendak, 2022).

ספרות המחקר מציעה שלושה משתנים מרכזיים הקשורים באוריינטציות עתיד: אישיים, בין-אישיים וחברתיים-מבניים. המשתנים האישיים מתייחסים לגורמי פרט אישיותיים, כמו: תחושת שליטה והערכה עצמית גבוהה, אופטימיות, תחושת יעילות ואינטימיות, המסייעות ליצירת תחושת רווחה (Hobfoll, 2011); המשתנים הבין-אישיים מתייחסים לקשרים ולאינטראקציות של המתבגרים עם אנשים בחייהם, כמו: מורים, הורים, חברים ומבוגרים משמעותיים אחרים, המשוחחים עימם על שאיפותיהם (Bok, 2010) וחושפים אותם למידע חשוב לתכנון העתיד (Lareau, 2010; Silva & Corse, 2018). יכולת הנערים לחקור את העולם, להתייעץ עם חונכים ולגבש בהתאם ציפיות עתיד מקושרת באופן חיובי למעורבות ההורים בבית הספר ולתחושת השייכות של הנערים כלפי בית הספר (Sulimani-Aidan et al., 2021). בוק (Bok, 2010) הבחינה בין מידע "חס" – המתקבל על ידי ניסיון אישי והיכרות עם אנשים שיש להם מידע זה, לבין מידע "קר" – מידע רשמי המתקבל ממוסדות. ככל שההון החברתי-תרבותי של משפחה גבוה יותר, היא תוכל לספק למתבגר מידע "חס" רב יותר לתכנון עתידו (Atkins et al., 2011). הורים בעלי מידע "חס", המכירים את העולם ומתמצאים בתחומים שונים, יעניקו לילדיהם עצות יעילות לתכנון עתיד מדויק, בהשוואה לבעלי מידע "קר" (Billett et al., 2020). כשמתבגר רואה את העתיד בהלימה עם מציאות חייו, גדלה הסבירות שיהפוך לשותף פעיל לתכנון עתידו (Silva & Corse, 2018). ציפיות עתיד מתבססות על חוויות הווה ועבר. מחקרה של סולימני-אעידן (Sulimani-Aidan, 2015) מצא כי תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים דיווחו על ציפיות עתיד נמוכות בתחום ההשכלה. כאשר ציפיות העתיד אינן נמצאות בהלימה עם המשאבים העומדים לרשות הפרט, הוא יכול לחוש תסכול בשל חוסר הידע כיצד לממש את שאיפותיו, דבר שעלול להביא להפרעות בכיתה ולתיוג שלילי (Stam, 2018).

המשתנים המבניים-חברתיים מתייחסים בעיקר למעמד כלכלי, מיקום חברתי, מידת נגישות למשאבים ואזור מגורים. למתבגרים המשתייכים לקבוצות מודרות ישנן נגישות מצומצמת למשאבים, שאיפות עתיד לימודיות, תעסוקתיות ואישיות נמוכות ותחושה של מגבלה (sense of constraint) (Silva & Corse, 2018). מתבגרים החווים הדרה חברתית תוארו על ידי אפדוראי (Appadurai, 2004) כמתורגלים פחות ביכולת לשאוף (capacity to aspire), החיונית לפיתוח אוריינטציות עתיד חיובית. מחקר בקרב צעירים אמריקנים בגילי ה-20 חשף כיצד חברי המעמדות החברתיים-כלכליים הגבוהים תיארו את משימות הבגרות כחקר העולם, כחיפוש זהות וכגיבוש אחריות. המתבגרים מהמעמדות החברתיים-כלכליים הנמוכים ראו בהקמת משפחה ופרנסתה משימה מרכזית (Dalessandro, 2019). בנוסף, בני מעמד מוחלש ראו בגמישות יכולת החשובה ביותר לעתיד, למשל היכולת להחליף כמה עבודות ולעבור מקומות, כאמצעי להתמודד עם העתיד הלא ודאי הצפוי להם (Atkins et al., 2011). עם זאת, מחקרים הראו כי למתבגרים ממעמד מוחלש בכל זאת עשויות להיות ציפיות עתיד חיוביות (Legette, 2015). הוצעו לכך הסברים אחדים: ראשית, לא נערכה הפרדה מלאה במחקרים אלו בין ציפיות עתיד, המתייחסות לתוכנית ספציפית, לבין שאיפות עתיד, המתייחסות

למאויים ולרעיונות כלליים (Frye, 2012); שנית, מחקרים הראו שנערים ממעמד מוחלש תיארו את העתיד באופן כללי בלבד (Stam, 2018); שלישית, חוקרים סברו כי בשל חוויה של מגבלות החיים בהווה, דיווח על עתיד אופטימי משמש כגורם חוסן (Bok, 2010; Dalessandro, 2019).

## תפיסות תלמידי חינוך מקצועי

תלמידי החינוך המקצועי מפנימים במקרים רבים את התיוג השלילי בנוגע לאי-התאמתם ואי-יכולתם ללמוד במסגרת העיונית. ההפנמה מתרחשת דרך אקלים בית ספרי אנטי-אקדמי, כמו אי-העברת תכנים אקדמיים וציפיות מורים נמוכות (Korp, 2012). בהלימה לכך, נמצא כי תוך שנתיים מכניסת התלמידים לבתי ספר מקצועיים הם הפנימו את תיוגם כ"לא אקדמיים" וכ"טובים יותר עם הידיים" (Archer & Yamashita, 2003). זאת ועוד, מחקרים הראו כי מורים בבתי ספר מקצועיים עושים שימוש בשיח החוסרים (deficit talk), המדגיש את החוסר בתלמידים, כמו: חוסר הצלחה בלימודים, חוסר שביעות רצון מתפקודם בכיתה והיותם נערים בסיכון (Winters et al., 2009). בהיעדר שיח המעודד שאיפות גבוהות, התלמידים רואים את עצמם בתור "האדם הנכון" לתפקיד שבית הספר המקצועי ייעד להם, מה שמוביל לפיתוח שאיפות קריירה נמוכות והבנה כי השכלה גבוהה איננה עבורם (Lilley, 2016). עם זאת, יש לציין כי ישנה עדות מחקרית לביסוס זהות תלמיד בבתי ספר מקצועיים, שכן בבתי ספר עיוניים זהות התלמיד התאפיינה בהצלחה אקדמית, שלא תאמה את הישגיהם. במסגרות החינוך המקצועי, לעומת זאת, הם אימצו לעצמם זהות של עובדים, ובכך הצליחו לייצר לעצמם תחושת משמעות (Brockmann & Laurie, 2016).

ההכשרות התעסוקתיות, המהוות גורם מרכזי בעיצוב זהות של עובדים, מפגישות את הנערים עם המציאות. הם ציינו את הבטחותיהם הכוזבות של מורי החינוך המקצועי להכשרה שתעניק להם מיומנויות וכלים, בעוד שבפועל הם ביצעו עבודות פשוטות שאף אחד אינו רוצה לבצע, וללא קבלת הדרכה (Pun & Koo, 2019). ההכשרות גרמו לנערים לפרוש מהלימודים, בשל הפערים שביניהן לבין הלימודים בבית הספר ובשל הקושי לקבל את ההביטוס המקצועי העתידי שאותו ייעדו להם צוות בית הספר וההכשרה (Korumaz & Eksioglu, 2022).

תלמידי חינוך מקצועי בהולנד הרגישו שהמורים לא התייחסו ברצינות לציפיות העתיד שלהם, וגרמו להם לתסכול ואף לנשירה בשל חוסר הידיעה כיצד להשיג את ציפיותיהם העתידיות (Stam, 2018). כיוון שהתלמידים היו חסרי אונים בנוגע לעתידם, הייתה סבירות גבוהה שיפרשו ויפתחו ציפיות עתיד תעסוקתיות של תנאים ירודים, כמו: שכר נמוך, ביטחון תעסוקתי נמוך ותדירות גבוהה בהחלפת עבודות (Atkins & Flint, 2015). את העתיד הם תיארו במונחים של עבודה הכרחית, שתוכל לאפשר להם לחיות ולסייע למשפחה, ולא כקריירה, כהגשמה עצמית או כמרחב פוטנציאלי ליציקת משמעות לחייהם (Hou et al., 2020; Pavlenko, 2020).

## מערך מחקרי

### משתתפים

המחקר התבסס על ראיונות עומק עם 30 בני נוער יהודים, 16 נערים ו-14 נערות, שלמדו בבתי ספר מקצועיים, הממוקמים בעיירות פיתוח בדרום בעלות רמה חברתית-כלכלית נמוכה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). הבחירה בערים אלה קשורה לעובדה שמרבית בתי הספר המקצועיים ממוקמים בפריפריה הגאוגרפית-חברתית של ישראל. טווח הגילים של המרואיינים היה 15–18 (חציון 17). מרבית המרואיינים (25) היו דור שלישי להורים ילידי מדינות ערב, שתי מרואיינות בנות להורים שנולדו באתיופיה, שני מרואיינים בנים להורים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות, ונער אחד בן להורים שעלו מרומניה. המרואיינים דיווחו על מעבר של כ-4.3 בתי ספר בממוצע טרם הגעתם לבית הספר המקצועי. כשני שלישים מהמרואיינים אובחנו באופן רשמי עם הפרעות קשב וריכוז או שלמדו בכיתות קטנות המיועדות לחינוך מיוחד. חמישה תלמידים ענו שלא אובחנו עם הפרעות קשב וריכוז. כל הוריהם של המרואיינים היו בעלי השכלה תיכונית. מאפיין זה תואר על ידי המרואיינים גם ביחס להשכלת אחיהם. שלושה ציינו כי אחד מאחיהם סטודנט (לא ידעו לומר לאיזה תואר). בקרב שני שלישים מהתלמידים אחד מבני המשפחה ממעגל ראשון למד בבית ספר מקצועי. כל ההורים עבדו במקצועות צווארון כחול כשכירים או עצמאים. בקרב העצמאים, המקצוע הנפוץ ביותר היה קבלן שיפוצים, ובקרב השכירים – מרבית האבות עבדו כפועלים במפעלים מקומיים, ומרבית האימהות עבדו כמנקות. עשירית מההורים לא עבדו בשל מצב בריאותם והתקיימו מקבצת נכות. גם באשר לאחיהם של המרואיינים, נראה כי כולם חיו בדוחק כלכלי ועבדו בעבודות המאופיינות במעמד ובשכר נמוכים. מחצית מהמרואיינים חיו בבית עם זוג הורים נשואים, ומחציתם גרו עם אחד מההורים. תשעה התגוררו עם האם, ושישה התגוררו עם האב.

12 מהמרואיינים למדו ספרות ואיפור; חמישה תלמידים למדו בכל אחד משלושת המקצועות הבאים: ניהול מחסן, מטבח ומכונאות רכב, שני תלמידים למדו עיצוב גרפי, ותלמיד אחד – CNC (שרטוט). 22 מרואיינים עבדו. מתוכם רק ארבעה עבדו בתחום הלימוד שלהם, באמצעות תיווכו של בית הספר ביניהם ובין המעסיק. השאר (18 תלמידים) מצאו את מקומות העבודה בעצמם, ועיקר תחומי העבודה שלהם היה טבחנות, ספרות ומלצרות. תלמידים רבים עבדו למחייתם גם שלא במסגרת ההתמחות בית הספר. מרביתם לא השתתפו בחוגי העשרה או בתנועות נוער. רובם סיפרו שהם אינם מתייעצים עם אחרים בנוגע לקבלת החלטות על חייהם ("לא מתייעץ עם אף אחד. חושב לבד. לעבור בית ספר, אני חושב לבד. לאיפה שאני הולך בצבא, חושב לבד").

## הליך המחקר

האישור לריאיון התלמידים ניתן באמצעות פנייה רשמית למפקחת הארצית של בתי הספר. איתור הראיונות נעשה דרך מנהלי בית הספר והיועצות, על ידי קשרים אישיים ובאמצעות "כדור שלג" (בקשה מכל מרואיין להפנות לתלמידים נוספים). הראיונות דרך בתי הספר נעשו בשטח בית הספר, והראיונות דרך קשרים אישיים נערכו בבתי קפה בעיר. הראיונות ארכו בין שעה וחצי לשעתיים, וכולם הוקלטו ותומללו במלואם. לכל הנערים הועברו טופסי הסכמה מדעת, ולקטינים שביניהם הועברו גם טופסי הסכמה מדעת להורים. ההורים והנערים חתמו על כתב הסכמה, שהבהיר שהם חופשיים להפסיק את הריאיון בכל עת שירצו, לבקש שלא להשתמש במחקר בריאיון עימם וכן שמובטחת להם אנונימיות מוחלטת. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של האוניברסיטה וממשרד העבודה והרווחה.

## כלי המחקר: ריאיון מובנה למחצה

הריאיון המובנה למחצה כלל מספר חלקים: שאלות היכרות כלליות ("ספר לי על היום שלך אחרי בית הספר – מה אתה עושה בדרך כלל?") "האם אתה הולך לחוגים או תנועות נוער?"; מושג העצמי ("מה חשוב לך בחיים?") "כיצד חבריך יגדירו אותך לדעתך?"; אוריינטצית עתיד ("ספר לי על הציפיות העתידיות שלך – מה התקוות שלך?") "האם אתה מדבר עם מישהו בחיך (הורים, אחים, חברים) על העתיד?" "מה אתה עושה כיום כדי לקדם את הציפיות הללו?"; התייחסות לזהות בתי ספר מקצועיים ("האם לדעתך יש סטיגמות על מי שלומד בבית ספר מקצועי?") "איך אתה רואה את עצמך מול זה?".

## ניתוח הנתונים

כל הראיונות נותחו באמצעות המהלכים המתודולוגיים המוצעים על ידי תאוריה המעוגנת שדה (Strauss & Corbin, 1998) (grounded theory). לאחר כמה קריאות פתוחות של החומרים, נערכו קריאות ממוקדות, בהתאם לסוגיות שנקבעו מראש (מושג העצמי, חוויות במערכות חינוך קודמות, המעבר לבית ספר המקצועי וחויית הלמידה בו, אוריינטצית עתיד והבנה חברתית ביקורתית. במהלך קריאות אלה חולצו אינדוקטיבית תמות אחדות שלא חשבתי עליהן מראש (כגון: מושג ההצלחה, אינדיווידואליזם קשה, הרצון להיות עצמאי תעסוקתית (solo self-employee). בעקבות זאת נעשתה קריאה נוספת של תמלול הראיונות, שהתמקדה בתמות שנמצאו בקריאה הראשונית. לארגון וניתוח הנתונים נעשה שימוש בתוכנת MAXQDA.

## ממצאים

### ”שם [בבית הספר העיוני] ממילא לא יצא ממני כלום”: המעבר לבתי הספר המקצועיים ופרגמטיות מפוכחת

לפני שאעסוק בממצאים המרכזיים, אבקש להתייחס להיבט הלימודי כפי שתיארו אותו המרואיינים. כל המרואיינים סיפרו כי ההחלטה לעבור לבית ספר מקצועי נבעה מאי-התאמתם לדרישות בתי הספר העיוניים. אי-התאמה זה כלל גם ”אי-התאמה התנהגותית”. לדברי רובם, ההצעה לעבור לבית ספר מקצועי הגיעה מאנשי החינוך בבית הספר שבו למדו. דורין (בת 18) תיארה את מעמד השיחה בבית הספר העיוני, שבו הודיעו לה על סיום לימודיה: ”הביאו לי פסיכולוגית מהבית ספר גם... לא יודעת... חשבו [ש]יש לי בעיות. אני לא יודעת מה הם רצו ממני, אני אומרת לך, משוגעים... טוב, התיישבנו. איך שהתיישבנו, לא זוכרת בדיוק, אבל זה היה עניין של שתי שניות... פתאום המנהלת מסתכלת עליי ככה ואומרת לי, 'טוב, לצערי את תצטרכי לחפש לך בית ספר מקצועי'. אמרתי לה, 'טוב'. אמרתי לאימא שלי, 'בואי, בואי נלך מפה'.”

כאמור, מרבית התלמידים הדגישו, בדומה למחקרם של אטקינס ופלינט (Atkins & Flint, 2015), שההצעה למעבר לבית ספר מקצועי הגיעה מצוות בית הספר. אצל אלו שהחליטו על דעת עצמם לעזוב לבית ספר מקצועי, ההחלטה נבעה בעיקר מתחושה שהם לא מתאימים למערכת, כמו קושי לעמוד בדרישות הלימודיות. תובל (בת 16) אמרה: ”אבל אני ידעתי שאני לא אצליח לעשות תעודת בגרות, וגם בגלל זה באתי לפה [בית הספר המקצועי]... כי ידעתי טוב [ש]שם [בבית הספר העיוני] ממילא לא יצא ממני כלום”. הפנמה זו התבטאה ביחס שלילי של התלמידים כלפי השכלה גבוהה כאופציה עתידית: חלקם לא ראו בה תחום עתידי המעניין אותם ואף לא מדד להצלחה בעתיד (לממצאים דומים בהקשר להפנמה של יחס שלילי כלפי השכלה גבוהה בקרב תלמידי בתי ספר מקצועיים באנגליה, ראו גם במאמר של Atkins et al., 2011). כך תיארה אורית (בת 18) את תפיסותיה כלפי תעודת בגרות: ”תעודת בגרות זה לא הכול. תעודת בגרות זה להגיד: 'היי, הבן אדם הזה ישב על התחת, הקשיב כמו תוכי', כי ככה זה מערכת החינוך, שהוא בא והצליח לרשום את מה שהוא זוכר... יש אנשים שחיים בארץ בלי בגרות מלאה... יש אנשים שחיים בארץ בלי בגרות מלאה, והם מצליחים”.

התלמידים טענו שהם אינם יכולים לסיים את בית הספר עם תעודת בגרות, עקב כישלונם בבתי הספר העיוניים (“אני לא יכול לשבת וללמוד”). מתוך תיאוריהם של המרואיינים נראה כי הם נהגו בפרגמטיות מפוכחת, היינו הבינו כי הישארות בבתי ספר עיוניים כמקום שבו הם מועדים מראש לכישלון, מהווה בזבוז זמן. תעודת בגרות בבית ספר עיוני תוארה על ידם כהישג שלא יועיל להמשך חייהם. הלימודים בבתי ספר מקצועיים נתפסו כהולמים “ילדים כמונו”. כך סיפרה דורין (בת 18): ”כאילו... בבית ספר מקצועי יש אנשים שלא בנויים לשבת בכיתה כמו ילדים אחרים. לא מסוגלים, זה דבר ראשון. דבר שני, יש אנשים שמעדיפים ללמוד מקצוע מאשר לשבת ולטחון את התחת עד ארבע-חמש בצוהריים וללמוד מקצוע [לתעודת בגרות] שעוד שנה-שנתיים אני לא אעשה בזה כלום”. דבריה של דורין משקפים את הבנתה כי הישארות בבית ספר

עיוני לא תביא להישג מבחינתה. בבית ספר מקצועי, כדבריה, היא תוכל ללמוד מקצוע, ויתאפשר לה לעבוד שלושה ימים, במקום ללמוד. ליאל (בן 15) הסביר מדוע השתכנע לעבור לבית ספר מקצועי: "הדברים ששכנעו אותי לעבור לפה: זה בית ספר קטן, וגם כי שנה הבאה אני מתחיל לעבוד, ותמיד רציתי כבר להתחיל לעבוד ולהרוויח כסף וזה... כי אני בן 15, ורק בגיל 16 מתחילים לעבוד".

הדוחק הכלכלי שבו חיו הנערים ואי-ההצלחה שחוו בבתי הספר העיוניים תוארו כסיבות למעבר לבית ספר מקצועי. הודקינסון וספרקס (Hodkinson & Sparkes, 1997) טבעו את המונח "אופק לפעולה" (horizon of action), המתייחס לגבולות העתידיים של נערים בבתי ספר מקצועיים בכל הקשור לאופציות הטובות לחייהם, למה שהיו רוצים להשיג ולמה שרלוונטי להשגה עבורם. פבלנקו (Pavlenko, 2020), בעבודתה עם תלמידי בתי ספר מקצועיים ברוסיה, דיווחה על ממצאים דומים והסבירה כי גיבוש אופק לפעולה נבע מקבלת מסרים של כישלון ומאי-יכולת להשיג תעודת בגרות, מסרים שגרמו להם להבין כי בבתי ספר מקצועיים יוכלו להשיג שליטה על חייהם ולצאת עם תוצר (תעודת מקצוע).

סוגיה נוספת שחשוב להתעכב עליה היא ההפנמה של סטראוטיפים ותיוגים שליליים בחברה כלפי תלמידי בתי ספר מקצועיים. המרואיינים הכירו בכך שבית ספר מקצועי נחשב בציבור כמרחב של כישלון אקדמי (על דימויים דומים של בתי ספר מקצועיים בסין ובאנגליה, ראו Wang, 2022; Atkins & Falint, 2015). הם סיפרו כי אנשים שונים (אנשי חינוך, חברים, מכרים) אמרו להם שפרופיל התלמידים בבתי ספר מקצועיים הוא של "עבריינים", "מסוכנים" ו"בעלי התנהגויות קשות". רויטל (בת 16) סיפרה על מפגש חברתי עם בני נוער בעירה, שהיא היחידה מביניהם שלמדה בתיכון מקצועי:

אומרים שמי שעובר לבית הספר המקצועי הוא מת שם, הוא נמצא שם בתור בעייתי... זה האיום, כאילו אם אתה רוצה להישאר ולא ללכת לבית ספר הזה – תלמד, האיום. זה כאילו לתת הרגשה שזה בית ספר לא טוב... הרבה שואלים אותי איך זה הולך? כאילו מה? הילדים שם באמת מסוכנים? או הבית ספר באמת מלמדים? או כאילו באמת איכפת להם מלימודים? מלא אומרים שאם נכנסים לשם מידרדרים, לגמרי. והרבה אומרים שאני הידרדרתי וגם מנסים למצוא אשמות, על איך היא הידרדרה, או מה היא עשתה.

תיאורה של רויטל משקף הן מה החברה חושבת על תלמידי החינוך המקצועי והן את העובדה שהתלמידים מכירים את התיוגים השליליים שמתייגים אותם. כל הנערים העידו כי הם יודעים שמתייגים אותם כנערים המתאפיינים בהתנהגויות סיכון ובכך שהם בעלי רמה אקדמית, חברתית ואישית נמוכה. לכך מתווסף, לדבריהם, סימון בית ספר המקצועי כמסגרת מסוכנת ומרתיעה, כמקום חסר גבולות, שלא לומדים בו דבר, למעט התנהגויות עברייניות (הם הזכירו עישון סיגריות או סמים ונערות שנאלצות לעבור הפלה). כך למשל תיאר אושרי (בן 17) בקצרה את הנאמר על בית ספרו: "ילדים מטומטמים, ילדים אהה... חסרי מוח. שם בית הספר זה ראשי תיבות של 'עבריינים מנסים ללמוד'... הם מנסים ללמוד... שזה סתם – 'תראו אותם הם נרקומנים, זה לא



בית ספר, זה שכונה". תובל (בת 16) אף הוסיפה את ההנחה באשר למעמד ולמצב הכלכלי: "שזה ילדים בעייתיים, שזה ילדים שאין להם כסף, שזה ילדים רעים, שדוקרים, שיצאו ממסגרות".

תיוגים שליליים אלו ייצרו מועקה כבדה אצל הנערים, הם חשו בושה, צורך להגן על בית הספר, ולהסביר מדוע הם שם, ולמה הם יוצאי הדופן. כפי שהעיד שון (בן 18.5):

שואלים אותי איפה אני לומד... ואני לא אוהב להגיד, ואיך שאני אומר את שם בית הספר, הם כאילו מסובבים פנים, ואני ישר אוטומטית נוטה להסביר שכאילו אני נרשמתי לבית ספר הזה כדי ללמוד מקצוע וזה... כי זה בית ספר שהוא לא בית ספר ברמה. זה בית ספר ברמה מאוד נמוכה... אני לא מעלה "סטורי" מבית הספר... כי יש פה סטיגמות של בית ספר, ואו, של רמה מאוד נמוכה... מה זה אומר עליי? "ואי, ילד שנזרק מבית הספר... ילד עם בעיות, מופרע, עברייני". כאילו אני לא אוהב את הדברים האלו. זה הכי לא אני.

מדברי הנערים עולה כי הם ניסו להתנער מהתיוג הנלווה לתלמידי בית ספר מקצועי, אך ללא הצלחה, ועל כן הם העדיפו להצניע את היותם תלמידים במסגרת זו. וורונוב (Woronov, 2011), במחקרה על בתי ספר מקצועיים בסין, תיארה אותם כתרבות של כישלון הרואה בתלמידים אשמים בתיוג השלילי המיוחס להם, ועל כן יש לצוות בית הספר ציפיות נמוכות מהם. ספרויט ועמיתיו (Spruyt et al., 2015) טענו כי תחושות של זלזול ופחיתות בחברה עלולים להוביל להפגמת הכישלון ולפיתוח תחושת חוסר משמעות ופיתוח אסטרטגיית התמודדות של "אנחנו" מול "הם". מחקר נוסף בבתי ספר מקצועיים בסין חשף, באופן דומה, כיצד תפיסות וציפיות נמוכות של צוות בית הספר מהתלמידים מובילים את הנערים להאשמה עצמית במצבם וראיית עצמם כראויים וחכמים פחות מהתלמידים בבתי ספר עיוניים. כל אלה גורמים לתלמידים אלו לחוש שוליות חברתית ולהכיר במגבלותיהם בעתיד.

### הצלחה עתידית – עמימותה ומרכיביה: "להצליח... להגיע למטרות שאני רוצה... לשרוף את הגג של הפסגה של העולם"

המילה "הצלחה" הייתה התשובה המרכזית לשאלה: "מה חשוב לך בעתיד?" (כ-70% מהמרואיינים). כך למשל שון (בן 18.5) השיב לשאלה זו: "להצליח... להגיע למטרות שאני רוצה... לשרוף את הגג של הפסגה של העולם". השימוש במינוח "הצלחה" נעשה, כמו אצל מרואיינים רבים, ללא תיאור מלווה של יעדים מוגדרים להשגתה. בדיקת תשובות הנערים חשפה כי כוונתם במילה "הצלחה" היא לעתיד חיובי יותר מהחיים העכשוויים, המאופיינים בחוויות כישלון אקדמי ובחוויות אחרות הקשורות בחיים בהדרה. היעדר תיאורים מפורטים בנוגע לעתיד הכוללים יעדים ודרכים מסוימות להשיגם נמצא גם במחקרה של בוק (Bok, 2010), בקרב צעירים החיים בהדרה חברתית באוסטרליה. לאחר קבלת תשובות עמומות יחסית לשאלות בנוגע לעתיד, ביקשתי מהנערים להבהיר את כוונותיהם. בדיקת תשובותיהם חשפה שלושה מאפיינים מרכזיים להצלחה עתידית: כלכלי-תעסוקתי, משפחתי ודברים שעליהם להימנע מהם.

בתחום הכלכלי-תעסוקתי, נמצאו שני מאפיינים מרכזיים לתעסוקה מוצלחת: תחומי עיסוק של מעמד הפועלים והתייחסות רגשית כלפי מקום העבודה (לאהוב את העבודה או לא לסבול בה). ארי (בן 18) תיאר בהקשר זה: "אני מתכנן לעבוד במטבח. לחיות. להיות שמח. לחיות עם שמחה, כן. לקום בבוקר עם חיוך ולהגיד: 'אני אוהב את מה שאני עושה', אם זה מטבח ואם זה כל עבודה שאני עושה. לקום כל בוקר עם חיוך ולהגיד: 'אני הולך לעבודה בכיף'. אני, תני לי ללכת בבוקר לעבודה ולחזור בצוהריים. יש לי את הכמה שעות בשבילי. ללכת לישון, מחר יום חדש... לא מבקש יותר".

המרוויינים ציינו עבודות המאפיינות את מעמד הפועלים: ספרות, מכונאות, זבנות, איפור מקצועי, מניקור, תיווך נדל"ן, טבחות, עבודה במפעל, עבודה באבטחה וקבלנות שיפוצים. הם לא הזכירו השכלה גבוהה. מצב זה של היעדר התייחסות להשכלה גבוהה או דחייתה כאופציה עתידית ואימוץ זהות של מעמד פועלים נמצא גם בקרב צעירים אמריקנים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך (Silva & Corse, 2018). קובי (בן 19) תיאר את אפשרויותיו לתעסוקה בעתיד: "נהג משאית, זה אחלה כסף. אז יש אופציה כזאת. שיפוצים זה גם כסף, אבל את לא כל החיים שלך תישארי בזה". ליאל (בן 16) תיאר את שאיפתו העתידית באופן הבא: "המקצוע שאני לומד [ניהול מחסן] פותח לי לעתיד, אחרי הצבא, יותר אפשרויות לעבוד בהם... כמו נגיד, המפעל של אבא שלי, שאני יכול ממש לעבוד עם אבא שלי... מפעלים כאילו, להרוויח כסף, אני אוהב לעשות דברים". קובי וליאל, בדומה לבני נוער אחרים, דמיינו עתיד הנשען על סביבתם הקרובה (Senior & Chenhall, 2012).

המאפיין השני בתחום התעסוקה ביטא את חשיבות רגשותיהם של הנערים כלפי מקום העבודה, דהיינו חשיבות הצורך לעבוד בעבודה שהם אוהבים או אינם סובלים בה. כך תיאר זאת דוד (בן 17): "הצלחה היא לא לסבול בעבודה, זאת אומרת לא להיות בעבודה שאני סובל בה, [עבודה] שאני נהנה בה".

בתחום המשפחתי – המרוויינים ראו כהצלחה הקמת משפחה ויכולת להעניק לילדיהם בעתיד את מבוקשם. רצון חזק זה כלפי העתיד נמצא בהלימה עם מחקרים שעסקו באוריינטציית עתיד בקרב מתבגרים ממעמדות כלכליים-חברתיים נמוכים (Hou et al., 2020). כך לירון (בן 17.5) תיאר את שני רכיבי הצלחה בתחום המשפחה: "להקים משפחה בעזרת השם. בא לי שהילדים שלי יהיו מוצלחים. שלא עכשיו ישוטטו, יעבדו באיזה חנות. שיהיה להם עסק משלהם, עסק מוצלח. דברים כאלה". מבחינת אורית (בת 17) הצלחה עתידית התבטאה ביכולתה להעניק לילדיה חיים ללא מחסור: "להצליח [זה] שאני אוכל לתת לילדים שלי מה שהם רוצים... שלא יחסר [להם] כלום".

באשר למאפיין השלישי, תיאור הצלחה העתידית נעשה מתוך התמקדות בדברים שיש להימנע מהם. תיאורה של תובל (בת 16) שיקף זאת: "אאההה... לשאוף גבוה [זאת אומרת] שאני לא אסיים ברחוב. כאילו, מנקת רחוב". סיון (בת 18.5) ראתה הצלחה עתידית כיכולת להתנהג באופן לא בעייתי: "להפסיק עם הבעיות, עם ההתקפי עצבים שלי. כי יש לי בעיה עם ההתקפי עצבים. אם אני נכנסת להתקף עצבים ומישהו בא לדבר איתי, אני יכולה לקלל אותו, להרביץ לו... וכשההתקף עצבים עובר, אני לא

זוכרת מה היה שם. בגלל זה לא ניגשים אליו כשאני בהתקף עצבים. אין סיכוי". לשם השוואה, חשוב להדגיש כי תיאור העתיד במונחים של שלילה לא דווח במחקרים על אוריינטציות העתיד של מתבגרים ממעמדות חברתיים-כלכליים גבוהים. מתבגרים אלו תיארו את העתיד בפירוט ובאופן חיובי (Howard et al., 2014). ייתכן כי ההסבר לראיית העתיד על דרך השלילה קשור בפגיעויות מרובות שנערים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך חווים בחייהם (Shoshana, 2020).

### אוריינטציות עתיד ואינדיווידואליזם קשה: "לבנות את היום-יום שלי, את המחר שלי, את העתיד שלי, בכוחות עצמי, בלי שאף אחד יעזור לי"

המרוויינים דיברו על עתיד רווי מאבקים ועל כך שלא ישיגו דבר בקלות. תובל (בת 16) תיארה את החיים כמצב של מאבק תמידי: "צריך הכול להילחם עליו. היום? עם המצב של היום – על הכול צריך להילחם... [אנשים] יראו שאני מהבית ספר הזה, ישר יגידו: 'לא, זה בית ספר שהוא ככה וככה, היא בטח ילדה בעיתית'". כל המרוויינים ציינו שקושי הוא חלק בלתי נפרד מהחיים העתידיים. ההנחה הייתה שלכולם קשה בחיים. ליאן (בת 18) אמרה: "בן אדם צריך לעבוד קשה בשביל להשיג את מה שהוא רוצה... אין דבר כזה חיים קלילים. לאף אחד אין חיים קלילים". החיים תוארו על ידיהם כמאופיינים בחסמים וקשיים, ולדבריהם, על מנת להתקדם בעתיד יהיה עליהם להיאבק במכשולים אלו. הם סברו כי מי שאינו עושה כך "ייתקע בחייו". ארי (בן 18) אמר: "ברור שלהיאבק אפשר לזרום עם החיים, אבל זה להתקע במקום. ברגע שאתה זורם עם החיים וברגע שאתה 'סטלך', אז אתה לא מתקדם לשום מקום. צריך בטח להיאבק. צריך להתמיד ותמיד כאילו ללכת אחרי מה שאתה רוצה, ולא לתת לשום דבר לעצור אותך. שום דבר". הנערים צפו מאבק וקושי בכל תחומי החיים, מחברים ומשפחה ועד כלכלה ופרנסה. כך פירטה שמרית (בת 17.5) את קשיי העתיד: "על זה שאתה נאבק בשביל המשכורת שלך, בשביל החיים שלך, בשביל המשפחה שלך, בשביל הילדים שלך, בשביל לעשות את הדבר הכי קטן, בשביל ללכת לקנות מסיק צריך לעבוד, אין מה לעשות". נערים רבים הדגישו כי לצד המאבק והמלחמה למען עתידם, יש דברים שאינם בשליטתם, גם אם יעשו הכול כדי להצליח. אילנית (בת 18.5) הסבירה: "החיים לא צפויים. יום יכול להיות רך, יום יכול להיות קשה. תקופה יכולה להיות רכה, להיות קשה... כאילו החיים זה עניין של תקופות. כאילו אם את רוצה משהו באמת, גם אם את נופלת, את עוד הפעם קמה ועוד הפעם נופלת... זה ככה יהיה לך כל הזמן". אילנית, כמו רבים מהמרוויינים, ראתה שני דברים מרכזיים בעתיד המחכה לה: הראשון – חוסר השליטה המלא על עתידה, והשני – ההבנה כי כישלון, או "ליפול", כלשונה, מספר פעמים הוא חלק מתסריט חייה העתידיים. הכוח לעתיד טוב טמון ביכולתה לא להישבר ולנסות שנית. דברי נתנאל (בן 16.5) מייצגים תפיסה זו: "אני לא אגיד לך שלא צריך לקחת את הכול בקל, הכול בזורם, הכול סבבה... לא לעשות סיפור מכל דבר. אבל כן, צריך להילחם על מה שיהיה, אף אחד לא יבוא ויעשה את זה בשבילך... קרה איזה משהו, נפלת, לא קרה כלום, קומי. תנסי להיות הפעם יותר טובה מהפעם שהיית, וזהו".

על רקע תיאור עתיד של מלחמות, קשיים, חסמים, עבודה קשה וכישלונות ("נפילות"), הנערים ציינו כי כדי לעמוד בקשיים, עליהם לסמוך ולהישען על עצמם בלבד. הדבר התבטא באמירות, כגון: "אף אחד לא יעמוד לי בדרך", "לא משנה מי בא לי בדרך, אני לא אוותר", "אני עומד על העקרונות שלי", "לא רואה אף אחד ממטר", "אני מאוד עצמאית, אני מצליחה בלי העזרה שלהם", "ככה אני בונה את עצמי – לבד", "אני שומרת את הדברים שלי לעצמי", "אני לא סומך על אף אחד", "אני לא נפתח לאנשים" ו"אני לא מספרת לאף אחד כלום".

ליאן (בת 18) תיארה בהקשר זה את שאיפותיה העתידיות:

לבנות את היום-יום שלי, את המחר שלי, את העתיד שלי בכוחות עצמי בלי שאף אחד יעזור לי. אני שמת לי למטרה מול העיניים, שלא משנה מי בא לי בדרך, בזוגיות, בחיים בכלל, אני לעצמי, אף אחד לא לי. אני אלחם את המלחמות שלי גם אם לא משנה מי יעמוד מולי... אני אעשה את שלי. אתם לא תתערבו, אתם לא תחיו את העתיד שלי. כשאתם תלכו, מה אני אעשה? אף אחד לא רוצה את ההצלחה שלי כמו שאני רוצה. אף אחד. אף אחד. אני אהפוך את העולם ואני לא אמצא אחד שיהיה לו איכפת מההצלחה שלי... אין.

ליאן, כמו מרואיינים נוספים, לא סמכה על איש, למעט עצמה. מרואיינים רבים הדגישו את הנחישות שלהם להיותם אוטונומים בעתיד, את הצורך להיות הקובעים הבלעדיים לעתידם, תוך כדי ביטול דעותיהם של אחרים באשר למה שיוכלו להיות בעתיד, ואיך יגיעו לכך. התיאורים של עתיד המאופיין במאבקים, עבודה קשה ומלחמות מחד גיסא, וקשיחות, הישענות על העצמי וקושי לסמוך על אחרים מאידך גיסא, מהדהדים את המונח "אינדיווידואליזם קשה" (hard individualism) של קוסרואו (Kusserow, 2004). אנשים המאופיינים באינדיווידואליזם קשה סומכים בעיקר על עצמם. הם מניחים כי אחרים ינסו לנצלם ולהסיטם מלהשיג את מטרותיהם, ולכן עליהם להישען על עצמם בלבד. הדבר נעשה מתוך רצון להגן על עצמם ככל הניתן, עקב חוויות העבר. זאת ועוד, אנשים אלו רואים בעולם מקום מסוכן ולא צפוי, אשר כדי לשרוד בו נדרשות מהפרט עבודה קשה ומשמעת, ועליו להיות מוכן למלחמות ולמאבקים. הנערים במחקרי הוסיפו מאפיינים נוספים של אינדיווידואליזם קשה אשר לא הופיעו במחקרה של קוסרואו, שהתבצע בקרב הורים וגננות.

המאפיין הראשון היה תיאור הקשיים בחייהם באופן חיובי. לטענתם, קשיים אלה ציידו אותם ביכולות ובמימוניות הישרדות אשר זוהו בעיניהם כמכריעות להמשך החיים בעתיד. על פי תיאוריהם, נער שיוצא אל העולם בבגרותו ללא עבר של קושי והישרדות הוא בעל סיכויים נמוכים להתמודד עם העתיד. הרצינות לכך קשור בטענתם כי גם העתיד, כמו ההווה, יאופיין בהישרדות ובמאבקים. זאת עוד, הנערים תיארו את מי שגדלו בקשיים ובמאבקים כאנשים שמכירים את עצמם טוב יותר, מודעים לכוחותיהם ועצמאים יותר להחליט בנוגע לעצמם. בתיאור זה הודגש הניגוד בין האחרונים לבין נערים שגדלו בבתיים מבוססים. אורית (בת 18) תיארה:

[יש את] האשכנזי המתנשא, ויש את הפשוט כמונו [מזרחים]. הבן אדם הזה [האשכנזי] לא עשה את הכסף בשתי ידיים, השני [המזרחי] עובד, אבל הוא בנה את עצמו לבד... אדם שנלחם הוא אדם שיוצר את האדם שהוא. אדם שנולד לכסף וכסף בונה אותו, הוא בחיים

לא ידע מי הוא באמת, הוא אף פעם לא היה בתוך עצמו... הוא לא יודע מה הוא שווה. הוא יודע שיש לו כסף, אבל הוא לא יודע מה הוא מסוגל לעשות, איזה כוח טמון בו, מה בולט בו, איזה תכונה יש לו.

המאפיין השני הייחודי של אינדיווידואליזם קשה קשור בראייה דואלית של הנערים את עצמם, כפי שתיאר שון (בן 18.5): "אני זה ששולט בזה, [בעתיד] אני יכול להרוס את החיים שלי בשנייה, ואני יכול לבנות לי את החיים, אם אני רוצה". מחד גיסא, הנערים ראו את עצמם בתור המשאב המרכזי לעתידם, ומבחינתם הכוח החזק ביותר להשגת מטרות היה הרצון שלהם ("מה שאני רוצה אני אקבל, אם אני רוצה אותו באמת אני אשיג"). מאידך גיסא, הם הכוח המסוכן ביותר עבור עצמם ועתידם. לטענתם, הם שיכולים להכשיל את עצמם. נערים רבים סימנו מאפיינים אישיותיים שלהם ככאלו העלולים להרוס את עתידם ("ברוב הפעמים אני זו שמפילה את עצמי"). אביבית (בת 18) הסבירה: "אם את נאבקת בעצמך, הכול נחתי. נגיד כסף, תלכי תבזבזי, תקני מלא בגדים, טוב, הארון שלך מפוצץ, אבל בתכלס מה את רוצה? בית. ואין לך בית... צריך להיאבק בזה קשה ובעבודה קשה, אבל קודם כול בעצמך, לא לבזבז את זה, הבנת? לא להרוס את זה".

ייתכן כי דואליות זו מבטאת הן את הפגיעויות המבניות שנערים ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים חווים, והן את הסוכנות העצמית (agentic self),<sup>1</sup> המכוננת בתורה תחושת שליטה (Samuels & Pryce, 2008).

## עתיד של עצמאות תעסוקתית: "אוהב להיות עצמאי, לא אוהב שאומרים לי מה לעשות"

הקול המרכזי והרווח באשר לתעסוקה עתידית בקרב תלמידי החינוך המקצועי היה רצון לעצמאות תעסוקתית. בבחינת העסקים העצמאיים שהמרוויינים ציינו נמצאו עסקים המאופיינים כשייכים למעמד הפועלים ובסטטוס חברתי נמוך: ספרות, מכונאות, קונדיטוריה, זבנות, איפור מקצועי, מניקור ומסעדנות. אף לא מרוויינין אחד הזכיר לימודים עתידיים כלשהם לשם התמחות בתחום התעסוקה. כל המרוויינים שאפו לעסקים קטנים, ולא לעסקים גדולים; כך למשל שני (בת 18), שלמדה במגמת איפור ועיצוב שיער, שאפה להיות מאפרת מקצועית בעלת עסק עצמאי בביתה: "אני רוצה להיות מאפרת. נטו. היום יש בנות שמאפרות כמו הרמה שלי ומבקשות 700 ₪, שאני מבקשת כולה 200 ₪ עם ריסים, עם הכול. אני רוצה [בעתיד], אני רוצה חדר לעצמי בבית, שמתמקצעת בזה [איפור] לכלות".

מרבית המרוויינים ביטאו שאיפה תעסוקתית למען כלכלת משפחתם העתידית. כך סיפר נתנאל (בן 16.5): "אני, החלום שלי עשר שנים מהיום, להיות עם עסק, בית במושב... אני חולה על מושב. מושב קטן, שקט... פה, באזור. בית, מושב, אישה, ילדים, רכבים... להיות מסודר. לא ביקשתי עכשיו להיות מיליונר, להיות באיזה ארמון... [רק] לגור במשק חמוד. לפתוח סניפים זה להרוס את עצמך... בעל עסק צריך להיות בעסק

1 הכוונה למידת התקווה שאנשים מביעים ביכולתם לשלוט באירועים וליטול אחריות אישית לכישלונם.

שלו". בתשובה לשאלה, "מדוע אתה מעדיף להיות עצמאי?" השיב איתי (בן 16.5): "לעבוד תחת בן אדם אני לא אעבוד. לא יכול. אוהב להיות עצמאי, לא אוהב שאומרים לי מה לעשות". אף אביבית (בת 18) התייחסה לחופש שמביאה איתה העצמאות התעסוקתית: "בא לי להקים... בית... ולעשות מה שאני אוהבת. להיות בונת ציפורניים ולהצליח בזה, להיות טובה בזה, ולא להיות כאילו סתם... ולסדר את השעות שנוחות לי". ההסבר הרווח לעצמאות תעסוקתית היה הרצון להיות חופשי, לא לקבל פקודות ולהימנע למעשה מחוויות של כפיפות. זאת, בניגוד להסברים של עובדים עצמאים ממעמד בינוני וגבוה, שתיארו את הבחירה בעצמאות תעסוקתית כהגשמה עצמית, ביטוי עצמי ורצון לייצר גיוון ועניין בחייהם (Kapelinsky & Shoshana, 2019). חשוב לציין כי המרואיינים הכירו את הקושי והסיכונים הכרוכים בבעלות על עסק עצמאי, אך מבחינתם להיות שכיר היה קשה הרבה יותר, ולא בהכרח מההיבט הפיזי-כלכלי, כמו שסיכם רפאל (בן 17.5): "שלא ישב לי אף אחד על הראש, לא להיות, סתם לצורך העניין, שכיר... אני יודע שזה קשה. אבא שלי עצמאי". נראה כי השאיפה החזקה להיות עצמאים תעסוקתית קשורה ברצון להיות חופשיים מכפיפות לאחרים. כדי לחזק שאיפת עתיד זו, מרואיינים אחדים הדגימו חוויות עבר מעולם התעסוקה כמשפיל ונצלני. תובל (בת 16) תיארה: "אני הולכת למקום עבודה, והם [המעסיקים] תמיד הרשו לעצמם, תמיד, תמיד, תמיד. הייתי באיזה – שבע-שמונה עבודות, ותמיד הם הרשו לעצמם איכשהו לדפוק אותי. או במשכורת או בדיבור... כאילו הבנת? כאילו תמיד... אז יוצא הרבה פעמים שאני עוברת מלא עבודות".

כ-90% מהנערים עבדו לפרנסתם בזמן הראיונות. הם היו בעלי ניסיון של שנה עד ארבע שנים ודיווחו על מעבר תדיר בין עבודות, על פגיעה בסיסית בתנאי העסקה, על התנהלות לא חוקית של בעלי העסק מולם ועל חוסר יכולת שלהם להגיב לכל אלו. שון (בן 18.5), בעל ניסיון של שנתיים בעולם הספרות, סיפק לנו הצצה אל חוויה ספציפית יותר:

זה יאיר [רכז תעסוקה] פה מסדר עבודות. בהתחלה הלכתי איתו, כדי קצת לראות. השארנו פרטים. לא חזרו אליי. אצל הספר הראשון עבדתי שישה חודשים, אבל זה התחיל להגיע להשפלות... ובתקופה הכי אחרונה שלי שמה זה היה להשפיל... לא נעים לי להגיד, אבל בן אדם נורא נורא מתנשא וחוצפן. הוא פשוט לא יודע לכבד. כאילו, עכשיו הוא עצבני: "לך תביא לי כוס מים", הוא יניח את הכוס מים ויגיד לך: "קח את הכוס מים למטבח, לך תעשה לי קפה". כאילו רמה כזאת... מתנשא. כאילו אתה משרת שלו, אז זהו, בגלל זה עזבתי.

שון תיאר בדבריו אי-בטחון תעסוקתי ויחס משפיל. בעתיד הוא רצה לפתוח מספרה משלו, כדרך להימנע מהישנות של מצבים כאלו. במחקר בישראל על נוער מוסלמי ממעמד חברתי-כלכלי מוחלש שנשר מהלימודים, התקבלו ממצאים דומים על רצון הנערים לתעסוקה עצמאית כדרך לחמוק מהפגיעויות המבניות שמהן סבלו בחייהם האישיים והתעסוקתיים (Shoshana, 2020).

## דיון

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה בחן את אוריינטציה העתיד של תלמידי בתי ספר מקצועיים בישראל. למחקר חשיבות רבה בשל ממצאיו, המתווספים למחקרים אחרים בעולם אשר מראים כי תלמידים אלו חיים בהדרה חברתית, מתויגים במרחבי כישלון ולרוב משתייכים לקבוצות אתניות מוחלשות (Avis et al., 2017; Ling, 2015). זאת ועוד, ספרות המחקר מדגישה את האיכויות התרפויטיות של אוריינטציות עתיד חיוביות והשפעתם של הורים ומורים על התפתחותה (Bok, 2010; Callero, 2003; Seginer, 2009). ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי התלמידים הגיעו לבתי הספר המקצועיים לאחר שנפלטו מבתי ספר עיוניים. ההגעה למסגרת זו סומנה על ידיהם ועל ידי סביבתם כהזדמנות אחרונה, ללא ציפייה כי ישיגו תעודת בגרות. בנוסף, הנערים הכירו בתיג השלילי של בתי ספר מקצועיים ותלמידיהם, תיגוי שהפריע להם.

ממצאי המחקר חושפים את רצון הנערים לעתיד חיובי באופן כללי ("להצליח"), המורכב משלושה תחומים מרכזיים. בתחום התעסוקתי הם דיווחו על שאיפות תעסוקתיות של מעמד הפועלים ועל רצון לעבוד בעבודה שבה לא יסבלו (ובמקרה הטוב – שיאהבו את מה שיעשו). תחום נוסף היה תיאור העתיד על דרך השלילה – ממה הם היו רוצים להימנע בעתיד. בשני תחומים אלו בני הנוער ניסחו את אוריינטציה העתיד שלהם בעמימות, ללא תיאורים ברורים וללא אזכור אסטרטגיות מפורטות להשגת יעדיהם העתידיים. לממצא זה חשיבות רבה, שכן מחקרים מראים את החשיבות בהעמדת מטרות ואסטרטגיות פעולה ברורות לשם השגת אוריינטציה העתיד. כדי שדבר זה יקרה, יש צורך במבוגרים שישוחחו עם הנערים על העתיד, יתרגלו עימם עתיד מדומיין ויחשפו בפניהם אפשרויות ופרקטיקות לקידום העתיד כבר בהווה (Silva & Corse, 2018). הנערים במחקר דיווחו שאינם משוחחים על העתיד עם המבוגרים בחייהם. בעוד שהמרכיב הקוגניטיבי נכח בתפיסות העתיד של הנערים, כמו תיאור העתיד במונחי חששות ותקוות, המרכיבים המוטיבציוניים וההתנהגותיים כמעט שלא נכחו. סגינר ועמיתיה (Seginer et al., 2004) מצאו כי ללא מרכיבים אלו, ההכרחיים להעמדת מטרות עתידיות ולמחויבות אליהן בהווה, נערים מתקשים לכונן אוריינטציה עתיד ברורה.

התחום העתידי השלישי היה הרצון להקים משפחה, בדומה למחקרים נוספים עם נוער ממעמדות חברתיים-כלכליים נמוכים (Hou et al., 2020). הנערים במחקר זה תיארו עתיד מוצלח ככזה שבו לילדיהם לא יחסר דבר, רצון המוכר ממחקרים עם הורים החיים בהדרה חברתית (סטריאר ואחרים, 2011). רצון זה היווה מקור כוח עבור ההורים, בחוותם את עתידם כבלתי ניתן לשינוי. במחקר זה, המרואיינים היו ילדים בעצמם. העיסוק בעתיד ילדיהם כשאיפת עתיד, כאשר עתידם עדיין לפנייהם, יכול ללמד כי הם הבינו את מגבלות עתידם ולמה הם יכולים לשאוף בהתאם לכללי המשחק החברתי (Bourdieu, 2005). ממצא מרכזי נוסף עסק בראיית עתיד המתאפיינת באינדוידואליזם קשה (Kusserow, 2004). המרואיינים ראו את עצמם כאחראים הבלעדיים לעתידם ותיארו את העתיד כרווי מלחמות, קשיים וכישלונות וכניתן

לשליטה חלקית בלבד. למרות תיאור זה של עתיד מלא במגבלות וקשיים, עמדתם כלפי אחרים הייתה שאף אחד אינו יכול לסייע להם ואף שאינם מעוניינים בסיוע מאחרים. מחד גיסא, אי-התייעצות זו עם אחרים מעניקה עצמאות רבה לקבלת החלטות, אך מאידך גיסא, מחקרים הראו כי היכולת לבקש סיוע מאחרים משמשת כהון תרבותי ונמצאת בקשר עם ביסוס תחושת זכאות (Calarco, 2011). היעדר שיח והתייעצות עם אחרים אינם מאפשרים לנערים לתרגל עתיד מדומיין. כך, למעשה, הם אינם מצליחים להמיר את השאיפות העתידיות לפעולות אסטרטגיות בהווה, שכן אין בידיהם המידע כיצד לעשות זאת. אני סבורה כי תיאור זה של אינדיווידואליזם קשה אינו מקרי. ייתכן שהעצמאות הקיימת באינדיווידואליזם קשה משמשת כפתרון להתגברות על המגבלות המבניות שהנערים חוו. מה שיכול לחזק הסבר זה לחיים עצמאיים הוא הרצון לעצמאות תעסוקתית, שביטאו הנערים במחקרי. רצונם להיות עצמאים תעסוקתית יכול לספק פתרון פנומנולוגי לחוויות הכפיפות שלהם (Shoshana, 2020), ואף התנגדות למבנה הדכאני שהם חוו כנערים החיים בהדרה חברתית. שאיפה זו נובעת מתוך חוויות של הכפפה והשפלה שחוו כנערים עובדים. הרציונל שלהם לעצמאות תעסוקתית היה שונה מהרציונל שניתן על ידי אינדיווידואלים עצמאים אחרים, אשר ביקשו להשיג הגשמה עצמית באמצעות הפיכתם לעצמאים תעסוקתית (Kapelinsky & Shoshana, 2019).

חיזוק לתיאור זה מופיע במחקר בקרב תלמידים בסין, לאחר שעברו תקופת הכשרה מקצועית שהפגישה אותם עם שוק העבודה הצפוי להם. הנערים חשו מרומים בשל הבטחות שניתנו להם על יכולתם לבצע ניעות חברתית דרך לימודים מקצועיים, לעומת המציאות שאותה חוו בהכשרות, אשר הבהירה להם כי עתידם הוא במעמד הפועלים (Pun & Koo, 2019). על כן, השאיפה לעצמאות תעסוקתית בקרב הנערים במחקרי וראיית עצמם כאחראים הבלעדיים להצלחתם או לכישלונם בעתיד ("אני זה ששולט בזה [בעתיד]), אני יכול להרוס את החיים שלי בשנייה, ואני יכול לבנות לי את החיים, אם אני רוצה" (Pavlenko, 2020). הוקס (Hooks, 1994) ציינה כי קבוצות הנמצאות בשוליים ופועלות לייצר בתוך מרחב השוליות מרחב של בחירה ויצירה עצמאיות המשוחררות ממבט השליט, ערכיו והגדרותיו, הופכות את השוליים למרחב משחרר עבורן.

אני מציעה אפוא לראות את גאוות הנערים בקשיי החיים, חוסר ההערכה כלפי המעמדות הגבוהים, דחיית ההשכלה הגבוהה כאופציה עתידית וכמשאב להצלחה והרצון לעצמאות תעסוקתית המאופיין באינדיווידואליזם קשה – כפרקטיקת התנגדות. בדרך זו, במרחב המודר, הם יצרו סדר ערכים חדש והיררכיות תרבותיות אנטי-גמוניות שהיוו פתרון פנומנולוגי להתמודדות עם הפגיעויות המבניות אשר חוו במרחבי חיים המאופיינים בהדרה חברתית רבה (Samuels & Pryce, 2008; Woronov, 2011).



## מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

במחקר זה רואיינו רק תלמידים יהודים בבתי ספר מקצועיים. בשנים האחרונות חלה עלייה בלימודים בבתי ספר מקצועיים בקרב החברה החרדית והחברה הערבית בישראל (ויניגר, 2016). בשל המאפיינים התרבותיים וההיסטוריה של החינוך המקצועי בקבוצות שונות ראוי לבחון את אוריינטציה העתיד של תלמידים ערבים וחרדים הלומדים בבתי ספר מקצועיים. שנית, ישנה חשיבות למחקר אורכי אשר יתבסס על ראיונות עם הנערים בשלבי חיים שונים, כגון בגרות מתהווה (emerging adulthood) ובגרות מאוחרת. שלישית, בשל דיווחים אמפיריים על ההשפעות של מבוגרים על אוריינטציה העתיד של ילדים ומתבגרים (Lareau, 2002), ראוי לראיין במחקר עתידי גם את הוריהם ומוריהם. רביעית, לשם הבנה מורכבת של האופן שבו חינוך בבית ספר הוא סטיגמטי וכולל, כפי שמחקר זה חשף, הפנמה של הסטיגמה, מעניין לערוך ראיונות פנומנולוגיים גם עם בוגרי בתי ספר מקצועיים.

## המלצות למחקר עתידי ולפרקטיקה החינוכית

מחקר זה חשף כיצד תלמידי בתי ספר מקצועיים חווים את התיוג השלילי הקשור בבתי ספר אלה. על רקע זה, חשוב לפתח סדנאות למורים, אשר יציידו אותם בכלים ומיומנויות להתמודדות עם חוויות הנערים. חשוב כי סדנאות אלה יתייחסו לתודעה הביקורתית כלפי איוש של מיקומים חברתיים סטיגמטיים. מחקרי חשף את התודעה הביקורתית של התלמידים כלפי התיוג השלילי שלהם במקומות העבודה וכלפי היחס המשפיל שהם מקבלים בהם. פיתוח תודעה ביקורתית בקרב מורים ותלמידים עשוי לשמש כמשאב פסיכולוגי להתמודדות עם אי-שוויון חברתי (Seider & Graves, 2020). בנוסף, יצירת מרחב בטוח לתלמידים (Hooks, 1994), שיעודד אותם לחשוב באופן רפלקטיבי ולהשמיע את קולם בנוגע לחייהם בפני נציגי הממסד (מורים וצוות טיפולי-חינוכי), תאפשר למורים לתכנן תוכניות ולמצוא פתרונות שייקחו בחשבון את קולם של התלמידים. מהלך זה יכול להקטין את תחושות השקיפות וחוסר האונים המאפיינות קבוצות מודרות ואף להגביר את מעורבותם כפרטים בחברה. לבסוף, בשל ההשפעה המרכזית של מורים והורים על אוריינטציה עתיד חיובית (Baillergeau & Duyvendak, 2022), חשוב לפתח תוכניות התערבות אשר יכללו דיבור מכוון ותרגול של אוריינטציה עתיד, יחד עם עיסוק מפורש במגבלות החיים של תלמידים החיים בהדרה חברתית.

## מקורות

- וינגר, א' (2016). **מסגרות לחינוך מקצועי-טכנולוגי המשלבות התנסות בעולם העבודה**. הכנסת. זוסמן, נ' וצור, ש' (2010). **תרומתו של חינוך תיכוני מקצועי לעומת עיוני להשכלה ולצלחה בשוק העבודה**. בנק ישראל.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **פני החברה בישראל: פערים בין המרכז לפרפריה, דו"ח מספר 11**. הלמ"ס. [https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2019/rep\\_11/h\\_print.pdf](https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2019/rep_11/h_print.pdf)
- משרד החינוך (2016). **תלמידים בבתי ספר מקצועיים: מאפיינים, עמדות והישגים לימודיים**. משרד החינוך. [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Mikzoa\\_Schools.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Mikzoa_Schools.htm)
- סבירסקי, ש' וקונר-אטיאס, א' (2017). **תמונת מצב חברתית 2016**. מרכז אדווה. <https://adva.org/wp-content/uploads/2017/03/SocialReport2016.pdf>
- סטריאר, ר', איזיקוביץ, צ' ובוכינדר, א' (2011). **פני העוני: על חוויית העוני של אנשים עובדים בישראל, דו"ח מסכם**. אוניברסיטת חיפה.
- רובי, נ', צמרת-קרצ'ר, ה' ולהב, א' (2009). **דרכים ליצירת מודל להכשרה מקצועית בישראל**. מרכז מאקרו לכלכלה מדינית.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Cultural and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Archer, L., & Yamashita, H. (2003). Theorizing inner-city masculinities: "Race", class, gender and education. *Gender & Education, 15*(2), 115–132.
- Atkins, L., Flint, K., & Oldfield, B. (2011). *Practical matters: What young people think about vocational education in England*. The City and Guilds of London Institute.
- Atkins, L., & Flint, K. J. (2015). Nothing changes: Perceptions of vocational education in England. *International Journal of Training Research, 13*(1), 35–48.
- Avis, J., Orr, K., & Warmington, P. (2017). Race and vocational education and training in England. *Journal of Vocational Education & Training, 69*(3), 292–310.
- Baillergeau, E., & Duyvendak, J. W. (2022). Dreamless futures: A micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education, 63*(2), 196–211.
- Bartlett, W., Cino-Pagliarello, M., Gordon, C. E., & Milio, S. (2014). *South-Eastern Europe, Israel and Turkey: Trends, perspectives and challenges in strengthening vocational education for social inclusion and social cohesion*. European Training Foundation.
- Beicht, U., & Walden, G. (2017). Transitions of young migrants to initial vocational education and training in Germany: The significance of social origin and gender. *Journal of Vocational Education & Training, 69*(3), 424–449.
- Billett, S., Choy, S., & Hodge, S. (2020). Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. *Journal of Vocational Education & Training, 72*(2), 270–296.
- Blacker, D. (2013). *The falling rate of learning and the neoliberal endgame*. John Hunt.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script". *Critical Studies in Education, 51*, 163–178.
- Bourdieu, P. (2005). Habitus. In J. Hillier, E. Rooksby, & C. Stur (Eds.), *Habitus: A sense of place* (pp. 43–53). Aldershot-Ashgate.

- Brockmann, M., & Laurie, I. (2016). Apprenticeship in England: The continued role of the academic-vocational divide in shaping learner identities. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 229–244.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2017). The labor market effects of academic and vocational education over the life cycle: Evidence based on a British cohort. *Journal of Human Capital*, 11(1), 106–166.
- Calarco, J. M. (2011). “I need help!” Social class and children’s help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882.
- Callero, P. L. (2003). The sociology of the self. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 115–133.
- Chong, T. (2014). Vocational education in Singapore: Meritocracy and hidden narratives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 637–648.
- Cui, Z., Oshri, A., Liu, S., Smith, E. P., & Kogan, S. M. (2020). Child maltreatment and resilience: The promotive and protective role of future orientation. *Journal of Youth & Adolescence*, 49(10), 2075–2089.
- Dalessandro, C. (2019). “It’s a lifestyle”: Social class, flexibility, and young adults’ stories about defining adulthood. *Sociological Spectrum*, 39(4), 250–263.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Frye, M. (2012). Bright futures in Malawi’s new dawn: Educational aspirations as assertions of identity. *American Journal of Sociology*, 117, 1565–1624.
- Hampf, F., & Woessmann, L. (2017). Vocational vs. general education and employment over the life cycle: New evidence from PIAAC. *Economic Studies*, 63(3), 255–269.
- Haybi Barak, M., & Shoshana, A. (2020). Separatist biopolitics: The dual discourse of the vocational education policy in Israel. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 297–314.
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of Resources Theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 127–147). Oxford University Press.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hou, L., Wang, C., Bai, X., & Tang, X. (2020). “Life is like this, not as good as poetry”: The lived experience of a Chinese rural vocational school student in a mandatory quasi-employment internship. *Children & Youth Services Review*, 109. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104678>
- Howard, A., Polimeno, A., & Wheeler, B. (2014). *Negotiating privilege and identity in educational contexts*. Routledge.
- Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673–1696.
- Juul, I., & Byskov, L. H. (2020). To be or not to be a hairdresser type? *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 315–332.
- Kapelinsky, T., & Shoshana, A. (2019). Complex worker: Self-concept and boundary-work among the solo self-employed. *Sociological Spectrum*, 39(3), 163–180.

- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748.
- Korp, H. (2012). "I think I would have learnt more if they had tried to teach us more" – performativity, learning and identities in a Swedish Transport Programme. *Ethnography & Education*, 7(1), 77–92.
- Korumaz, M., & Eksioğlu, E. (2022). Why do students in vocational and technical education drop out? A qualitative case study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 1–17.
- Kusserow, A. S. (2004). *American individualisms*. Palgrave Macmillan.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776.
- Lareau, A. (2010). *Unequal childhoods: Second edition with an update a decade later*. University of California Press.
- Legette, K. (2015). *The associations among school stratification, racial identity, and future orientation in black youth*. Doctoral dissertation. The University of North Carolina at Greensboro.
- Lilley, R. (2016). *Lived experiences of Latino students in CTE high school programs: Negotiating/developing identity, relationships, and future goals*. Doctoral dissertation. Northeastern University.
- Ling, M. (2015). "Bad students go to vocational schools!": Education, social reproduction and migrant youth in urban China. *The China Journal*, 73, 108–131.
- Nurmi, J. E. (2001). Adolescents' self-direction and self-definition in age-graded sociocultural and interpersonal contexts. In idem (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 229–249). Routledge.
- Małgorzata, K., Tanja, B., & Simon, F. (2018). *OECD reviews of vocational education and training apprenticeship and vocational education and training in Israel*. OECD.
- Manor-Binyamini, I., & Shoshana, A. (2018). Listening to Bedouin mothers of children with autism. *Medicine & Psychiatry*, 42(2), 401–418.
- Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28(4), 421–460.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track*. Yale University Press.
- Pavlenko, E. (2020). "I didn't know you can't plan so far ahead": Symbolic logics behind the choice of vocational education in Russia. *Higher School of Economics Research Paper No. 56*. <https://www.researchgate.net/journal/SSRN-Electronic-Journal-1556-5068>
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177–192.
- Pun, N., & Koo, A. (2019). Double contradiction of schooling: Class reproduction and working-class agency at vocational schools in China. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 50–64.
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: Focus on learning environments. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 250–269.

- Samuels, G. M., & Pryce, J. M. (2008). "What doesn't kill you makes you stronger": Survivalist self-reliance as resilience and risk among young adults aging out of foster care. *Children & Youth Services Review, 30*(10), 1198–1210.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research, 15*(3), 307–326.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer Science & Business Media.
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step model. *International Journal of Behavioral Development, 28*(4), 365–378.
- Seider, S., & Graves, D. (2020). *Raise their voices. Educational Leadership, 77*(6), 36–40.
- Senior, K. A., & Chenhall, R. D. (2012). Boyfriends, babies and basketball: Present lives and future aspirations of young women in a remote Australian Aboriginal community. *Journal of Youth Studies, 15*(3), 369–388.
- Shavit, Y., & Mueller, W. (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford University Press.
- Shoshana, A. (2007). The phenomenology of a new social category: The case of the gifted disadvantaged in Israel. *Poetics, 35*(6), 352–367.
- Shoshana, A. (2020). "I live one day at a time": Future orientation among Muslim high school dropouts in Israel. *Children & Youth Services Review, 119*. <http://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105605>
- Silva, J., & Corse, S. (2018). Envisioning and enacting class mobility: The routine constructions of the agentic self. *American Journal of Cultural Sociology, 6*, 231–265.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*(2), 121–139.
- Spruyt, B., van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education, 41*(6), 747–765.
- Stam, T. (2018). *What a girl wants: An ethnographic study on the aspirations of "white" Dutch girls in multi-ethnic vocational schools*. Erasmus World University Rotterdam.
- Stenström, M. L., & Virolainen, M. (2014). *The current state and challenges of vocational education and training in Finland*. Nord-VET.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Sulimani-Aidan, Y. (2015). Do they get what they expect? The connection between young adults' future expectations before leaving care and outcomes after leaving care. *Children & Youth Services Review, 55*, 193–200.
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). Future expectations as a source of resilience among young people leaving care. *British Journal of Social Work, 47*(4), 1111–1127.
- Sulimani-Aidan, Y., Schwartz-Tayri, T., & Melkman, E. (2021). Future expectations of adolescents: The role of mentoring, family engagement, and sense of belonging. *Youth & Society, 53*(6), 1001–1020.

- Wang, G. (2022). Stepping into the labour market from the VET sector in China: Student perceptions and experiences. *Studies in Continuing Education, 44*(3), 392–408.
- Ward, M. R. (2018). Acceptable masculinities: Working-class young men and vocational education and training courses. *British Journal of Educational Studies, 66*(2), 225–242.
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2016). *Global trends in TVET: A framework for social justice*. Education International.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education & Training, 61*(3), 247–266.
- Wolbers, M. H. (2000). The effects of level of education on mobility between employment and unemployment in the Netherlands. *European Sociological Review, 16*(2), 185–200.
- Woronov, T. E. (2011). Learning to serve: Urban youth, vocational schools and new class formations in China. *The China Journal, 66*, 77–99.
- Yi, H., Li, I., Loyalka, P., Xu, J., Li, G., Li, L., Zhang, L., Kardanova, E., Shi, H., & Chu, J. (2018). Assessing the quality of upper-secondary vocational education and training: Evidence from China. *Comparative Education Review, 62*(2), 199–230.

# תלמידאות לקויה כמקרה מבחן ליחסי מורים-הורים

חגית ענבר-פירסט, אליעזר יריב ושירי אייבזו

## תקציר

איכות היחסים בין מורים להורים משפרת הישגים אקדמיים ותפקוד חברתי ואף מצמצמת בעיות התנהגות אצל תלמידים. תלמידאות מהווה נקודת מפגש בין בית הספר והבית ובסיס פורה למעורבות הורים. במחקר הנוכחי, תלמידאות לקויה נבדקה כמקרה מבחן ליחסי מורה-הורה, ולכן שאלות המחקר עסקו באופנים שמורות שוקלות לערב הורים כדרך התמודדות עם התופעה. 104 מורות התבקשו להגיב בכתיבה חופשית על שני תרחישים היפותטיים של היעדר תלבושת אחידה ואי-הבאת ציוד לימודי. התבצע ניתוח סמיוטי איכותני וכמותי, שנשען תאורטית על "פירמידת התגובות החינוכיות" ו"תאוריית המיצוב". הממצאים מצביעים על שכיחות נמוכה של מורות שהצהירו שיש בדתן לערב הורים, הן בתרחיש של היעדר תלבושת אחידה והן בתרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי. כמחצית מהמורות (43%) מיצבו את ההורים בשני התרחישים כגורם פסיבי ליידוע באמצעות תקשורת חד-כיוונית. המחקר שעליו מבוסס מאמר זה מצביע על כך שאף שההתארגנות לבית הספר נעשית בבית, ולמורים אין השפעה ישירה עליה, הם נוטים להתמודד בעצמם עם אירועים של תלמידאות לקויה ומשאירים מקום מועט למעורבות הורים.

**מילות מפתח:** מעורבות הורים, יחסי מורה-הורה, יחסי מורה-תלמיד, תלמידאות, משמעת

## סקירת ספרות

מערכת היחסים בין מורים להורים היא נושא רגיש, שנחקר לאורך שנים רבות על ידי אנשי חינוך וחוקרים (נוי, 2014). אומנם ההורים אינם נוכחים בתוך בתי הספר, והם אינם אנשי מקצוע, ובכל זאת הם מעורבים בלמידה ובחיי בית הספר, ויש להם השפעה רבה על הנעשה בכיתות ועל עבודת המורים (Barger et al., 2019; Fefer et al., 2020; OECD, 2016). מעורבות הורים מוגדרת כאמונות, עמדות ופעולות של הורים התומכות בתהליכי הלמידה של ילדיהם, ומתייחסת לקשרים פורמליים ולא פורמליים בין הבית לבין בית הספר (Deslandes & Barma, 2016; Smith & Sheridan, 2019). הורים קובעים מטרות אקדמיות ומציבים ציפיות לילדיהם, נמצאים באינטראקציה עימם ועם מורים סביב נושאי בית ספר, משתתפים בפעילויות בית ספריות או מקיימים כללי התנהגות הקשורים לבית הספר בתוך הבית (Zhou & Bowers, 2020). מכאן שמעורבות הורים בבית הספר פירושה שותפות ושיתוף פעולה עם בית הספר והמורים (ארדריך ואחרות, 2018).

ג'יינס (Jeynes, 2005) ביצע מטה-אנליזה על 41 מחקרים שבוצעו בין השנים 1974–2000 ואשר בדקו משתנים הקשורים למעורבות הורים, כמו: רמות מעורבות חלקית או מלאה, הכנת שיעורי בית, ציפיות ההורים מילדם, נוכחות הילד בבית

הספר והשתתפות הילד בלמידה. נמצא שמעורבות הורים מלאה קשורה באופן מובהק להישגים אקדמיים של תלמידים בבתי ספר יסודיים, עם גודל השפעה של 0.7–0.75. בסדרת מחקרים פורצי דרך, ניתח הטי (2012) יותר מאלף מטה-אנליזות, שסיכמו ממצאים של עשרות אלפי מחקרים, ואשר בהם השתתפו עשרות מיליוני נבדקים. נבחנו משתנים שונים אשר משפיעים על הישגי התלמידים, כמו שיטות חינוך ומאפיינים דמוגרפיים. נמצא שכמעט לכל משתנה שנבדק יש השפעה חיובית, עם גודל השפעה ממוצע של 0.4. בין השאר נמצא שגודל האפקט של מעורבות הורים הוא בסביבות 0.5, ומידת ההשפעה שלו חזקה יותר מאשר שאר המשתנים. במחקרים נוספים נמצא כי איכות היחסים בין הורים למורים מנבא שיפור בהישגים במתמטיקה, במדעים, בטכנולוגיה, בקריאה, בצינוי מבחנים סטנדרטיים, בהשלמת שיעורי בית, בסיום 12 שנות לימוד, ברכישת השכלה גבוהה וגם בהפחתת בעיות משמעת, מעצרים והשעיות מבית הספר ובצמצום הנשירה מבית הספר. בספרות המחקרית לאורך עשורים מוצגים ונדונים היתרונות של מעורבות הורים בכל הקשור להתפתחות החברתית, הרגשית, ההתנהגותית והלימודית של ילדים (ארדריך ואחרות, 2018; רקח וגרינשטיין, 2016; Fefer et al., 2020; Jeynes, 2005; Sheridan et al., 2017; Smith & Sheridan, 2019; Zhou & Bowers, 2020).

ישנם דפוסים שונים של מעורבות הורים. אפשר לסווג את דפוסי המעורבות האלה על פני רצף – בקצה האחד נמצאים הורים בעלי דפוס פסיבי או דפוס של צופה מהצד (חסרי מעורבות), ובקצה השני – הורים בעלי דפוס אקטיבי, מוביל או מנהיגותי (מעורבות מלאה). בין קצות הרצף ניתן למצוא דפוסי מעורבות חלקיים, שיכולים להתבטא בצריכת שירותים בלבד מבית הספר, בהתמקדות רק בתחום ספציפי בתפקודו של הילד או בבקשה למידע או טיפול בבעיות (פישר, 2010; פרידמן, 2011).

במחקר עדכני, חוקרים זיהו שלושה דפוסי מעורבות הורים – מרגיעה, מצדדת ומנחה: (א) מעורבות מרגיעה – ההורים משוחחים עם הילד ונוכחים בחייו, אך לא מעבר לכך (22.3%); (ב) מעורבות מצדדת – ההורים קובעים כללים ברורים בבית התואמים לכללים של בית הספר, עוזרים בשיעורי בית ונותנים עצות בנוגע לתפקוד לימודי והתנהגותי, נמצאים באינטראקציה גבוהה עם בית הספר באמצעות התנדבות והשתתפות בפעילויות ויוזמים יצירת קשר עם המורים (33.5% מההורים במדגם); (ג) מעורבות מנחה – דומה למעורבות מצדדת, אך האינטראקציות עם בית הספר והמורים נמוכות (44.2%) (Zhou & Bowers, 2020). אומנם הורים מעודדים ומדרבנים את ילדיהם להשקיע בלימודים ומשתתפים בימי הורים ובאספות הורים, אך רק מעטים משתתפים בפעילויות בית ספריות של איסוף כספים וציוד, ליווי בטיולים או שותפות בקביעת מדיניות בית ספרית. בכל שלושת הדפוסים, מעורבות ההורים מתמקדת ברכישת ציוד לימודי, הסעות לבית הספר, מתן סיוע בארגון הילקוט ועזרה בהכנה למבחנים ושיעורי בית.

מידת מעורבות ההורים מושפעת מסגנון הסמכות ההורית, מצב חברתי-כלכלי, הקשרים תרבותיים, עמדות בנוגע לתפקיד המשפחה או האמון שניתן במורים. כאשר בוחנים את מעורבות ההורים, יש לשקול את הזמן הפנוי, את הגיל ואת השתייכות התלמיד לחטיבה הצעירה, חטיבת הביניים או החטיבה הגבוהה



(Gubbins & Otero, 2020). הספרות המחקרית מצביעה על מעורבות הורים, בעיקר בחטיבות הצעירות (גיל רך, בית ספר יסודי), כעל גורם רב חשיבות, המשפיע על ההצלחה האקדמית העתידית של הילד, ובמדינות OECD רבות קיימת מדיניות הקובעת שעל המורים לערב את ההורים בפעילויות כיתתיות ברציפות (Ekinci- Ekinici, 2016; OECD, 2016; Vural & Dogan-Altun, 2021). במחקר שנערך בקרב הורים לילדים בבתי ספר יסודיים בצ'ילה נמצא שככל שהמורים העבירו להורים מידע רב יותר, כך עלתה רמת המעורבות שלהם בתפקוד האקדמי של ילדיהם, הן בבית והן בבית הספר (Gubbins & Otero, 2020). אכן בגילים הצעירים מעורבות של ההורים בשיעורי הבית עשויה להיות יעילה, אך מתבגרים מגיבים טוב יותר לאופנים אחרים של מעורבות הורית, כזו העונה על הצורך שלהם באוטונומיה ועצמאות (אביטל ורז, 2018). לעיתים המתבגר משמש כמתווך בין ההורים לבין בית הספר. במחקר שנערך בקרב הורים לתלמידים בבתי ספר תיכוניים בקנדה נמצא שקיים מתח סביב מעורבות הורים: מצד אחד הורים הביעו רצון לקבל מידע ומשוב רבים יותר מהמורים, ומצד שני הם העבירו את האחריות לילדיהם, כאמצעי להכנה לחיים. ישנה הסכמה על החשיבות של יחסי מורה-הורה, אך הורים דיווחו על התנגדות מצד המתבגרים למעורבות זו; כמו כן הורים התלוננו על היעדר יוזמה מצד המורים ביצירת קשר רציף וטענו שפונים אליהם בעיקר כשמתעוררות בעיות (Deslandes & Barma, 2016). מנהלים ומורים מבתי ספר בישראל דיווחו על שותפות ותקשורת הדוקות יותר עם הורים לילדים בבתי הספר היסודיים (88% בקרב מנהלים ו-85% בקרב מורים) מאשר בחטיבות הביניים (81% בקרב מנהלים ו-80% בקרב מורים) ובבתי הספר התיכוניים (78% בקרב מנהלים ו-74% בקרב מורים) (אביטל ורז, 2018).

אומנם הורים מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי מעורבותם, אך בפועל רמת המעורבות היא נמוכה, כיוון שבמערכות חינוך ריכוזיות אנשי הצוות נתפסים כאחראים ליצירת שותפות ושיתוף פעולה עם ההורים, ורוב הזמן ההורים אינם יודעים מה מצופה או נדרש מהם (Al-Mahdi & Bailey, 2022; Ekinci-Vural & Dogan-Altun, 2021; Zhou & Bowers, 2020). ההורים גם מתלוננים על חוסר זמן, עומס, מגבלות של שפה ותרבות, חוסר מודעות לחשיבות הרבה של תפקידם החינוכי, תחושת אשמה שהם אינם תורמים ללימודי ילדיהם וכן אי-נוחות וחשש מפניות של מורים, אשר לרוב מתרחשות כאשר מתעוררות בעיות (Fefer et al., 2020; Hoover-Dempsey et al., 2005; Pepe & Addimando, 2014). אי-לכך, דפוסי המעורבות של הורים יכולים להיות מגוונים ומורכבים, מאיצים או בולמים.

יחסי הורים-מורים הם דו-כיווניים, כך שישנה חשיבות לאופן שבו מורים תופסים את מעורבות ההורים. במחקר שנערך בקוריאה נמצא שהתנהגות פסיבית של ההורים, העלאת דרישות רבות ולא סבירות ופנייה ישירה למנהל כדי להתלונן על המורים הן כמה מהפעולות שמצמצמות מאוד את נכונות המורים לשתף פעולה עם הורים (Bang, 2018). עם זאת, עמדותיהם של מורים כלפי מעורבות הורים הן חיוביות בהיבטים ספציפיים, כגון בתחומים הפיננסי או המנהלי (פישר, 2010). במחקר שנערך בתורכיה נמצא שמורים לתלמידים צעירים עודדו את ההורים בעיקר להתנדב לפעילויות שונות (שיתוף מידע על המקצוע שבו הם עובדים, הבאת כיבוד למסיבות, ליווי בטיולים)

או לעזור לילד בלמידה בבית, באמצעות הקראת ספרים או הכנת שעורי בית (Ekinci- Vural & Dogan-Altun, 2021).

במחקר שנערך בקרב מורים בישראל נמצא שמורים נוטים להגדיר את המונח "מעורבות הורים" כהתנדבות (ליווי הכיתה לפעילויות חוץ-בית ספריות, קישוט, איסוף כסף) וכתמיכה בתהליך הלמידה של הילד, אשר מתבטאת במילוי ציפיותיהם בנוגע לצרכים מיוחדים ובקשות מסוימות. נראה שהמורים מבקשים מעורבות הורים כל עוד ההורים מצייתים להם ומוכנים למלא אחר הוראותיהם (Dor, 2013; Dor & Rucker-Naidu, 2012). בסקר שנערך בקרב מנהלים במדינות החברות ב-OECD נמצא שבתי ספר בישראל מספקים להורים הזדמנויות מעטות יותר להשתתף באופן פעיל בקבלת החלטות מאשר בתי ספר במדינות אחרות (55% לעומת 81%, בהתאמה). בסקר נוסף שנערך בישראל בקרב מנהלים, מורים והורים נמצא כי היחסים בין המורים להורים נתפסים ככאלו שבהם המורים מעדכנים את ההורים, אך פחות מתייעצים איתם בסוגיות הקשורות להתקדמות הלימודית של ילדיהם. באופן כללי, מורים נטו לשתף את ההורים יותר בסוגיות הקשורות לתחום החברתי ופחות בתחום הלימודי. ההורים מצידם דיווחו על שותפות פחותה בינם לבין בית הספר מזו שעליה דיווחו מנהלים ומורים (אביטל ורז, 2018). מצד אחד, מורים ישראלים מתארים קשיים להגביר מעורבות הורים, ומצד שני הם מתלוננים על הורים שפוגעים בסמכותם, אינם מפגינים כבוד ואמון, מפריעים או מגוננים על ילדיהם יתר על המידה (Dor, 2013).

מעורבות ההורים תלויה באופן שבו מורים בונים ערוצי תקשורת ובאופי השיח. דוגמה לערוץ תקשורת ניתן לראות במחקר של שירוואני (Shirvani, 2007), שבו מורה לאלגברה בחטיבת ביניים שלח פעמיים בשבוע להורים דיווח אישי על ילדיהם, שכלל הערכה על שיעורי הבית, מידת המעורבות בשיעור ובעיות ההתנהגות. לאחר שלושה חודשים נמצא כי הורי התלמידים היו מעורבים משמעותית בתפקוד האקדמי של ילדיהם, בהשוואה להורי התלמידים בכיתות שבהן לא נשלח דוח אישי. למעורבות זו הייתה השפעה על עמדות התלמידים ביחס לשיעורי הבית, מידת ההצלחה בביצועם, תחושת הביטחון העצמי ביכולתם וההתנהלות וההשתתפות בשיעורים. נמצאה ירידה במספר האיחורים, בהפניות למנהלת ובשכיחות השיחות עם ההורים בגין בעיות התנהגות (מארבע שיחות בשבוע עד לשיחה אחת בשבוע במוצא). במחקר אחר, שנערך בחטיבת ביניים בברזיל, נבדקה התרומה של שיחות טלפון ודוחות כתובים להורים במהלך קורס קיץ בן שבוע. המורים לאנגלית שוחחו עם ההורים בטלפון ונתנו הערכה על ההתקדמות האקדמית של התלמידים והתנהגותם בכיתה, דיווחו על שיעורי בית ומבחנים עתידיים והציעו לתלמידים משימות להמשך ביצוע ותרגול על מנת לשפר הישגים. המורים למתמטיקה שלחו הודעות טקסט כתובות שבהם נכתב במה התלמידים הצטיינו, והוסיפו לכל אחד מילת שבח או הצעה לשיפור. בהשוואה למצב של חוסר תקשורת של המורים עם ההורים, נמצא שקיום שני סוגי התקשורת בין המורים להורים הביאו לשיפור בביצוע שיעורי בית, התנהגות נאותה בכיתה והשתתפות בשיעורים (Kraft & Dougherty, 2013).

למרות חשיבותם של ערוצי התקשורת ואופני השיח, במישור המעשי, אין למורים מסגרת זמן ייעודית ולעיתים גם חדר או משרד להיפגש בהם כדי לטפח את היחסים

עם ההורים, והדבר תלוי ביכולתם ונכונותם לפנות לכך זמן מעבר לעבודתם הפורמלית. רוב המורים, גם אלו המלמדים בחטיבות הצעירות, מעדיפים לתקשר עם ההורים באמצעות כתיבת הערות שבועיות, עלונים, שיחות טלפון, ורק במידת הצורך באמצעות מפגשים (Ekinici-Vural & Dogan-Altun, 2021).

לעיתים מורים עלולים לחוש חוסר אונים בתקשורת עם הורים. לדוגמה, לא אחת הם מחויבים להעביר מידע קשה בנוגע לקשיים לימודיים, רגשיים-התנהגותיים או חברתיים של התלמיד, וזאת אף שבאמתחתם הכשרה מעטה באסטרטגיות תקשורת יעילות עם הורים (גרינבאום ופריד, 2011). מורים התלוננו על קושי לעודד הורים לשתף פעולה בגלל הבדלים תרבותיים, תקשורת שגויה, חוסר כבוד, חוסר אמון והגנת יתר שלהם על הילדים וכן על קושי לגייס למען פעילויות בית ספריות. ייתכן שחלקם שפטו או פירשו באופן שגוי את שיטות החינוך של ההורים או לא הכירו בתרומה החיובית של מעורבות הורים להישגים האקדמיים של ילדיהם. יתר על כן, מורים לא הביעו רצון לשתף הורים בסוגיות אקדמיות מקצועיות (Dor & Rucker, 2019; Naidu, 2012; Smith & Sheridan, 2019). באופן כללי, הם הביעו קושי לנהל את מעורבות ההורים, חששו מהם ופעלו כדי לדחות את מעורבותם או למזער אותה (רקח וגרינשטיין, 2016).

יש לזכור, שמפגשים רבים עם ההורים מתרחשים במצבי קונפליקט, על רקע בעיה, משבר או חוסר הסכמה. במקרים אלו הורים מציגים את מעורבותם באופנים שונים, ואינם יודעים תמיד איך להתערב ועל מה להשפיע. על כן, ייתכן שמורים יחושו בלבול בין הצורך להציב גבולות בפני ההורים לבין הצורך לעודד אותם להמשיך להיות מעורבים בתפקוד ילדיהם בבית הספר (גרינבאום ופריד, 2011). למעשה לא קיימת הסכמה בין מורים להורים אילו פעולות ישפרו את מעורבותם, כיוון שהמטרות והערכים של ההורים והמורים הם שונים מהותית, ועל כן נוצרים קונפליקטים ומתחים ביניהם (Al-Mahdi & Bailey, 2022; Bang, 2018). יתרה מזו, לעיתים הורים מצדדים בילדם, כך שהקונפליקט עם המורים עלול להתעצם (Bilton et al., 2018).

אחד המוקדים לקונפליקט בין מורים, הורים ותלמידים מתייחס להתנהגות לימודית של תלמידים, המכונה "תלמידאות". המונח הוגדר לראשונה על ידי משרד החינוך בחוזר מנכ"ל בשנת 2009, ובו נקבע שבנוסף לביצוע משימות אקדמיות, מצופות מהתלמידים גם נוכחות סדירה, הבאת ציוד, הקשבה בשיעורים, הכנת שיעורי בית, התנהגות ראויה, השקעה והפגנת רצינות, מעורבות ואכפתיות (משרד החינוך, 2009). עדות לחשיבות של תלמידאות ניתן לראות בבתי הספר התיכוניים אשר משקללים תלמידאות בהיקף של 10% בציונים הסופיים (פרנק, 2009; קמפינסקי, 2009). מעצם הגדרת התלמידאות משתמע שמעורבות ההורים כוללת פעילויות שקשורות אליה ישירות, כגון: רכישת ציוד לימודי, הכנות לקראת היציאה בבוקר לבית הספר וסיוע בהתכוננות למבחנים ובהכנת שיעורי בית (יריב, 2010). זאת ועוד, תלמידאות אינה מנותקת מההקשר של היחסים במשולש הורים-מורים-תלמידים. במערכת היחסים הזו יש אי-בהירות מסוימת באשר לתחומי האחריות של הגורמים השונים. בתי ספר ומשרד החינוך אינם נוהגים לכלול בנהלים ובתקנון התייחסות לציפיות ממעורבות הורים לתלמידאות של ילדיהם; למשל, אין הגדרה מפורשת של אחריות ההורים לכך שילדם יביא לבית הספר את הציוד

הדרוש. אין גם התייחסות להיבט ההתפתחותי, ועד כמה לגיל התלמיד יש משקל במידת האחריות הזו. למצב המעורפל יש משקל בהחלטות שמורים מקבלים. כאשר תלמידים מפגינים תלמידאות לקויה, גם המורים וגם ההורים חווים תחושות של חוסר וודאות ותסכול באשר לתגובה ולהתמודדות (Fefer et al., 2020).

## מסגרת תאורטית

שתי גישות תאורטיות מניחות את התשתית לניתוח ולהבנה של ממצאי המחקר הנוכחי בנושא התמודדות מורים עם תלמידאות לקויה בהקשר של מעורבות הורים: "פירמידת התגובות החינוכיות" (יריב, 2010) ו"תאוריית המיצוב" (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999). פירמידת התגובות החינוכיות היא מודל היוריסטי המציג חמש אסטרטגיות התמודדות של מורים עם קשיי משמעת של תלמידים. כל אחת מהן מאופיינות במטרות, שיטות פעולה, משך זמן ומאמצים שהמורה משקיע בטיפול בבעיות שונות: (א) **התעלמות מהבעיה** באה לידי ביטוי כאשר מורים נמנעים במכוון מהתמודדות; (ב) **פתרון מיידי** מתבטא בפעולה הדורשת מהמורה מאמץ ומשאבים מזעריים; (ג) **חוק וסדר** נועדו לחייב את כל באי בית ספר לנהוג על פי התקנון; (ד) **הסרת חסמים** היא אסטרטגיית התמודדות תומכת; (ה) **הצמחה** היא אסטרטגיית התמודדות מכילה. במקור, פירמידת התגובות החינוכיות נועדה לאפיין יחסי מורים-תלמידים, ובמאמר הנוכחי נעשתה התאמה של המודל התאורטי ליחסי מורים-הורים (לוח 1).

### לוח 1: פירמידת התגובות החינוכיות

אסטרטגיה	הגדרה	דוגמה
התעלמות	המורה מחליט לעצום עין, ובכך הוא משמר את המצב הקיים.	המורה אינו פונה להורים כלל.
פתרון מיידי	המורה פותר את הבעיה בהשקעה מזערית מצידו.	המורה מבקש מההורים להביא לילדם תלבושת אחידה או ציוד לימודי בזמן הלימודים.
חוק וסדר	המורה מסתמך על התקנון ומגיב על פי הנחיותיו.	המורה דורש מההורים לצייד את ילדם בהתאם לתקנון או מזמינם לפגישה בבית הספר או מחתים אותם על מכתב התחייבות.
הסרת חסמים	המורה מאבחן את הגורמים לתלמידאות לקויה ומציע התערבות תומכת.	המורה מברר אם במשפחה יש קושי כלכלי או משבר משפחתי, ובהתאם לתוצאות הבירור הוא מגייס משאבים או מפנה לשירותי טיפול והרווחה.
הצמחה	המורה מכיל את התלמידות הלוקויה של התלמיד, מאתר את מוקדי הכוח שלו ומסייע לו להגשים את הפוטנציאל הטמון בו.	המורה מתייעץ עם ההורים ביחס למוקדי הכוח של התלמיד (למשל אקדמיים, חברתיים, אומונטיים או ספורטיביים) ואז מעצים אותו בתחומים אלו.

מודל פירמידת התגובות החינוכיות מניח שכל אחת מחמש האסטרטגיות כרוכה בהשקעת משאבים הולכת וגדלה. פעולה מיידי, כמו עדכון של ההורים, היא פעולה

חד-פעמית, הדורשת השקעת מאמץ מזערית. הדרישה מההורים להקפיד שילדם יגיע מסודר לבית ספר מחייבת את המורה לפקח מדי בוקר על התלמידים וגם לאכוף את הדרישה כשנחוץ. הוא יכול להפעיל על ההורים לחץ משמעותי ולהזמין אותם לבית הספר, לנזוף בהם על חוסר הפיקוח ההורי או לבקש מהם שיפנו לטיפול מקצועי. מהלך כזה כרוך ביצירת קשר עימם, תיאום מועד וכמובן קיום הפגישה עצמה. מפגש של הורים עם אנשי צוות נוספים דורש תכנון, ארגון והתארגנות מורכבים יותר. אסטרטגיה כזו דורשת איתור אנשי מקצוע ופנייה אליהם, עריכת סדרה של מפגשים, תיאום ציפיות וקביעת לוח זמנים. מכאן, שככל שההתערבות מורכבת יותר, כך היא מחייבת השקעה גדלה והולכת של זמן, תכנון ומשאבים. בנוסף, פירמידת התגובות החינוכיות מציגה "מדרגות טיפול", וככל שהבעיה חמורה יותר, כך מערבים גורמים רבים יותר, שמגיעים ממעגלי תמיכה הולכים ומתרחבים של אנשי הוראה, מטפלים ויועצים. לדוגמה, במדרגה הראשונה המורה יכול לפנות רק לתלמיד. במדרגה השנייה הוא פונה גם להורים. במדרגה השלישית, המורה יכול לשתף גורמים נוספים בבית הספר, ובהם המנהל, מחנכת הכיתה, רכזת השכבה, המזכירות ויועצת בית הספר. במדרגה הרביעית, המורה מבקש לשתף גורמים מחוץ לבית הספר, למשל קצינת ביקור סדיר או עובדת סוציאלית.

תאוריית המיצוב טוענת שאדם ממקם את עצמו יחסית לאחרים ואחרים יחסית אליו באמצעות השימוש בשפה. התאוריה מספקת מידע על האופן שבו אנשים משתמשים במילים כדי לתאר את עצמם ואחרים, ובדרך זו להגדיר את תפקידם, את זכויותיהם ואת חובותיהם (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999). למשל, כשמורה אומר לאם בנימה סמכותית: "אני דורש שהבן שלך יגיע מחר לבית הספר עם כל הציוד", הוא ממצב את עצמו כמי שיש לו מלוא הזכות לדרוש מאחרים [האם] לעשות פעולה שהם כלל לא התכוונו לעשותה. באמצעות המילים "אני דורש", המורה ממצב את האם כמי שנתונה למרותו ונדרשת למלא את הנחיותיו. התלמיד נתפס במקרה זה כדמות חסרת זהות וחסרת רצונות משלה, שנתונה לטיפול של האם.

פעולת המיצוב מתייחסת להצמדת "תפקידים" לאנשים שנמצאים בתהליך הבלתי מאורגן של בניית הסיפור האישי שלהם, כדי להציג את פעולותיהם באופן מובן וברור כפעולות חברתיות (Van Langenhove & Harre, 1999, p. 17). תאוריית המיצוב מציגה את יחסי הכוחות בין אנשים באמצעות האינטראקציה בין שלושה מוקדים: עמדות (positions), דיבור (speech) ועלילה (storyline). עמדות מציבות גבולות לפעולות חברתיות אפשריות, דיבור הוא פעולה שיש לה משמעות חברתית, ועלילה מייצגת את ההקשר. ההנחה היא שכשאנשים נמצאים באינטראקציה, הם בונים יחד סיפור משותף שבו לכל אחד מהצדדים יש עמדה שאותה הוא מייצג באמצעות הדיבור. העלילה מתפתחת תוך כדי הדיאלוגים והפעולות ההדדיות שלהם. בתוך העלילה אנשים ממצבים את עצמם ואת זולתם וגם מושפעים מהמיצוב שלהם בידי אחרים. תאוריית המיצוב מבוססת על הפקת משמעות מהשפה, כך שבאמצעות ניתוח מאפייני דיבור, כגון: שטף הדיבור, עוצמת הקול ואוצר המילים, בתוך הקשר מסוים, ניתן לאבחן את

יחסי הכוחות (יריב וקויפמן, 2016; Sargeant et al., 2017; Huang & Wang, 2021). אדם יכול למצב את עצמו ואת הזולת כבעלי עוצמה או כחסרי כוח, בעלי ביטחון עצמי או כאלו המרבים להתנצל, מתנשאים או כנועים, החלטיים או מהוססים, בעלי סמכות או חסרים אותה.

מטרת מחקרנו הייתה לבחון את נקודת המבט של המורים בנוגע לדפוסי מעורבות ההורים בעת התמודדות עם תלמידאות לקויה של ילדיהם. נבחרו שני תרחישים של תלמידאות לקויה שיש בהם פוטנציאל לאינטראקציה בין מורים להורים: הגעת תלמידים לבית הספר ללא תלבושת אחידה והגעתם ללא ציוד לימודי. אסטרטגיות ההתמודדות שמורים הצהירו שהם יפעילו שימשו מקרה בוחן כדי לנתח כיצד הם תופסים את האחריות שלהם, של התלמידים ושל ההורים בהתמודדות עם תלמידאות לקויה. מתשובות המורים ניתן היה ללמוד גם על המתכונת הרצויה מבחינתם ליחסים ותקשורת עם ההורים. נעשה שימוש בניתוח לשוני של כוונות מורים בהתמודדות עם תלמידאות לקויה של תלמידים ובמיצוב ההורים בתהליך. על כן, יש הבדל במיצוב ההורה על ידי המורה אם הוא בוחר רק לדווח לו (כלומר הוא ממצב אותו כמאזין או שותף פסיבי לקבלת מידע) או להתייעץ עימו (כלומר הוא ממצב אותו כשותף פעיל ושווה מעמד להיועצות) או שהוא מעדיף להתייחס אליו כאל מטפל, כלומר לדרוש ממנו פתרון או לזמן אותו לפגישה, ובכך למצב אותו כאחראי בלעדי לטיפול בבנו הסורר. עקרונות תאוריית המיצוב סייעו במחקר בניתוח של טקסטים כתובים.

במחקר זה נשאלו שלוש **שאלות מחקר**:

- א. את מי המורים מתכוונים לשתף בטיפול במקרים של תלמידאות לקויה?
- ב. באיזה שלב מורים מתכננים לפנות להורים בהיתקלם בתלמידאות לקויה?
- ג. כיצד מורים ממצבים את ההורים בתהליך ההתמודדות עם התנהגות לימודית לקויה של ילדם?

## שיטת המחקר

במחקר הנוכחי הוצגו שני תרחישים על תלמידאות לקויה, והמורים התבקשו לציין כיצד היו מגיבים בכל אחד מהם. השימוש בתרחישים שכיח מאוד במחקרי חינוך ומאפשר ניתוח משווה ואיתור של מגמות בחשיבה של מורים. באמצעות ניתוח התשובות לתרחישים ניתן לבחון תפיסות שונות בנוגע לאירועים של תלמידאות לקויה ולהמשיג את הפרשנויות והרעיונות (דושניק, 2011; Inbar-Furst et al., 2021). מחקרנו בחן את התגובות החינוכיות (בהתאם לפירמידה) שמורים התכוונו להפעיל במקרים של תלמידאות לקויה, ואיזה מעמד ותפקיד (קרי מיצוב) הם חשבו להטיל על ההורים בהקשר זה.

ניתוח ציטוטים הוא בעיקר כמותי (למשל ספירת ציטוטים), בעוד שניתוח תוכן הוא בעיקר איכותני (למשל ציטטות הבונות תמות). במחקר זה נעשה שילוב בין מחקר כמותי-תיאורי, שבאמצעותו ניתן לסכם ולארגן את הנתונים, תוך הדגשת המידע המשמעותי, לבין מחקר איכותני, שבאמצעותו ניתן לנתח טקסטים, תוך היצמדות לנקודת מבטם הסובייקטיבית של משתתפי המחקר והבנת המשמעות שהם מקנים

לסיטואציה (קניאל, 2013; Zhang et al., 2013; Rahman, 2017). על כן נערך ניתוח סמיוטי, שבחן את הטקסטים מתוך רצף של מילים או התרחשויות נרטיביים. הניתוח הסמיוטי נערך בשתי רמות: הרמה הראשונה זיהתה את המסר הגלוי על ידי בחינת הרכב הטקסט ותוכנו. לשם כך נערכה דנוטציה, קרי נבדקה המשמעות המילונית היסודית, הבסיסית והספציפית של המילים. באופן זה ניתן היה להגיע לניתוח תיאורי, הן איכותני והן כמותי. ברמה השנייה נערכה קונוטציה של משפטי מפתח שמאפשרת פרשנות של המשמעות החברתית והתרבותית, תוך חשיפת המסר הסמוי של הטקסט (Ulfa et al., 2020). ניתוח סמיוטי איכותני וכמותי תומכים זה בזה ומעשירים אחד את שני (קניאל, 2013). כאשר ישנם מספר חוקרים העובדים בשיתוף פעולה על אותו מאגר נתונים, אזי הסכמות ביחס למערכת הקידוד משפרות משמעותית את מהימנות הממצאים, ועל כן ניתחנו את הממצאים ביחד, תוך כדי דיאלוג, על מנת להגיע להסכמות (Moret et al., 2007; Zhang et al., 2013).

## אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 104 מורות, שנדגמו במדגם נוחות מתוך קורסים במכללה ממלכתית בירושלים, מורות מאמנות של פרחי הוראה מאזור הצפון ומורות שנמצאו באמצעות רשתות חברתיות (פייסבוק). 82% מהמורות עבדו בבתי ספר ממלכתיים והשאר עבדו בבתי ספר מהמגזר הערבי (12%) והדרוזי (6%). 87% מהמורות לימדו בבתי ספר יסודיים, 10% בחטיבות הביניים ו-3% בחטיבות ביניים וגם בבתי ספר תיכוניים. 57% מהמורות היו מחנכות, 3% היו מחנכות ומורות מקצועיות בו-זמנית, 34% היו מורות מקצועיות ו-6% מורות שילוב, מורות משלימות או מורות תגבור. רוב המורות לימדו מקצועות הומניים (38%), אך היו כאלו שלימדו מקצועות הומניים ומתמטיקה (11%), מקצועות הומניים ומדעים (4%) או שילוב של כל שלושת התחומים (3%). בנוסף, 19% מהמורות לימדו רק מתמטיקה, 16% לימדו שפה זרה, 6% לימדו מדעים, 2% לימדו אומנויות ו-1% חינוך גופני. מספר שנות הוותק של המורות בהוראה היה מגוון: 33% היו בעלות ותק של 1-5 שנים, 18% בעלות ותק של 6-10 שנים ו-49% – מעל ל-11 שנים.

## כלי המחקר ואיסוף נתונים

לצורך המחקר נבנה שאלון שכלל 11 תרחישים קצרים על מגוון מצבים בעייתיים בכיתה, כדי לבדוק כיצד מורים מתכוונים להתמודד עימם. השימוש בסוג כזה של כלי מחקר שכיח בתחום החינוך והפדגוגיה (Inbar-Furst et al., 2021; Poulou, 2001), והוא מאפשר זיהוי של הידע, תפיסת המצב וכוונות פעולה. על כל תרחיש המורות התבקשו לציין, "מה תעשי?" או "כיצד תתמודדי עם התופעה?" סוגי הבעיות שהוצגו בתרחישים התבססו על המאמר של אוניל וסטפנסון (O'Neill & Stephenson, 2012), שדן במרכיבים משמעותיים לניהול כיתה יעיל. התרחישים עברו עריכה והגהה, ונעשתה בדיקה על מידת ההתאמה ביניהם לבין שמונת המרכיבים, בשיטת "קדימה-אחורה" ו"אחורה-קדימה" (Inbar-Furst et al., 2021). מתוך הגרסה הסופית של השאלון נבחרו

שני תרחישים שעסקו בממשק בין מורים-הורים-תלמידים, במצבים שבהם מורים נדרשים לטפל בתלמידאות לקויה גלויה ושכיחה המחייבת מעורבות הורים. התרחיש הראשון עסק בסוגיית התלבושת האחידה בבית הספר. רוב בתי הספר אימצו את ההמלצה המופיעה בחוזר מנכ"ל משרד החינוך, ולפיה תלבושת אחידה משפרת את האקלים של בית הספר באמצעות הגברת תחושת השייכות והקונפורמיות, הפחתה של אפליה קבוצתית וריבוד חברתי וצמצום לחץ כלכלי על ההורים, ויש לה אף יתרונות בטיחותיים (ורצברגר, 2003; Ansari et al., 2022). עם זאת, מורים דיווחו כי התלבושת האחידה היא סוגיה שמגבירה את העימותים עם התלמידים והורים (ורצברגר, 2003; Wilken & Van Aardt, 2012). הנוסח של תרחיש 1: "זהו השבוע הראשון ללימודים, ושמתי לב שתלמידים רבים מגיעים ללא תלבושת אחידה. כיצד תטפלי בתופעה?"

בנוסף לתלבושת האחידה, מורים מצפים מהתלמידים להגיע לכיתה עם הציוד הלימודי הנדרש (למשל חוברות עבודה, כלי כתיבה, עזרי למידה וספרי לימוד). תרחיש זה נבחר, כיוון שתלמידים המפגינים מעורבות לימודית נמוכה, הרגלי למידה חלשים, כישורי ארגון זמן לקויים או קשיים בהתארגנות, עלולים להגיע לא מוכנים לשיעור. הגעה קבועה של תלמידים ללא ציוד לימודי עלולה לפגוע בהישגיהם האקדמיים ומגבירה את הסיכון לנשירתם מהלימודים (Baggett, 2018; Suh & Suh, 2006); כלומר לזמינות של ציוד לימודי ישנה השפעה על רמת הביצועים האקדמיים של תלמידים (רבינוביץ, 2019; Abah, 2020). כמו כן הציוד הלימודי עובר מהכיתה לבית ובחזרה, ולכן ישנה סבירות לממשק או אפילו חיכוך בין מורים והורים בעניין זה. הנוסח של תרחיש 2: "אחרי חגי תשרי את שמה לב שרבים מהתלמידים בכיתתך אינם מביאים ספרי לימוד כנדרש בשיעוריך. איך תתמודדי עם המצב?"

שני התרחישים לעיל מציגים מצבים האופייניים לראשית שנת הלימודים – תקופה שבה מורים עסוקים בביסוס חוקים ונהלים ויצירת שגרה בתחומי הלמידה וההתנהגות בכיתה, הן עבור התלמידים והן עבור הורים. זאת כיוון שנמצא שהאופן שבו מורה מנהל את השבוע הראשון, את היום הראשון ואפילו את עשר הדקות הראשונות, משפיע על ההתנהגות הלימודית של התלמידים לאורך כל השנה (Sterling, 2009). המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית. השאלונים הופצו בעותקים מודפסים בקרב מורות בחדרי מורים של בתי הספר, השתלמויות במרכזי פיסג"ה וקורסים במכללות להכשרת מורים ובעותקים מקוונים באמצעות רשתות חברתיות ייעודיות למורים. כל השאלונים היו אנונימיים, וזמן המענה נע בין 20–30 דקות.

## ניתוח נתונים

ניתוח הממצאים נעשה על פי עקרונות הניתוח הסמיוטי והתבצע בשתי רמות – דנוטציה וקונוטציה (Zhang et al., 2013; Ulfa et al., 2020). ברמת דנוטציה התבצעו שלושה צעדים על מנת לחשוף את המסר הגלוי. בצעד הראשון נערכה דנוטציה באמצעות קידוד מספר המילים שמייצגות כוונות פעולה. יחידת הניתוח הן מילות פועל או שם פעולה; לדוגמה תשובה לתרחיש 1 המציגה שלוש פעולות: "אזכיר בכיתה,



**אכתוב** לכלל ההורים תזכורת, ובשלב הבא **אפנה** אישית להורים". בצעד השני נערך מיון בין מילים שמייצגות העברת מידע מהמורה להורים באופן חד-כיווני (אודיע, אשלח, אדוות, אעדכן) לבין מילים שמייצגות העברת מידע המאפשר להורים להגיב בזמן אמת (אשוחח, אתקשר, אזמין). בצעד השלישי נבחן סדר הופעתן של מילות הפועל בהקשר של התשובה המלאה. למשל בתשובה לתרחיש 2 הופיעו ארבעה שמות פעולה: "[אערוך] **שיחות** אישיות, שלוש פעמים **וישום**, פעם רביעית **שיחה** להורים שמורכבת מדברים טובים שיש לי להגיד על הילד. במידה ולא נעשתה אחת כזאת כבר, **עדכון** ההורים". סדר הפעולות מאפשר לאתר באיזה שלב המורים התכוונו לערב את ההורים, ומכאן נובעת המסקנה על המעמד והתפקיד שהמורה ייחס להם.

ברמת קונוטציה התבצעו שני צעדים על מנת לחשוף את המסר הסמוי הנרטיבי. בצעד הראשון נבדקו מדרגות הטיפול בהתאם לפירמידת התגובות החינוכיות (יריב, 2010), קרי למי המורות התכוונו לפנות כדי לטפל בבעיה, ואילו משאבים אנושיים ואחרים היה בכוונתן לגייס. זוהו שלוש מדרגות טיפול: (א) מורות אשר סמכו רק על עצמן בטיפול בהתנהגות לימודית לקויה; לדוגמה: "**אצור** שיח כיתתי, **ואציין** חוקי כיתה שיכללו את סעיף התלבושת. בנוסף **אצור** שיחה פתוחה וכנה על משמעות התלבושת"; (ב) מורות אשר עירבו את צוות בית הספר; לדוגמה: "**מעבירה** לטיפול המחנכת"; (ג) ומורות אשר עירבו את ההורים; לדוגמה: "תחילה **אשלח** הודעה קולקטיבית למשפחות של הכיתה, לאחר מכן אשלח הודעה להורים של הילדים שלא מגיעים בפרטי". ישנן תשובות שהיה בהן שילוב; לדוגמה: "**אדבר** עם התלמידים, **ארשום** הערות ביומן, **אדבר** עם ההורים". המורה ציינה שלוש פעולות, ובעוד בשתיים הראשונות היא אזכרה רק את עצמה, בפעולה השלישית היא עירבה את ההורים. ניתוח זה אפשר לזהות את מדרגות הטיפול והשלב שבו מורים אזכרו את ההורים.

בצעד השני תאוריית המיצוב סייעה לזהות כיצד מורים תפסו את תפקידם ופירשו את האחריות שמוטלת עליהם ועל ההורים בהתמודדות עם התלמידאות הלקויה של הילדים. בהקשר הנוכחי, נערך ניתוח איכותני של התשובות שבהן הייתה פנייה להורים, בהתאם לאופן שבו המורות מיצבו את סוג התקשורת עימם. תחילה נערך קידוד פתוח (שקדי, 2003), שבו קראנו 30% מהתשובות לשאלונים וכתבנו פרשנויות חופשיות. איתרנו את קווי הדמיון בין הפרשנויות, והשאלה המנחה שעמדה לפנינו הייתה: "איך המורה תופסת את תפקיד ההורים בהתמודדות עם התנהגות לימודית לקויה של ילדם?" לדוגמה, קראנו מראש, כל אחד לבדו, את התשובה: "ראשית אברר את הסיבות לכך. אבהיר כי חובה עליהם להביא את ספרי הלימוד, כי אם לא, הדבר פוגע בהם ולא מאפשר להם להיות חלק מהשיעור. אתחיל לבדוק על בסיס יומי למי אין ספר. במידה ואני רואה שהדבר חוזר על עצמו אצל אותם תלמידים, אפנה להורים ואברר מה הסיבה לכך", וכתבנו במסמך שיתופי אסוציאציות: חוקר א: "[לדעת המורה] התלמידים הם האחראים על התלמידאות שלהם, אבל במקרים קיצוניים גם הורים הופכים שותפים להיוועצות"; חוקרת ב: "יש פעולות מדורגות. המורה רואה חשיבות בהסברה לתלמידים ופונה להורים בקו האחרון לשם ברור ובדיקה"; חוקרת ג: "המורה רואה בהורים מקור מידע לקבלת אינפורמציה על הגורם לבעיות ההתנהגות". לאחר מכן קיימנו דיון על המיצוב של ההורים בעיני המורה. בדוגמה זו מיצוב ההורים היה כמקור מידע.

לבסוף, ערכנו שקלול של ניתוח ברמת הדנוטציה (איתור סוגי הפעולות) ושל ניתוח ברמת הקונוטציה (מתן פרשנות למיצוב ההורים), ומתוכו זיהינו ארבע קטגוריות של מיצוב (ראו לוח 2): (א) יידוע ללא דיאלוג – מורים אשר התכוונו ליידע את ההורים ללא אפשרות ליצירת דיאלוג, כמו: "אעדכן", "אדווח"; (ב) יידוע עם דיאלוג – מורים אשר רצו ליידע את ההורים ולאפשר יצירת דיאלוג, כמו: "אתקשר", "אשוחח"; (ג) ביצוע – מורים אשר התכוונו לתת להורים הנחיה לבצע פעולה, כמו: "אבקש...", "אדרוש..."; (ד) שותפות – מורים שחשבו להזמין את ההורים לשיתוף פעולה חינוכי, כמו: "אתייעץ", "אשאל". החוקרת הראשית קידדה את כל המדגם על סמך ארבע קטגוריות אלו, ולאחר מכן על 25% מהתשובות נערכה בדיקת מהימנות בין שופטים, שהניבה 94% הסכמה.

## לוח 2: מיצוב ההורים

מיצוב	הגדרה	דוגמה לתשובה
יידוע ללא דיאלוג	המורה מיצבה את ההורים כפסיביים, ועל כן אין אפשרות ליצירת דיאלוג.	"אקיים שיחה כללית עם הכיתה בנוגע לתלבושת אחידה, ואשלח הודעה להורים בנוגע לעניין".
יידוע עם דיאלוג	המורה מיצבה את ההורים כבעלי דעה, ועל כן יש אפשרות ליצירת דיאלוג, אך ללא דרישה לפעולה.	"באספת הורים ראשונה אשוחח עם ההורים על חשיבות חומרי הלימוד שצריכים להיות ביד הילדים".
ביצוע	המורה זימנה דיאלוג ומיצבה את ההורים גם כ"זרוע מבצעת".	"אתקשר להורים ואבקש להקפיד להגיע בתלבושת".
שותפות	המורה מיצבה את ההורים כשותפים בחינוך.	"כאשר המקרה חד-פעמי, ארשה להיעזר בספר של חבר. במידה זה חוזר על עצמו, אבדוק את הסיבה לכך עם הורי הילד".

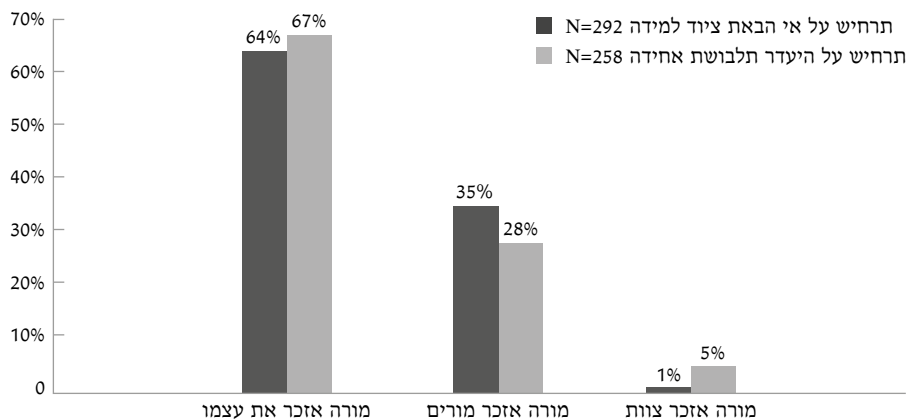
## ממצאים

ניתוח סמיוטי כמותי על פי מילות פועל ושם פעולה העלה 292 פעולות שהמורות כתבו על התרחיש של היעדר תלבושת אחידה ( $M=2.86$ ,  $ST=1.09$ ) ו-258 פעולות על התרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי ( $M=2.45$ ,  $ST=1.2$ ). ברמת הדנוטציה, מיון המילים המצהירות על כוונה לפעולה, נמצא ש-54% מהפעלים נשאו אופי של תקשורת חד-כיוונית (אחדד, אודיע, אכתוב, אשלח, אזכיר) ו-46% מהפעלים נשאו אופי של תקשורת דו-כיוונית (אשוחח, אתקשר, אדון, אשאל, אברר). ניתוח הממצאים ברמת מתן פרשנות למיצוב ההורים נתן מענה לשלוש שאלות המחקר.

## את מי המורים מתכוונים לשתף בטיפוּל?

על בסיס פירמידת התגובות החינוכיות, הממצאים המופיעים באיור 1 עונים על שאלת המחקר הראשונה ומצביעים על כך שהתלמידים הם הכתובת העיקרית לטיפול בהתנהגות הלקויה, הן בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (66.7%) והן בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (63.9%); כלומר דרגת הטיפול הראשונה שרוב המורות במדגם תכננו לנקוט הייתה פנייה ישירה לתלמידים. לדוגמה, מורה תיארה ארבע פעולות שמכוונות ישירות לתלמידים: "קודם כל **שואלת** מהי הסיבה, ושנית אני **אשאל** את התלמידים על דעתם בנושא **ואסביר** להם על חשיבות תלבושת בית ספרית אחידה, **ואאפשר** להם אולי יום חופשי בחודש".

### איור 1: שכוחות הפעולות על פי אזכור מורה, הורה או איש צוות



59 מורות (53.6% מהמדגם) אזכרו הורים בתשובותיהן על התרחיש של היעדר תלבושת אחידה, ו-74 מורות (62.2% מהמדגם) אזכרו הורים בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי. בסך הכול, הורים אזכרו ב-82 מהפעולות בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (28.2%) וב-91 פעולות בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (35.2%). מעניין לציין ש-40% מהמורות הזכירו פנייה להורים, הן בתשובה שכתבו על התרחיש הראשון והן בתשובה שכתבו על התרחיש השני. לעומת זאת, 17% מהמורות לא אזכרו את ההורים בתשובותיהן בשני התרחישים גם יחד. בנוסף, 15% מהמורות אזכרו הורים בתשובותיהן על התרחיש הראשון, של היעדר תלבושת אחידה, ו-28% מהמורות אזכרו הורים רק על התרחיש השני, של אי-הבאת ציוד לימודי. נמצא ש-17 מורות הזכירו אנשי צוות במענה על התרחיש של היעדר תלבושת אחידה, ורק שתי מורות הזכירו אנשי צוות במענה על התרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי (15.4% ו-1.8%, בהתאמה). ב-5.1% מהפעולות בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה וב-0.9% מהפעולות בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי אזכרו מורה עמיתה, מנהל או מנהלת, אב בית או מזכירה.

## באיזה שלב מורים מתכננים לפנות להורים?

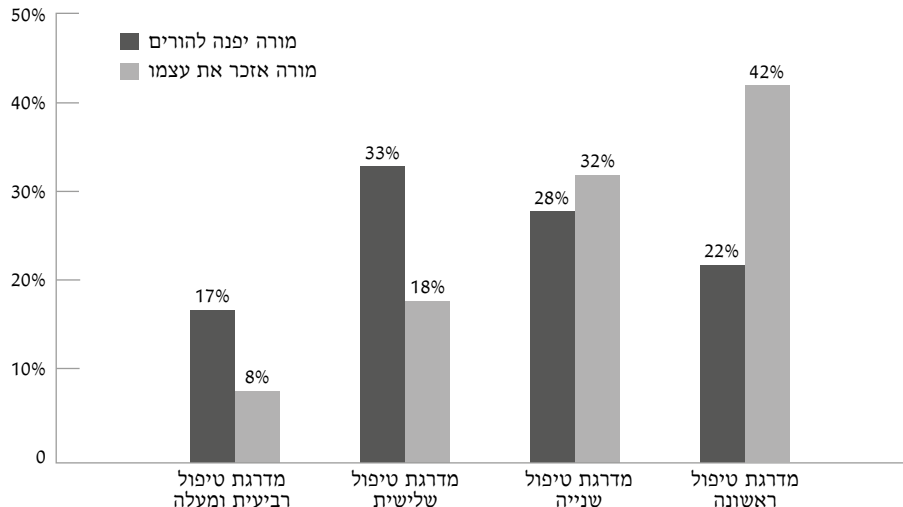
שאלת המחקר השנייה בדקה את מדרגות הטיפול על פי פירמידת התגובות החינוכיות, באמצעות זיהוי השלב שבו המורות הזכירו את ההורים בתשובותיהן. כדי לבחון את השאלה, נערך ניתוח ברמת קוונטציה לרצף הפעולות על פי שלב הופעתן בתשובה שנכתבה, כפי שמופיע בלוח 3.

### לוח 3: דוגמאות לשלבים בהתמודדות עם תלמידאות לקויה

דוגמה לתשובה	שלב 1	שלב 2	שלב 3	שלב 4 ואילך
תרחיש היעדר תלבושת אחידה: "אקח אותם לשיחה ואבהיר את הכללים, אשלח אותם לקחת חולצת בית ספר מהמזכירות. בצהריים אתקשר להורים ואודיע שבפעם הבאה לא יוכלו להיכנס כך לכיתה ויצטרכו לשבת במזכירות".	אקח	אבהיר	אשלח	אתקשר אודיע
תרחיש אי-הבאת ציוד לימודי: "אשלח מכתב להורים, בפעם הראשונה הם יישבו עם חבר שיש לו ספר. אחר כך יישארו שעה נוספת ביום על מנת להשלים את החומר, ובשלב הבא אאמן שיחה שלהם עם ההורים".	אשלח	ישבו	יישארו	אאמן

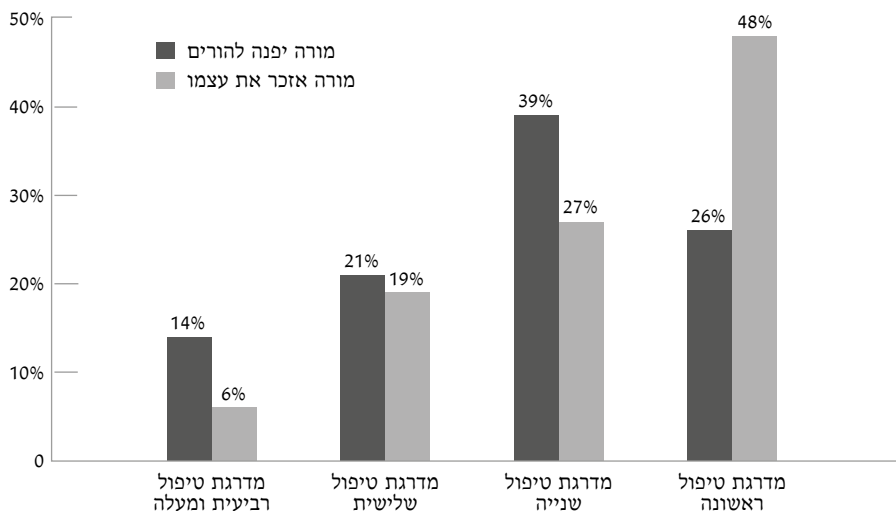
באשר לתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (איור 2), נמצא ש-42% מהפעולות שהמורות כתבו בשלב הראשון ציינו פעולות שהן תכננו לבצע ישירות מול התלמידים, זאת לעומת 22% מהפעולות שבהן הזכירו ההורים כבר בשלב הראשון. בשלב השני הפער בין שכיחות הפעולות שהמורות הציעו לבצע בכוחות עצמן לבין שכיחות הפעולות שהציעו כפנייה להורים הצטמצם (32% לעומת 28%, בהתאמה). החל מהשלב השלישי רואים היפוך במגמה, ושכיחות כוונת המורות לפנות להורים הייתה גבוהה יותר מאשר שכיחות כוונתן של המורות להתמודד באופן עצמאי (33% לעומת 18%, בהתאמה).

### איור 2: מדרגות טיפול בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (N=292)



באשר לתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (איור 3), נמצא ש-48% מהפעולות שהמורות תכננו בשלב הראשון היו התמודדות ישירה שלהן עם התלמידים; זאת לעומת 26% מהפעולות שבהן הוזכרו ההורים. בשלב השני המגמה התהפכה, ושכיחות הפעולות שבהן הוזכרה פנייה להורים היא 39%, לעומת 27% שבהן צוינה התמודדות ישירה של המורה. בשלב השלישי היה צמצום של הפער בין פנייה להורים והתמודדות עצמית של המורה (21% לעומת 19%, בהתאמה).

**איור 3: מדרגות טיפול בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (N=258)**

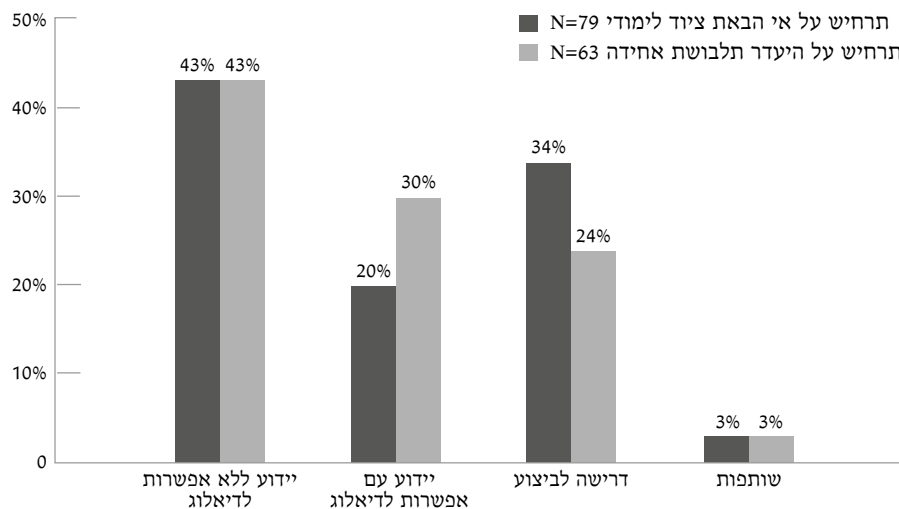


ניתן לסכם ולומר שהמורות נטו להתמודד במקרים של היעדר תלבושת אחידה באופן ישיר מול התלמידים, לפחות בשני השלבים הראשונים, ומדרגת הטיפול השנייה, של פנייה להורים, הופיעה רק בשלב השלישי. לעומת זאת, כאשר דובר באי-הבאת ציוד לימודי, המורות נטו לפנות להורים כבר בשלב השני.

### כיצד מורים ממצבים את ההורים?

שאלת המחקר השלישית בדקה, כיצד מורים ממצבים את ההורים בתהליך ההתמודדות עם תלמידאות לקויה של ילדם. כאן נעשה ניתוח סמיוטי, ששילב בין רמת דנוטציה של האופן שבו מורות הזכירו את ההורים בגלוי ובין רמת קונוטציה, שאפשרה להבין את המיצוב הסמוי. הקידוד בשלב זה נעשה על סמך ניתוח איכותני של האופן שבו המורה מיצבה את ההורים בתהליך ההתמודדות עם תלמידאות לקויה. קודדו 63 כוונות פנייה להורים בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה ו-79 כוונות פנייה להורים בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (איור 4).

## איור 4: מיצוב הורים



ניתן לראות שב-43% מכוונות הפנייה של המורות להורים בשני התרחישים המטרה הייתה ליידע על התלמידאות הלקויה, ללא אפשרות ליצירת דיאלוג. לדוגמה, "אקיים שיחה כללית עם הכיתה בנוגע לתלבושת אחידה, ואשלח הודעה להורים בנוגע לעניין"; "כתיבה להורים ביומן. אם יש תלמיד עם בעיות התארגנות – אוודא שהוא ישאיר את הציוד בכיתה". בפניות אלו רוב המורות ציינו שימוש ביידוע כתוב (דואר אלקטרוני, יומן, קבוצת WhatsApp), שבו המידע עובר באופן חד-צדדי מהמורה להורה. נראה שברירת המחדל של המורות הייתה למצב את ההורים כשותפים פסיבים, שנחוץ לדווח להם ולעדכןם בלבד.

עם זאת, יידוע יכול לזמן גם אפשרות לדיאלוג, דבר הבא לידי ביטוי בכך שהמורה יאפשר להורים להשמיע את קולם. במקרים אלו המורות ציינו שהן יפנו להורה באמצעות שיחה טלפונית או שיחה פנים אל פנים. בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה, המורות תכננו לזמן את ההורים לדיאלוג בשכיחות גבוהה יותר מאשר בתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי (30% לעומת 20%, בהתאמה); לדוגמה, "מסבירה לתלמידים שזה נוגד את חוקי בית הספר ומבקשת שילבשו תלבושת. אם בפעם הבאה לא יעשו כך, אז אתקשר עם הוריהם"; "באספת הורים ראשונה אשוחח עם ההורים על חשיבות חומרי הלימוד שצריכים להיות בידי הילדים".

בסוג השלישי של המיצוב המורות ציינו שהן יפנו להורים לשם קבלת עזרה פעילה ויטילו עליהם את האחריות למניעת אירועים כאלו או לפתרון הבעיה; לדוגמה, "אתקשר להורים ואבקש להקפיד להגיע עם תלבושת"; "אבדוק אם יש תלמידים עם קשיי התארגנות, איידע את ההורים שיעזרו להם להכין מערכת". ניתן לראות שבתרחיש על אי-הבאת ציוד לימודי, המורות מיצבו את ההורים כזרוע המבצעת בשכיחות גבוהה יותר מאשר בתרחיש על היעדר תלבושת אחידה (34% לעומת 24%, בהתאמה).

בשני התרחישים, רק ב-3% מהפניות שהמורות כתבו הן מיצבו את ההורים כשותפים שלא ניתן לפתור את המצב בלעדיהם; לדוגמה, "אדבר עם התלמידים על חשיבותה של תלבושת אחידה ואזכיר במייל היומי להורים. אם לאחד ההורים ישנה בעיה בנושא זה מבחינה כלכלית, שיפנה אליי ונסדר"; "כאשר המקרה חד-פעמי, ארשה להיעזר בספר של חבר. במידה וזה חוזר על עצמו, אבדוק את הסיבה לכך עם הורי הילד". מכאן, שנדיר שהמורות ראו בהורים מקור מידע על הסיבות האפשריות לתלמידאות לקויה.

## דיון

אף שישנה הסכמה גורפת לחשיבות של מעורבות ושותפות של ההורים ושיתוף פעולה ביניהם ובין המורים לטובת התפקוד האקדמי, החברתי וההתנהגותי-רגשי של התלמידים (ארדריך ואחרות, 2018; רקח וגרינשטיין, 2016; Fefer et al., 2020; Zhou & Bowers, 2020), הממצאים בספרות המקצועית וגם במחקר הנוכחי מצביעים על קשיים ביישום בשטח (Al-Mahdi & Bailey, 2022). למעורבות הורים יש הקשר חברתי-תרבותי, והיא מושפעת מרמת ההשכלה, המגדר והערכים המשפחתיים של ההורים, ממעמד המורה בחברה ומנורמות התנהגות (OECD, 2016; Pepe & Addimando, 2014). לכן ישנה חשיבות לחקר התפיסות של מורים בישראל ביחס למעורבות הורים. בשונה ממחקרים שבחנו את התרומה האפשרית של מעורבות הורים לנעשה בתוך בית הספר בכלל, מחקרנו התמקד בשני תרחישים – היעדר תלבושת אחידה ואי-הבאת ציוד לימודי – שנמצאים באחריות ההורים וילדיהם, ולכן הם מהווים מקרה מבחן לשיתוף הפעולה בין המורים להורים על מנת לפתור בעיות אלו. הדיון בשאלות המחקר ומסקנותיהן נערך לאורן של שתי גישות תאורטיות: "פירמידת התגובות החינוכיות" (יריב, 2010) ו"תאוריית המיצוב" (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999).

מודל פירמידת התגובות החינוכיות מאפשר לענות על שאלת המחקר הראשונה, אשר בחנה את מי המורים מתכוונים לשתף בטיפול במקרים של תלמידאות לקויה. הממצאים מראים שרק 40% מהמורות במדגם ציינו שהן מתכוונות לשתף את ההורים בהתמודדות בשני התרחישים. השאר היו מסויגות יותר וציינו פנייה להורים רק בתרחיש אחד. המשמעות היא שננקטה אסטרטגיה של התעלמות (יריב, 2010). יתרה מזו, חמישית מהמורות כלל לא התכוונו לפנות לעזרת הורי התלמידים. למעשה, אף שלמורים אין השפעה על התארגנות התלמידים בבית, הם העדיפו להתמודד בעצמם עם תלמידאות לקויה, תוך צמצום חלקם של ההורים בטיפול בבעיה, או לפנות להורים רק כאשר פעולות אחרות שהם נקטו לא הועילו. אחד ההסברים האפשריים לממצא זה הוא שיקולים של עלות-תועלת בתהליכי פתרון בעיות, כפי שנדון במחקרים קודמים (Al-Mahdi & Bailey, 2022; Bang, 2018; Bilton et al., 2018). מורים פועלים בסביבה מורכבת, והם זקוקים לקיצורי דרך, עקב המורכבות והקושי בזיהוי וניתוח כל

היבט, מאורע או מצב שהם נתקלים בהם (צ'אלדיני, 2021). ייתכן שמורים מנסים בראש ובראשונה לפתור את הבעיה ישירות ובמהירות מול התלמיד, וייתכן שהם חוששים שמעורבות ההורים תוביל לפתרונות איטיים ומסורבלים ואולי אף לתוצאות פחות צפויות או רצויות מבחינתם, אם ההורים יגיבו באופן בלתי צפוי.

מעניין שהימנעות זו מסתמנת גם בנכונות המורים לשתף אנשי צוות נוספים בתוך בית הספר. כפי שעלה במחקרנו, רק 5% מהמורות ציינו שיבחרו לפנות לאנשי צוות בעניין היעדר תלבושת אחידה, ו-1% בלבד ציינו זאת בנוגע לאי-הבאת ציוד. ייתכן שתלמידאות נתפסת כעניין "מקומי", שהוא באחריות המורה, ורק אם הבעיות חוזרות על עצמן, פונים לגורם נוסף. לעיתים תלמידאות לקויה נתפסת כסממן של כישלון המורה בניהול כיתה, שמוטב להסוות אותו. ישנם מורים שמעדיפים להמתין ולראות כיצד הדברים מתפתחים: הם מקווים שהבעיה תיפתר מעצמה, שיתברר שקיימת סיבה מוצדקת להתרחשותה או שהם ימצאו רעיון יצירתי כיצד להתמודד עימה (Inbar-Furst et al., 2021).

על פי פירמידת התגובות החינוכיות, רוב המורות בחרו באסטרטגיה של פתרון מידי, אשר באה לידי ביטוי בפעולה הדורשת מהן מאמץ ומשאבים מזעריים. כזכור, 67% מהמורות במדגם ציינו בתשובותיהן פעולות שהיו מבצעות ישירות מול התלמידים בהתמודדות עם היעדר תלבושת אחידה, ו-64% מהן ציינו פעולות כאלו על אי-הבאת ציוד לימודי. המורות צידדו באסטרטגיה של פתרון מידי, כמו שליחת התלמיד הביתה כדי להתלבש כהלכה, מתן ספר לימוד או חולצת בית ספר מתוך מאגר בית הספר או הושבה ליד תלמיד עם ציוד לימודי. בנוסף, המורות בחרו באסטרטגיה של חוק וסדר, באמצעות מתן הערה, רישום ביומן ומעקב.

הממצאים במחקר זה אינם מצביעים על שימוש באסטרטגיה של הסרת חסמים (התמודדות תומכת) או אסטרטגיה של הצמחה (התמודדות מכילה). ייתכן שמורים נוטים לטפל בתלמידאות לקויה באופן שטחי ומהיר, מבלי להתעמק בגורמים לקשיים, להתייעץ עם ההורים ולחנך להתנהגות מסודרת ואחראית. אפשר שהם מתייחסים למקרים של תלמידאות לקויה כאל "רעש ארגוני" או כאל בעיות פעוטות, שאין טעם להשקיע בהן משאבים.

פירמידת התגובות החינוכיות מאפשרת לבחון את מדרגות הטיפול של מורים. במענה לשאלת המחקר השנייה נבחנו מדרגות הטיפול, והתברר שרק לעיתים הפנייה להורים מהווה את ברירת המחדל כבר בשלב הראשון. ברוב המקרים של היעדר תלבושת אחידה, המורות התכוונו לפנות להורים רק בשלב השלישי, לאחר ששני השלבים הראשונים לא הועילו. לעומת זאת, כאשר דובר באי-הבאת ציוד לימודי, המורות התכוונו לפנות להורים כבר בשלב השני. ייתכן שמורים מעריכים את אי-הבאת הציוד הלימודי כהתנהגות שמשבשת את התפקוד הלימודי בכיתה באופן חמור יותר מאשר היעדר תלבושת אחידה.

המענה לשאלת המחקר השלישית מבוסס על תאוריית המיצוב (Huang & Wang, 2021; Sargeant et al., 2017; Van Langenhove & Harré, 1999). נמצא שכאשר המורות במדגם הצהירו על כוונתן לפנות להורים, הן התנסחו במילים ששיקפו כוונות



לתקשורת חד-כיוונית (54% מהמילים המייצגות כוונה לפעולה) וליידוע באופנים שאינם מאפשרים דיאלוג (43%, ראו איור 4). בכך הן מיצבו את ההורים כגורם פסיבי, שאמור לקבל מידע על בעיה בהתנהגות הילד מבלי שיתאפשר לו לשוחח על כך. ייתכן שהן העדיפו שלא לאפשר דיאלוג על הכשל בהתארגנות בבית, כדי לא לעורר קונפליקט (גרינבאום ופריד, 2011). ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם מחקרם של אקינסי-ווראל ודוגמן-אלטון (Ekinici-Vural & Dogan-Altun, 2021), שמצאו שהתקשורת בין מורים להורים לילדים צעירים אופיינה בעיקר בחד-כיוונית, ללא אינטראקציה מספקת. בילטון ואחרים (Bilton et al., 2018) מצאו במחקרם שמורים היו רגישים במיוחד לכך שקריאה למעורבות ההורים היא מקור לתרעומת פוטנציאלית שלהם, והם נטו להשתמש באסטרטגיות של מניעת נזק. על כן, ייתכן שהמורות במחקרנו מיצבו את ההורים כמקבלי מידע בלבד, ללא קריאה להתערבות, מה שימנע חיכוך מיותר. הספרות המחקרית מצביעה על כך שישנם מורים הנוטים לראות את ההורים כגורם פסיבי (Bilton et al., 2018), "פחות כשותפים ויותר כמטרד" (Hargreaves, 2001, p. 373); זאת אולי משום שהם מוצאים את השותפים האמיתיים בתלמידים שלהם.

הממצאים מראים שבתרחיש של היעדר תלבושת אחידה, 30% המורות במדגם מיצבו את ההורים כשותפים לדיאלוג, בעוד שבתרחיש של אי-הבאת ציוד לימודי, 34% מהמורות מיצבו את ההורים כ"זרוע מבצעת". על פי הגישה הזו, המורים מיצבו את עצמם כבעלי השליטה, מי שמחליטים מתי להתקשר להורים, מהי מטרת השיחה, מי מדבר ואילו נושאים יועלו בה (Bilton et al., 2018).

התברר מהממצאים שרק קומץ מהמורות (3%) מיצבו את ההורים כשותפים אמיתיים, שווי מעמד, בחינוך הילדים וטיפול בבעיותיהם. הנכונות הזו כללה התחשבות בצרכים, בקשיים ובסדר היום של ההורים, ובעיקר במוכנות להתקשר אליהם ולהגיע ביחד להסכמות כיצד לוודא שילדיהם יגיע לבית הספר כנדרש, כלומר לפעול ביחד כדי להקנות לילדים הרגלי תלמידאות שיעזרו להם להיות לומדים עצמאיים ומיומנים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תפיסתם של מנהלים ומורים בישראל, הרואים את היחסים עם ההורים כמקצועיים באופיים, כלומר יחסים שבהם המורים בעיקר מעדכנים את ההורים, ורק לעיתים רחוקות מתייעצים איתם כיצד לשפר את התפקוד האקדמי של ילדיהם (אביטל ורז, 2018). רוב המורים ממצבים את עצמם כמומחים ואת ההורים כספקי סיוע, שאין מצפים מהם לקבל החלטות בנוגע לילדיהם (Bilton et al., 2018).

המשאלה של המורים ליצור חיץ, תוך התעלמות מתפקידם המרכזי של ההורים בתלמידאות של ילדיהם, מטרידה ומדאיגה, בעיקר בשל העובדה שמנהלים ומורים בבתי ספר בישראל רואים במעורבות הורים דבר הכרחי ורצוי לשם השגת מטרות חינוכיות בסיסיות, כגון הפעלה סדירה של מערכת הלימודים, משמעת בסיסית ושמירת רווחתם הפיזית והנפשית של ילדים בבית הספר (אביטל ורז, 2018). יתר על כן, כיוון שרוב המורות במדגם מלמדות בבתי ספר יסודיים, ניתן היה לצפות כי בשל גילם הצעיר של התלמידים, הן יתייעצו עם ההורים בנוגע לתלמידאות לקויה של הילדים (Dor, 2013). מכאן יוצא, שאף שלמורות היה מידע חלקי בלבד (במקרה הטוב) על הסיבות לתלמידאות לקויה, הם לא התכוונו לאסוף מידע נוסף מההורים על מנת להפעיל

אסטרטגיית התמודדות מתאימה יותר. ייתכן שהדבר נובע מכך שתהליך החברות של המורים דוחף אותם לפעול ישירות מול התלמידים, כמעט ללא איסוף של מידע (Yariv, 2012). עם זאת, מורים מערבים את ההורים בסוגיות אחרות; לדוגמה, כאשר לדיהם נעדרים או מנותקים או מפגינים משמעת לקויה, שאין בכוחם לטפל בה בעצמם (OECD, 2016). על כן, ייתכן שתלמידאות לקויה איננה נתפסת כבעיה חריפה, המחייבת מעורבות הורים.

## מגבלות המחקר וחשיבותו

יש לנקוט משנה זהירות בפירוש התוצאות של מחקרנו בשל מגבלותיו. ראשית, מחקר זה מוגבל, כמו כל מחקרי הדיווח העצמי. ניתוח הממצאים התבסס על תשובות כתובות של המורות כתגובה לתרחישים נפוצים, אך בכל זאת היפותטיים. המחקר לא מדד את הפעולות בפועל של המורות בכיתה או את יעילותן. שנית, אומנם השימוש בתרחישים היא שיטת מחקר נפוצה ויעילה לחקר של חשיבת מורים, אך היא לוקה במגבלות של תוקף אקולוגי (Poulou, 2001). המידע שנכלל בתרחיש הוא קצר ושטחי ולא תמיד מדייק בתיאור מצבים מציאותיים. מידע כזה עלול להוביל לפרשנות לקויה של התכנים ולקושי להכליל מהתשובות למצבים אחרים. כדי לתקף את הממצאים הנוכחיים רצוי לבחון אירועים שמתרחשים במציאות, למשל חקרי מקרה של יחסי מורים-הורים. שלישית, כיוון שנערכה דגימת נוחות, המדגם אינו מייצג את זרמי החינוך השונים בארץ ואת כל שכבות בתי הספר, ועל כן לא ניתן להכליל את המסקנות על החברה הרב-תרבותית בארץ. על כן, מומלץ לקיים מחקר המשך, שידגום אוכלוסיית מחקר מגוונת יותר ויבדוק אם תפיסות המורים בנוגע לתלמידאות לקויה של תלמידים מושפעות מגובה הכיתה (חטיבה נמוכה, חטיבת ביניים או חטיבה גבוהה), מסוג בית הספר ומהזרם התרבותי שאליו הוא שייך. לבסוף, המחקר אינו מייצג בהכרח את קשת התופעות הקשורות ליחסי הורים-מורים ולא בדק את שיקולי הדעת, הרציונל והגורמים שבגינם המורות במדגם נטו לתקשורת חד-כיוונית עם ההורים. אין ספק שיש מקום לבחון במחקר המשך מגוון בעיות ולבקש מהמורות לנמק ולהסביר את תשובותיהן.

התמונה שעולה מהמחקר ברורה – גם כשמדובר בתופעה שמתרחשת בעיקר בחוג המשפחה, ולמורים אין כמעט השפעה עליה, הם מעדיפים להתמודד עם תלמידאות לקויה בעצמם, ללא סיוע של ההורים. סביבת העבודה הבית ספרית היא עמוסה, לוחצת ומקשה על המורים לשתף פעולה עם ההורים, אך ריחוק זה פוגע בתפקוד ובהישגים של התלמידים וחותר תחת מאמצייהם של בתי הספר וההורים (הטי, 2012). על מנת לשפר את שיתוף הפעולה בין מורים להורים, חשוב ששני הצדדים יהיו מודעים להשפעה המיטיבה של מעורבות הורים על התפקוד של תלמידים בבית הספר. יש להכשיר מורים לעבודה עם הורים, באמצעות פיתוח ערוצי תקשורת וניהול קונפליקטים. בתי הספר צריכים לאפשר מקום זמן למפגשים ולספק מערך תמיכה מקצועי למורים. פעולות אלו יכולות להעלות את תחושת המסוגלות העצמית של המורים בעבודתם עם הורים ובכך להשוות את מאזן הכוחות ביניהם, דבר אשר יתרום למיצוב ההורים כשותפים.

## מקורות

- אביטל, ד' ורז ט' (2018). **שותפות הורים בעשייה הבית ספרית בראי מנהלים, מורים והורים**. משרד החינוך.
- ארדריק, ל', גולדמן, ד' ורוברמן, ס' (2018). אימהות וניווט החינוך בבית הספר: מבט השוואתי. **ביטחון סוציאלי, 103**, 237–261.
- גריןבאום, ז"צ ופריד, ד' (2011). **קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**: תמונת-מצב והמלצות. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי מחקר, 17**, 137–143.
- הטי, ג' (2012). **למידה נראית למורים**. ידיעות ספרים.
- ורצברגר, ר' (2003). **תלבושת אחידה בבתי הספר**. הכנסת.
- יריב, א' (2010). **יש לי עיניים בגב! רכס**.
- יריב, א' וקויפמן, י' (2016). לא הקפדן מלמד: ניהול שיח ההדרכה הפדגוגית. **רב גוונים: מחקר ושיח, 2**(15), 89–119.
- משרד החינוך (2009). **חוזר מנכ"ל תשע"א(1) א. 3.2.5** טבלה א': התנהלות בחיי השגרה, עמ' 43.
- נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם**. מכון מופ"ת.
- פישר, י' (2010). **אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר**. מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32**, 237–267.
- פרנק, א' (2009). טקסונומיה של תלמידאות. **הד החינוך, פד**(1), עמ' 88–89.
- צ'אלדיני, ר' (2021). **השפעה: תיאוריה ופרקטיקה**. מטר.
- קמפינסקי, צ' (2009). היום כולם תלמידאים. **הד החינוך, פד**(1), 84–88.
- קניאל, ש' (2013). שילוב בין המחקר האיכותני והכמותי בארגון הכלים של החוקר. בתוך א' חזן ול' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 257–284). מכון מופ"ת.
- רבינוביץ, מ' (2019). **מדיניות בנושא ייצוג מגדרי בחומרי למידה במערכת החינוך**. הכנסת.
- רקח, א"א וגרינשטיין י' (2016). **יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר**. דר"ח מחקר המוגש למדען הראשי. משרד החינוך.
- Abah, A. A. (2020). Availability of learning resources and students' academic performance in senior secondary schools in Kaduna State. *Information Technologist, 17*(1), 11–25.
- Al-Mahdi, O., & Bailey, L. (2022). Exploring Bahraini parents' views on parental involvement in primary education. *Gulf Education and Social Policy Review, 2*(2), 171–192. <https://doi.org/10.18502/gespr.v2i1.10048>
- Ansari, A., Shepard, M., & Gottfried, M. A. (2022). School uniforms and student behavior: Is there a link? *Early Childhood Research Quarterly, 58*, 278–286.
- Baggett, L. (2018). *Two behaviors linked to high school dropout rates*. <https://www.sciencedaily.com/releases/2018/03/180312150515.htm>
- Bang, Y. S. (2018). Parents' perspectives on how their behaviors impede parent-teacher collaboration. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(11), 1787–1799. <https://doi.org/10.2224/sbp.7270>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>

- Bilton, R., Jackson, A., & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict, and control: Parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510–526. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107>
- Deslandes, R., & Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1–32.
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6–17.
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246–262. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.195499>
- Ekinci-Vural, D., & Dogan-Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal*, 9(1), 60–68.
- Fefer, S. A., Hieneman, M., Virga, C., Thoma, A., & Donnelly, M. (2020). Evaluating the effect of positive parent contact on elementary students' on-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 234–245. <https://doi.org/10.1177/1098300720908009>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137–156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Hargreaves, A. (2001). Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 373–377.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandier, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–131.
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Pre-service teachers' professional identity transformation: A positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>
- Inbar-Furst, H., Ayvazo, S., Yariv, E., & Aljadeff, E. (2021). Inservice teachers' self-reported strategies to address behavioral engagement in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103466. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103466>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Pepe, A., & Addimando, L. (2014). Teacher-parent relationships: Influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 503–519. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0>
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50–62. <https://doi.org/10.1080/13632750100507655>
- Rahman, S. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “testing and assessment” research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102–112. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>
- Sargeant, S., McLean, M., Green, P., & Johnson, P. (2017). Applying positioning theory to examine interactions between simulated patients and medical students: A narrative analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 22(1), 187–196. <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9691-8>
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M., & Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher-parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behavior in schools. *Education*, 128, 34–47
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Sterling, D. R. (2009). Classroom management: Setting up the classroom for learning. *Science Scope*, 32(9), 29–33.
- Ulfah, S., Bringula, R., Kurniawan, C., & Fadhli, M. (2020). Student feedback on online learning by using sentiment analysis: A literature review. In *2020 6th International Conference on Education and Technology (ICET)* (pp. 53–58). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/documents/927>
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In L. Van Langenhove & R. Harré (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 14–31). Basil Blackwell.
- Wilken, U., & Van Aardt, A. (2012). School uniforms: Tradition, benefit or predicament? *Education as Change*, 16(1), 159–184. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.692211>
- Yariv, E. (2012). Tools to cope with clients' misbehavior: Comparative study. *Public Organization Review*, 12(1), 23–39.

- Zhang, G., Ding, Y., & Milojević, S. (2013). Citation content analysis (CCA): A framework for syntactic and semantic analysis of citation content. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(7), 1490–1503. <https://doi.org/10.1002/asi.22850>
- Zhou, X., & Bowers, A. (2020). A typology of parental involvement in student experience. *The High School Journal*, 103(2), 99–132. <https://doi.org/10.7916/d8-rg16-vj76>

# מהי פנימייה חינוכית מוצלחת? נקודת מבטם של החניכים

מאיה בוטוין ורבקה איזיקוביץ'

## תקציר

מאמר זה מתמקד בבני הנוער המתחנכים בשלוש פנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער, מודל חינוכי ייחודי ששם דגש על תהליכים חינוכיים קהילתיים. מרבית המחקרים בישראל על חניכים במוסדות אלו התמקדו בהיבטים טיפוליים-רגשיים, ומעט מאוד התייחסו להיבטים חינוכיים. כמו כן, לא נערכו כלל מחקרים המתייחסים לגורמי הצלחה מוסדיים או אישיים. באמצעות ראיונות קבוצתיים ושימוש במסגרת המושגית של למידה מהצלחות בדקנו את נקודות המבט וההגדרות של החניכים בנוגע לסוגיה, מהי פנימייה מוצלחת לתפיסתם. שני נושאים עיקריים עלו מהמחקר: תחושת שייכות למקומות ומדריכים חינוכיים משמעותיים. ממצאי מחקר זה הפכו ידע סמוי לידע מפורש, ישים ובר השגה ועשויים להיות רלוונטיים לכל מי שעוסק בתחום.

**מילות מפתח:** חינוך פנימייתי, כפרי נוער, למידה מהצלחות, תחושת שייכות, ידע סמוי וידע גלוי

## מבוא

גדילתם של ילדים בחיק משפחתם חיונית להתפתחותם התקינה. למרות זאת, השמתם של ילדים בסיכון במסגרת חוץ-ביתית היא לעתים חלופה הכרחית להתפתחותם, ולא אחת אף הדרך היחידה להגן על שלומם. מסגרת ההשמה המתאימה נקבעת בדרך כלל בהתאם למצבו של הילד ולנסיבות הוצאתו מהבית. המסגרות המוכרות ביותר בישראל הן אומנה במשפחה או במשפחת קרובים, הוסטלים ופנימיות מסוגים שונים. מחקר זה מתמקד בבני הנוער המתחנכים בשלוש פנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער, מודל חינוכי ייחודי ששם דגש על תהליכים חינוכיים קהילתיים. במחקר זה השתמשנו במסגרת התאורטית של למידה מהצלחות, כדי לחלץ ידע סמוי ולהפוך אותו לידע ישים ובר השגה (Schechter, 2010).

## פנימיות חינוכיות בכפרי הנוער

בישראל קיימים שני מסלולים של השמה לפנימייה: האחד נמצא באחריותו ובפיקוחו של משרד הרווחה, והאחר בפיקוחו של משרד החינוך. הפנימיות הנמצאות בפיקוח של משרד הרווחה נחלקות לשלושה סוגים – שיקומיות, טיפוליות ופוסט-אשפוזיות – בהתאם למצבם התפקודי, הרגשי וההתנהגותי של הילדים. הפנימיות הנמצאות בפיקוחו של משרד החינוך הן פנימיות חינוכיות, כפרי נוער וחלק מהישיבות והאולפנות בישראל. המינהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער שבמשרד החינוך משמש מסגרת גג לכל אלו.

במחקר זה התמקדנו בבני נוער המתחנכים בפנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער. פנימיות אלו הוקמו והתפתחו כחלק מפעולותיה של תנועת עליית הנוער, תנועת הצלה שנוסדה בגרמניה בשנות השלושים של המאה העשרים, על רקע עליית הנאצים לשלטון, והתפתחה לתנועה חינוכית בעלת מאפיינים ייחודיים (קשתי ואחרים, 2008). כיום, ההשמה למסגרות אלו נעשית על ידי האגף לאבחון וקליטה שבמינהל לחינוך התיישבותי, והפנייה אליו נעשית על ידי בתי הספר, שירותי הרווחה, מחלקות חינוך ברשויות או על ידי המשפחה עצמה. פנימיות אלו מיועדות לחניכים שאובחנו כבעלי תפקוד תקין או בעלי פגיעה מעטה בהתפתחות, ועל כן הפוטנציאל לקידום גבוה. המעבר אליהן נעשה רק כאשר הילדים ומשפחותיהם מסכימים למהלך. רוב הילדים מגיעים למסגרות אלו בגיל 14 בקירוב. חלקם מגיעים לאחר שכבר שהו במסגרות אחרות, אך עבור רוב הילדים זו מסגרת ההשמה הראשונה (זעירא ובנבנישתי, 2008). מטרתן העיקרית של הפנימיות החינוכיות היא לטפח את החניכים ולהעשיר אותם מבחינה חינוכית, הן ברכישת השכלה פורמלית מיטבית, למשל השלמת תעודת בגרות, והן ברכישת מיומנויות הדרושות לחיים עצמאיים, שהוריהם לא תמיד יכולים להעניק להם (שמאי, 2014). בשל גלי ההגירה הגדולים לישראל, כ-30% מהחניכים בפנימיות החינוכיות בעשורים האחרונים הם עולים חדשים או ממשפחות עולים, ובעיקר יוצאי אתיופיה ומדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות, ולאחרונה, בעקבות מלחמת רוסיה-אוקראינה, גם עולים מאוקראינה.

בקבוצת הפנימיות החינוכיות קיימים 50 מקומות חינוך מיוחדים, שמכונים "כפרי נוער". כפרים אלה הם תופעה ייחודית בעולם החינוך של מתבגרים, והם יצירה מקורית של מערכת החינוך בישראל (שמאי, 2014). מקורות ההשראה של כפרי הנוער הם מודל הקיבוץ ורעיונות חינוכיים רדיקליים שפותחו בתנועה הקיבוצית (גוטסמן, 1987). הכפרים נחשבים מסגרת חינוכית המדגישה את אופייה הקהילתי כקהילה מחנכת (אדן, 1952; קשתי ואריאלי, 1976).

כפר הנוער נותן מענה לצורכי חיים רבים, וככזה יש בו מתחם מגורים וחדר אוכל, בתי ספר (חטיבות ביניים וחטיבה עליונה או אחת מהן) ומסגרות של חינוך חברתי מחוץ לתוכנית הלימודים, מסגרת תעסוקתית יצרנית כמשק חקלאי וכן שירותי ייעוץ חינוכי וטיפול נפשי; כלומר זהו מודל הכולל בתוכו כמה מערכות חינוך הפועלות במקביל: בית הספר המשמש כמערכת פורמלית, מסגרת של חינוך בלתי פורמלי, מערך של חינוך משלים ומערכת חברתית. אלו הן תת-מערכות הפועלות במקומות רבים, אלא שבכפרי הנוער הן יכולות לתפקד בצורה מתואמת ומיטבית בגלל האופי הכוללני של המוסד והמסגרת (שמאי, 2012; Eisikovits & Kashti, 1987). אחד העקרונות המנחים את פעולת כפר הנוער הישראלי הוא השימוש בקהילה כולה כאמצעי לחברות. אריאלי, קשתי ושלסקי השתמשו בביטוי "בית ספר שחיים בו" (living at school), כדי לתאר ולאפיין את כפר הנוער כמקום שבו בית הספר והפנימייה הופכים למסגרת אחת, שבה לומדים, מתחנכים וגרים (גרופר, 2012, עמ' 137). העובדה שאנשים צעירים חיים יחד 24 שעות ביממה בסביבה מתוכננת ומובנית היטב, הנמצאת בפיקוח והכוונה תמידיים, היא גירוי רב-עוצמה להשגת שינויים התנהגותיים בקרב ילדים ובני נוער במצבי סיכון.



איזיקוביץ' הגדירה מוסדות כוללניים מסוג כפרי הנוער כמערכות מורכבות בעלות "אקלים תרבותי ייחודי", כאלו שיש להן שפה, נורמות, ערכים ומבנה חברתי משלהן (Eisikovits, 1997). אנתרופולוגים חינוכיים מתייחסים לתרבות בתוך מוסדות חינוכיים בצורה רחבה. לטענתם התרבות המוסדית שבה המתחנכים נמצאים מעצבת את תודעתם ומציידת אותם בכלים שבאמצעותם הם בונים את עולמם ואת מושגיהם על עצמם ועל כישוריהם (Dobbert & Eisikovits, 1984; Eisikovits, 1997). לגורמים, כגון: יחסי גומלין של החברים בקהילה החינוכית (בתוך קבוצת השווים, בין קבוצת השווים לבעלי הסמכות ובין בעלי הסמכות לבין עצמם), אמונות והתנהגויות, סגנונות תקשורת, סביבה פסיכולוגית ותהליכים קבוצתיים יש השפעה ישירה על המתחנכים בקהילה – על תפיסתם העצמית, על רמת המוטיבציה שלהם ועל הישגיהם האישיים (Allodi, 2010).

### מהי פנימייה חינוכית מוצלחת?

ההנחה המקובלת במערכות חינוך מתוקנות היא שנקיטת מדיניות חינוך מסוימת תכליתה להשיג מטרות חינוכיות והתפתחותיות עבור הילדים המתחנכים במערכת ועבור החברה בכללותה. מטרות החינוך מנוסחות בדרך כלל בהתאם ל"תוצר" – הבוגר הרצוי, והן משפיעות גם על התהליכים החינוכיים. בחקירת פנימיות חינוכיות מוצלחות עולה השיח בנוגע למטרות החינוך ומהותן בפנימיות – מקום שבו החניכים שוהים 24 שעות ביממה, שבעה ימים בשבוע, במשך מספר שנים. וזנר (1990) טען שפנימייה טובה היא זו המשיגה במידה הרבה ביותר את מטרותיה. אולם מלאכת הצבת מטרות הפנימייה היא מורכבת מאוד ומשתנה בהתאם לשוהים בה, לאנשי הסגל ולסביבה: "מערכת הצבת המטרות של הפנימייה שונה מכל ארגון אחר היות ו'המוצר' שבו עוסקים חברי הסגל הוא מוצר חי, המגיב ומשפיע בדרכים שונות על 'תהליך הייצור'. החוסים לוקחים חלק בתהליך הייצור, ויכולים להיות שותפים עוזרים או שותפים מפריעים לו" (עמ' 157). כלומר, מטרות הפנימייה נקבעות בהתאם לגישות החינוכיות-טיפוליות של מנהלי הפנימיות וקובעי המדיניות, אך לגישתו של וזנר, החניכים (המוצר) עצמם משפיעים עליהן ועל העמידה בהן.

למרות ההבדלים בין הפנימיות השונות, הן חולקות כמה מטרות חינוכיות משותפות (דרור-לוי, 2014): (א) מענה לצרכים רגשיים בסיסיים, תוך יצירת סביבה עקבית, מגינה ומספקת חוויית התקשרות בטוחה (גור, 2005); (ב) מפגש עם מבוגרים משמעותיים והטמעה של אקלים תרבותי מקובל, ובכללו העשרה רוחנית-ערכית (גוטפריד ואחרים, 2002; שמאי, 2012; Ross, 2008) וסיגול התנהגויות נורמטיביות (Lyons et al., 2009; Sunseri, 2004); (ג) צמיחה וחזוק המשאבים האישיים, ובהם: יכולת עצמית (לוי, 2000), עמידות (Lipschitz-Elhawi et al., 2008) וערך עצמי (Shin, 2004); (ד) הכנה לשלב עזיבת הפנימייה והתכוונות אל העתיד (בנאי, 2008; גושן, 2004; סולימני-אעידן, 2012; Eisikovits & Schwartz, 1991).

במהלך השנים חלו שינויים בהקשרים החברתיים והנורמות החברתיות של כפרי הנוער, וגם מאפייני אוכלוסיות החניכים בפנימיות השתנו. משום כך חלו שינויים

בדרכי פעולתם של המחנכים ובמטרות של הפנימייה החינוכית. למרות זאת, חוקרי התחום זיהו כמה יסודות קבועים בפנימיות חינוכיות במודל החינוכי של כפרי הנוער (גרופר, 2007; קשתי ואחרים, 2008):

- ◀ קליטת בני נוער עולים כמרכיב מרכזי וכאידאולוגיה, יחד עם קליטתם של בני נוער לידי הארץ, כלומר יצירת אוכלוסייה הטרוגנית המורכבת מרמות הישג שונות.
- ◀ גישה קהילתית קבוצתית הנשענת בין היתר על קבוצת השווים, אך אינה מקפחת את הפרט ותורמת להתפתחותו האישית.
- ◀ הצגת אתגרים חברתיים ואישיים בפני בני הנוער כדרך לשיקום ולהתמודדות עם מצבי משבר ומצוקה. אתגרים אלה לבשו בעבר בעיקר צורה של עבודה חקלאית והתיישבות, אך בשנים האחרונות עבר המוקד להתמודדות עם אתגרים לימודיים ורכישת השכלה על-יסודית.
- ◀ חתירה ליצירת שייכות לחברה. לפי גרופר (2007), שייכות לכפר הנוער כקהילה, שהוא מיקרוקוסמוס של החברה הישראלית הרחבה, היא ערובה להשתלבות מוצלחת של הנער המתבגר בעתיד.
- ◀ הפעלת המינהל לחינוך התיישבותי כרשת של כפרי נוער ומוסדות פנימייתיים, המאפשרת תמיכה, למידה והרחבת טווח הפתרונות החינוכיים שניתן להציע לחניכים.

עם זאת, במסמכי עבודה פנימיים שכתבו מכתבי המדיניות באגף לחינוך והדרכה בפנימיות שבמינהל לחינוך התיישבותי, אין התייחסות ישירה לשאלה, מהו כפר נוער מוצלח או מהי פנימייה חינוכית מוצלחת. כמו כן, אין קביעה ספציפית מיהם הבוגר והארגון במיטבם או מהם הפרמטרים לבדיקת הדבר (דאובר, 2007). במחקרנו בחרנו לבחון את מונחי ה"הצלחה" של הפנימיות החינוכיות כפי שהם באים לידי ביטוי בעיני החניכים המתחנכים בהן. מחקר זה הוא חלק ממחקר גדול יותר, אשר בדק את המרכיבים התרבותיים של פנימיות חינוכיות מוצלחות, וכלל בנוסף לחניכים המזכרים במאמר זה גם מכתבי מדיניות, כגון: מפקחים, מנהלי כפרים, מנהלי פנימיות, רכזים, מדריכים חינוכיים, מורות חיילות ומתנדבים בשנת שירות (בוטוין ואיזיקוביץ, 2020).

## למידה מהצלחות

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה עוסק בנקודת מבטם של החניכים על החיים בפנימיות בכפרי הנוער. כדי לסייע בשיפור התהליכים החינוכיים של הפנימיות בכפרי הנוער, מצאנו שלמידה מפנימיות אשר נחשבות מוצלחות, כחלק מתאוריית למידה מהצלחות, יכולה להיות מסגרת מתאימה להעברת הידע (Schechter et al., 2008). למידה מהצלחות היא גישה הדוגלת בבחינת אירועים מוצלחים ותרגומם לדרכי פעולה המקדמים הצלחה עתידית. המטרה היא לחשוף "ידע סמוי" (tacit knowledge), ידע הנחשב אינדיווידואלי ואשר מבוסס על ניסיון וכישורים שקשה לשתף עם אחרים, ולהופכו ל"ידע מפורש" (explicit knowledge), ידע קולקטיבי וגלוי, שניתן לשתוף וליישום (Mohajan, 2016). כל זאת במטרה לזהות את המרכיבים שאפשרו את ההצלחה ולהפוך אותם לדרכי פעולה שיובילו להצלחה עתידית (Schechter & Ganon, 2012).

הרעיון של למידה מפרקטיקות מקצועיות מוצלחות שימש בעבר חוקרים של חינוך וטיפול (Greenberg & Cohen, 2012; Schechter, 2010; Schechter et al., 2008). עם זאת, לא נמצא תיעוד לשימוש בשיטה זו בפנימיות חינוכיות ובכפרי הנוער. כמו כן, בדרך כלל חקר למידה מהצלחות בארגונים מתבצעת דרך זווית הראייה של העובדים (לרוב מדובר באנשים בוגרים). למיטב ידיעתנו, זוהי הפעם הראשונה שפרקטיקה זו התחקתה אחר זווית הראייה של צעירים המתחנכים בתוך מוסדות אשר נחשבים מוצלחים.

## המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד, מהם המאפיינים של פנימייה חינוכית מוצלחת בעיניהם של החניכים המתחנכים בה. מחקרי עבר שעסקו בחניכים במוסדות להשמה חוץ-ביתית התמקדו לרוב בהיבטים טיפוליים, ובחנו את נקודות המבט של החניכים בפרספקטיבה של זמן, כלומר כשהיו בוגרים. אנו ביקשנו לענות על פער מחקרי זה ולהתמקד בהיבטים חינוכיים ובזמן אמת. באמצעות ניתוח הממצאים, המחקר מציע לצרכני המחקר תובנות אשר יכולות להוות בסיס לדרכי פעולה יישומיות בתוך מוסדות חינוכיים דומים.

## שאלת מחקר

ניסחנו את שאלת המחקר באופן כללי, כדי לאפשר חשיפה רחבה ככל האפשר של התופעה. השאלה שהועלתה בפני החניכים הייתה: "מה לדעתכם מצליח כאן? מה טוב כאן?" דרך תשובותיהם לשאלה כללית זו, למדנו מהי הצלחה מנקודת מבטם.

## שיטה

מחקר זה הוא מחקר אתנוגרפי. אתנוגרפיה היא תיאור איכותני של תופעות בחברה האנושית, המבוססת על עבודת שדה ומצדדת בהסתכלות אישית ישירה על התנהגות חברתית בתרבות מסוימת (Shah, 2017). התיאור נעשה במונחים קרובים ככל האפשר לדרך שבה חברי אותה תרבות רואים את היקום ומארגנים את התנהגותם בתוכו (Geertz, 1973; Pole & Morrison, 2003). המחקר מציע זווית ראייה הוליסטית, המתמקדת בחוויה הסובייקטיבית של אנשים במסגרת המחקר (Auburn & Barnes, 2006).

## בחירת שדה המחקר

כדי לבחור את סביבת המחקר הסתמכנו על המלצותיהם של תשעה מפקחים (שלושה מפקחים בדימוס ושישה מפקחים מכהנים) במינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליות הנוער במשרד החינוך. למפקחים ישנה היכרות רבת-שנים עם המערכת. בעברם הם עבדו כמדריכים חינוכיים בכפרי הנוער, ניהלו פנימיות, וחלקם אף היו בנעוריהם חניכים בעצמם. כיום הם מכתיבי המדיניות, והם בבחינת "זקני השבט" של מערכת

הפנימיות החינוכיות בישראל. יש להם תמונה כוללת של המערכת ומרכיביה מנקודות מבט שונות, מה שמקנה להם את היכולת להגדיר פנימייה חינוכית מוצלחת ולציין את הפנימיות שהם רואים כמוצלחות. המפקחים רואיינו ראיונות חצי מובנים, שנמשכו בממוצע כשעה וחצי. כל מפקח נשאל בין היתר, "מהי פנימייה חינוכית מוצלחת בעיניך?" ו"האם אתה יכול למנות חמש פנימיות חינוכיות שאתה מחשיב כמוצלחות?" בנוסף, התייחסנו לרשימת הפנימיות החינוכיות שקיבלו פרסי חינוך ממשד החינוך בחמש השנים הקודמות למחקר. ועדת הפרס מתחלפת מדי שנה וכוללת נציגים מהמינהל לחינוך התיישבותי, ממשד החינוך ומהאקדמיה. מתוך כל הפנימיות החינוכיות שציינו המפקחים ומבין אלו שזכו בפרסי חינוך, בחרנו בשלוש הפנימיות החינוכיות שהוזכרו מספר רב ביותר של פעמים. לצורך מחקר זה הענקנו להם את השמות הבדויים "נווה מדבר", "גבעת הרקפות" ו"אורנים".

## משתתפים וכלי המחקר

במאמר זה נתמקד בראיונות עם 114 חניכים בגילים 14–18 משלוש פנימיות חינוכיות הממוקמות בכפרי נוער. בני נוער המתחנכים בפנימיות אלו מאופיינים בפרטנציאל נורמטיבי ובמוטיבציה להישגים ברוב תחומי הלימוד. הם בעלי יכולות לסגור פערים לימודיים בכוחות עצמם או בסיוע הפנימייה. בתחום החברתי, הם מקבלי מרות, ולאחר תקופת הסתגלות, הם מנהלים את סדר יומם באופן עצמאי. בני הנוער חיים במסגרת חברתית מיוחדת שנקראת "הקבוצה החינוכית" – מסגרת חינוכית האופיינית למערכות של חינוך בלתי פורמלי. בקבוצה החינוכית שותפים בנים ובנות, בדרך כלל מאותה שכבת גיל (לכן הקבוצה החינוכית נקראת גם "קבוצת השווים" – peer group). בכל קבוצה ישנם 15–40 חניכים, שאחראים עליהם שני מדריכים חברתיים (בדרך כלל מדריכה ומדריך) – מורה חיילת ומתנדב בשנת שירות. הקבוצה גרה במבנה משותף, אך עם הפרדה בין בנים לבנות, ובכל חדר מתגוררים יחדיו שניים עד ארבעה חניכים. סך הכול מתגוררים בפנימייה 150–300 חניכים.

40 חניכי נווה מדבר שרואיינו במסגרת מחקר זה הגיעו אל הפנימייה מהפריפריה החברתית והגאוגרפית והיו בעלי פרטנציאל אקדמי גבוה; 38 חניכי גבעת הרקפות שרואיינו במחקר זה הגיעו לפנימייה מכל רחבי הארץ, בעיקר ממשפחות שעלו ארצה בשנים האחרונות; 36 החניכים באורנים שרואיינו במחקר זה היו בני נוער במצבי סיכון עם קשיי למידה והתנהגות, שחוו כשלים רבים במערכת החינוך לפני שהגיעו להתחנך שם. חלקם התחנכו גם בפנימיות חינוכיות בכפרי נוער אחרים לפני שהגיעו לאורנים.

כלי המחקר העיקרי לאיסוף הנתונים היה ריאיון קבוצתי. ריאיון קבוצתי מונה בדרך כלל שישה עד תשעה משתתפים, המונחים כולם על ידי מנחה מיומן לחקר עמדות ותפיסות, רגשות ורעיונות בנושא הנידון (Denscombe, 2010) (במקרה זה, הכותבת הראשונה). לריאיון קבוצתי יש מספר יתרונות, כגון: איסוף נתונים איכותניים רבים בזמן קצר יחסית (Gorman, 2006), קרקע לאינטראקציות קבוצתיות המאפשרות למשתתפים להרגיש בנוח יותר מאשר בריאיון אינדיווידואלי (Alsaawi, 2014) וכן האפשרות לחקור וללמוד לא רק ממה שנאמר, אלא גם ממחוות ומהבעות פנים בתגובה

על אמירות של אחרים (Green & Thorogood, 2018). על כן, לראיונות מסוג זה יש פוטנציאל ללכוד כמה היבטים של התנהגות חברתית, כגון: בדיחות, מחוות, הערות, ויכוחים ומגוון מצבים בין-אישיים שהם חלק ממסגרת תרבותית. חסרונות הראיונות הקבוצתיים באים לידי ביטוי בדרך כלל בקושי לתאם אותם וביכולת של המנחה לנהל את האינטראקציה בין המשתתפים (Gibbs, 2012). עם קשיים אלו התמודדנו בכך שקבענו את הראיונות הקבוצתיים מספיק זמן מראש ובזמן הטוב ביותר עבור החניכים ולוחות הזמנים שלהם (כגון ערבים פנויים וסופי שבוע בפנימייה), ובאמצעות כך שזו מביינינו שביצעה את הראיונות היא בעלת תעודת הנחיית קבוצות ובעלת ניסיון רב בהובלת אינטראקציות קבוצתיות של בני נוער ומבוגרים.

בסך הכול התקיימו 18 ראיונות קבוצתיים, שישה בכל פנימייה. בכל ריאיון השתתפו שישה עד שמונה חניכים מאותה קבוצת גיל. הראיונות נערכו במקומות שבהם החניכים הרגישו בנוח לשוחח, כגון: חדרי המגורים שלהם, מועדון קבוצתי או מרחבי הדשא בשטח הפנימייה.

במהלך הראיונות עם החניכים הקפדנו להשתמש בשפה יום-יומית ולא רשמית. בתחילת כל ריאיון סיפרנו לחניכים על המחקר ומטרותיו, תהליך ההקלטה וכיצד תישמר פרטיותם. הסברנו למשתתפים כי הפנימייה שלהם נחשבת לפנימייה מוצלחת, וכי השתתפותם חיונית כדי לסייע לפנימיות אחרות להצליח. הראיונות נערכו על פי הכללים המקובלים במחקר איכותני (Bernard, 2003; Spradley, 2003). משרד החינוך וועדת האתיקה של אוניברסיטת חיפה אישרו את המחקר. שמות כל המשתתפים המוזכרים במאמר זה שונו. הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו באמצעות תוכנת "אטלס" (ATLAS).

הנתונים נותחו ניתוח תוכן נושאי על פי עקרונות ניתוח פרשניים של האתנוגרפיה (Hammersley, 2018). לצורך כך ארגנו את הנתונים שנאספו מהראיונות בתוכנת מחשב; ערכנו קטגוריזציה ראשונית של הנתונים באמצעות שיוך המילים והמשפטים של המשתתפים לקטגוריות (Alsaawi, 2014); יצרנו קטגוריות בעלות משמעות פנימית – ביחס לנתונים, ובעלות משמעות חיצונית – ביחס לקטגוריות אחרות (שקדי, 2003); ביצענו ניתוח ממפה שהעלה את מיון המידע לרמה אנליטית גבוהה יותר (עמ' 121), ויצרנו מודל המתבסס על הקטגוריות שעלו והקשרים ביניהן.

## ממצאים

ניתוח ממצאי הראיונות עם החניכים מכל שלוש הפנימיות העלה שני נושאים עיקריים: תחושת שייכות ומדריכים חינוכיים משמעותיים. ראשית נתייחס לסביבה המרחבית של הפנימיות, ולאחר מכן נעסוק בנושאים המרכזיים.

## הסביבה המרחבית של הפנימיות החינוכיות בכפרי הנוער

הסביבה המרחבית היא מעין טקסט חזותי הנושא מידע על היחסים החברתיים, הפוליטיים, הכלכליים והתרבותיים בחברה (Hutchinson, 2004). בשל החשיבות שאנשים מייחסים למקום, הוא הופך לחלק בלתי נפרד מזהותם (Eisikovits & Borman, 2005). לפי הפרדיגמה הפנומנולוגית, אי-אפשר להפריד את המרחב מהתודעה האנושית ומפעולתה, שכן המקום משפיע על ההתנסויות של האנשים, והוא מגדיר עבורם את הגבולות ואת התנאים שבמסגרתם כל הדברים האחרים מתקיימים (Casey, 2013). על כן המרחב מכונן תרבות ומשקף אותה, וחקירתו צריכה להיות מעוגנת בהקשר שבו הוא מתקיים, בביוגרפיות של האנשים הנמצאים בו, בהתרחשויות הסובבות אותם וביחסי הכוחות בין האנשים לבין עצמם (צור ואיזיקוביץ', 2011). בהקשר של מקומות חינוך, חוקרים רבים הכירו בהשפעתה הדומיננטית של הסביבה המרחבית על תהליכים חינוכיים שעוברים המתחנכים במקום (אורטנר, 2003; Hutchinson, 2004; Woolner et al., 2007), בחשיבותה ובתרומתה לחינוך ולמתחנכים (Zur & Eisikovits, 2011).

בשדה המחקר הנוכחי, השפעת הסביבה המרחבית מתבטאת בתפיסה הפילוסופית הבסיסית של הפנימיות החינוכיות בכפרי הנוער. הפנימיות מצויות בתוך כפרי הנוער, המאופיינים בסביבה אקולוגית כפרית, מרחבים פתוחים, צמחייה עשירה ומדשאות, פינות חי ומשק חקלאי או משק ימי. מדובר בסביבה אסתטית מאוד ורגועה עבור החניכים. הכפר משמש מקום מגורים לא רק לחניכים, אלא גם לאנשי הצוות החינוכי ומשפחותיהם. כך הוא הופך למעין יישוב, שבו מתקיימים יחסי גומלין בין קבוצות שונות של אוכלוסייה השוכנות בו באורח קבע.

כל שלושת כפרי הנוער הוקמו לפני כ-70 שנה כבית זמני לילדים ניצולי שואה מארצות אירופה. בכולם יש בית ספר, פנימייה ומשק חקלאי. בבתי הספר לומדים תלמידים מהאזור הגאוגרפי הקרוב וחניכי פנימייה. אחוזי חניכי הפנימייה מתוך אוכלוסיית הכפר שונים בין המקומות (פירוט בהמשך); בכל שלוש הפנימיות לומדים החניכים בשש שכבות (ז-יב), בכל שכבה הצוות החינוכי מונה מדריך ומדריכה, מורה חיילת ומתנדב בשנת שירות; גודל המשקים החקלאיים בכפרי הנוער נע בין 30–70 דונם, ובהם רפתות, דירים, לולים, חממות ומשתלות. בכל המקומות החניכים מקדישים בין יום ליומיים בשבוע לעבודה במשק החקלאי.

נווה מדבר ממוקם בדרום הארץ. ההגעה אליו כרוכה בנסיעה ארוכה בכבישים מפותלים ומסוכנים, שאינם מוארים בשעות הערב. לאחר הכניסה לכפר ונסיעה בשביל הגישה מתגלים משרדי הנהלת הכפר וכן מרחבים סביבתיים מרשימים בגודלם וביופיים. המרחבים מזמינים, נקיים, מסודרים ואסתטיים. מרבדי הדשא נרחבים וירוקים, השיחים והעצים מטופחים ובעלי גוונים רבים של ירוק ופריחה צבעונית. כל אלו נותנים תחושה של שפע ועושר. משרדי הנהלת הפנימייה ממוקמים במרכז הכפר, והגישה אליהם נוחה ומסודרת. סמוך אליהם ישנה חניה גדולה ורחבה. מחוץ למשרדי ההנהלה ממוקמים מגרש בטון לכדורסל וכדורגל, אולם כנסים ומגורי החניכים. שבילים קטנים עוברים בין מבני מגורי החניכים, והמרחב כולו טובל במרבדי דשא וצמחייה

ירוקה. בין המבנים ישנם גם ספסלים ושולחנות מעץ, שם החניכים יושבים ושומעים מוזיקה, משוחחים, צוחקים או לומדים.

בבית הספר בכפר לומדים כ-1,500 תלמידים, המגיעים ממושבים ויישובים אחרים באזור אשר נחשבים יישובים מחתך חברתי-כלכלי גבוה. בפנימייה ישנם כ-250 חניכים, וכל קבוצת גיל מונה בין 30 ל-40 חניכים. לכל קבוצה יש מבנה משלה, הכולל את חדרי המגורים, מועדון מרכזי וחצר. בני הנוער המתחנכים בפנימייה מגיעים מפריפריות חברתיות וגאוגרפיות קרובות יחסית, והתנאים להצלחה לימודית ואישית במקומות מגוריהם טובים פחות מאלו שבפנימייה. לבני נוער אלו יש פוטנציאל הסתגלותי ולימודי גבוה.

כפר הנוער גבעת הרקפות ממוקם בשמורת טבע בצפון הארץ. דרכי הגישה אליו נוחות, שכן הוא נמצא בסמוך לצירי תנועה מרכזיים. בירידה מצירי התנועה המרכזיים מגיעים לכבישים צדדיים מפותלים, וברקע נפרשים נופים רחבים של קרקעות חקלאיות וגידולים שונים. הכניסה לכפר נמצאת בסמוך ליישוב קטן, וכדי להגיע אליו צריך לעבור דרך היישוב. ליד הכניסה ישנה חניה קטנה. הכניסה לכפר יוצרת חוויה של מעבר לעולם קסום ומיוחד. כל מבני הכפר ממוקמים בתוך שמורת טבע, עשירה בעצי אלון גבוהים ועתיקים ומלאה בפרחי בר מיוחדים בשלל צבעים. ההליכה בין האלונים והפרחים בשבילים קטנים ומפותלים מקנה למבקר את ההרגשה של נוכחות במקום הלכות מאגדה.

מספר צעדים מהשער ממוקמים משרדי הנהלת הכפר, ומשמאלם מבני בית הספר ומגרשי הספורט. משרדי הפנימייה נמצאים במרכז הכפר, ומגורי החניכים מפוזרים סביבם. לכל שכבה יש מבנה, ובו נמצאים מגורי החניכים ומועדון שכתבי המדמה סלון של בית – יש בו ספות, מכשירי חשמל למיניהם וקישוטים ותמונות על הקירות. בגבעת הרקפות יש הרגשה של אינטימיות תרפויטית, שנוצרת בעיקר בגלל הצמחייה הרבה והשבילים הקטנים.

בבית הספר בכפר לומדים כ-500 תלמידים, מתוכם 300 חניכי פנימייה בקבוצות גיל המונות בין 30 ל-40 חניכים. חניכי הפנימייה מגיעים מכל הארץ, ורובם ממשפחות כשברקע משפחותיהם המתמודדות עם חבלי קליטה, בעיות כלכליות וקשיי שפה.

כפר הנוער אורנים ממוקם בעיר בצפון הארץ, ולכן הגישה אליו נוחה. הכפר ומבניו נמצאים בלב חורשת אורנים גדולה. במרכז הכפר רחבת דשא גדולה ומטופחת, ובה עצים, שולחנות וספסלים לשיבה. מסביב לרחבה ממוקמים משרדי הנהלת הכפר, משרדי הנהלת הפנימייה ומבני בית הספר. מגורי החניכים נמצאים ברחבי הכפר, מסביב למשרדי הפנימייה. לכל קבוצה של כ-15 חניכים יש מבנה, ובו נמצאים חדרי המגורים ומועדון מאובזר במכשירי חשמל, מחשבים, ספות ומטבחון קטן. רוב מגורי החניכים חדשים ומשופצים. המגורים צבעוניים ומעוצבים, ונראה שהשקיעו מחשבה רבה בתכנונם.

בבית הספר בכפר לומדים כ-240 תלמידים, מהם 205 חניכים בפנימייה ו-35 חניכים בפנימיית יום (ללא לינה). בית הספר הוא "מרכז חינוך"<sup>1</sup>, והצוות החינוכי מוכשר לתת מענה פדגוגי לתלמידים במצבי סיכון עם ריבוי צרכים. בני הנוער שמגיעים לפנימייה מאופיינים כבעלי קשיים לימודיים והתנהגותיים, ורובם חוו כישלונות בניסיונות קודמים לשילוב במערכת החינוך הרגילה. חלקם התחנכו גם בפנימיות חינוכיות אחרות עד שהגיעו לאורנים, ולחלקם זוהי ההזדמנות האחרונה להתחנך בפנימייה כזו לפני המעבר למוסדות "סגורים" שנמצאים בפיקוח משרד הרווחה. בכל ביקורינו במקום בלט מאוד הפער העצום בין הסביבה הפסטורלית והמבנים המעוצבים לבין הבעיות הקשות של הנוער, וההתמודדויות החינוכיות המתגרות שעומדות בפני הצוות. כאמור, שני הנושאים העיקריים שהעלו החניכים מכל שלוש הפנימיות הם תחושת שייכות חזקה למקום ולסובבים ומדריכים חינוכיים משמעותיים עבורם. למותר לציין שהזיקה בין השניים אינה רנטית. ההפרדה לשני פרקים נפרדים נעשתה לנוחות ההצגה והניתוח.

## תחושת שייכות: "זו קהילה שהיא ממש חמה ומשפחתית"

כל החניכים ציינו את תחושת השייכות למקום כאחד המרכיבים החיוניים ביותר לפנימייה מוצלחת. למרות ההבדלים בין המוסדות ובין מקומות המוצא ואוכלוסיות המוצא של החניכים, ראינו שהם השתמשו במילים דומות כדי לתאר את השייכות העמוקה שלהם למקום ולבני גילם, במילים כמו "בית", "משפחה", "קבוצה" ו"קהילה". נויה, חניכת שכבה י בנווה מדבר, אמרה כך: "בנווה מדבר אנחנו **יחד** 24/7 אז אנחנו רגילים אחד לשני כמו **משפחה**. תחשבי שאנחנו גרים **ביחד**, לומדים **ביחד**, מבלי את כל שעות האחר הצהריים **ביחד**, חוגגים חגים **ביחד** – **משפחה!**" נויה השתמשה פעמים רבות במילה "יחד" בניסיון לתאר את החיים המשותפים עם החברים בפנימייה ואת התחושה שלה שהחניכים האחרים הם המשפחה שלה. חניכות נוספות מנווה מדבר השתמשו בתיאורים משפחתיים או ביתיים דומים: "יש לי חברות שהן כמו אחיות" (נועה, שכבה יא); "זה הפך להיות הבית השני שלי" (מאי, שכבה ט).

נורית, חניכת שכבה יב, ציינה את הרגשת השייכות שלה ושל חבריה באמצעות תיאורים של סולידריות חברתית המעניקים ביטחון בסיסי: "כל האווירה הזו של הביחד היא כיפית, למרות שלפעמים דברים מעצבנים. אבל בסופו של דבר, אנחנו **קבוצה**, ולהיות חלק מקבוצה זה כיף. זה נותן לי **ביטחון**. יש לי חברות טובות מבית הספר, אבל אני יודעת שהן לא חברות לחיים. לעומת זאת, יש קבוצה של חברות בפנימייה שהן **חברות שלי לחיים!**" ההשוואה הזאת מדברת בעד עצמה. אריאל, חניך שכבה י מגבעת הרקפות, הוסיף בדבריו את ממד המוגנות: "זו ממש **חממה**, יוצרים פה **בועה**

1 מרכזי החינוך נועדו לתת מענה לתלמידים המאופיינים כתלמידים במצבי סיכון עם ריבוי צרכים, הזקוקים למערכת חינוכית טיפולית הוליסטית רב-מקצועית, או לתלמידים במצבי נשירה גלויה או סמויה. במרכזי החינוך ניתנת תשומת לב מרבית לבניית תשתית שתבטיח את התמדתם של התלמידים בשכבות הגיל השונות, ואשר תהווה מסגרת יציבה שתקדם את מטרותיהם הלימודיות, חברתיות והרגשיות (אתר משרד החינוך: <https://edu.gov.il/minhalpedagogy/minhal/units/Pages/risk.aspx>).



מאוד קטנה ואינטימית, אין אחד שלא מכירים את השם שלו, כולם פה **ביחד**. זו **קהילה** שהיא ממש חמה ו**משפחתית**". אריאל הרגיש עטוף בחום אנושי ובאכפתיות, אשר יצרו אצלו הרגשה של בית. מאחר שרבים מהחניכים עזבו את בתיהם משום שמשפחותיהם הגרעיניות לא היו מסוגלות לספק את צרכיהם, היה מעניין לשמוע אותם משווים את הפנימייה לאידיליה של בית ומשפחה – הבית שקיוו לו או הבית שדמיינו.

החניכים באורנים תיארו את השייכות שלהם למקום באמצעות השוואות למקומות שהיו בהם לפני הפנימייה, מקומות שבהם הם חוו חוויות שליליות. בסביבות הוליסטיות דברים קשורים אלה באלה, ולעיתים קשה להפריד ביניהם. בשני הציטוטים הבאים החניכים המחישו את תחושת שייכותם למקום הודות ליחס הצוות אליהם. בחרנו למקם את הקטעים האלו בפרק זה, ולא בפרק הבא, המוקדש למדריכים משמעותיים, משום שהמרוויינים בחרו להדגיש באמצעות יחס המדריכים את דבקותם במקום. רוני, חניכת שכבה י', תיארה כיצד היא מרגישה בנוח להיות מי שהיא, מבלי להסתתר מאחורי מסכה: "נגיד, אני יודעת שאם אני אתנהג בחוץ כמו שאני, יסתכלו עלי ויגידו 'מה נראה לך?' זה כבר קרה לי! פה **מקבלים אותי כמו שאני** וממתנים אותי. פה **יש לי את האפשרות להיות אני**, להעצים את התכונות הטובות שלי ואת התכונות הפחות טובות שלי למתן". ההשוואה שרוני עשתה בין מקומות אחרים, שבהם לא קיבלו אותה, לבין אורנים, שם היא יכולה להתנהג כמו שהיא, חוזרת על עצמה גם בדבריו של אופק, חניך שכבה ט, אשר העלה גרסה קיצונית יותר של הסוגיה: "בגלל שזה כבר נוער, ולא בית ספר רגיל עם חוקים נוקשים, גם אם אתה סוחר סמים, הם אומרים, 'בסדר, בוא נראה איך נוכל לעזור לך לא להיות ככה ולשנות את ההתנהגות העבריינית הזו'. הם נותנים לך הזדמנות שנייה **ופשוט מקבלים אותך כמו שאתה**". אופק הביא כדוגמה סחר בסמים, הנחשב להתנהגות קיצונית לכל הדעות, אך הסביר כי גם במקרים כאלה של התנהגות עבריינית, המסגרת אינה מוקיעה או פולטת את החניך, אלא מאמצת אותו ומציעה עזרה. ההיגיון של אופק הסתמך על כך שאם באורנים התפיסה החינוכית היא להכיל מצבי התנהגות קיצוניים, במצבים מורכבים פחות, היחס יהיה מכיל על אחת כמה וכמה.

דרך הציטוטים של החניכים באורנים ניתן להיחשף לחוויה המתקנת שלהם. במקומות אחרים הם הרגישו ניתוק וניכור, ואילו באורנים הרגישו בנוח להתנהג כמו שהם. תחושת השייכות של החניכים יצרה אצלם גם רגשי גאווה בעצם היותם חלק מהמקום. חניכים בנווה מדבר סיפרו: "אח שלי בוגר נווה מדבר, ומסתכלים עליו ישר אחרת, הוא יותר עצמאי, הוא **מוצלח**" (תומר, שכבה ח); "בן דוד שלי למד פה, והיום הוא לומד באוניברסיטה, וכל המשפחה **גאה בו**" (אלה, שכבה ט); "האחיות הקטנות שלי גם רוצות לבוא ללמוד פה, ואימא שלי מאוד **גאה בי** שאני פה ומצליחה בלימודים, וגם אני **גאה בעצמי**" (רותם, שכבה י).

החניכים תיארו מציאות שבה חניכים ובוגרים של הפנימייה היוו מודל לחיקוי עבור אחיהם הצעירים. במילים אחרות, המסר שהועבר מהבית הוא שנווה מדבר הוא כבר נוער שרצוי להשתייך אליו. מי שמתחנך שם נחשב למצליח. חניכים בגבעת הרקפות השוו את עצמם לחניכים מכפרי נוער אחרים וטענו שהם יכולים לזהות מי מ"שלהם".

רבקה, משכבה י, אמרה: "נגיד אם אנחנו הולכים ליום כזה שאנחנו פוגשים ילדים מפנימיות אחרות, ישר אני יכולה להגיד לך מי מגבעת הרקפות ומי לא. **כי יש דרך להיראות ולהתנהג כשאתה חלק** מגבעת הרקפות, **ופה מלמדים אותך את הדרך** המיוחדת הזאת".

כששאלתי על "הדרך להתנהג ולהיראות", ענתה לי גילי, גם היא משכבה י, שהייתה נוכחת באותו ריאיון: "הם לא מרשים פה תסרוקות משוגעות או עגילים בכל מיני מקומות בגוף. הם מסבירים שזה לא תואם את גבעת הרקפות. **יש דרך מסוימת להיראות** כשאתה לומד בגבעת הרקפות. החניכים פה מסודרים, מנומסים, מחונכים ונראים ככה. שלא נהייה שונים ומיוחדים בקטע רע, נגיד שיער אדום, פירסינג בכל הפנים, איפור מוגזם. לא חולצות בטן, לא ג'ינס קרעים. ואנחנו מבינים את מה שעומד מאחורי זה, אנחנו מבינים את זה, **שזה לטובתנו**". החלוקה של רבקה וגילי ל"הם" ו"אנחנו" מזכירה את מחיר ההשתייכות לפנימייה מובחרת. הן הפנימו את הציפיות מהן והעריכו את המעמד שההשתייכות לפנימייה הספציפית הזו מקנה להן. יתרה מזו, דבריהן העידו על תהליך השינוי האישי שלהן. כשהן פגשו חניכים ממקומות אחרים, הן יכלו לזהות את ההבדלים ביניהם.

נקודת המבט של החניכים פותחת בפנינו צוהר לדמיון ולשוני בין הפנימיות: חניכי נווה מדבר הרגישו שייכות באמצעות פיתוח חברויות קרובות עם קבוצת השווים שלהם והודות למסר שהעבירו משפחותיהם בבית. הם תיארו את הדרכים שבאמצעותן הם הפכו להיות חלק מקהילה; באורנים, החניכים מצאו מקום שהכיל אותם ואפשר להם להתנהג כפי שהם, ללא שיפוטיות, בשונה מחוויות שהיו להם במוסדות חינוכיים אחרים בעבר; בגבעת הרקפות, החניכים למדו במהירות את התרבות, הנורמות וההתנהגות המקומיים והסתגלו לסביבה. אלו עזרו להם לפתח "גאוות יחידה" ולהפוך שייכים לקהילה מובחרת.

## מדריכים חינוכיים משמעותיים: "התחלתי לחשוב שאני יכול, כי הם חושבים שאני יכול"

הנושא השני עוסק במרכיב נוסף שכל המשתתפים ציינו כנדרש לדעתם בפנימייה חינוכית מוצלחת: מדריכים חינוכיים משמעותיים. גם במקרה זה גילינו שהחניכים בפנימיות השונות הביעו את אותן רגשות כלפי המדריכים שלהם, אשר הבינו וכיבדו אותם, הקשיבו ודאגו להם, והחשוב מכול – האמינו בהם. בר, תלמידת נווה מדבר משכבה ח, תיארה כיצד המדריכים מבינים את צורכי החניכים: "**יש לנו ערוץ ממש פתוח עם הצוות**, והוא משתף איתנו פעולה הרבה. נגיד, אנחנו רוצים משהו, **רוב הסיכויים שנקבל אותו**. לדוגמה, אוכל בחדר אוכל: ביקשנו לשנות אוכל או שרצינו לערוך ארוחת יומולדת למדריכה שלנו בקבוצה, וממש עזרו לנו **בכל מה שרצינו**. נגיד, בתחילת השנה היה לי ממש קשה להיות רחוקה מהבית, ופניתי למדריך שלי, והוא שחרר אותי קצת. הוא נתן לי לצאת בצהריים להיות קצת בבית, וחזרתי בערב. **תמיד יש מענה להכול**".

בר תיארה כיצד הצוות התייחס לבקשה קבוצתית ואישית, מילותיה, "תמיד יש מענה להכול", שיקפו את ביטחונה שרואים אותה ומקשיבים לה. ואכן, השהות במקום במהלך המחקר לימדה אותנו עד כמה הצוות מגלה רצון טוב כלפי החניכים. כך למשל, באחד הימים ערכו אנשי הצוות בנוה מדבר סקר בנוגע לאוכל בחדר האוכל. הסקר הופץ לחניכים בוואטסאפ, והופיע בו התפריט הקיים. החניכים נשאלו: "מה היית רוצה לשנות? מה חסר לך בתפריט? מה אתה אוהב לאכול?" באמצעות פעולה פשוטה זו הצוות החינוכי העביר לחניכים את המסר שדעתם חשובה, ושהם משתדלים מעל ומעבר שיהיו מרוצים. יש לציין כי נושא האוכל במטבחים בפנימיות בכפרי הנוער עולה כמעט בכל שיחה של מפקחים עם חניכים. אף על פי שלאורך השנים נערכו שינויים ניכרים במטבחים של כל כפרי הנוער, בני הנוער ממשיכים להתייחס לסוגיית האוכל כמשהו שטעון שיפור. נראה שאוכל, אשר מסמל עבור החניכים משהו עמוק וראשוני ומחבר לחוויות המשפחתיות ("אוכל של אימא", "אוכל של בית"), מעסיק אותם מאוד. לכן ההתייחסות של בר לאופן שבו נענו לבקשותיה והסקר ששלחו המנהלים לחניכים הם דוגמה לדאגת הצוות לבני הנוער שבמקום.

החניכים בגבעת הרקפות הרגישו שהמדריכים מאמינים בהם. כך אמר אביאל, חניך שכבה י, שלמד בפנימייה זה שנתיים: "לימודים, לדוגמה, מאוד חשוב לפנימייה שתצליח בלימודים. הם משקיעים המון המון בשיעורים פרטיים ומאמינים שאתה יכול. **אין דבר כזה מבחינתם לא יכול.** אני חשבתי שאני לא מסוגל, אבל **מרוב שהם חושבים שאני יכול, אז גם אני התחלתי קצת לחשוב ככה**". אביאל תיאר את השינוי שחוללה בו האמונה של המדריכים. האמונה הבלתי מתפשרת של הצוות נתנה לו מוטיבציה להתחיל להאמין בעצמו. תומר, חברו לקבוצה חיזק את דבריו ואמר: "צודק, גם לי זה קרה! התחלתי לחשוב שאני יכול להתמודד, **כי הם חושבים שאני יכול**". באמצעות דבריהם של אביאל ותומר אפשר לראות הלכה למעשה איך אמון הסובבים מופנם ומעניק ביטחון. רות, משכבה ט, שהייתה תלמידה בבית ספר בלבד ועברה להתגורר בפנימייה, תיארה את התהליך האישי שלה:

בהתחלה הייתי מסתכלת עליהם [על חניכי הפנימייה] ואומרת לעצמי: "מה אין להם בית?" ואחר כך אני רציתי לצאת לפנימייה. הרגשתי שבבית אני לא אתקדם, בבית לא יושבים לי על הראש כדי שאלמד. פה מבטיחים לך לצאת עם בגרות מלאה, אבל טובה! לא אומרים לך: "תוציא 50 וזה מספיק", אומרים לך: "תוציא 100!" מביאים לך כל מה שצריך – מורים, עזרה. גם בפן הרגשי יש את המדריך, פסיכולוגית, עובד סוציאלי, ובגלל זה בסוף אני מאמינה שאוציא ציונים טובים, בגלל זה רציתי להיות בפנימייה.

דבריה של רווית מחזקים את דבריהם של אביאל ותומר וממחישים את התהליך שעברה – מהתבוננות ביקורתית על החניכים שבפנימייה ועד לרצון להשתייך אליהם ולמקום שבו הם נמצאים. היה מעניין לראות איך תפיסת הצוות החינוכי מתבטאת הלכה למעשה, ולא רק כמס שפתיים, שכן היא תורגמה למכלול אופרטיבי שלם, שמסייע להצלחת החניכים. לינה, חניכת שכבה י באורנים, תיארה את המסירות של הצוות החינוכי: "המדריכים לא עוזבים פה את הילדים, עושים את הכול כדי שנצליח. יש הרגשה שאף אחד לא יוותר עליך עד שתצליח. לפעמים אתה אומר: 'תעזבו אותי

כבר, והם לא מרפים, הם ממש מנסים לעזור, ממש אכפת להם, והם רואים אותך". מדבריה של אלינה אפשר ללמוד על נחישות המדריכים להצליח בתהליך החינוכי. היא השתמשה במילים שמתארות את העבודה הפעילה והסיוזיפית של המדריכים עם החניכים ("לא עוזבים", "לא מרפים"). התייחסות נוספת לעבודה העיקשת של המדריכים שמענו גם מניצן, חניכת שכבה ט:

את יודעת מכמה בתי ספר העיפו אותי עד שהגעתי לפה? לא רצו אותי בשום מקום, לא ספרו אותי, והשפילו אותי אפילו. הגעתי לפה, והייתי בהלם! פה לא מוותרים עליך! יש לי שיחות עם הצוות בפנימייה, וכולם יושבים ומדברים עליך, על איך אפשר לעזור לך להצליח. על איזה חוג יתאים לי, ובמה אני מתקשה בכיתה. והם שואלים אותי, הם לא מחליטים עליי לבד, הכול בשיחה.

ניצן תיארה איך בעבר ננקטו כלפיה פעולות של דחייה, ואילו באורנים לדבריה, הפעולות הפוכות: שם "לא ספרו", ופה "לא מוותרים", שם "השפילו", ופה "יושבים ומדברים", שם "לא רצו אותי", ופה "שואלים לדעתי", שם "החליטו עליי", ופה "משוחחים איתי". מדברי החניכים ניתן להבין עד כמה המדריכים היו משמעותיים בחייהם. בנוו מדבר נוכחנו בחשיבות רגישות הצוות לצרכים בסיסיים שלהם, כגון אוכל. בקשה שנענתה בחיוב אפשרה להם להרגיש שהמדריכים דואגים להם ולצרכיהם. בגבעת הרקפות ובאורנים נחשפנו לאמונה החזקה של המדריכים בחניכים, בעיקר במרחב הלימודי – מרחב שלרוב חוו בו כישלונות. בלט לעין כיצד האמונה של המדריכים בחניכים השפיעה ישירות על האמונה של החניכים בעצמם, עוד בזמן התחנכותם. לא אחת נשמעו החניכים מופתעים ממידת מחויבותם של אנשי החינוך סביבם, מצב, שכפי שהעידו, לא היה מוכר להם בעבר. בני נוער אלו חוו בעברם דחייה וחוסר אמונה ביכולותיהם, אך כשפגשו אנשים שהאמינו בהם, הם התחילו להאמין בעצמם. ניתן לראות הלכה למעשה את השינוי שעברו החניכים הודות ליחס הצוותים החינוכיים – ממקום קורבני וחלש למקום חזק ובוטח בעצמו.

## דין

במחקר זה השתמשנו במתודולוגיה אתנוגרפית המתמקדת בנקודת המבט האישית של המשתתפים (Shah, 2017), כדי לבחון את המרכיבים התרבותיים בפנימיות חינוכיות הנחשבות מוצלחות. אף שהפנימיות שנחקרו שונות זו מזו, ואף שאוכלוסיות החניכים בהן שונות, מצאנו שיש להם שיח דומה ולעיתים זהה, מעין "דהוד מילולי" של אותם העקרונות. סיבה אפשרית לכך היא שמערכת כפרי הנוער היא כוללנית, סגורה בעיקרה, ובעלת תרבות עם תקשורת מילולית. במשך שנים רבות, הידע התרבותי והארגוני הועבר בעל פה בתוך המקומות האלה וגם ביניהם באמצעות אנשי החינוך הוותיקים. דוגמה מרכזית לכך היא קליטת מדריכים חדשים למערכת הפנימיות החינוכיות: כל מי שמתקבל לעבוד כמדריך חינוכי בפנימייה עובר לפני הכניסה לתפקיד קורס בן שבוע ימים בתנאי פנימייה והכשרות מקצועיות לאורך השנה הראשונה. ההכשרות בשנה הראשונה מועברות על ידי האגף לחינוך והדרכה בפנימיות לכלל המדריכים

החדשים בכל הארץ, כלומר ערכים זהים מועברים באופן שיטתי במלל ובמעש. ערכים אלו מזינים את התהליכים החינוכיים במקומות החינוך. במקביל, המדריכים עוברים תהליכי הכשרה פנים-ארגוניים, כלומר בתוך הפנימיות וכפרי הנוער שבהם הם עובדים, עם דקויות אשר רלוונטיות לתרבות הארגונית שבה הם נמצאים, לצורכי אוכלוסיית החניכים ולנורמות המקומיות. גם החניכים הנכנסים לתוך הפנימיות עוברים תהליכי הסתגלות ולמידה בתוך המקום שבו הם מתחנכים. כך נוצרת מציאות שבה חברי הקהילה נושאים באחריות לקליטת המסרים והעברתם הלאה. כל הבוגרים והצעירים החיים בתוך הקהילות יודעים מה מצופה מהם, ומה תפקידם.

במחקרנו הדגישו כל החניכים משלוש הפנימיות את תחושת השייכות שלהם ואת הקשר עם המדריכים כמרכיבים להצלחה, שני נושאים השזורים זה בזה. השאיפה בכפרי הנוער שבהם חיים יחד צעירים והצוות החינוכי שלהם היא שהצעירים יתפתחו למבוגרים המרגישים מחויבים ושייכים רגשית למשפחותיהם, לקהילותיהם ולחברתם (Grupper, 2013). כחלק מהמודל ההוליסטי, רוב חברי הצוות גרים בכפר ונמצאים באינטראקציה עם בני הנוער במשך כל שעות היממה (גרופר ורומי, 2011). האינטראקציות הללו מאפשרות יחסים בין-אישיים משמעותיים ויוצרות אקלים לשיקום ערכי עבור המתבגרים (שמאי, 2012; Sulimani-Aidan, 2017).

מחקרים שחקרו בוגרי השמות חוץ-ביתיות מצאו ששייכות למקום החינוך והקשר המשמעותי עם הצוותים החינוכיים והטיפוליים בו תרמו להסתגלות טובה יותר לחייהם בבגרות (Ahrens et al., 2007; Munson & McMillen, 2009; Sulimani-Aidan, 2018), לבריאות נפשית טובה יותר (Ahrens et al., 2008), לשביעות רצון גבוהה יותר מהחיים (Achdut et al., 2022) ולמעורבות נמוכה יותר בהתנהגויות מסוכנות (Courtney & Iwaniec, 2009; Munson & McMillen, 2009). המחקר הנוכחי מציע נקודת מבט נוספת, כיוון שהוא חושף את תפיסותיהם ותחושותיהם של החניכים במהלך שנות התחנכותם, ולא בסיומן.

מהממצאים עולה כי המדריכים החינוכיים ריגשו והעצימו את החניכים באמצעות פעולות פשוטות המביעות דאגה. מתבגרים אלו תיארו כיצד הם חוו אכזבה ביחסים עם הוריהם הביולוגיים ועם דמויות חינוכיות אחרות. הם עזבו את הבית, נשרו ממערכות חינוך שונות וחוו דחייה. באמצעות פעולה בסיסית של המדריכים – אמונה ביכולותיהם, החניכים עברו מהיעדר ביטחון עצמי לתחושת שייכות חזקה ואמונה עצמית.

על אף הרקע המצער של רבים מן החניכים, היה מעניין לראות כיצד הם ערכו אידיאליזציה של חיי הבית והמשפחה. בתיאור הפנימייה, הם השתמשו שוב ושוב בביטויים, כגון "כמו בית" או "כמו משפחה", אף שברוב המקרים בתיים ומשפחותיהם לא עמדו במצופה מבית ומשפחה. אחת הסיבות האפשריות לתגובה זו היא שחויית השייכות בפנימייה העניקה להם תחושה של בית כפי שהוא אמור להיות. סיבה אפשרית נוספת היא שבעשורים האחרונים נעשים בישראל מאמצים משמעותיים לערב משפחות בחיי החניכים, גם אם היו משפחות שאינן מתפקדות (גרופר, 2013). גישה זו מתבססת על הבנת חשיבות המשפחה בתהליך החינוכי של החניכים, כיוון שלאחר השלמתו, הם חוזרים לביתם; כך שעל הפנימייה לסייע להם לתפוס את משפחותיהם באור חיובי.

במקביל, המשפחות מפתחות יחס חיובי כלפי הפנימייה. דוגמה להדדיות זו בלטה בשיח עם משפחות החניכים בנוה מדבר, שהתגאו מאוד בילדיהן המתחנכים בפנימייה. במחקרנו עלו גם שני ממצאים מפתיעים. ראשית הופתענו מכך שבמרחבים כמו פנימיות חינוכיות בכפרי נוער, אשר מספקים לחניכים אפשרויות כמעט בלתי מוגבלות, כאשר החניכים דיברו על מרכיבי הצלחה, הם התמקדו בנקודות בסיסיות מאוד. לדוגמה, איש מהם לא ציין בין הצלחותיו אינטראקציות שבהן נטל יוזמה או אחריות או שבהן ניהל את סביבתו או השפיע עליה, אף שהתקיימו הזדמנויות כאלה, כפי שנוכחנו בשהותנו ומהתצפיות שלנו במוסדות במהלך המחקר. דבר זה עשוי להצביע על כך שמנקודת מבטם של החניכים, הצלחה נמדדת במרכיבים החיוניים, מרכיבי הליבה של רווחה – הרגשה בטוחה, תמיכה של מבוגרים, חוויה של יציבות וביסוס אמון (Kelly et al., 2021).

ממצא לא צפוי נוסף היה היעדרותו של המשק החקלאי בשיח; כלומר אף שכפרי הנוער מתגאים בשטחי האדמות החקלאיות שבתחומם, ואף שהם משתמשים במשק כחלק מהתהליכים החינוכיים והטיפוליים (כגון יום-יומיים עבודה בשבוע, רכיבת סוסים טיפולית ומפגשים אחד על אחד עם עובדי המשק), אף אחד מהחניכים לא ציין את העבודה החקלאית או את צוות המשק כחלקים משמעותיים בהצלחת הפנימיות. דבר זה מפתיע, כיוון שמדובר ברעיון ייחודי לכפרי נוער, אשר אינו קיים במוסדות השמה חוץ-ביתיים אחרים, ואשר מושקעים בו משאבים רבים. נראה שניתן להסיק מכך שהמשק החקלאי עדיין אינו מנוצל במלוא הפוטנציאל החינוכי שלו. לסיכום, ממחקר זה עולה שהגדרות החניכים להצלחה של הפנימיות בכפרי הנוער מתרכזות במרכיבים חיוניים ובסיסיים ביותר. נראה שהצרכים המשמעותיים ביותר של החניכים במקומות אלה הם שניים: האחד – תחושת שייכות, כיוון שרבים מהם מרגישים מנותקים ובודדים, והשני – מבוגרים שיאמינו בהם, בניגוד להתנסויותיהם השליליות בעבר.

## מסקנות

באמצעות ממצאי מחקר זה ודרך שימוש בשיטת הלמידה מהצלחות, ניסינו להמיר ידע סמוי אשר מצוי בפנימיות חינוכיות מוצלחות לידע גלוי ול"ידע מפורש וישים" (Mohajan, 2016). חשוב להקשיב לקולות החניכים במוסדות להשמה חוץ-ביתית, שכן לרבים מהם יש, כפי שציינו, ניסיון קודם עם מסרים סותרים, בידוד, ניתוק, חוסר אמון של אחרים בהם וביכולותיהם ואף הזנחה והתעללות. באמצעות הקשבה לקולותיהם ניתן למקצע ולדייק את התהליכים החינוכיים במקומות אלו. למחקר זה יש תרומה פוטנציאלית תאורטית ומעשית. במישור התאורטי, זהו המחקר הראשון שבחן את המרכיבים התרבותיים של פנימיות חינוכיות בתוך כפרי נוער, הנחשבים למרחבי חינוך ייחודיים בארץ ובעולם. מכיוון שתרבות כפר הנוער והפרקטיקות החינוכיות הנהוגות בו היו המוקד של מחקרים בודדים עד כה, הידע שנצבר באמצעות המחקר הנוכחי פותח צוהר לעולם ייחודי זה.

ברמה המעשית, ממצאי המחקר מעלים את המודעות הארגונית למרכיבים מוצלחים במקומות אלו ולצורכי החניכים. המידע הנרכש יכול לשמש בסיס להכשרה ופיתוח מקצועי ולבניית תוכניות עבודה ותוכניות חינוכיות. המרכיבים התרבותיים המתוארים על ידי החניכים הם ברי השגה וישימים.

## מקורות

- אדן, ש' (1952). **העדה המחנכת: פרקים בחינוך חברתי**. טברסקי.
- אורטר, צ' (2003). **עיצוב הסביבה הלימודית הפיזית – השלכות על הפחתת אלימות**. בתוך הנ"ל (עורכת), **עיצוב ושיפור חזות מבני חינוך: היבטים בהשפעת המרחב הפיזי על הפחתת אלימות** (עמ' 25–32). משרד החינוך התרבות והספורט.
- בוטוין, מ' ואיזקוביץ' ר' (2020). **מרכיבים תרבותיים של פנימיות חינוכית מוצלחת: מבט מבפנים על קהילות מחנכות. חברה ורוחה, מ(1), 47–77**.
- בנאי, ד' (2008). **שמונה עשרה פלוס: צעירים נודדים בחיפוש אחר גורלם. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 28, 12–16**.
- גוטסמן, מ' (1987). **עליית הנוער: רציפות ושינוי**. צ'ריקובר.
- גוטפריד, ר', ליטוין, א' וגרופר, ע' (2002). **האקלים התרבותי בפנימייה האנטרופוסופית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 16, 135–162**.
- גור, א' (2005). **הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 21, 11–37**.
- גושן, צ' (עורכת) (2004). **הפנימייה בכפר הנוער בשנות האלפיים: תפיסות יסוד, מבנה ותפקידים: מסמך סיכום עבודת צוות חשיבה** (מסמך פנימי). משרד החינוך.
- גרופר, ע' (2007). **הפנימיות בישראל: מסגרות חינוך חברתיות וממדיהן**. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 341–364). מאגנס.
- גרופר, ע' (2012). **חינוך בני נוער עולים בישראל: יישום מודל ייחודי של חינוך פנימייתי – כפר הנוער הרב-תרבותי. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 35, 131–152**.
- גרופר, ע' (2013). **מסמך עמדה בנושא הכשרת כוח אדם במערכת החינוך הפנימייתי בישראל**. הפרורם הציבורי – כפרי הנוער והפנימיות בישראל.
- גרופר, ע' ורומי ש' (2011). **הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפול בתחומי העבודה החינוכית-סוציאלית**. בתוך ח' אהרוני (עורך), **עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל** (עמ' 312–339). אדוואנס.
- דאובר, ש' (2007). **הפנימייה החינוכית בכפר הנוער – קובץ נהלים**. משרד החינוך.
- דרור-לוי, א' (2014). **אוריינטציה עתיד בקרב מתבגרים המתחנכים בכפרי נוער: יחסים בין-אישיים כגורמים מטרימים, עמידות והישגים לימודיים כתוצרים התפתחותיים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- וזנר, י' (1990). **ארגון הפנימייה למילוי יעודה. חברה ורוחה, יא(2), 156–175**.
- זעירא, ע' ובנבנישתי, ר' (2008). **מעקב אחר צעירים בוגרים בישראל: דוח ממצאים מסכם**. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לוי, צ' (2000). **אורח החיים בפנימייה ועיצוב זהותם של מתבגרים**. בתוך י' קשתי, ש' שלסקי ומ' אריאלי (עורכים), **קהילות של נוער: עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל** (עמ' 159–177). רמות.
- סולימני-אעדן, י' (2012). **חווית המעבר לחיים עצמאיים של בוגרי פנימיות בישראל. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36, 145–162**.

- צור, א' ואיזיקוביץ, ר' (2011). "בית הספר האידיאלי שלי": התבוננות על החוויה הבית-ספרית של תלמידים מנקודת מבט של הסביבה הפיזית. *עיונים בחינוך*, 4, 144–170.
- קשתי, י' ואריאלי, מ' (עורכים) (1976). *פנימיות: תהליכי חיברות בסביבה נמרצת*. דגה.
- קשתי, י', גרופר, ע' ושלסקי, ש' (2008). *החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא: דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא – ועדת העשור*. משרד החינוך, המינהל לחינוך התיישבותי ופנימייתי ועליית הנוער.
- שמאי, ש' (2012). אתגר הרב-תרבותיות בכפר הנוער. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 35, 153–168.
- שמאי, ש' (2012). *כי הרי לשתות אפשר רק מן החצי המלא: המפגש בין-תרבותי של הורים ומחנכים עם מתבגרים*. המרכזיה החינוכית.
- שמאי, ש' (2014). הפנימייה החינוכית בישראל – מנוף לשיקום ערכי. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני הליבה* (עמ' 389–412). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום*. רמות.
- Achdut, N., Sulimani-Aidan, Y., Benbenishty, R., & Zeira, A. (2022). Life satisfaction among alumni of youth villages in Israel: A life course perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.73.1.1>
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Richardson, L. P., Fan, M. Y., & Lozano, P. (2008). Youth in foster care with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Pediatrics*, 121(2), e246–e252. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0508>
- Ahrens, K., Richardson, L., Lozano, P., Fan, M.-Y., & DuBois, D. (2007). Foster care youth with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(2), S3–S4. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2006.11.014>
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
- Alsaawi, A. (2014). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4), 149–156. <https://doi.org/10.1093/applin/amq043>
- Auburn, T., & Barnes, R. (2006). Producing place: A neo-Schutzian perspective on the "psychology of place". *Journal of Environmental Psychology*, 26(1), 38–50. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.03.002>
- Bernard, H. R. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. H. Russell Bernard.
- Casey, E. S. (2013). *The fate of place: A philosophical history*. <https://doi.org/10.1093/isle/6.1.160>
- Courtney, M. E., & Iwaniec, D. (2009). Residential care of children: Comparative perspectives. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309188.001.0001>
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. Open University Press



- Dobbert, M., & Eisikovits, R. (1984). *Observing learning in everyday settings: A guide to the holistic study of cultural transmission/acquisition in daily life*. University of Minnesota.
- Eisikovits, R. A., & Schwartz, I. M. (1991). The future of residential education and care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 8(3), 5–19. [https://doi.org/10.1300/J007v08n03\\_02](https://doi.org/10.1300/J007v08n03_02)
- Eisikovits, R. (1997). *The anthropology of child and youth care work*. The Haworth Press. <https://doi.org/10.4324/9781315061337>
- Eisikovits, R., & Borman, K. (2005). Learning to understand sense of place in a world of mobility: An educational-ethnographic approach. *Journal of Thought*, 40(1), 7.
- Eisikovits, R., & Kashti, Y. (1987). *Qualitative research and evaluation in group care*. The Haworth Press. [https://doi.org/10.1300/J024V08N03\\_01](https://doi.org/10.1300/J024V08N03_01)
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. *Research Methods and Methodologies in Education*, 186, 192.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In Idem, *The interpretation of cultures: Selected essays*. (pp. 310–323). Basic Books.
- Green, J., & Thorogood, N. (2018). Qualitative methods for health. *In Choice Reviews Online* 47(2). <https://doi.org/10.5860/choice.47-0901>
- Greenberg, Z., & Cohen, A. (2012). Implementation of “Learning from Success” model on learning disabilities students. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 459–466.
- Grupper, E. (2013). The youth village: A multicultural approach to residential education and care for immigrant youth in Israel. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(2), 224. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs42201312209>
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hutchinson, D. (2004). *A natural history of place in education*. Teachers College Columbia University.
- Kelly, C., Thornton, A., Anthony, E. K., & Krysik, J. (2021). “Love. Stability. Boundaries”: Kinship perspectives of social-emotional well-being of youth residing in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 127, 106097. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2021.106097>
- Lipschitz-Elhawi, R., Itzhaky, H., & Michal, H. (2008). The contribution of background variables, internal and external resources to life satisfaction among adolescents in residential treatment centers. *Residential Treatment for Children and Youth*, 25(3), 271–288. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802429713](http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802429713)<https://doi.org/10.1080/08865710802429713>
- Lyons, J. S., Woltman, H., Martinovich, Z., & Hancock, B. (2009). An outcomes perspective of the role of residential treatment in the system of care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 26(2), 71–91. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710902872960](http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710902872960)
- Mohajan, H. K. (2016). Sharing of tacit knowledge in organizations: A review. *American Journal of Computer Science and Engineering*, 3, Issue 2, 6–19.

- Munson, M. R., & McMillen, J. C. (2009). Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 104–111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.06.003>
- Pole, C. J., & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Open University Press.
- Ross, L. (2008). Transformation education: A vehicle for structuring group care organizations to increase service quality and effectiveness. *Residential Treatment for Children and Youth*, 24(1–2), 131–157. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802147596](http://Dx.Doi.Org/10.1080/08865710802147596)
- Schechter, C. (2010). Learning from success as leverage for a professional learning community: Exploring an alternative perspective of school improvement process. *Teachers College Record*, 112(1), 182–224. <https://doi.org/10.1177/016146811011200107>
- Schechter, C., & Ganon, S. (2012). Learning from success: Exploring the sustainability of a collaborative learning initiative. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 732–752. <https://doi.org/10.1108/09578231211264667>
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as leverage for school learning: Lessons from a national programme in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301–318. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/13603120701576274](http://Dx.Doi.Org/10.1080/13603120701576274)
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 45–59.
- Shin, S. (2004). Developmental outcomes of vulnerable youth in the child welfare system. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9, 39–56. [https://doi.org/10.1300/J137v09n01\\_04](https://doi.org/10.1300/J137v09n01_04)
- Spradley, J. (2003). Asking descriptive questions. in M. R. Pogrebin (Ed.), *Qualitative approaches to criminal justice: Perspectives from the field* (pp. 44–53). Sage.
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). “She was like a mother and a father to me”: Searching for the ideal mentor for youth in care. *Child and Family Social Work*, 22(2), 862–870. <https://doi.org/10.1111/cfs.12306>
- Sulimani-Aidan, Y. (2018). Present, protective, and promotive: Mentors’ roles in the lives of young adults in residential care. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 88(1), 69–77. <https://doi.org/10.1037/ort0000235>
- Sunseri, P. A. (2004). Family functioning and residential treatment outcomes. *Residential Treatment for Children and Youth*, 22(1), 33–53. [https://doi.org/10.1300/J007v22n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J007v22n01_03)
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building schools for the future. *Oxford Review of Education*, 33 (Issue 1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/03054980601094693>
- Zur, A., & Eisikovits, R. A. (2011). School as a place: A phenomenological method for contemplating school environments. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 451–470. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.497175>

# חרדת בחינות: שיטות התערבות של יועצות בתי הספר בחברה הערבית

אריג' ברבארה וח'אולה זועבי

## תקציר

חרדת בחינות היא תגובה רגשית למצבי מבחן והערכה, המתבטאת אצל הפרט בשינויים פסיכולוגיים, התנהגותיים ורגשיים, והיא עלולה לפגוע באיכות חייו ובהישגיו. מטרת המחקר שעליו מבוסס מאמר זה הייתה ללמוד, מהן השיטות. שמשמשות את היועצות החינוכיות בכדי להפחית את חרדת הבחינות בקרב תלמידים. המחקר נשען על הפרדיגמה האיכותנית, והנתונים נאספו על ידי ראיונות עומק עם 15 יועצות המטפלות בתלמידים הסובלים מחרדת בחינות. ממצאי המחקר הניבו שש תמות: תפיסת היועצות את התסמינים של חרדת הבחינות, גורמי החרדה, מהות התערבותן של היועצות בבתי הספר, תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה, הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי לצורך התמודדות עם חרדת בחינות ושיטות, דרכים וטכניקות להתמודדות עם חרדת בחינות. מהמחקר עולה שתפקיד היועצות הוא חיוני, בשל ההכשרה, הידע והניסיון שצברו בכל הנוגע לתופעת חרדת הבחינות, על היבטיה הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. כמו כן נמצא כי שיתוף הפעולה בין הצוות החינוכי, ההורים והיועצות ובניית תוכניות התערבות אישית וקבוצתית מתאימות עוזרים לתלמידים להתמודד עם החרדה ועם השלכותיה, כגון: נשירה סמויה, דימוי עצמי נמוך והישגים נמוכים.

**מילות מפתח:** חרדת בחינות, יועצות ערביות, טכניקות התערבות, התמודדות עם חרדת בחינות

## מבוא

החברה הבתר-תעשייתית, חברת הידע והעידן הדיגיטלי, מודדת ומעריכה שינויים בעיקר באמצעות מבחני הישגים, בלוויית הערכה של היבטים אישיותיים, התנהגותיים, תפקודיים וערכיים של התלמיד. כתוצאה מכך, השיח הציבורי מייחס חשיבות רבה למבחנים. לטענתם של יפה ונזרי (2017), 20%–30% מתלמידי בתי הספר והסטודנטים בהשכלה הגבוהה בארץ ובעולם סובלים מחרדת בחינות, והדבר עלול לפגוע בהישגיהם הלימודיים ובהכשרתם לדרישות העידן החדש. אי-לכך, מחקר זה התמקד בשיטות ההתערבות המשמשות יועצות בבתי ספר ערביים לטיפול בתלמידים הסובלים מחרדת בחינות.

חרדה מוגדרת כפחד המאיים על ערכים שחשובים לאדם. לרוב היא נתפסת כתסמונת מורכבת, שכוללת מצבים רגשיים בלתי נעימים שיש בהם התנסות סובייקטיבית בפחד או ברגש (סגל ושמעוני, 2000). זוהי תגובה רגשית וגופנית, שעלולה לבוא לידי ביטוי בתחושת אי-נוחות, בחוסר יציבות ובקוצר נשימה, המפריעים לתפקוד הפרט ופוגעים באיכות חייו (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016). החרדה נחלקת

לסוגים שונים, ובהם חרדה חברתית, הפרעה אובססיבית-קומפולסיבית והפרעה פוסט-טראומטית, ובתחום הלימודים – חרדת בחינות (Blanchard et al., 2011). מחקרנו התמקד בחרדת בחינות ובדרכי התמודדות של יועצות בבתי ספר ערביים עם תופעה נפוצה זו. על כן, שאלת המחקר הייתה: מהן השיטות שמשמשות את היועצות בכדי להפחית את חרדת הבחינות בקרב התלמידים?

חרדת בחינות היא תגובה ריגושת ייחודית למצבי מבחן והערכה, המתבטאת אצל הפרט בשינויים פסיכולוגיים והתנהגותיים (Weiner & Carton, 2012), אך עם זאת, היא איננה מוגדרת במדריך ההפרעות הנפשיות (American Psychiatric Association, 2013), ומכיוון שכך היא נבחנת כתופעה הנפוצה בעיקר בקרב תלמידים. לאור האמור לעיל, מחקר זה התמקד בדרכי ההתערבות שמשמשות את היועצת כדי להפחית מהחרדה ולסייע לתלמיד. מחקרים מצביעים על היועצת בבית הספר כדמות בעלת תפקיד מפתח וערך מוסף מהותי, שפועלת לשיפור תנאי העשייה החינוכית ואיכותה, ומשפיעה על מדיניות בית הספר ועל המתרחש בין כתליו (ארהרד, 2014). הייעוץ החינוכי מתמקד בסיוע לטווח הארוך, מעבר לקשיים נקודתיים, ועיקר עבודתה של היועצת החינוכית איננו התמקדות בהתערבויות פרטניות בעת משבר ומצוקה, אלא קידום המערכת הבית ספרית ככזו שמקנה ערכים המתקשרים לאושר, לתקווה ולבריאות (דור-חיים, 2019).

ייחודו של מחקר זה הוא בהתעמקותו בחשיפת המורכבות של חרדות הבחינות בקרב תלמידים ערבים ודרכי ההתערבות הננקטות לצורך הפחתתה, תוך הצגה מדויקת של תפיסותיהן של יועצות חינוכיות ערביות בנושא.

## חרדת בחינות

בחינה היא מצב לחץ המצריך מהתלמיד מאמצים וכוחות מרובים, בהשוואה ללמידה רגילה (סגל ושמעוני, 2000). לדברי סגל ושמעוני, מבחנים הם "חלק בלתי נפרד מחיי היום-יום בחברה שלנו, שבה חיי אנשים נקבעים בחלקם באמצעות אופן הביצוע של מבחנים" (עמ' 5). מסיבה זו הפכו מבחנים למשימה חשובה ביותר, שמשפיעה על הצלחתו, עתידו, מעמדו החברתי ודימויו העצמי של הפרט, מה שגורם לכך שהחרדה מפני כישלון הפכה שכיחה מאוד (סגל ואחרים, 2011), ובקרב תלמידים רבים עולה חרדה לקראת הבחינות (Alam & Halder, 2018).

חרדת בחינות נמנית על החרדה החברתית, שמתוארת בספרות המקצועית כפחד מפני הערכה שלילית או השפלה פומבית על ידי הזולת. חרדה זו מתחלקת לשני תת-סוגים: (א) חרדה חברתית ייחודית – פחד ממצבים חברתיים העלולים לעורר תחושת השפלה; (ב) חרדה חברתית כללית – פחד מרוב המצבים החברתיים המביא להימנעות מאינטראקציות חברתיות (American Psychiatric Association, 2013). חרדת בחינות היא תגובה ייחודית למצבי מבחן והערכה, המתבטאת אצל הפרט בשינויים פסיכולוגיים והתנהגותיים. היא אינה מוגדרת במדריך ההפרעות הנפשיות, כי אם מוכרת כתופעה הנפוצה בעיקר בקרב תלמידים, מתבגרים וסטודנטים, אשר

עשויה להופיע במצבים רגשיים, התנהגותיים, פיזיולוגיים וחשיבתיים (ברוורמן ורויטמן, 2009). ניתן להגדיר חרדת בחינה כתחושה סובייקטיבית של מתח, חששות, עצבנות ודאגות הקשורים לעוררות של מערכת העצבים האוטומטית (Alam & Halder, 2018). תלמידים שונים יבטאו את החרדה באופנים שונים, אך לרוב בולט שילוב פסיכו-פיזיולוגי של תחושות גופניות, מחשבות, רגשות, פנטזיות ודפוסי פעולה, שמשיפיעים על הלמידה ומקשים על הצלחה בבחינה (סגל ושמעוני, 2000). תלמידים שסובלים מחרדת בחינות מתארים בדרך כלל תופעות שונות: "אני לא מצליח בבחינה למרות שאני יודע את החומר"; "הרגשתי פרפרים בבטן, גם הזעתי נורא... רצתי המון לשירותים". ניכר שכל אחד מהתלמידים חווה חוויה ייחודית ואותנטית של חרדת בחינות, ועל כן נדרשו שיטות התערבות מגוונות (סגל ושמעוני, 2000, עמ' 8).

### חרדה תכונתית וחרדה מצבית

ממחקרים עולה כי בדומה לסוגי חרדות נוספים, גם חרדת בחינות נחלקת לשני סוגים: תכונתית ומצבית. חרדה תכונתית (trait anxiety) קיימת במצבים שהפרט תופס אותם כמאיימים ומסוכנים במידה המחלצת ממנו רמות חרדה גבוהות, עד כדי אובדן שליטה (Datta, 2013). לעומתה, "חרדה מצבית (state anxiety), היא מצב רגשי חולף וקשורה לאירוע, מקום או זמן מסוימים. עוצמתה של חרדה מסוג זה יכולה להשתנות בהתאם לתנאים, כגון: מתח, לחץ ודאגה של הפרט; כלומר המצב ישתנה עם חזרת האדם למצב רגוע. משני סוגי החרדה שנזכרו לעיל ניתן להסיק כי חרדת בחינות נחשבת לחרדה מצבית, המאופיינת בסבירות גבוהה להיכשל בהתכוננות למבחן ובמהלכו (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016).

מספר מחקרים הגדירו חרדת בחינות כמצב לחץ הדורש מהתלמיד מאמץ וכוחות גדולים יותר מלמידה רגילה (סגל ושמעוני, 2000; Arana & Furlan, 2016). התלמיד כמו מצוי במצב חירום, שמצריך גיוס כל המערכות הגופניות והנפשיות להתגברות על סכנה צפויה. אשד-פלך (2007), לעומתם, גרסה שבדומה לשאר מצבי החרדה, חרדת בחינות פוגעת בערך העצמי של האדם. מכיוון שכך, במקרים של חרדה קשה מומלצת הפניה לפסיכולוג בבית הספר, לצורך הערכה מקיפה יותר (Huberty, 2009).

### הרכיבים המאפיינים את חרדת בחינות

שלושה רכיבים מאפיינים את חרדת בחינות: קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי (יפה ונזרי, 2017), והם יכולים להופיע לקראת המבחן ובמהלכו. הראשון, הרכיב הקוגניטיבי, מתבטא בדאגה ובמחשבות שליליות סביב המבחן ובקושי בארגון חומר ובשליפתו, בהבנת הנדרש בבחינה ובהבאת הידע לידי ביטוי ברור ומובנה; זאת, נוסף על תחושת אי-נוחות המופיעה טרם המבחן ובמהלכו, המלווה בחשש מכישלון ומאסון. הרכיב השני הוא רגשי ומתבטא לפני המבחן ובמהלכו בתחושות רגשיות ובתגובות פיזיולוגיות, כגון: פחד, מתח שרירים, אי-שקט, פעימות לב מואצות, שלשול, קוצר נשימה, לחץ בחזה, בחילות, רעד, כאבי ראש, כאבי בטן, זיעה, חיוורון וסחרחורת, דאגה ותסכול. הרכיב השלישי, הרכיב ההתנהגותי, מתבטא בהרגלי למידה שגויים או לא

יעילים ובתגובות בלתי רצויות, בהזנחת הלמידה, בדחיית עבודות ושיעורי בית, באי-למידה וצבירת פערים ובהימנעות ממצבי בחינה על ידי דחיית הבחינה או בריחה ממנה. כמו כן, יש המתכוננים יותר מדי, על חשבון לימודים אחרים (יפה ונזרי, 2017; סגל ושמעוני, 2000).

## גישות להסבר תופעת חרדת בחינות

מחקרים מצביעים על שתי גישות להסבר התופעה (רבהון-דמתי וכן שלום, 2016): הראשונה היא פסיכואנליטית ומתמקדת בציפיות ובדרישות של ההורים מילדם בראשית החיים ולפני הכניסה לבית הספר. אם הילד נכשל בהן, ההורים מגיבים באופן שלילי, המהווה בסיס לחרדה, וזו מלווה את הילד גם בבגרותו (Brakel, 2004); הגישה השנייה היא התנהגותית, והיא מסבירה את חרדת הבחינות כתגובה רגשית מותנית לכישלונות חוזרים, אשר נוטה לאפיין תלמידים נושרים (רבהון-דמתי וכן שלום, 2016). גישה זו קושרת בין ההישגים הנמוכים של התלמיד לבין העונש הסביבתי שמוטל עליו כתוצאה מכך (אי-הערכה על ידי אחרים), דבר הגורם להגברת חרדתו (Cassady & Finch, 2014).

## גורמים לחרדת בחינות

הספרות המקצועית קושרת את חרדת הבחינות לשלל גורמים: אישיותיים, קוגניטיביים, התפתחותיים, גורמי הישג והצלחה, וגורמים סביבתיים. רבהון-דמתי וכן שלום (2016) התייחסו ל**גורמים אישיותיים**. לדידם, "תכונות קבועות, כמו: דימוי עצמי נמוך, דאגה, ביטחון עצמי נמוך, פרפקציוניזם", מציבות את התלמיד בסיכון גבוה לפתח חרדת בחינות (עמ' 50). מחקרים אחרים העידו שתלמידים השואפים למצוינות ולהישגים גבוהים סובלים מהתופעה גם הם, מתוך הערכה עצמית מותנית, אי-אמונה ביכולתם וחשש מכישלון ומאובדן ערך עצמי (Ringeisen & Raufelder, 2015); כך לדוגמה, תלמידים מחוננים עלולים לסבול מרמות חרדה גבוהות גם אם הישגיהם גבוהים (Dobson, 2012). אבן סואיז (2002) וח'אלילה (Khalaila, 2015) קשרו בין חרדת בחינות לדימוי עצמי: רמה נמוכה של חרדת בחינות אינה משפיעה באופן שלילי על ביצועי התלמיד וקשורה לדימוי עצמי גבוה, ומנגד, רמה גבוהה של חרדת בחינות פוגעת בביצוע מטלות וקשורה לדימוי עצמי נמוך.

**גורמים קוגניטיביים** מתמקדים בקושי בתפקודי למידה שונים, העלול לגרום לחרדה. בין השאר מדובר על לקויות למידה, קשיי התארגנות, קשיי קשב וריכוז, אי-שליטה בחומר הנלמד, יכולת נמוכה, הרגלי למידה לקויים, אסטרטגיות זיכרון לא יעילות, היעדר אמונה ביכולת להצליח והערכת זמן שגויה. כך, פעמים רבות נוצר מעגל שלילי של חרדה, ירידה בביצוע, התגברות נוספת של החרדה, ירידה בדימוי העצמי ושוב התגברות של החרדה (Arana & Furlan, 2016).

**גורמים התפתחותיים** הם מצבי לחץ המשפיעים על התלמיד ועל תפקודו בבית, בסביבה ובבית הספר. אלה, כידוע, עשויים להיות מגוונים ולכלול קשיים במשפחה ובבית הספר, דאגות מהעתיד ולחץ חברתי, והם רווחים יותר בקרב נשים, שאכן

סובלות מחרדה יותר מגברים (Cassady & Finch, 2015; Dobson, 2012). מקדונלד (2001) ציין כי בנות מדווחות על תחושות חרדה יותר מבנים. הבדל מגדרי זה הוסבר על ידי הציפיות השונות שיש להורים מבנים ומבנות. מבנות מצופה להביע רגשות ולשתף פעולה, בעוד שמבנים מצופה לשלוט ברגשותיהם ולהפגין חזק, למעט במקרה של כעסים (Peleg-Popko, 2002).

**גורמי הישג והצלחה** נקשרו גם הם לחרדת בחינות. על פי רבהון-דמתי ובן שלום (2016), חרדת הבחינות מביאה לירידה בהישגים, מכיוון שהתלמידים מחלקים קשב בין מטלות הבחינה לחוויית החרדה. כתוצאה מכך, ביצועיהם במבחנים נפגעים. ברוורמן ורויטמן (2009) ורוזנברג (2016) סברו כי חרדת בחינות פוגעת לא רק בהישגים אקדמיים, אלא גם באיכות החיים ובמוטיבציה להתמדה בלימודים. הישגים לימודיים נמוכים וחרדת בחינות עלולים לנבא נשירה (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016).

**לגורמים סביבתיים** השפעה משמעותית על חרדת בחינות. האווירה המשפחתית משפיעה ישירות על רמת החרדה. היעדר תקשורת נכונה ועידוד מהמשפחה מגבירים את רמת החרדה, בעוד שאקלים משפחתי יציב מסייע לרמות חרדה נמוכות. האקלים הבית ספרי משפיע כמובן גם הוא בשלל היבטים. ממצאי ספרות המחקר בשני תחומים אלה תיסקר להלן.

## תפקיד המשפחה והשפעתה על חרדת בחינות

דבריו של גבעון (2005) בנוגע להשפעת האקלים המשפחתי על התפתחות הילד רלוונטיים גם בהקשר של חרדת בחינות: "המשפחה מהווה סביבה חשובה מאוד לילד, היא מרכז חייו. במשפחה מתנסה הילד לראשונה בקשרים חברתיים, וכשתפקודה תקין, הוא זוכה בביטחון. המשפחה אף עשויה לתרום גורמי מגן, המסייעים לתפקודו הכללי של הילד, כאשר אלה נובעים בעיקר מתיאוריה של 'משפחה בריאה', המאופיינת ביציבות נפשית, במוימונויות הוריות חזקות, בלכידות, בגמישות, בהפגנת תמיכה רגשית בילד" (עמ' 364–365).

פלג-פופקו (2003) מצאה שקיים קשר בין יחסי הגומלין בתוך המשפחה לבין חרדת בחינות אצל הילדים. תקשורת נכונה, חיזוק, עידוד, צמיחה אישית, לכידות, הסתגלות ושמירת המערכת – כל אלה הם דפוסים בעלי חשיבות רבה בתא המשפחתי. עידוד לעצמאות הוא תנאי מקדים להפגת חרדת בחינות, וכתוצאה מכך – לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית והביטחון העצמי של הילד (Peleg-Popko, 2002). לכן, תקשורת טובה ויעילה בין ילד והורה תורמת לחיזוק יכולת ההסתגלות וההתמודדות של הילד עם חרדת בחינות. לעומת זאת, תקשורת לא בטוחה בין ילד והורה משפיעה על הצלחתו החברתית, הרגשית והאקדמית ועלולה לגרום להתפתחות חרדת בחינות (Hudson, 2014).

חשוב לציין כי השפעתה הישירה של האווירה המשפחתית על רמת החרדה נצפתה במחקרים רבים. כללים וגבולות ברורים כמו גם עקביות ביחסי ההורים וילדיהם תורמים לרמות חרדה נמוכות ביותר. לעומת זאת, בהיעדר תקשורת נכונה, עקביות ועידוד משפחתי – רמות החרדה יהיו גבוהות

(Basol & Zabun, 2014; Peleg-Popko, 2002). כללים אמביוולנטיים עלולים לנסוך בילדים אי-נוחות ותחושה שהם אינם מוגנים על ידי הוריהם (פלג-פופקו, 2003). מחקרים הדגישו כי מודעות המשפחה לחרדת בחינות אצל ילדיהם מגבירה את הביטחון העצמי של ההורים, מה שמאפשר להם להעניק לילדיהם רמות גבוהות של תיווך, סיוע, קבלה, עידוד, אהבה ותמיכה על מנת להתמודד עם התופעה, והדבר מסייע בהפחתת החרדה (פלג-פופקו, 2003).

הספרות המקצועית בנושא מצביעה על חשיבות ההורים בזיהוי המצוקות של ילדיהם. מחקרים רבים התייחסו לציפיות ולדרישות ההורים כלפי ילדיהם, שתורמות בעצמן לחרדת בחינות. כאשר הילדים אינם עומדים בציפיות ודרישות אלו, הם מפתחים פחדים וחרדות, שמקורן בתגובות השליליות של הוריהם (מקדונלד, 2001; Barakel, 2004). עם זאת, רצוי לזכור שמחקרים גילו ש"גם כאשר משבחים ילדים על ביצועיהם במבחנים, הדבר עשוי לגרום להשפעות פרדוקסליות על הביצועים שלאחר מכן" (מקדונלד, 2001, עמ' 20).

התייעצות ההורים עם אנשי מקצוע בבית הספר עשויה לגלות אם ציפיות גבוהות של ההורים מחמירות את הבעיה. במקרה כזה, פסיכולוג בית הספר או איש מקצוע אחר, כמו היועצת, יכולים לסייע להם לפתח ציפיות ריאליות יותר. ההורים יכולים גם לעזור לילדיהם, לעבוד איתם בבית ולייצר סביבה לימודית מתאימה, שתסייע להם להתכונן היטב לבחינות ולמשימות (Huberty, 2009).

כאמור, מעורבות הורית בתחומים רבים בחיי הילד התגלתה כבעלת השפעה מיטיבה על ההתנהגות והלמידה, והיא נחשבת גורם מנבא להצלחה בבית הספר ומובילה לצמיחה והתפתחות שפה, מוטיבציה, אוריינות גבוהה, התנהגות חברתית חיובית ואיכות הרגלי העבודה (Negreiros & Miller, 2014). לכן מודגשת במחקר חשיבות שיתוף הפעולה בין המשפחה לבית הספר (Peleg-Popko, 2002). חשוב לציין, שמעורבות משפחתית יכולה לשפר את מודעות ההורים לתפקידם בהעצמת החרדות של ילדם או בשיכוך. עם זאת, חשוב שהורים יאפשרו לילד להתמודד עם החרדה באופן עצמאי, בלי לכוון אותו להימנעות ממצבים שבהם הוא חש חרד ובלי להגזים במענה שניתן לו. הדסון (Hudson, 2014) סבר שהיענות גבוהה עלולה לייצר תלותיות של הילד וללמד אותו לפתור בעיות באמצעות הימנעות, מה שעלול לחזק את חוסר היכולת שלו להתמודד עם מצבי חרדה, וככלל – להקשות עליו להתמודד עצמאית או לקחת אחריות על התפתחותו.

## תפקיד בית הספר והצוות החינוכי בהתמודדות עם חרדת בחינות

לבית הספר ישנו תפקיד מרכזי בחייהם של ילדים ובני נוער בכל חברה (בן-רבי ואחרים, 2014), וככה הוא משפיע על רמת החרדה והמוטיבציה שלהם ועל הדרך שבה הם חווים את האירועים. יחסים בין-אישיים בין תלמיד למורה משפיעים על תפיסת העצמי ועשויים להגביר חרדה או להפחיתה. התנהלות רגועה של המורה משפיעה לטובה על התלמיד והצלחתו. בנוסף, קיים קשר ישיר בין היחסים החברתיים לחרדת בחינות (Basol & Zabun, 2014; Peleg-Popko, 2002).



דובסון (Dobson, 2012) הדגיש, שלימוד ויסות עצמי (self-regulation) בגיל הרך חשוב להפחתת חרדה הקשורה לבית הספר כבר בגיל צעיר; כלומר לומד שיציב לעצמו מטרות וינהל את הידע, המוטיבציה וההתנהגות שלו באמצעות אסטרטגיות למידה, מיקוד קשב וארגון הזמן והסביבה, בהתאם למטרות שהוא הציב לעצמו ולמשוב מהסביבה, יוכל לשלוט בחרדה ואף להפחיתה. חרדה עלולה להשפיע לרעה על מערכת עיבוד המידע, ולכן הסובלים ממנה מתקשים לאחסן ולשלוף מידע. תלמידים לקויי למידה סובלים מכך יותר מאשר תלמידים ללא לקות למידה.

מורים רבים מתקשים להבחין בסימני חרדת בחינות ובהשפעתם על התלמידים, אבל בשיתוף פעולה עם ההורים, ביכולתם ללמוד לזהות אותם ולסייע לתלמידים להתמודד (Dobson, 2012). הם יכולים להבחין בסימנים במהלך המבחן עצמו כמו גם באמצעות שיחות עם התלמידים החרדתיים ומשפחותיהם. בקרב תלמידים בוגרים יחסית אפשר לקיים סקרים שממפים תופעות גופניות, התנהגותיות ורגשיות הקשורות לחרדת בחינות (Salend, 2011). לדברי סגל ושמעוני (2000), סימני חרדה יכולים להיות כיתתיים ופרטניים, והם יכולים להתבטא בפער בין רמת ההשתתפות בכיתה או ביצוע עבודה ובין הצלחה במבחנים, בתופעות גופניות שמעידות על לחץ בזמן בחינה, בהפרעות ביצוע בשעת המבחן, וכן בדחיית מבחנים או הימנעות מהם ללא הצדקה. מורים והורים צריכים לעבוד יחד כדי לסייע לתלמידים כבר בשלב מוקדם להתמודד עם חרדה ולהימנע מבעיות הקשורות בחרדה (Dobson, 2012 ; Huberty, 2009). לכן, מורה שמזהה אצל תלמידו סימנים ותופעות הקשורים לחרדת בחינות, מתבקש לעקוב אחריהן בתשומת לב, על מנת לשלוט בהן ולהקנות לתלמידו כישורים שיסייעו להם לשלוט בחרדה ולסייע בהפחתתה (Dobson, 2012).

חשוב לציין, שמורים יכולים לעזור מאוד בנושא זה, באמצעות טכניקות טיפוליות שאינן מחייבות הכשרה מקצועית קלינית ומאפשרות למידה מיטבית ויצירת אקלים כיתתי נעים. ביכולתם לקבל מיועץ בית הספר או מהפסיכולוג כלים המסייעים בהפחתת חרדת בחינות בכיתה. מורים יכולים לעודד את התלמיד החרדתי ולטפח אותו באופן שיוסיף לתחושת הערך העצמי שלו. העידוד אינו פותר בעיות, אבל מפחית חרדה ומאפשר לתלמיד להיטיב להתמודד עם מצבו. מורים יכולים לאבחן פרטנית או קבוצתית תלמידים הסובלים מחרדה גבוהה ולנהל איתם שיחות אישיות שתכליתן לסייע להם להבין את מצבם. שיחות אלה עשויות לסייע בהפחתת החרדה, והן מתנהלות הן באופן אישי, בין מורה לתלמיד בודד, והן באופן קבוצתי, שעוזר לאלו מבין התלמידים שאינם מודעים לבעייתם, וביניהם גם כאלו הכועסים על עצמם על שאינם מצליחים במשימות או במבחנים, מבלי לדעת שהסיבה היא החרדה (סגל ושמעוני, 2000).

אחת הדרכים להפחית חרדה אצל תלמידים במהלך המבחן היא לעודד אותם להשתמש באסטרטגיות, כמו: רשימת נקודות מפתח, הגדרות, נוסחאות, תאריכים ותשומת לב לנקודות שהודגשו על ידי המורים (Dobson, 2012). פעולות אלו עשויות לשמור על רוגע, מיקוד ומוטיבציה להצליח במבחן, וביכולתן לשכך את הפחד מלשכוח מידע חשוב עם קבלת טופס הבחינה (Salend, 2011). בנוסף, מחקרים הדגישו שחשוב

לעודד תלמידים לתכנן את הלימודים על ידי זיהוי חומר הלימוד המתגבר בשבילם, וכן ליצור קשר עם מוריהם לצורך בירור והדרכה נוספים. תכנון לימודים מסייע לתלמידים להשתמש במיומנויות ובאסטרטגיות, מגביר את תחושת השליטה, מפחית את החרדה ומשפר את הביצועים (Dobson, 2012; Salend, 2011).

מורים יכולים ליישם גם מספר טכניקות טיפוליות המצריכות הכשרה על ידי יועצים, פסיכולוגים ומדריכים בבית הספר, כגון: מדיטציה והרפיה, שיעילות בהפחתת מתח שרירים והגברת שליטה במתחים (Dobson, 2012), נשימות עמוקות, דיבור עצמי חיובי והתמקדות בהצלחות עבר, דמיון מודרך ומוזיקה מרגיעה (Salend, 2011). סגל ושמעוני (2000) הדגישו את חשיבות השינוי של מחשבות שליליות לחיוביות תוך כדי עיצוב חוויות למידה. זהו כלי יעיל להתמודדות עם חרדת בחינות, מכיוון שבכוחו לסייע לתפקוד טוב בזמן המבחן ולשכנע את התלמיד שגם אם נכשל, תוצאת המבחן אינה משקפת את ערכו כאדם.

הספרות בנושא מדגישה שהחרדה איננה משקפת עצלות, חוסר מוטיבציה או חוסר יכולת מצד התלמיד. המודעות לחרדה צריכה להיות בראש סדר העדיפויות של בתי הספר; זאת באמצעות הדרכות וסדנאות לזיהוי החרדה ולטיפול בה, לצד הכשרה שתכלול מידע על מאפייניה, סוגיה והגורמים לה ועל מגוון הקשיים של תלמידים חרדתיים, וכן סיוע למורים בתכנון תוכניות התערבות מותאמות (Huberty, 2009).

## חרדת בחינות ונשירה

נשירה של בני נוער ממערכת החינוך הפורמלית מלווה את מערכות החינוך בארץ ובעולם מאז היווסדה. בישראל גויסו גורמים שונים להתערבות ולקידום תוכניות ומיזמים שנועדו לצמצם את שיעורי הנשירה עד למניעתה, ובהם האגף לקידום נוער, קציני ביקור סדיר, רשויות מקומיות, מורים ומנהלי בתי ספר (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016). הסיבה לכך היא שעזיבת בית הספר לפני תום הלימודים היא בעיה חברתית מורכבת ומרובת השלכות, הן על התלמיד והן על כלל החברה (בן-רבי ואחרים, 2014). הנשירה עלולה להתרחש בשלל מצבים, בגילים שונים ואף בזמנים שונים בכל שכבות הגיל (Metzger et al., 2015). בשל היותה תופעה מסוכנת, שעלולה להשפיע באופן שלילי על עתידו של התלמיד, יש לזהות את הגורמים העיקריים לה, שהם תנאי להצלחת תוכניות מניעה (Pabay et al., 2014). מחקרים הצביעו על קשר חיובי בין נשירת תלמידים מבית הספר לחרדת בחינות, עד כדי כך שהישגים לימודיים נמוכים וחרדת בחינות, בעיקר זו בעלת הרכיב הקוגניטיבי, מאפשרים לנבא נשירה. בהתאם, חרדת בחינות יכולה לסייע לצוות החינוכי לאתר תלמידים נושרים עוד בתחילת השלב הסמוי (לוי-יצחק, 2007; רבהון-דמתי ובן שלום, 2016).

## הייעוץ החינוכי ותפקידו בבית הספר

הספרות המקצועית מדגישה את חשיבות הגשת הסיוע לפרט בהתמודדות עם חרדת בחינות, מכיוון שזו עלולה להחריף ולהתפשט כהתנהגות נמנעת לתחומי חיים נוספים ולהתמיד גם בשנות ההתבגרות והבגרות (Maynard et al., 2017). הדבר כרוך

בחויה השלילית שחוזרת ופוקדת את הפרט כאשר הוא פוגש סיטואציה זהה או דומה (רבהון-דמתי וכן שלום, 2016), ולכן יש להתערב לצורך הפחתתה. זיהוי מוקדם והתערבות יעילה יכולים להפחית משמעותית את ההשפעה השלילית על תפקודו של הילד (קושניר, 2012).

הטיפול בחרדת בחינות יכול להתבצע במגוון דרכים ועל ידי צוותים שונים. התאמת תוכנית ההתערבות וטווח הזמן הדרוש לביצועה (ארוך או קצר) תלוי בעוצמת החרדה עצמה (סגל ושמעוני, 2000). בבתי ספר רבים קיימות תוכניות התערבות בנושא של הפחתת חרדת בחינות, שאותן מעבירים הפסיכולוגים החינוכיים, היועצים החינוכיים ואף מורים או מחנכים (יפה ונזרי, 2017).

מחקרים מצביעים על כך שבעלי תפקידים והנהלה משפיעים רבות על התרבות הארגונית של בית הספר ועל אקלימו (אופלטקה, 2015). יועצת בית הספר היא דמות מפתח בעלת ערך מוסף מהותי, שפועלת למען שיפור תנאי העשייה החינוכית ואיכותה ומשפיעה על מדיניות בית הספר ועל המתרחש בין כתליו (ארהרד, 2014). הייעוץ החינוכי חורג מקשיים נקודתיים ומתמקד בסיוע לטווח הארוך בהיבטים מגוונים, כגון: ייעוץ למערכת, ייעוץ לצוותים חינוכיים, הדרכת מחנכים ועבודה מניעה. עיקר עבודתו של היועץ החינוכי אינו התמקדות בהתערבויות פרטניות בעת משבר ומצוקה, אלא קידום המערכת הבית ספרית ככזו שמקנה ערכים המתקשרים לאושר, לתקווה ולבריאות, וכן בחינת דרכי פעולתו של בית הספר והתאמת המערכת לצורכי התלמידים. תהליכים אלה עוזרים לתלמידים ללמוד אסטרטגיות יעילות ומתאימות יותר לעידן הנוכחי (דור-חיים, 2019).

פיניאן-וייס (2010) ציינה במחקרה כי עבודת הייעוץ החינוכי מתאפיינת במגוון משימות ומפגשים: פרטניים, קבוצתיים ומערכתיים. המפגשים הפרטניים כוללים מפגשים עם התלמיד, כדי לעזור לו להתמודד עם קשייו, מפגשים עם המורים והמחנכים, במטרה לדון בצורכי תלמיד או כיתה, ומפגשים עם הורים, על מנת לבסס קשר ושיתוף פעולה בין בית הספר והבית. המפגשים הקבוצתיים כוללים סדנאות העשרה למורים, לצורך תכנון ובניית תוכניות מניעה בבית הספר, והמפגשים המערכתיים מתמקדים בייעוץ להנהלה ובמפגשים עם הצוות הבין-מקצועי.

## גישות לטיפול בחרדת בחינות

חרדת בחינות פוגעת בתפקוד התלמידים ובהישגים הלימודיים שלהם וגם משפיעה לרעה על רגשותיהם ופוגמת באיכות חייהם בתחומים של חיי חברה ופעילויות פנאי (Macsuga-Gage & Simonsen, 2015). לכן, התערבות מוקדמת בחרדת בחינות משפרת את מצבו של התלמיד. אם חרדת הבחינות אינה מערבת בעיות אחרות, כהפרעות חרדה או דיכאון, אפשר לטפל בה במסגרת בית הספר בידי פסיכולוגים, יועצים ומורים, בשיתוף ההנהלה וההורים (Huberty, 2009).

מחקרים הציעו שתי גישות פסיכולוגיות וגישה תרופתית לטיפול בחרדת בחינות. הגישה הפסיכולוגית הראשונה היא פסיכודינמית, ולפיה הטיפול בחרדת בחינות הוא ממוקד וארוך טווח וצפוי להביא להקלה בחרדה, אך לא יפתור את עומק הבעיה,

כי אי-אפשר לשנות את התנהגות האדם שאינו מודע לגורמי הפחד שלו (גולדברג, 2005). הגישה השנייה היא הקוגניטיבית-התנהגותית (Cognitive Behavioural Therapy – CBT), טיפול פסיכולוגי שהוכח כיעיל בטיפול במגוון בעיות, כדיכאון, הפרעות חרדה, שימוש באלכוהול וסמים, בעיות זוגיות, הפרעות אכילה ומחלות נפש קשות. מחקרים רבים מראים כי ה-CBT משפר משמעותית את התפקוד ואת איכות החיים, וכי הוא יעיל לפחות באותה מידה או אף יותר מטיפולים פסיכולוגיים אחרים או מתרופות פסיכיאטריות (Ginsburg et al., 2012). גישת ה-CBT גורסת שאפשר להתמודד עם חרדת בחינות באמצעות הערכה ואבחון, חשיפה במציאות ובדמיון, הרפיה ואימון בכישורים חברתיים ובמשחק תפקידים. גישה זו מתמקדת בהתנהגות המטופל, במחשבותיו, בתחושותיו הגופניות וברגשות שהוא חווה. היא עושה זאת באמצעות טיפול ממוקד וקצר המשלב הקניית מיומנויות למידה, הרפיה ובניית המצב מחדש (Von Der Embse et al., 2013).

הגישה השלישית היא תרופתית ומבוססת על הנחה כי "נוצר חסר כימי במוח, אשר גורם להופעת החרדה, [נ]המענה התרופתי אמור לווסת ולהסדיר את מאזן הנוירורנסמטרים במרחב הסינפסי" (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016, עמ' 53).

## דרכי ההתערבות בחרדת בחינות

שיטות ההתערבות בחרדת בחינות נחלקות לשלוש קטגוריות עיקריות: הראשונה, התערבויות מכוונות רגש, נועדה להפחית את עוצמת הרגשות שמפעיל מצב הערכה כלשהו. היא נשענת על עקרונות למידה התנהגותיים (התניה נגדית, חשיפה והקהיית רגישות) ועל ארבע טכניקות התנהגותיות שונות: (א) דמיון מודרך, שמטרתו לשחרר מתח ולחצים על מנת להתגבר על פחד ולפתח מודעות עצמית; (ב) הרפיית שרירים שיטתית שכוללת מגוון טכניקות נשימה ומדיטציה המסייעות בשחרור מתחים גופניים; (ג) שינוי מחשבות שליליות באמצעות היכולת להכיל רגשות בעזרת כלים התנהגותיים (Zeidner, 2014); (ד) שימוש בביופידבק על ידי חיבור המטופל למכשור ממוחשב ושליטה בתגובות פיזיולוגיות בלתי רצונית (סיגל ושמעוני, 2000). נוסף לכך, נמצא שהשימוש בביופידבק מועיל גם הוא להפחתת חרדת בחינות, כאשר הוא מתבצע בליווי ובעזרה של איש מקצוע.

הקטגוריה השנייה היא התערבויות קוגניטיביות. טיפול קוגניטיבי-התנהגותי הוא שיטה יעילה מאוד בהתמודדות של תלמידים עם הפרעות וחרדות (Ganaprakasam & Selvaraja, 2020). טיפול זה משמש לזיהוי דרכי חשיבה שליליות והרסניות ולשינוין לדרכי חשיבה חיוביות ובונות (Fayand et al., 2013). בהתערבויות קוגניטיביות בחרדת בחינות, המטפל מזהה את הדרך שבה התלמיד תופס בחינות ואת מחשבותיו ורגשותיו בקשר אליהן, והטיפול מכוון להפיכת הרגשות שליליים של התלמיד לרגשות חיוביים, שיכולים לשפר את חייו (Ganaprakasam & Selvaraja, 2020). רוזנברג (2016) הצביעה על יעילות ההתערבות הקוגניטיבית-התנהגותית, הכוללת לימוד הרפיה בעזרת תרגול נשימות עצמי וגם עם איש מקצוע, כמרכיב חשוב מאוד בטיפול בהפרעות חרדה.

הקטגוריה השלישית, התערבויות בתחום מיומנות הלמידה, נועדה לשפר את מיומנויות התלמיד בכתובת הבחינה עצמה, את תפקודי הלמידה שלו ואת התכונות למבחנים, על מנת שישלט בחומר הנלמד במהלך הבחינה, מה שיכול לצמצם חרדה (יפה ונזרי, 2017; Zeidner, 2014).

יפה ונזרי (2017) הדגישו ששיטות הטיפול והטכניקות בבתי הספר גויסו באופן ממוקד לצורך התמודדות עם חרדת בחינות. נמצא שהיעילות ביותר בהפחתת החרדה היו שיטות ההרפיה השונות שהוזכרו לעיל. ממצאי המחקר לימדו על יעילותה של הפעלת תוכנית התערבות חינוכית מתאימה בשילוב עם שיטות טיפוליות. אלה סייעו להפחית את החרדה בקרב התלמידים הסובלים מחרדת בחינות.

מחקר אחר התייחס להפחתת תסמינים גופניים ורגשיים הקשורים לחרדת בחינות, שהושגה באמצעות שיתוף הפעולה בין מורים לפסיכולוגים, יועצים ומדריכים בבתי הספר, כמו גם משפחות התלמידים הסובלים מחרדת בחינות; המלצתו הייתה לעודד לימוד שימוש באסטרטגיות להפחתת חרדה לפני בחינה, במהלכה ואחריה (Salend, 2011).

מחקרן של זועבי ועאבד (2021) הראה כי במקרה של היועצים החינוכיים בחברה הערבית, יש לפתח את שיטות עבודתם ולהתאימן לחברה הערבית אשר הם עובדים בה, על ידי שימוש בשיטות התערבות מוטות ומותאמות לתרבות הערבית. לטענת החוקרות, שימוש בטכניקות ואסטרטגיות המעוצבים במונחים תרבותיים עשוי להניב תוצאות מיטביות וסייע למטופל לחוש בנוח ולהתקדם. לטענת רואר-סטריאר ונדן (2021), שימוש בגישה מודעת הקשר בעת טיפול עשוי לייעל את התהליך הטיפולי, מכיוון שגישה זו מאפשרת הבנת חוויית הפרט, תוך זיהוי קשריו המשפחתיים והסביבתיים הרלוונטיים. על פי גישה זו, בקשרים אלו טמונים יחסי כוחות וצריך לקחת אותם בחשבון בעת הטיפול.

היות ובעידן הנוכחי תופעת חרדת הבחינות מושפעת מהשימוש הגובר במבחנים למדידת ההצלחה וההישגיות בקרב התלמידים, מחקרנו שם לו למטרה לבחון את שיטות ההתערבות המשמשות יועצות חינוכיות ערביות לצורך שיכון חרדת בחינות בקרב תלמידים ערבים. על כן, שאלת המחקר המרכזית הייתה: כיצד היועצות מסייעות לתלמידים בהפחתת חרדת בחינות, תוך התחשבות בתרבות ובהקשר של התלמידים?

## שיטת המחקר

### משתתפים ושדה המחקר

במחקר השתתפו 15 יועצות מאזור הצפון, בעלות תואר שני בתחום הייעוץ החינוכי, אשר טיפלו בתלמידים שסבלו מחרדת בחינות. היועצות היו בנות 20–50 ובעלות ותק עבודה של שנתיים עד 28 שנים. המשתתפות הועסקו במשרה מלאה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בחברה הערבית, ולפחות חצי משרה מתפקידן היו שעות של ייעוץ, על גווניו, והחצי השני – הוראה של מקצועות שונים. גיוס היועצות התבצע בסיוע מדריכת-על של היועצות שפנינו אליה בבקשה לסייע לנו באיתור יועצות רלוונטיות

למחקר הנוכחי, וזאת לאחר שהסברנו לה את מטרת המחקר. בהמשך, ראינו את היועצות שהסכימו להתראיין, והסברנו להן על המחקר, מטרותיו והמסגרת שבה הוא נערך. למשתתפות הובטחו סודיות, שמירה על הפרטיות ואנונימיות שלהן, והובהר להן כי הן רשאיות להפסיק את הראייון בכל שלב. מקום הראייון נקבע בהתאם למה שהתאים לכל משתתפת.

## כלי המחקר

איסוף הנתונים בוצע על ידי ראייון חצי מובנה. בחירת השימוש בראייון חצי מובנה נבעה מהיותו כלי נפוץ ביותר, המשלב את הגמישות של הראייון הפתוח עם המסגרת של הראייון המובנה (צבר-בן יהושע, 2001). בראייון זה החוקר צמוד לכמה שאלות הקבועות מראש, אך הוא רשאי לשנות את סדרן ולהוסיף שאלות נוספות ושאלות המשך, בהתאם להתפתחות הראייון, המנוהל כשיחה בעלת מבנה ומטרה. מדריך השאלות של הראייון נבנה על ידיו בהתאם לספרות המקצועית ולשאלת המחקר. דוגמה לשאלות הראייון: "כיצד את תופסת את תופעת חרדת הבחינות בקרב תלמידים?" "מהם המאפיינים של התופעה?" ו"אצל אילו תלמידים מופיעה חרדת הבחינות?"

## ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטת ניתוח תוכן, באמצעות חלוקה לתמות. הניתוח התמקד בדבריהן של משתתפות המחקר, ששיקפו את רגשותיהן, מחשבותיהן, אמונותיהן והידע שלהן, מתוך תשומת לב לנתונים הרבים ותוך הימנעות מדעות קדומות (שקדי, 2003). בשלב הראשוני נעשו תמלול, קריאה מעמיקה וקידוד לכלל התשובות של המשתתפות כפי שעלו בראיונות. קידוד התשובות נעשה על ידי קריאה חוזרת וממוקדת לתשובות פעם אחרי פעם, כדי לגלות את הרעיונות, הדעות, המילים או המושגים המשותפים בכל תשובה. בשלב השני אותרו רעיונות, דעות ומשפטי מפתח בתשובות המשתתפות לכל שאלה במדריך הראייון, בהתאם לשיבוצם בתוך תמה ספציפית.

## ממצאים

בפרק זה מוצגים ממצאי המחקר העיקריים, כפי שעלו בראיונות עם יועצות בתי ספר ערביים שטיפלו בתלמידים שסבלו מחרדת בחינות. הממצאים משקפים את שיטות ההתערבות של משתתפות המחקר. בניתוח תוכן הראיונות, בהתאם למטרת המחקר, נחשפו שש תמות עיקריות: תפיסת היועצת את התסמינים של חרדת בחינות, הגורמים הנפוצים לחרדת בחינות, מהות התערבותה של יועצת בית הספר, תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה, הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי להתמודדות עם חרדת בחינות ושיטות, דרכים וטכניקות להתמודדות עם חרדת בחינות.

## תמה ראשונה – תפיסת היועצת את התסמינים של חרדת בחינות

תמה זו מתארת כיצד תפסו היועצות את התסמינים של חרדת הבחינות שהתגלו בקרב התלמידים. המשתתפות דיווחו שהתלמידים הסובלים מחרדת בחינות אינם מסוגלים לתפקוד נכון ויעיל, וכי הם תופסים את הבחינה כאיום, שמתבטא בקשיים פיזיים, רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים. רינה הדגישה כי "חרדת בחינות היא תחושה סובייקטיבית, שבה התלמיד תופס את הבחינה כמושה מאיים. לכן התפקוד שלו נפגע, והתלמיד משדר מצוקה, חרדה ואי-נוחות". לדברי מהא, "חרדת הבחינות אצל התלמידים מתבטאת ברמות שונות. ברמה רגשית היא משתקפת בדאגה ופחד. ברמה קוגניטיבית היא מתבטאת בהפחתה בריכוז, בזיכרון וחשיבה. ברמה גופנית היא מלווה בזיעה, כאבי בטן, קוצר נשימה, וברמה התנהגותית היא מתבטאת בהתפרצויות בבכי". היא הוסיפה שהסימנים אינם מתבטאים בבת אחת, ושהדבר תלוי ברמת החרדה האישית של כל פרט. רימא ציינה כי "חרדת הבחינות מעלה את הפחד, הדאגה, והלחץ של התלמיד ומונעת מהתלמיד להשלים את המבחן". נאיא סברה שהחרדה משפיעה ישירות על רגשותיו של התלמיד: "הוא נראה מתוסכל, מודאג ומדוכדך מבחינה נפשית". אבחנה זו עלתה גם מדבריה של נורה, שהוסיפה לרשימת הרגשות גם אשמה, לחץ וכעס, "שפוגעים בדימוי העצמי שלו ומשפיעים על תפקודו וחשיבתו". כמוה גם סוהא, שהסבירה שחרדת הבחינות משפיעה לרעה על רגשות התלמיד הסובל ממנה ופוגעת בדימויו העצמי, בהישגיו הלימודיים, במוטיבציה שלו להתמיד ובאיכות חייו ככלל.

## תמה שנייה – הגורמים הנפוצים לחרדת בחינות

בתמה זו התייחסו היועצות לגורמים ולסיבות הנפוצים לחרדת בחינות ודיווחו על מגוון של סיבות לתופעה. רימא סברה שמדובר ב"תופעה נפוצה בקרב תלמידים", לתחושתה, "[היא מולדת], עקב לקות מסוימת או מתפתחת, עקב בעיות וקשיים שעברו על התלמיד". לפי ההסבר שלה, ישנם ליקויים נירולוגיים מולדים אשר מעכבים הקניית מיומנויות לימודיות בסיסיות ללומד, כך שפעמים רבות המאמצים שהוא משקיע אינם מניבים תוצאות מיטביות. לטענתה, "התחושה של הלומד שעל אף השקידה שלו על חומר הלימוד הוא לא יצליח, מעלה אצלו את החרדה בעת הבחינה". לדברי מאריא, "הכול מתחיל מהלחץ שהורים מכניסים [...] לתוכו [...] במיוחד אם ההורים עצמם חרדתיים או פרפקציוניסטים, שמלחיצים את בנם להשיג ציונים גבוהים, ואם משווים בינו לבין אחים בעניין זה". לטענתה, זהו גורם ראשי בהגברת חרדת הבחינות אצל הילד. היא המשיכה: "[אני] נתקלת בהורים ששואפים לשלמות. הם לא מודעים שתפיסה זו מעלה בקרב ילדיהם את התחושה שהוא נמצאים תחת ביקורת מתמדת, ומה שלא יעשה הוא ייכשל לעמוד בדרישות ובציפיות שלהם. אני רואה מה עובר על הילדים [ה]אלו בתקופת הבחינות וכמה קשה להם". סיבה נוספת ללחץ שמופעל מצד ההורים על הילדים שלהם ואשר מעלה אצלם את חרדת הבחינות, עלתה מדברי

מיסא, שאמרה: "ההורים מלחיצים את ילדיהם לא רק בגלל שהם עצמם חרדתיים או פרפקציוניסטים, אלא ישנה סיבה אובייקטיבית, והיא המציאות החברתית, כלכלית ופוליטית בה החברה הערבית שרויה. ההורים רואים בהישגים קרש קפיצה להשתלבות ילדיהם במציאות האזרחית, ואז הם דוחפים לכיוון ההישגים והציונים". לנושא זה התייחסה גם נאדיה, שסיכמה את דבריה כך: "אני מבינה את ההורים, וקל לי לפתח אמפתיה לעמדות שלהם, אלא [ש]חלק מהטיפול הוא לפגוש את ההורים ולשקף להם את המניעים שעומדים מאחורי העמדה שלהם, וכיצד זה משליך על ילדיהם". עדין הסבירה:

[בין שלל הסיבות, חרדת הבחינות נובעת מ]לקות למידה אצל התלמיד או חוסר המודעות לבעיה [...] שלא טופלה כפי שצריך, דבר שמשפיע על תפקודו בזמן המבחן, בגלל הקשיים הנפשיים והרגשיים שנוצרו. במסגרת עבודתי נתקלתי בילדים כאלו המאופיינים ברמות חומרה שונות. הם יצירתיים, מוכשרים. אלא [ש]לקות הלמידה הספציפית בה הם לוקים מציבה בפניהם אתגר לא קל. הם מאוד נלחצים מביצוע טעויות, וכנראה זה קשור לאופן השלילי שהסביבה התייחסה לכך שהם טועים.

רינה גרסה כי "חרדת בחינות מופיעה אצל התלמידים החזקים או הפרפקציוניסטים, שיש להם יכולות לימודיות גבוהות ושהציונים שלהם טובים וטובים מאוד, והחרדה שלהם נובעת מהיות הציון שלא עומד בציפיותיהם מפורש ככישלון, שגורם ללחץ ופוגע בערך העצמי". עדין, לעומתה, טענה כי "תופעה זו קיימת אצל התלמידים הבינוניים ופחות מבינוניים אשר מתפקדים במהלך הבחינה ברמה נמוכה, ועל פי תפיסתם, הם ייכשלו ולא יצליחו להשיג ציונים ראויים". נאדיה העלתה נקודה חשובה בקשר לגורמים לתופעה, כשהתייחסה למגדר ואמרה שהתופעה שכיחה בקרב הבנות בהשוואה לבנים, לטענתה, "הבנות בדרך כלל רגישות יותר מהבנים, דואגות יותר, במיוחד בגיל ההתבגרות יש להן חשיבות רבה ללמידה, בנוסף לתחרויות בין החברות ושאיפתן לציונים גבוהים יותר מהבנים, שבגיל ההתבגרות הם עסוקים בדברים אחרים חוץ מהלימודים והמבחנים".

## תמה שלישית – מהות התערבותה של יועצת בית הספר

בתמה זו תיארו היועצות את מהות ההתערבות שלהן עם איתור תלמיד שסובל מחרדת בחינות. ניתוח הממצאים העלה את שלושת הנושאים הבאים: התמודדות עם תלמידים שסובלים מחרדת בחינות, אימוץ גישת התערבות מותאמת ושילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות בעת טיפול בתופעה.

### התמודדות עם תלמידים שסובלים מחרדת בחינות

בהתייחסות היועצות להתמודדות עם תלמידים שסובלים מחרדת בחינות, רובן הדגישו את חשיבות קיום שיחה אישית עם התלמיד. שרה סיפרה שאחרי איסוף המידע, היא מנהלת שיחה אישית מיידית עם התלמיד ומעבירה לו מסר: "אתה לא לבד, ויחד נטפל בחרדה". לדבריה, "אם הבטחתי לתלמיד לעזור, אני עוזרת, לכן אם אני נתקלת במצב קיצוני, אני נעזרת בפסיכולוגית בית הספר". מאריא התייחסה לחשיבות ההתייחסות



לנקודות החוזק של התלמיד: "בשיחה איתו אני מעודדת אותו ומדגישה [את] נקודות הכוח שלו, גם אם הן לא מתייחסות באופן ישיר ללימודים. אני מסבירה לו כי ציונים זה דבר חשוב, וכי ניתן ללמוד בדרכים ושיטות שונים, ואם לא מצליחים, תמיד יש עוד הזדמנות". שרה חשבה שצעד ראשון בטיפול בחרדת הבחינות הוא לנרמל את המציאות, ולא להציג אותה כדבר קריטי: "בחלק מהמפגשים עם ילד שסובל מהתופעה [אני] משוחחת איתו על דברים אחרים, ולא דווקא [על] החרדה, דברים שמעניינים אותו, מראה לו תמונות וסרטונים על נושאים שהוא אוהב. אני עושה [את] זה בכדי שיהיה לו נוח ו[כדי] למזער במידה האפשרית את הבעיה שהוא מתמודד איתה". לינה הוסיפה: "קודם כל הכלה, הרגעה, דרך שיחות, לשמור על נקודות החוזק ולשפר אותם". בהמשך לינה הסבירה את הגישה שלה לטיפול בילד: "אני מתמקדת בדברים חיוביים, מתוך אמונה [ש]היכן [ש]אנו נשים את הפוקוס, זה יגדל. ברגע שהילד מתמלא בתפיסה חיובית על עצמו, זה יעזור לו להתמודד עם החרדה בצורה יעילה". מיסא סיפרה על סדר הפעולות שהיא נוקטת: "לאחר קביעת רמת החרדה, אני מחלקת את המפגשים עם התלמידים לשני חלקים: פרטניים וקבוצתיים, ואם יש צורך, אני מערבת [את] פסיכולוג בית הספר – זה תלוי בחומרת החרדה ועומק הבעיה והשלכותיה על התלמיד. צריך לזכור שיש גם מפגשים עם ההורים". בהמשך היא הדגישה את חשיבות המפגשים הקבוצתיים: "מפגש חשוב להדגיש, כי למפגש הקבוצתי של כמה תלמידים שסובלים מאותה בעיה יש אפקט ניכר. כל ילד בקבוצה מרגיש שהוא לא לבד. הקבוצה עצמה משרה אווירת כוח להתמודד. הם תומכים אחד בשני, מפרגנים ומשתפים בחוויה שסייעה בהצלחה".

### **אימוץ גישת התערבות מותאמת להפחתת חרדת בחינות**

היועצות דיווחו גם על הצורך לנקוט גישת התערבות מותאמת. כך, למשל, רימא סיפרה שהיא עובדת על פי תוכנית עבודה אישית מתאימה לכל ילד, אשר מתאפיינת בתהליך ארוך, אבל חשוב. היא התייחסה לכך שחומרת החרדה היא שונה בקרב הילדים, ועל כן נחוצה התייחסות מיוחדת לכל אחד מהם. לדבריה, "הצלחת הטיפול קשור[ה] בזיהוי חומרת החרדה. אין טעם להאריך טיפול עם תלמידים שהחומרה אצלם קלה, כי זה יפגע בעצמאותם. תלמידים שהחרדה אצלם בעוצמה גבוהה מקבלים ליווי יותר ארוך. בשני המקרים אני נעזרת בפסיכולוג בית הספר בכדי לעצב תוכנית מותאמת לתלמיד". מאריא אימצה את גישת הטיפול הקוגניטיבי-התנהגותי (CBT), תוך התייחסות לרגשות התלמיד, בהנחיית הפסיכולוג. היא סיפרה: "עם התלמיד אני עובדת על תודעתו ודפוס חשיבתו. יחד איתו אני מפרקת את אמונותיו המעכבות שיש לו על עצמו, ובמקביל משתדלת לסייע ולהפנים שיח המחזק את האמונה והמסוגלות העצמית והמוביל להצלחה ועוזר לוותר על השוואות מוגזמות עם האחרים ולהתייחס לכישלון בפרופורציה". עדן דיווחה על שימוש "בתרגילי הרגעה וחיזוק החוסן הנפשי והדימוי העצמי של התלמיד", לצד עבודה קוגניטיבית, ש"בוחנת את תפיסות התלמיד את המבחנים והציונים, בתנאי שאין לו קשיים לימודיים. כך למשל, התלמיד הסובל מקשיים לימודיים אמור לקבל התאמות במבחן". בדומה, רינה העדיפה את הגישה

הקוגניטיבית: " [אני] שומעת מהתלמיד את הפירוש שהוא נותן לחוויה שלו, מלמדת אותו לזהות את הדיבור הפנימי העולה בעת הבחינה ושמעורר חרדה, ומעודדת אותו לחשוב חשיבה חיובית". כמו כן, "לומדים הרפיה, שיפור תהליכי הריכוז והזיכרון והתמודדות עם לחץ של זמן". בנוסף לגישות הטיפול שהיועצות העלו, מיסון סיפרה על השתלבותה עם יועצות נוספות בלימודי תעודה בנושא טיפול בחרדת בחינות בשיטת אן-אל-פי (Neuro Linguistic Programming – NLP): "אני משתמשת בשיטה זו בכדי לסייע לתלמיד החרד להיות מפוקס בהצלחות שלו ובמשאבים שיסיעו לו להתגבר על החרדה".

### שילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות בעת טיפול בתופעה

היועצות הדגישו את החשיבות הרבה של שילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות המתייחסים לתרבות וההקשר של המטופל בעת הטיפול בתופעה. ג'זל שיתפה: "אני משתמשת בנשימות ודיבור פנימי למען שינוי מחשבות. בנוסף לכלים הפסיכולוגיים, כלים קוגניטיביים, אומנות או יצירה. בנוסף להיותי יועצת, אני מורה לספרות ערבית, דבר שמסייע לי להשתמש בטקסטים ככלי משמעותי המוכרים להם ואשר [יש] בהם מסר שאני מעוניינת להעביר במטרה לחזק את התלמידים". רנא ציינה שסוג הטיפול, מתוך שלל הכלים האפשריים, תלוי בעיקר ברצונו של האדם, מה שמתאים לו מבחינה טיפולית ומבחינת המקום שבו הוא נמצא. לפי הגישה שלה, היועצת צריכה ללמוד את התלמיד ואת ההקשר המשפחתי-סביבתי שממנו הוא בא, בכדי להכין תוכנית התערבות בהתאם, תוך שימוש במונחים מוכרים וקרובים לעולם התוכן והמאפיינים של התלמיד. היא סיפרה: "במהלך הטיפול אני משתמשת בסרטונים המראים הצלחות, צמיחה מכישלון. חשוב לתת לגיטימציה לקושי של התלמיד ולהציג בפניו דוגמה לחשיבות ההתנסות בכדי להצליח. דוגמאות מההקשר ועולם התוכן שלו. במפגש עם התלמידים אנו מדברים על 'מלך האריות' ועל 'הארי פוטר' כדוגמאות להצלחה". באותו הקשר אמרה מיסון: "האמצעים שונים: קלפים, מחשבות, דמיון מודרך, איתור התנהגויות ועיצוב התנהגויות. בנוסף לכלים רלוונטיים שאני לוקחת מעולם ה-NLP, כמו רשימת ההצלחות, שבאמצעותה התלמיד מתעד את ההצלחות שלו". רימא מנתה מגוון אמצעים גם היא: "דיבור פנימי, לחזק [את] הדימוי העצמי, להגביר את החוסן האישי, לשנות מחשבות שליליות למחשבות חיוביות, שיחה עם התלמיד חמש דקות לפני המבחן, דמיון מודרך לפני המבחן או יום לפני יום המבחן ולשחרר חוויות שליליות". לינה הוסיפה: "אני משתמשת במשחקים ובדמיון מודרך בכדי להרגיע את התלמיד. יש לי ספר על סיפורי הצלחה של דמויות מוכרות לילדים. אני מבקשת מהתלמיד לבחור אחד, ו[אנחנו] קוראים אותו ומפרשים יחד".

## תמה רביעית – תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה

בתמה זו התייחסו היועצות לחשיבות תפקיד המשפחה בהפחתת החרדה ותיארו את האתגרים שניצבים בפניה.

כל היועצות גרסו שלמשפחה יכולת לסייע בהתמודדות התלמיד עם חרדת בחינות. ג'זל אמרה: "המשפחה היא עמוד השדרה והגורם המשמעותי ביותר לתמיכה בילד. כיועצת, מוצב בפני אתגר רתימת ההורים לתוכנית הטיפול. הורים ערבים מייחסים חשיבות ניכרת להישגיות, וזה מחייב אותי לעבוד על שינוי תפיסתי אצלם, בכדי שיבינו [את] ההשלכות שיש לרצונות שלהם על ילדיהם". מיסא הרחיבה זאת וסיפרה שהיא צריכה "להסביר להורים כי אם [הם] מקבלים את בנם וחרדתו, מטפלים בזמן המתאים, מחזקים, מעודדים, תומכים ומתאימים את ציפיותיהם ליכולותיו, הם עוזרים לו בהפחתת החרדה. [אני] מעלה בפניהם כי יש אפשרות להדרכת הורים מטעם בית הספר המסייעת לשינוי דעות והתאמת ציפיותיהם מילדיהם". רימא אמרה כי היא מאמינה ש"המשפחה חשובה מאוד [...], הם חייבים לזהות את התסמינים המופיעים אצל בנם בעת התכוננותו למבחן ולהיות עקביים במהלך הלמידה בבית. המשפחה משפיעה בצורה חיובית, תומכים, מכילים, עוזרים, עקביים כל הזמן". רינה האירה גם את צידו השני של המטבע: "לפעמים המשפחה משפיעה בצורה שלילית, מצפים יותר מיכולותיו ומכחישים את החרדה". נאיא סיכמה בדבריה את שתי העמדות הללו: "מצד אחד, יש אפשרות שהמשפחה תהיה גורם שלילי, לא מקבלת את התלמיד וחרדתו, לא עוזרת לו ודוחפת אותו להישגיות. מצד שני, יש אפשרות שהמשפחה תהיה גורם חיובי – מקבלת את התלמיד וחרדתו, מעודדת ומחזקת, [ו]משתפת פעולה בטיפול ובהדרכה למען הפחתת חרדתו".

היועצות עמדו על האתגרים הרבים העומדים בפני המשפחה. רינה תיארה את ההתמודדות עם חרדה של הילד כאתגר חשוב ומורכב, שדורש מההורים מודעות, סבלנות וסובלנות מרובות. לטענתה, הצלחת ההורים שזורה בהצלחת הילדים שלהם. החינוך בחברה הערבית מקבל תאוצה ניכרת, והוא כמעט הצינור היחיד הפתוח בפניה לצורך הצלחה בחיים. הורים מודאגים מחרדת הבחינות של בנם, כי הם יודעים שהיא משפיעה על הביצוע שלו, והדבר עלול להקשות עליו להשתלב בהשכלה גבוהה בעתיד. רנא האירה את ההיבט ארוך הטווח של ההשפעה ההורית על התופעה, כשאמרה כי מניסיונה המגוון, "כבר בילדות ההורים מעורבים בתהליך הלמידה, לא נותנים [לילד] הזדמנות להיות עצמאי, תמיד דואגים לתת לו כל מענה בזמן הלמידה. כתוצאה מכך, הם תורמים להתפתחות תלמיד תלותי, שלא יכול להתמודד עם המבחן בצורה עצמאית". ברוח דומה, אמרה מיסון שהאתגר היסודי של ההורים הוא "לשחרר ולהאמין בתלמיד ולארגן סביבה לימודית תומכת, מכילה, אמפתית ולהפחית [את] רמת הציפיות שלהם כהורים ולהיות מודעים לשינוי בין האחים בתוך המשפחה, ולקבל כל ילד במשפחה כגוף עצמאי ולהתאים [את] דרך ההתמודדות על פי הצרכים שלו". מהא סיפרה כי לעיתים ההורים נכנסים לתמונה בשלב מאוחר, כשהתלמיד מגיע לנשירה, ואז הדבר נעשה בלחץ ובדאגה מועצמים, אבל בפועל התקיימה נשירה סמויה עוד

קודם, בעיקר בקרב תלמידים "שלא מקבלים את החרדה, אפילו לא מדברים על החרדה, והכול נשאר אצלם בפנים". בבית הספר שבו היא עובדת, "תלמיד שלא הצליח בכיתה י, הוא נכשל ונשאר שנה נוספת באותה כיתה או ימצאו לו מסגרת אחרת מתאימה, אך האתגר של ההורים [הוא] איך להתמודד עם חרדת בחינות, במיוחד עם בנם [כשהוא נכשל או נשר מבית ספר]. נאיא הדגישה שצריך שהורים "קודם כול יהיו מודעים לרגשות בנם או בתם, כדי לעזור להם; זאת אומרת יהיו רגועים בכל הנוגע לנושא חרדת בחינות אצל בנם או בתם, ולא ייכנסו לפניקה ומעגל סגור. חשוב מאוד שההורים יאמינו ביכולות והצלחת בנם או בתם כדי שיוכלו לעזור להם".

## תמה חמישית – הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי על מנת להתמודד עם חרדת בחינות

בתמה זו הביעו היועצות את דעתן לגבי הכישורים והכלים הנחוצים לצוות החינוכי כדי להתמודד עם התופעה. לדבריהן, בדרך כלל הצוות אכן מצויד בכלים מתאימים, אלא שתמיד יש מקום להתחדש, להתעדכן ולרכוש עוד מיומנויות באמצעות מפגשי הדרכה פרטניים או קבוצתיים. לדברי סוהא, "המורים מודעים לחרדת בחינות. יש להם כלים ודרכים להתמודד, כמו: ניהול שיחה אישית, נשימות שנותנות רוגע לתלמיד, עצימת עיניים, דיבור פנימי, חיבוק לפני המבחן, במיוחד לבנות. אני תמיד מבקשת מהמורים לתת לחרדה מקום ולשתף אותי כיועצת במטרה לסייע". לעומתה, נאדיה אמרה כי "לצוות החינוכי בבית ספרי יש פחות כלים לטפל, אלא [יש] להם יכולת לאתר, להרגיע, לחזק ולנהל שיחות עם התלמידה שסובלת מחרדת בחינות, למשל: 'את תלמידה חזקה, המבחן קל, את יכולה להתמודד, רק תנסי'". לינה הדגישה כי "הצוות החינוכי עובר הדרכות, סדנאות על חרדת בחינות מהיועצת, כדי שיוכלו לאתר תלמידים במצוקה בכיתתם". מהא תיארה את הכלים שעומדים לרשות הצוות בבית ספרה: "ניהול שיחה רגשית עם התלמיד, הסברת החומר הנלמד בצורה קלה וברורה, חיזוק הביטחון העצמי שלו ושינוי מחשבות שליליות לחיוביות והדגשת חשיבות ארוחת הבוקר".

בהתאם, היועצות הציעו לצוות החינוכי כלים רבים, כדי לאפשר לתלמידים להאמין ביכולתם ובהצלחתם. מיסון, למשל, הציעה להם "לעבור בעצמם סדנה של חרדת מבחנים על ידי זיכרון וחוויות אישיות או על ידי מצבים לוחצים". לינה הציעה גם כן "סדנאות, הכלת התלמיד כתלמיד עם היכולות שלו, ולא לפי ציונים, לשמור את נקודות החוזק, כדי לשפר אותם ולהאמין ביכולתם". נורה המליצה "לעודד את התלמיד, לעבוד על נקודות החוזק של התלמיד, כדי לשפר את נקודות החולשה". נאדיה הוסיפה על דבריהן: "קודם כול אני עושה חשיפה לנושא חרדת בחינות בפני הצוות, מסבירה להם על התופעות של החרדה ומדגישה כי קיים הבדל בין פחד לבין חרדה, זאת אומרת הסימפטומים של החרדה קשים יותר מהפחד. אחר כך מתכננת להדרכת והכשרת הצוות החינוכי, כדי להכיל, לעודד ולחזק את התלמיד". בהמשך מיסון הדגישה כי גם המורים וגם היועצות מודעים לתופעה של חרדת בחינות בקרב תלמידים. לטענתה, "אני עובדת איתם על שינוי תרבות המבחנים בבית הספר, בתקווה להפחית את

הלחצים הכרוכים בכך". נורה נתנה דוגמה הלכה למעשה להתמודדות עם התופעה: "אחת המורות ואני ניהלנו סדנה לקבוצת תלמידים הסובלים מהתופעה. התלמיד המחיש דרך ציור מה מכניס אותו לחרדה, וכיצד הוא חושב להיאבק במה שעלה בציורו. למדנו לדעת ממה הם חרדים, וניסינו במידה האפשרית לעצב מחדש תרבות מבחנים המתייחסת למה שהעלו". מאריא התייחסה לשתי נקודות חשובות. לטענתה, "חשוב להקנות לצוות המורים ידע הקשור להבנת עמדת ההורים, אשר מנסים לדחוף את ילדיהם בכיוון ההישגיות לקראת חיים יותר מוצלחים. כמו כן, חשוב להקנות כלים לניהול תקשורת ושיח פורה עם ההורים, שמעמידה את התלמיד וטובתו במרכז השיח".

## תמה שישית – שיטות, דרכים וטכניקות להתמודדות עם חרדת בחינות

נוסף לכישורים הנחוצים לצוות החינוכי, היעצות דיווחו על מגוון שיטות, דרכים וטכניקות שהן מציעות למורות על מנת להתמודד עם חרדת בחינות. הן הדגישו כי חשוב ללמד את המורות כיצד לארגן את החומר הנלמד, לארגן את זמן המבחן, לבנות מאגר זיכרון ולבחור את השאלות בהתאם ליכולת התלמיד. נאיא סיפרה: "אני מלמדת את המורות כי "קודם צריך לעשות הטרמה למבחן – לבצע תרגול על ידי מבחן דומה מבחינת התוכן, תרגול המיומנויות שנדרשות למבחן, הכנת התלמידים רגשית דרך שיחות ועידודים". היא הוסיפה: "אני מדגישה בפני המורות כי החומר צריך להיות מאורגן ומסוכם במיוחד במחברות באופן ברור, כך שיעזור לתלמידים להתרכז ולהתמקד בחומר הנדרש. כמו כן, צריך לבנות מבחן ברמה שתואמת את הזמן המוקצה לו (זמן המבחן יהיה ידוע מראש) ולתרגל בכיתה מבחנים דומים, עם הגבלת זמן בהתאם למבחן הסופי". רינה ציינה כי היא מסייעת למורות "לבנות תוכנית פעולה ולנהל עם התלמידים את זמני הלמידה – להבין כמה ימים עליו ללמוד לכל מבחן, והאם יש מספיק זמן, האם יש לו את כל החומר הנדרש, ולהיערך למצב מראש". היא הוסיפה כי ככל שהתלמידים יהיו מוכנים טוב יותר, הם יצליחו להביא את עצמם למצב של שליטה טובה יותר, על כן יש פעולות שהיא מעודדת את המורות לנקוט בכדי לסייע לתלמיד להתמודד עם חרדת הבחינות. לדברי מיסון, "המורות צריכות ללמוד מה זה זיכרון, לוודא שיש לתלמידים את החומר הרלוונטי, ללמד את החומר בכמויות קטנות, לחזור על החומר ולשנן עם התלמידים, לסכם את החומר בשיטת פתקים, להציג את החומר באופן ויזואלי, לעבוד עם מרקר, לסמן נקודות מפתח, לפתור שאלות בשיטת מבחן וללמוד שעה ולנוח רבע שעה או עשר דקות". רנא הוסיפה: "כאשר התלמידים מקבלים את טופס הבחינה, ללמד אותם לא למהר לפתור את המבחן. ללמד אותם לקחת לעצמם חמש דקות ראשונות לעבור על המבחן ולהחליט עם מה מתחילים קודם, ושילכו בשיטת צבירת נקודות – מהקל לקשה – זה נותן יותר ביטחון לתלמידים ומוריד לחצים". עדן אמרה: "השיטות שאני מציעה היא לבנות תוכנית פעולה ללמד בשיטה חווייתית סימולטיבית". לטענתה, "צריך לקיים סדנאות והדרכה, וחשוב מאוד לפעול לפי רמת התלמיד ולתת לו להביע את רגשותיו וללמד אותו לבטוח בעצמו [נ]ביכולתו". בהמשך, עדן הדגישה כי הלמידה ורכישת הטכניקות להתמודדות עם הבחינה צריכות להיות מתחילת השנה, ולא בעת הבחינה.

## דיין

המחקר מתאר כיצד תפסו היועצות את התסמינים של חרדת בחינות כפי שאלה התבטאו אצל התלמידים. ממצאי המחקר הנוכחי מאששים את אלה של מחקרים אחרים, וגם מהם עולה שחרדת בחינות היא תחושה סובייקטיבית של מתח, חששות, עצבנות ודאגות הקשורים לעוררת מערכת העצבים האוטומטית (Alam & Halder, 2018). תחושות אלו מתבטאות ברמות שונות: רגשית, התנהגותית וקוגניטיבית, ומשפיעות על ההישגים האקדמיים של תלמידים, איכות חייהם והמוטיבציה שלהם להתמדה בלימודים (ברוורמן ורויטמן, 2009; רוזנברג, 2016).

בדומה לממצאי מחקרים אחרים, גם במחקר זה התחדדו ההבדלים המגדריים ביחס לחרדת בחינות, כלומר, הנטייה של נשים לסבול מהתופעה בשיעור גבוה יותר מגברים (Cassady & Finch, 2015; Dobson, 2012). הבדלים אלה מיוחסים לכך שנכונותן של בנות לדווח על תחושת חרדה גדולה מזו של בנים (מקדונלד, 2001), וזאת בשל הציפיות השונות שיש להורים מבנים ומבנות; מהבנות מצופה להביע את רגשותיהן ולהיות קרובות ומשתפות פעולה יותר, בעוד שהבנים מצופים לשלוט ברגשותיהם ולהיות חזקים יותר, למעט הבעת כעסים (Peleg-Popko, 2002). הסבר נוסף הוא שבחברה הערבית מקנ'ם "חשיבות רבה לחינוך והישגיות. כמיעוט אתני, החברה רואה בחינוך קרש קפיצה מהותי ביותר לניידות חברתית וכלכלית בכלל (נאסר-אבו אלהיג'א וישראלאשוילי, 2021) ובקרב הנשים בפרט (Abu-Baker, 2003).

ביחס לגורמים הנפוצים לחרדת בחינות, היועצות דיווחו שמדובר בתופעה שמתבטאת באופנים שונים אצל תלמידים שונים. הן הבחינו בשתי קבוצות של תלמידים הסובלים ממנה: הראשונה היא קבוצת התלמידים החזקים, לרבות מחוננים, ששואפים למצוינות והישגים גבוהים ואף מתאפיינים בנטייה לפרפקציוניזם. אלו רואים בהישגים תנאי להערכה עצמית, אבל אינם בוטחים ביכולתם וחוששים מכישלון ומאובדן הערך העצמי – חשש שמוביל לחרדת בחינות (Dobson, 2012; Ringeisen, 2015). הקבוצה השנייה מורכבת מתלמידים בעלי יכולות למידה בינוניות. קבוצה זו מתאימה לממצאי מחקרם של רבהון-דמתי ובן שלום (2016), על הקשר בין חרדת בחינות להישגים. חוקרים טענו שחרדת הבחינות עצמה גוררת ירידה בהישגים, כתוצאה מחלוקת הקשב בין מטלות הבחינה לחוויות החרדה, הדאגה והפחד מכישלון, מה שמוביל לפגיעה בביצועים במבחנים, ובהמשך – לפגיעה בדימוי העצמי (אבו סואיז, 2002; Arana & Fluran, 2016). היועצות במחקרנו דיווחו על מגוון גורמים שבעטיים עלולה להתפתח חרדת בחינות: לקות למידה, חוסר מודעות לבעיה וקשיים נפשיים ורגשיים. גם כאן נראה שבעיה בתפקודי למידה, כגון: לקויות למידה, קשיי התארגנות והרגלי למידה לקויים, עלולה לפתח חרדה ואף ליצור מעגל שלילי: החרדה גורמת לירידה בביצוע, שגוררת בעקבותיה התעצמות של החרדה, ירידה בדימוי העצמי וכתוצאה מכך התגברות נוספת של החרדה (Arana & Furlan, 2016).

בהתייחסות היועצות להתערבות ולמהותה עלה, שבדומה למחקרים אחרים, הן הצביעו על חשיבות הגשת סיוע ועזרה לפרט בתהליך התמודדות עם חרדת בחינות, מכיוון שזו עלולה להחריף ולהתפשט (Maynard et al., 2017). היועצות הבינו כי

תפקידן העיקרי הוא זיהוי מוקדם, שיוביל להתערבות יעילה לצורך שיכון החרדה (קושניר, 2012) ולבניית תוכנית התערבות מתאימה לצורכי התלמיד. תהליך זה ארוך למדי ותלוי בעוצמת החרדה אצל התלמידים (סגל ושמעוני, 2000). המשימה דורשת מהיועצות שליטה בידע רלוונטי של התופעה בתחומים הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. גם כאן הראיונות עם המשתתפות איששו ממצאי מחקרים אחרים, שהדגישו את היעוץ בבית הספר כמחזיק בתפקיד מפתח בעל ערך מוסף מהותי, אשר פועל לשיפור התנאים ואיכות העשייה החינוכית בבית הספר (ארהרד, 2014), וככזה המתמקד בסיוע לטווח הארוך, מעבר לקשיים נקודתיים (דור-חיים, 2019).

יצוין, שבדומה לממצאים בספרות הקיימת, גם במחקר זה תמכו יועצות בחשיבות של שילוב אסטרטגיות, כלים וטכניקות. להתמודדות עם חרדת הבחינות ולמתן מענה לצורך של שליטה בחומר המבחן ולסיוע בהפחתת החרדה גויסו בבתי הספר מגוון שיטות טיפול וטכניקות, בהן דמיון מודרך, הרפיה וטכניקות נשימה (יפה ונזרי, 2017). חשוב לציין שממצאי המחקר מדגישים את חשיבות הגישה הקוגניטיבית – לרבות לימוד הרפיה באמצעות תרגול נשימות עצמי או בסיוע איש מקצוע – בהפחתת חרדה בכלל וחרדת בחינות בפרט (רוזנברג, 2016). היועצות ייחסו חשיבות ניכרת להכנסת רכיבים תרבותיים למערך הטיפול, בהנחה שטיפול המתאים לתרבות התלמיד, יסייע להעלות את המוטיבציה שלו לשתף פעולה עם היועצת בכוונה להתגבר על חרדתו מהבחינות. התייחסות טיפולית אשר מותאמת לתרבותו של המטופל עשויה לייעל את ההתערבות ולהניב תוצאות מיטביות (זועבי ועאבד, 2021). בנוסף, היועצות ייחסו ערך משמעותי להתחשבות במאפיינים האישיים של התלמיד ובהבנת חווייתו, תוך זיהוי ההקשרים המשפחתיים והסביבתיים הרלוונטיים, ותוך שימוש ברכיבים מעולם התוכן שלו. רואר-סטריאר ונדן (2021) סברו כי שימוש בגישה מודעת הקשר בעת טיפול עשוי להרחיב את ההבנה למצבו המורכב של הפרט.

היועצות התייחסו לתפקיד המשפחה בהפחתת החרדה. הן עמדו על חשיבותה הגדולה של המשפחה בהפחתת החרדה או הגברתה, ואף פירטו אילו אתגרים עומדים בפניה. כולן גרסו שלאקלים המשפחתי ישנה השפעה ישירה על רמת החרדה, כלומר שבהיעדר תקשורת נכונה, עקביות ועידוד מצד המשפחה, רמת החרדה תהיה גבוהה, ולהפך – כאשר הכללים והגבולות ברורים, יציבים וצפויים ויחסם של ההורים לילדם עקבי ומאפשר צמיחה אישית נכונה, רמת החרדה צפויה להיות נמוכה ביותר (Basol & Zabun, 2014; Peleg-Popko, 2002).

עוד נמצא, שגם ציפיות ההורים מילדיהם משפיעות על התפתחות החרדה. זאת, בדומה לממצאי מחקרים אחרים שהתמקדו בהורים ובציפיות שהם תולים בילד, במיוחד בחברה הערבית, מיעוט אתני המצפה מהילדים להשיג ציונים הנחוצים להשתלבות בהשכלה גבוהה בעתיד (נאסר-אבו אלהיג'א וישראלאושילי, 2021). אי-עמידה בציפיות גוררת תגובות הוריות שליליות, שמשפיעות על הילדים בצורה של פיתוח חרדה (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016; Brakel, 2004). בנוסף, היועצות סיפרו שהשפעת ההורים על תהליכי הלמידה של ילדיהם מתחילה כבר בגיל הרך, כשהם מונעים מהם עצמאות ודואגים תמיד. לכן, האתגר הראשון במעלה של ההורים הוא לשחרר את הילד,

להאמין בו ולקבל אותו כאדם בזכות עצמו. ממצא זה מאשש את מחקרו של הדסון (Hudson, 2014), שהדגיש עד כמה חשוב שהורים ייתנו לילד הזדמנות להתמודד עם החרדה שלו באופן עצמאי, בלי לכוון אותו להימנעות ממצבים שבהם הוא חש חרד. הכוונה להימנעות עלולה לייצר תלותיות וחוסר יכולת להתמודד היטב ועצמאית עם מבחן. מחקרים נוספים, כזכור, הדגישו שעידוד ההורים לעצמאות הוא תנאי מקדים להורדת רמת חרדה ולחיזוק תחושת מסוגלות וביטחון עצמי (Peleg-Popko, 2002).

זאת ועוד, ממצאי המחקר מעידים על קשר בין חרדת בחינות לנשירה מלימודים. הממצא דומה לממצאי מחקרם של רבהון-דמתי וכן שלום (2016), שהצביעו על כך שהנשירים הסמויים מועדים יותר מתלמידים מתמידים לחרדת בחינות בהיבט הקוגניטיבי. חרדת בחינות נמצאה גם כמנבא משמעותי לנשירה. מחקר אחר ניסח את הקשר בין שתי התופעות, בהיותה של חרדת בחינות תגובה רגשית מותנית לכישלונות חוזרים, שמאפיינת תלמידים נושרים (Cassady & Finch, 2014).

היועצות הדגישו גם את הכישורים הנחוצים לצוות החינוכי להתמודדות עם חרדת בחינות. עמדתן של רוב היועצות הייתה שהצוות החינוכי מצויד בכלים המתאימים. נמצא שעל הצוות לבנות תוכנית התערבות מתאימה ולעבוד בשיתוף ההורים והיועצת, כדי להגיש לתלמיד סיוע כבר בשלב מוקדם ולהימנע מבעיות נוספות הקשורות בחרדה (Dobson, 2012; Hurbety, 2009). משימה זו מצריכה הבנה וידע מקיפים בנושא חרדת בחינות, על היבטיה הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. לצורך כך, על הצוות לעבור הדרכות, סדנאות והכשרה על ידי היועצת. ממצא זה התאים לממצאי מחקרים אחרים, שלפיהם החרדה איננה משקפת עצלות, חוסר מוטיבציה או חוסר יכולת מצד התלמיד, וכפי שהומלץ במחקרים אחרים, גם אנו ממליצות שבית הספר יציב את הנושא בראש סדר העדיפויות ויפעיל הדרכות וסדנאות לזיהוי התופעה ולטיפול בה, הכשרות שיצידו במידע על מאפייני החרדה וסוגי הבעיות שחווים התלמידים החרדתיים ולבסוף גם סיוע פעיל למורים בבניית תוכנית התערבות מותאמת (Huberty, 2009). על אלו לכלול שיטות הרפיה, מדיטציה ושינוי מחשבות (Dobson, 2012).

עוד עלה מדברי היועצות שהצוות החינוכי ניהן ברצון טוב לעזור ולסייע לתלמידים. לדבריהן, הצוותים מודעים לתופעה, והם מסוגלים ומצליחים להשתמש בטכניקות טיפוליות שאינן מחייבות הכשרה קלינית, אך מאפשרות למידה מיטבית ויצירתית, ובהן ניהול שיחות אישיות, הקניית אסטרטגיות לימוד יעילות, ארגון שיטת הלמידה והגברת ביצועים, הכלה, עידוד ואבחון פרטני או קבוצתי של תלמידים (סיגל ושמעוני, 2000; Dobson, 2012).

מהמחקר עולה ששיטות הטיפול והטכניקות בבתי הספר אומנם סייעו לתלמידים להפחית את חרדת הבחינות. תוכניות עבודה אישיות הצליחו לחזק את הערך העצמי והדימוי העצמי, ותוכניות קבוצתיות אפשרו למידה מיטבית ויצרו אקלים כיתתי נעים, תומך ומחזק. הממצאים מהדהדים את אלה של מחקרים קודמים בנושא, ובעיקר עולה מהם שההכשרה של היועצות בתחום חרדת הבחינות והידע שלהן בנושא מציבים אותן בעמדת מפתח מרכזית וחיונית להכוונת המאמצים לשיכון התופעה. היועצות הן שבוחרות באסטרטגיות, בשיטות ובדרכי התערבות ההולמות את צורכי התלמיד



במיוחד ואת צורכי בית הספר בכלל, ואשר מבוססות על ידע מעמיק בתחום. חשוב עוד לעמוד על כך שהיעצות, שהן המאתרות תלמידים שסובלים מחרדת בחינות, הן גורם חשוב לגיוס כלל הגורמים הרלוונטיים – הורים, מורים והילד עצמו – לשיתוף פעולה יעיל, וכי זהו אחד האתגרים החשובים העומדים בפניהן.

ממצאי המחקר מתייחסים לכך שחרדת הבחינות שכיחה בכל שכבות הגיל של תלמידים, מיסודי עד תיכון, וניתן למצוא אותה בקרב אוכלוסיות תלמידים שונות – הן חזקים והן בינוניים מבחינה לימודית. מסיבה זו, הנושא הוא בעל חשיבות ורלוונטיות גבוהות. מניתוח הנתונים עולה שבקרב יועצות אכן קיימות מודעות והבנה מעמיקות בנושא, על מאפייניו, סוגיו, הגורמים לו, השיטות לטיפול בו ודרכי ההתערבות השונות האפשריות העומדות לרשותן. כמו כן, ממצאי המחקר תורמים להבנת נחיצות השימוש של היועצות ברכיבים תרבותיים והתחשבות במאפיינים האישיים של התלמידים בעת הטיפול.

## מסקנות

בעקבות ממצאי המחקר, ניתן להצביע על חשיבות זיהוי תופעת החרדה החברתית באוכלוסיית הילדים והמתבגרים בכלל, וחרדת הבחינות באוכלוסיית התלמידים בפרט. ליעצות החינוכית ישנו תפקיד חשוב בזיהוי החרדה ובהתערבות בכדי לסייע לתלמידים להתמודד עם התופעה; זאת במטרה להגיע להישגים המשקפים את יכולתם הלימודית, להעלות דימויים העצמי ולהיטיב את רווחתם הנפשית. טיפול בתופעת חרדת בחינות בקרב תלמידים דורש תפיסה הוליסטית, המשלבת את הגורמים הרלוונטיים במעגל הטיפול, כגון ההורים וצוות בית הספר, ובמקרים מיוחדים גם את בעלי המקצועות המשלימים, כמו פסיכולוג ועובד סוציאלי.

## המלצות ומגבלות

מערכת החינוך נדרשת עדיין לאתר פתרונות נוספים, כגון הערכה חלופית, שיאפשרו לעמוד על ביצועי התלמיד באופן שאיננו מבוסס רק על ציוני בחינה, ובכך יוכלו לחזק את תחושת הערך העצמי שלו ולסייע לו להיחלץ מחוויית כישלון שמזינה את עצמה. כפי שנאמר פעמים אחדות לאורך המאמר, מן הראוי שתופעת חרדת הבחינות תוצב בראש סדר העדיפויות של בתי ספר. כך אפשר יהיה לקיים השתלמויות וסדנאות להכשרת הצוות החינוכי מבחינה תאורטית ומבחינה מעשית, בשיתוף עם יועצות בתי הספר, על מנת לתמוך בצוותים בהתמודדותם עם האתגר המורכב. כמו כן, חשוב לשלב רכיבים טיפוליים ולהתחשב במאפיינים האישיים של התלמיד בעת שמעצבים עבורו תוכנית ההתערבות להתמודדות עם חרדת הבחינות.

מומלץ שמחקרים עתידיים בנושא ירחיבו את מספר המשתתפים, על מנת לשקף תמונה רחבה יותר של ההתמודדות עם התופעה. כמו כן, מומלץ לקיים מחקרים כמותיים, שיובילו מעצם טבעם לתובנות מסוג כוללני יותר. בנוסף, מומלץ גם שיתוף יועצים גברים, ולא רק יועצות נשים, כפי שנעשה במחקר זה. הדבר יאפשר לגלות אם קיימים הבדלים מגדריים בגישות ובדרכי ההתערבות, ואם כן – מהם ההבדלים.

## מקורות

- אבן-סואיז, ר' (2002). **הקשר בין סגנונות התקשורת, דימוי עצמי וחרדת בחינות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית). פרדס. ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- אשד-פלך, מ' (2007). **חרדה והתקפי חרדה, חרדת בחינות ולקויות למידה**. הסתדרות הפסיכולוגים בישראל / <https://www.psychology.org.il/>
- בן-רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו' (2014). **דוח מחקר: הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מיוחדת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר**. מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל. <http://www.smarttools.co.il>
- ברורמן, ע' ורויטמן, ד' (2009). **התמודדות עם חרדת מבחנים-מודלינג**. <http://www.smarttools.co.il>
- גבעון, ש' (2005). **התליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה בהתמודדות להשגת תעודת הבגרות**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- גולדברג, י' (2005). **חרדה ופאניקה – דרכי התמודדות**. אח.
- דור-חיים, פ' (2019). **היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. הייעוץ החינוכי, כא, 221–230**.
- זועבי, ח' ועאבד, ס' (2021). **שיטות התערבות מוטות תרבות בתחום הייעוץ החינוכי**. בתוך פ' נאסר-אבו אלהיג'א ומ' ישראלאוילי (עורכים), **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ' 286–320). מכון מופ"ת.
- יפה, י' ונזרי, מ' (2017). **בחינת יעילותה של תכנית התערבות קבוצתית בחרדת בחינות בקרב תלמידי תיכון. זמן חינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 2, 97–111**.
- לוי-יצחק, ש' (2007). **חרדת מבחנים – גזירה או מצב הניתן לשינוי? איתור תלמידים הסובלים מחרדת מבחנים באמצעות קריקטורות ובסיוע מחשב**. עבודת מוסמך. המכללה האקדמית בית ברל.
- מקדונלד, א"ס (2001). **השכיחות וההשפעות של חרדת בחינות אצל ילדי בית ספר**. בתוך א' זיו, ד' בן-שיר וי' גרינשטיין (עורכים), **פסיכולוגיה בחינוך – מקראה** (עמ' 51–68). האוניברסיטה הפתוחה.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראלאוילי, מ' (2021). **מבוא – חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון**. בתוך הנ"ל (עורכים), **חינוך בחברה הערבית** (עמ' 5–20). מכון מופ"ת.
- סגל, ש', עזר, ח' וגילת, י' (2011). **לחץ בהכשרה להוראה והשלכותיו על המתכשר**. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), **אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה: התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמ' 199–233). מכון מופ"ת.
- סגל, ש' ושמעוני, ש' (2000). **חרדת בחינות**. מכון מופ"ת.
- פיניאן-וייס, מ' (2010). **יחסי גומלין בין יועץ ומנהל ותפקידיהם בבית ספר מצליח**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון.
- פלג-פופקו, א' (2003). **תפיסת יחסי הגומלין בתוך המשפחה והקשר שלה לחרדת בחינות וחרדת תכונה של ילדים. עיונים בחינוך, 5(4), 215–235**.
- צבר-בן יהושע, נ' (עורכת), (2001). **מסורות זרמי במחקר האיכותי**. דביר.
- קושניר, י' (2012). **למה חשוב לטפל בפחדים והפרעות חרדה של ילדים וילדי גן: עקרונות טיפול קוגניטיבי התנהגותי. פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2872>
- רבהון-דמתי, נ' ובן שלום, מ' (2016). **חרדה ונשירה – הילכו יחדיו? הקשר בין חרדת מבחנים לנשירה מבית הספר. מניתוק לשילוב, 19, 47–82**.
- רואר-סטריאר, ד' ונדן, י' (2021). **ילדים בסיכון: בחינת מיתוסים לאור גישה מודעת-הקשר. ביטחון סוציאלי, 115, 19–39**.

- רזנברג, ע' (2016). היעילות של תרגול נשימות וביפודיבק נשימתי בהתמודדות עם חרדת בחינות – ניסוי מבוקר אקראית. עבודת מוסמך. המרכז הבינתחומי הרצליה.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.
- Abu-Baker, Kh. (2003). Career women or working women? Change versus stability for young Palestinian women in Israel. *Journal of Israeli History, Special Issue: Women's Time (Part II)*, pp. 85–109.
- Alam, K., & Halder, U. K. (2018). Test anxiety and adjustment among secondary students. *IJRAR – International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 675–683.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169–173.
- Basol, G., & Zabun, E. (2014). The predictors of success in Turkish high school placement exams: Exam prep courses, perfectionism, parental attitudes and test anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 78–87.
- Blanchard, D. C., Griebel, G., Pobbe, R., & Blanchard, R. J. (2011). Risk assessment as an evolved threat detection and analysis process. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(4), 991–998.
- Brakel, L. (2004). The psychoanalytic assumption of the primary process: Extra psychoanalytic evidence and findings. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 52, 1131–1161.
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2014). Confirming the factor structure of the cognitive test anxiety scale: Comparing the utility of three solutions. *Educational Assessment*, 19(3), 229–242.
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 41, 14–25.
- Datta, P. (2013). Is test anxiety a peril for students with intellectual disabilities? *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(2), 122–133.
- Dobson, C. (2012). *Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school*. Unpublished M.A. thesis. Northern Michigan University. <https://www.dyslexicadvantage.org/wp-content/uploads/2016/05/Students-Anxiety-thesis.pdf>
- Fayand, J., Gargari, R. B., & Sarandi, P. (2013). The impact of mindfulness and test anxiety on academic performance. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 116–120.
- Ganaprakasam, C., & Selvaraja, T. (2020). Cognitive behavioural group therapy on test anxiety among primary school. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(6), 61–67.
- Ginsburg, G. S., Becker, K. D., Drazdowski, T. K., & Tein, J. Y. (2012). Treating anxiety disorders in inner city schools: Results from a pilot randomized controlled trial comparing CBT and usual care. *Child & Youth Care Forum*, 41, 1–19.
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, 10, 12–16.

- Hudson, J. L. (2014). *Parent–child relationships in early childhood and development of anxiety & depression*. Macquarie University.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438.
- Macsuga-Gage, A. S., & Simonsen, B. (2015). Examining the effects of teacher-directed opportunities to respond on student outcomes: A systematic review of the literature. *Education & Treatment of Children*, 38, 211–240.
- Maynard, B. R., Solis, M., Miller, V., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144.
- Metzger, M. W., Fowler, P. J., Anderson, C. L., & Lindsay, C. A. (2015). Residential mobility during adolescence: Do even “upward” moves predict dropout risk? *Social Science Research*, 53, 218–230.
- Negreiros, J., & Miller, L. D. (2014). The role of parenting in childhood anxiety: Etiological factors and treatment implications. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21(1), 3–17.
- Pabayo, R., Janosz, M., Bisset, S., & Kawachi, I. (2014). School social fragmentation, economic deprivation and social cohesion and adolescent physical inactivity: A longitudinal study. *PLoS One*, 9(6), e99154. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099154>
- Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress and coping: An International Journal*, 15(1), 45–59.
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety: Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67–79.
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 58–68.
- Von Der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57–71.
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632–636.
- Zeidner, M. (2014). Test anxiety. In P. Emmelkamp & T. Ehring (Eds.), *The Wiley handbook of anxiety disorders: Theory and research* (pp. 581–596). John Wiley & Sons.

# כשהתפוח נופל רחוק מהעץ: קולותיהם של קציני ביקור סדיר במערכת החינוך החרדית על צמצום תהליכי נשירה

יהודית חסידה ויפית יזדי

## תקציר

מטרת המחקר הנוכחי להשמיע את קולם של קציני ביקור סדיר ביחס לצמצום נשירה בתוך מערכת החינוך החרדי ולהבין באמצעותו את דרכי ההתמודדות החינוכית של בתי הספר בהפרדה המגדרית ובזו התת-מגדרית בחינוך החרדי.\* המחקר בוצע בפרדיגמה איכותנית, והתבסס על ראיונות עם שישה קציני ביקור סדיר בעלי זהות חרדית, שהיו כפופים למחוז החרדי במשרד החינוך ואחראים על צמצום נשירה בבתי ספר במגזר החרדי. הממצאים עובדו בגישת "תיאוריה מעוגנת בשדה" והעלו שלוש תמות מרכזיות מתוך נקודת מבטם של קציני ביקור סדיר: הראשונה שבהן עוסקת בדרך שבה קציני ביקור סדיר תופסים את ההבדלים בין בנים ובנות בסממני הנשירה ובסיכון לנשירה, בשנייה מוצגת נקודת מבטם של קציני ביקור סדיר על יחסן של מסגרות החינוך השונות לתהליכי נשירה, והשלישית מתייחסת לאופן שבו קציני ביקור סדיר תופסים את עבודתם אל מול מנהלי בתי הספר בחוגים השונים בקהילה החרדית. ממצאי המחקר משרטטים תמונת עומק של הנשירה וההתמודדות מולה במערכת החינוך החרדית, כפי שהיא משתקפת מעיניהם של אלו האמונים על בקרה ואכיפה של חוק לימוד חובה. מתיאורם עולה כי בבתי ספר נמזגים עקרונות המשקפים את השונות בתוך המגזר החרדי, וכן עולה העובדה שההפרדה המגדרית יוצרת כיוונים שונים של התנהלות בצמצום תהליכי נשירה. זאת ועוד, נמצא כי בחינוך החרדי פועלים כוחות של הכלה ודחייה המעצבים את יחסו של בית הספר כלפי צמצום הנשירה. מחקר זה שופך אור על הטיפול בנשירה בתוך שדה החינוך החרדי, מציף את השונות הקיימת במגזר החרדי ומזמן חשיבה מעמיקה על טיפול בנשירה, בהתאם לחוגים השונים בתוך המגזר החרדי.

**מילות מפתח:** מגזר חרדי, נשירה, קציני ביקור סדיר, בתי ספר

## מבוא

משנת 2015 פועל במחוז החרדי שבמשרד החינוך מפקח ביקור סדיר, שאחראי על איתור תלמידים בנשירה או בסכנת נשירה ועל אכיפת לימוד חובה. פעילותו מתקיימת בחמש רשויות מקומיות המוגדרות כריכוזים חרדיים (ביתר עילית, מודיעין עילית, עמנואל, אלעד ורכסים), ותפקידו לטפל באיתור תהליך נשירה של תלמידים ובשמירתם במערכת החינוך, בשיתוף פעולה עם הנהלת בית הספר. בעוד שבערים שונות בישראל

\* המחקר נתמך על ידי רשות המחקר של המכללה האקדמית הרצוג.

קציני ביקור סדיר שאינם חרדים עוברים הכשרה מיוחדת להכרת המגזר החרדי, קציני ביקור סדיר השייכים למחוז החרדי הם בעלי זהות חרדית, והאוכלוסייה המטופלת על ידיהם היא מהמגזר החרדי בלבד. בשל עובדה זו, נפתח צוהר להבנת הפעילות הנעשית על ידיהם לצמצום תהליכי נשירה בתוך בתי ספר שבמגזר החרדי.

למערכת החינוך החרדית ישנם מאפיינים ייחודיים; ראשית, בבתי הספר קיימת הפרדה מגדרית, ולבנים ולבנות ישנם מסלולי לימודים שונים. בעוד שמבנה החינוך לבנות דומה לאלו שבמגזרים האחרים וכולל את שכבות הגיל יסודי והעל-יסודי, מוסדות החינוך לבנים בחברה החרדית כוללים בית ספר יסודי ואחריו מוסדות ישיבתיים, שבהם מתקיימים רק לימודי קודש (בארט ואחרים, 2020); שנית, במגזר החרדי קיימים זרמים שונים, והמרכזיים בהם הם הזרם הליטאי, הזרם החסידי והזרם המזרחי. חלק מבתי הספר בחינוך החרדי מופרדים לפי זרמים אלו, וחלקם – אף לתת-זרמים נוספים. ההפרדה המגדרית וזו המגזרית מזמנות גישות שונות ביחסה של הקהילה לנוער נושר, ואף שסוגיית הנשירה בקרב המגזר החרדי נחקרה לא מעט, לא הרבה ידוע על התהליך עצמו בתוך מערכת החינוך החרדי, ובמיוחד על פעילותם של קציני ביקור סדיר במניעתו. מחקר זה ביקש אפוא לבחון, כיצד תופסים קציני ביקור סדיר תהליכי צמצום נשירה של תלמידים בבתי ספר בריכוזים החרדיים, ובאופן ספציפי – לעמוד על ההבדלים המגדריים והמגזריים ביחסה של מערכת החינוך החרדי לנשירה.

## נשירה במגזר החרדי

תהליך נשירת תלמידים ממסגרות חינוכיות מתבטא בהתנהגויות שונות, שהמשותף להן הוא סטייה מהתנהגות נורמטיבית המצופה מבני נוער (גרופר ואחרים, 2014). אלא שבמקרה של החברה החרדית בישראל, לנוער בסיכון לנשירה מתלווה גם סטייה מאורח חיים של שמירת מצוות, סטייה המאפיינת את המגזר החרדי ומלמדת על היבטים תרבותיים בניתוח נשירה בקהילה זו. המונח "נוער נושר" מכוון לתלמידים שהיו רשומים במסגרת חינוכית מפקחת על ידי המדינה וכבר אינם רשומים בה עוד (צבירן ולהב, 2020). הגדרה זו מתייחסת לממד עזיבת בית הספר בפועל כביטוי לנשירה, וזה למעשה המצב שמגדיר את מעמד הנער או הנערה כ"נושרים". אולם נשירה היא תהליך מורכב, שעזיבת מערכת החינוך היא החוליה האחרונה שבו, והיא עלולה להחריף התנהגויות בסיכון ולהביא להתדרדרות קשה מבחינה חינוכית בכל חברה וקהילה (Brown et al., 2019; Kaufman & Chapman, 2004; Tilleczek et al., 2011; Vizcain, 2005). בתהליך זה מזוהים גורמי סיכון והתנהגויות בסיכון (Bozzini et al., 2020; World Health Organization, 2016) אשר מאפיינים נוער הנחשב לנושר, מנותק או בסיכון בחברה המערבית. בכלל גורמי הסיכון נכללים התחום הלימודי, התחום הרגשי, הסביבה המשפחתית וקשרים חברתיים (מור, 2018; Murray, 2003). אם גורמי הסיכון אינם מאותרים ומטופלים, עלולות להתפתח התנהגויות בסיכון (קיינ, 2016) אשר יפגעו ברמת היכולת של הנער או הנערה להמשיך לתפקד באורח תקין כמצופה מבני גילם (גרופר ואחרים, 2014). כמשקל נגד, מכלול ההזדמנויות

העומד בפני הנוער להתפתח בתחום ההשכלה ובתחומים החברתי, האישי והמשפחתי מהווה גורם הגנה וחוסן, המסייע להיחלץ ממצבי סיכון (יוגב, 2017).

בחינוך החרדי, כמו בכלל מערכת החינוך בישראל, קיימת נשירה של תלמידים. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה עולה כי אחוזי הנשירה בחברה החרדית גבוהים מאלה של זרמים אחרים בחינוך הישראלי. הנתונים מלמדים כי במעבר לשנת הלימודים תשע"ח עזבו 6,673 תלמידים בכתות ז-יב בתי ספר בפיקוח חרדי (וייסבלאי, 2019). חשוב להדגיש כי מדובר רק על מספר התלמידים שנשרו, ולא על תלמידים שנמצאו בתהליך נשירה סמויה ולא דווחו כתלמידים נושרים. כמו כן, המספר לא כלל את תלמידי בתי ספר החרדיים שאינם מוכרים על ידי המדינה ואשר לא נמצא רישום מסודר שלהם. עם זאת, נמצא כי קיימת מגמה של ירידה בשיעור הנשירה אצל בנים משנת 2013, וניכרת יציבות בשיעורי הנשירה בקרב בנות מאז שנת 2011, עם תנודות קלות בלבד. רוב בני הנוער החרדים בסיכון לנשירה מאופיינים בבעיות בתחום הלמידה ורכישת מיומנויות, בהשתלבות חברתית ובתחום ההשתייכות למשפחה (וייסבלאי, 2019). אלא שמאפייניו של נוער נושר בחברה החרדית אינם מתבטאים רק באלו, אלא גם ביציאה ונשירה מאורח חיים של קיום תורה ומצוות. נושרים בחברה החרדית מאופיינים בקשיים בהגדרה הדתית, במידת הדתיות ובהתמודדות עם דרישות החינוך החרדי במסגרת החינוך השונות (שהינו-קסלר ואחרים, 2021). מחקרים מלמדים כי נשירה אצל בני נוער חרדים מתרחשת בשלושה מעגלים: המעגל האישי, המעגל המשפחתי והמעגל החברתי. כל אחד מהם נמצא בתוך המעגל הרחב ממנו, ויציאה משלושתם היא מורכבת מאוד. המשפחה וההורים הם גורם משמעותי עבור הנוער, ועזיבת התא המשפחתי בד בבד עם הנשירה מבית הספר והקהילה היא תהליך ממושך וכואב (קלי ואחרים, 2019). היציאה מהקהילה החרדית מהווה סיכון בפני עצמו, שכן המעבר בין התרבויות יוצר מצוקה רבה. זהו מעבר הנחשב למעין הגירה, כי המרחק בין המגורים בישראל גדול, והנושרים נחשבים ל"מהגרים בארצם", עקב ניתוק מסביבה מוכרת המאופיינת בקהילתיות חזקה (בן יאיר ורונאל, 2014). אף שהמעבר נעשה מבחירה, השינוי הקיצוני הוא לעיתים בעל השלכות קשות על מצבם הנפשי של הנושרים (וייסבלאי, 2019). מחקרים מלמדים על נתוני אובדנות גבוהים בקרב מי שבחרו לצאת מהקהילה החרדית, המעידים כי מדובר בתהליך קשה וכואב (שלו וחמדאן, 2018).

מניתוח מאפייני נשירה במגזר החרדי עולה כי קיימת שונות רבה בין בנים ובנות באיתור וזיהוי של תהליכי נשירה (גוטמן, תשע"ח). נראה כי להפרדה המגדרית במערכת החינוך ולעקרונות החינוך שעל פיהם מחנכים בנים ובנות במסגרות השונות, יש השלכות על אופייה של הנשירה, ובעיקר על סממניה השונים שניתנים לאיתור וטיפול. בנים מחונכים ללמוד תורה כעיקרון מרכזי בחייהם. החינוך החרדי מכשיר אותם להיות לומדי תורה ולהתמיד בלימודם, החל מכתה א ועד לישיבה. בעוד שבבית הספר היסודי (תלמוד תורה או "חיידר") קיימת גם למידה של מקצועות החול, בשיבות לומדים רק לימודי קודש, ובעיקר גמרא. מצופה מכל בוגר חרדי להפנים את עקרונות לימוד התורה כדרך חיים ולהתמיד בכך גם אחרי נישואיו, גם אם יבחר להשתלב בשוק

העבודה (פרידמן, 1991; קפלן, 2007; שפיגל, 2011). על פי מודל חינוכי זה, סממני נשירה בקרב בנים במגזר החרדי מתמקדים בקוד לבוש ותרבות פנאי ההולמים את לומד התורה ואשר נכללים בדרישות מסגרות החינוך (יוגב, 2017; להב, 2005), כך שתהליך נשירה כולל עימותים המתפתחים סביב אי-עמידה בזמני התפילות והלימוד וקוד הלבוש המופר (הלבוש המקובל – שחור לבן, כובע וחליפה) (להב, 2005). באשר לתרבות פנאי, נמצאה חשיפה גבוהה לשימוש בסמים, חזרה הביתה בשעה מאוחרת, עישון וצריכת אלכוהול (שהינו-קסלר ואחרים, 2021).

בשונה מהחינוך הניתן לבנים, העיקרון החינוכי לבנות במגזר החרדי מושתת על תפקידה של הנערה להקים "בית של תורה", ומצופה מהן ליישם את העיקרון "כל כבודה בת מלך פנימה" (פרידמן, 1991). הביטוי המשמעותי לכך הוא קוד לבוש צנוע, אשר נתון לפיקוח חברתי הדוק בקהילה, וחינוך פטריארכלי, שלפיו הן כפופות לאב או לבעל בהתנהגותן (פאס ואחרים, 2018; Nadan & Ganz, 2011). בהתאם לכך, סממני הסיכון בקרב נערות חרדיות הם בתחילה אופי הלבוש, ובהמשך – מרדנות כנגד התנהגויות המצופות ממנה, דוגמת החזקת טלפון חכם (שהינו-קסלר ואחרים, 2021), וביחס של דו-ערכיות לצוות החינוכי במוסד שבו הן לומדות ולקהילה כחברה שומרת מצוות (עובדיה, 2015). למרות ההבדלים בין בנים ובנות, המאפיין המשותף לכולם כראשיתו של תהליך נשירה הוא סטייה מקוד הלבוש הנוקשה. נערים ונערות שחוו תהליך נשירה סיפרו כי הציות לכללי הלבוש הנוקשים והיעדר גמישות בנוסחה המדויקת של הלבוש בכל זרם בחברה החרדית היה עבורם אחד הקשיים הבולטים. נערים הדגישו אפילו את ההקפדה על סוג הבד במכנסיים, ונערות תיארו את אורך החצאית וצבע הגרביים (סבן, 2020). חשוב לציין כי סממני הנשירה בקרב נוער בחברה החרדית זכו לכינוי "קרימינולוגיה תרבותית", המכוון להתנהגות שלעיתים נחשבת להתנהגות מקובלת בחברה הלא חרדית, אך נתפסת כהתנהגות שולית וסוטה במגזר החרדי (בן יאיר ורונאל, 2014; פאס ואחרים, 2011). העובדה שלעיתים סממני נשירה מהווים התנהגות לא מקובלת בקהילה מסוימת מלמדת כי נשירה עשויה להיות גם מצב יחסי לחברה שבה היא מתרחשת, ולא בהכרח קוד אחיד להתנהגות לא תקינה. מצבים אלו אופייניים לקהילות סגורות המטפחות נורמות התנהגות משלהן, שכל סטייה מהן עלולה להיחשב כהתנהגות סיכון. דוגמה לכך ניתן לראות גם אצל בני כת האימיש (Amish), המסתגרים בפני העולם המודרני, ואשר כל שימוש באמצעי טכנולוגי מתקדם עלול להתקבל בקרבם כסממן של "נשירה" (Kraybill, 2001; Kraybill & Nolt, 2004).

## עבודת קציני ביקור במערכת החינוך החרדי

משנת 2015 קיים במחוז החרדי במשרד החינוך מפקח ביקור סדיר האחראי על אכיפת חוק לימוד חובה, איתור תלמידים בנשירה או בסכנת נשירה והשאתם במערכת החינוך החרדית. מפקח זה אחראי כיום על חמש רשויות מקומיות: ביתר עילית, מודיעין עילית, עמנואל, אלעד ורכסים. במסגרת הפיקוח עובדים ברשויות אלו כ-20 קציני ביקור סדיר, והם ממונים על מספר בתי ספר בתוך הרשות. תפקידם לדווח על תלמידים בסיכון במוסדות החינוך החרדיים ועל הטיפול בהם (וייסבלאי, 2019).



לצד זאת, ישנן ערים אחרות בישראל, שבהן מתגוררות אוכלוסייה חרדית ואוכלוסייה לא חרדית. בערים אלו, קציני ביקור סדיר העירוניים אחראים על כל מוסדות החינוך בעיר, ללא הבחנה מגזרית. כך לדוגמה, בבית שמש ישנם 13 קציני ביקור סדיר, אך רק שישה מתוכם פועלים במוסדות חינוך חרדיים, זאת אף שאחוז האוכלוסייה החרדית בעיר הוא גבוה יותר. גם באופקים, שבה האוכלוסייה החרדית מונה למעלה מ-51% מהתושבים, רק אחד מתוך שלושה קציני ביקור סדיר הפועלים בעיר עובד עם בתי ספר חרדיים. לעומת זאת, קציני ביקור סדיר העובדים בתוך המחוז החרדי הם בעלי זהות חרדית, פועלים במסגרות חינוך חרדיות בלבד ומכירים את מאפייניו מקרוב.

תפקידיו של קצין ביקור סדיר מצויים על רצף של שנת לימודים, והוא צריך להיות שותף גם במפגשי היערכות טרם תחילת שנת הלימודים. במפגשים אלו עליו להציג את נוהלי העבודה שלו ואת שיתופי הפעולה המצופים בין צוות בית הספר ובינו. אחריותו מתמקדת באיתור תלמידים בסכנת נשירה, תוך איסוף נתונים על נוכחותם של תלמידים אלו במסגרות החינוכיות. כאשר מתרחשת נשירה בפועל, עליו ללוות תהליך של מעבר תלמידים ממסגרת חינוכית אחת למסגרת אחרת, כדי שלא ייווצר מצב של תלמיד המצוי מחוץ לכל מסגרת חינוכית. על הקב"ס להיות בקיא בכל הנתונים הנוגעים לנער המצוי בסכנת נשירה או הנושר, כדי להנגיש מידע זה לגורמים המוסמכים (ברוך-קוברסקי ואחרים, 2018; מור ונהור, 2017). בין הבעיות המרכזיות בתחומי אחריותו של קצין ביקור סדיר נכללות הבעיות הקשורות לפעולות של בית הספר למען התלמידים ולמענים שהוא נותן להם, לכן ישנה חשיבות גם לתפקידו של המנהל בצמצום נשירה. המנהל צריך להיות מעורב בכל הנוגע לטיפול בתלמידים, להכלה של חריגה מהמקובל ולמניעת נשירה ממוסד החינוך וגם לגיבוש תוכנית חינוכית ותוכנית לימודים שיבטיחו ככל האפשר את יישום מדיניות משרד החינוך בנוגע להכלת תלמידים אלו. לשם כך ולשם צמצום הנשירה, נדרשים יחסים של שיתוף פעולה ואמון בין מנהל בית הספר וקצין ביקור סדיר. היעדר תמיכה מצד בתי הספר היא אחת הבעיות הקשות שציינו בוגרים שנשרו מהחברה החרדית. הם ביטאו תחושות של תלישות ממוסד הלימודים, בדידות וניכור והיעדר תמיכה (סבן, 2020).

## זרמים בחינוך החרדי ותהליכי נשירה

החברה החרדית מאופיינת באורח חיים קבוע ואחיד, אולם היא אינה עשויה מקשה אחת, ונהוג להבחין בין שלושה זרמים בולטים המרכיבים אותה: הזרם הליטאי, הזרם החסידי והזרם המזרחי (בראון, 2021; פרידמן, 1991). זרמים אלו נבדלים זה מזה בתפיסות עולם ובעקרונות חינוכיים ובביטויים בתוך הקהילה (זיכרמן, 2014). החברה הליטאית מובילה את זרם "חברת הלומדים", אשר מחנך את בניו להמשיך ולהתמיד בלימוד התורה זמן רב ככל האפשר. לעומתה, בזרם החסידי גברים משתלבים יחסית מהר בכוח העבודה, ואילו הזרם המזרחי חלקו מתחנך על פי ערכי הזרם הליטאי, וחלקו מתנהג על פי המסורת המזרחית (ליאון, 2009; Leon, 2016).

בשנים האחרונות זוהה ביהדות החרדית זרם חדש, "החרדיות המודרנית", החורגת מדפוס ההתנהלות של "חברת הלומדים" (זיכרמן וכהנר, 2012). החרדים המודרנים

מהווים משקל נגד לחרדים השמרנים, וזרם זה מופיע לכל רוחבה של החברה החרדית. הזרם המודרני ביהדות החרדית הלך וצמח מתוך יחסו המורכב ל"חברת הלומדים", והוא מתאפיין בשני היבטים בולטים: מעמד כלכלי המבוסס על השכלה אקדמית או השכלה מקצועית והתערות בחברה הישראלית העכשווית.

אף שהזרמים השונים משתייכים כולם לקהילה החרדית, הם נבדלים לעיתים באורח חייהם ובנורמות ההתנהגות שלהם. בסקרי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בישראל לא קיימת הבחנה ביחס להשתייכות תוך-הקהילתית, ולכן אין דרך לאתר את ההבדלים ולנתח את הרכב החברה החרדית. עד כה נעשה ניתוח המבוסס על פילוח מגזרי בחברה החרדית באמצעות נתוני משרד החינוך, על פי מוסדות החינוך התיכוניים שבהם למדו המשתתפים בעבר. בנוסף לכך נבדקו ארצות המוצא של ההורים, וזאת מפני שחלק לא מבוטל של חרדים מזרחים משתלבים במוסדות החינוך הליטאיים. על פי נתונים אלו, נמצא כי הזרם החסידי מהווה כ-29.7% מכלל הציבור החרדי, הזרם הליטאי – 29.1%, הזרם המזרחי – 22.9%, ושני הזרמים האחרים הם חסידות חב"ד – 5.9% והמזרחים המתחנכים במוסדות ליטאיים – 12.4% (רגב, 2017).

לשוני בין הזרמים ישנן השלכות על אופי מסגרות החינוך ועל העקרונות החינוכיים שעל פיהם מתנהלים הסמינרים לבנות והישיבות לבנים. לעקרונות חינוכיים אלו ישנן השלכות, במיוחד כשמתחיל להתפתח תהליך נשירה, שסופו עלול להתבטא בעזיבת הדת. בניתוח שנעשה בשנים האחרונות בנוגע לנשירה מהקהילה ומעבר לחברה הישראלית הלא חרדית, נמצא כי גברים עוזבים את החברה החרדית בגיל צעיר יותר במובהק מאשר נשים. זאת ועוד, מניתוח שיעורי עזיבת הדת על פי זרמים בחברה החרדית עלה כי בזרם הספרדי מצוי השיעור הגבוה ביותר של עזיבת קהילה וחזרה בשאלה (כ-50%), שיעור נמוך יותר בקרב הזרם הליטאי (כ-20%), ובזרם החסידי פחות מכך (11%). כל האחרים (כ-20%) נמצאים בזרם הליטאי-ספרדי, בחסידות חב"ד ובזרמים אחרים שאינם מוגדרים בתת-הקבוצות שלעיל. עם זאת, יש להביא בחשבון כי שיעור הנשירה מהדת בקרב הזרם הספרדי מצוי בהלימה עם שיעור המצטרפים לחברה החרדית מזרם זה, כך שרבים מעוזבי המגזר מהזרם הספרדי בשנים האחרונות הם ילדיהם של חוזרים בתשובה, שהצטרפו לקהילה החרדית דור אחד קודם לכן, ומכונים "חרדים לדור אחד" (רגב וגורדון, 2021). נתונים אלו הם בעלי משמעות רבה לניתוח מקומם של בתי הספר בטיפול בנשירה בחוגים השונים בתוך המגזר החרדי, ובפרט חשובה התנהלותם של קציני ביקור סדיר במסגרות אלו.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה אפוא להשמיע את קולותיהם של קציני ביקור סדיר ביחס לצמצום נשירה בתוך מערכת החינוך החרדי ולהבין באמצעותם את דרכי ההתמודדות החינוכית של בתי הספר בהפרדה מגדרית ובזו התת-מגזרית הקיימות בחינוך זה.

## מערך המחקר

מחקר זה עסק בנקודת המבט של קציני ביקור סדיר במחוז החרדי על צמצום ומניעה של נשירת תלמידים בבתי ספר נפרדים לבנים ולבנות בקהילה החרדית. כחלק ממערכת החינוך, קצין ביקור סדיר אחראי על תלמידים בסכנת נשירה מבתי ספר, ועליו לזהות מאפייני נשירה ולמנוע את הידרדרות התהליך. קציני ביקור סדיר עובדים בשיתוף פעולה עם מנהלי בתי הספר במגזר החרדי, על גווניהם השונים, הן מבחינת מגדר והן מבחינת השתייכות תת-מגזרית בתוך הקהילה. קולותיהם של קציני ביקור סדיר במגזר החרדי מאפשרים להתבונן על תהליכים תרבותיים הקשורים לנוער נושר בחברה החרדית ועל ההבדלים המגדרי והקהילתי בצמצום נשירה. העלאת המודעות המחקרית והמודעות הציבורית לנושא והצפה של תפיסות ודעות שונות בו יסייעו למציאת הדרך המיטבית לקידום תלמידים במצבי נשירה, ובכך – לצמצם שיעור הנשירה בבתי הספר החרדיים.

## אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו שישה קב"סים בעלי זהות חרדית העובדים במגזר החרדי, מתוך כ-20 הנמצאים בכל חמש הרשויות שהוזכרו לעיל. איתור המרואיינים נעשה באמצעות אחת מאיתנו, קצינת ביקור סדיר בהכשרתה ועבודתה, אשר הכירה את קציני הביקור הסדיר מהמחוז החרדי וביקשה אותם לקחת חלק במחקר. לוח 1 מציג את הרקע של משתתפי המחקר (השמות בדויים).

### לוח 1: תיאור אוכלוסיית המחקר

שם	גיל	תפקיד	השכלה
אפרים	41	קצין ביקור סדיר בתלמוד תורה לבנים מכל החוגים: החסידי, הליטאי והספרדי. אחראי על כ-110 תלמידים עד כה ת.	תואר ראשון בחינוך
חדוה	45	קצינת ביקור סדיר וראש צוות ביקור סדיר. באחריותה מספר בתי ספר לבנות, אך היא מעורבת גם בתלמודי תורה לבנים. מוסדות החינוך שייכים למגזרים החסידי, הליטאי והספרדי בנפרד, אחראית על כ-120 תלמידים ותלמידות.	תואר שני בייעוץ חינוכי
משה	45	קצין ביקור סדיר במספר תלמודי תורה מכל החוגים (חסידי, ליטאי וספרדי). אחראי על כיתות ו, ז ו-ח, כ-100 תלמידים.	תואר שני בחינוך
דרורית	41	קצינת ביקור סדיר במספר בתי ספר על-יסודיים לבנות מהחוגים השונים: ליטאי, חסידי וספרדי. באחריותה כ-50 תלמידות.	תואר שני בחינוך
יהודית	41	קצינת ביקור סדיר בבית ספר יסודי לבנות מכל החוגים. באחריותה כ-70 תלמידות.	תואר ראשון בחינוך
מלכה	47	קצינת ביקור סדיר בבתי ספר לבנים ובבתי ספר לבנות בחינוך היסודי במגזר החרדי בחוגים השונים, כ-65 תלמידים ותלמידות.	תואר ראשון בחינוך

איסוף הנתונים התבסס על מרואיינים מועטים, זאת בשל העובדה שכל אחד מקציני הביקור הסדיר אחראי על מספר בתי ספר, ובכל אחד מבתי הספר מספר גבוה של תלמידים. היכרות קרובה עם היקף גדול של תלמידים בסכנת נשירה מאפשרת מבט

כולל ורחב על התנהלות מערכת החינוך החרדית בריכוזים החרדיים שבהם פועל קצין ביקור סדיר זה. היא תורמת לאיתור דפוסי התנהגות של מנהלים ולחשיפת קולות ושיחים של קציני ביקור סדיר.

## שיטה וכלים

המחקר בוצע בשיטה האיכותנית, המתאימה להעמקה בשיח הנוגע לתהליכי נשירה ולהבנת התפיסות והעמדות מתוך השטח עצמו ומנקודת מבטם של אלו העוסקים בכך. המרואיינים, קציני ביקור סדיר העובדים במחוז החרדי שבמשרד החינוך, אפשרו לנו להתעמק בשיח ובקולות מהשדה, לעמוד על משמעויות ופרשנויות שהם מעניקים לעבודתם (צבר בן יהושע, 2016) ולהבין טוב יותר את הפעולות ואת הרציונל העומד בבסיסן.

במחקר נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה. הראיונות בוצעו כמפגשים פנים מול פנים בינינו ובין משתתפי המחקר, ובמהלכם התפתח שיח, על פי מתווה של שאלות מפתח. במשך הראיונות נשמרו יחסים פתוחים ונינוחים בינינו לבין המרואיינים, באופן שירגישו בנוח להציג את דבריהם ועמדותיהם ללא חשש (צבר בן יהושע, 2016; שקדי, 2003). הבחירה בכלי זה נעשתה עקב השאיפה לשמוע מהמרואיינים את מלוא הפרטים על נושא המחקר. הריאיון העניק מסגרת של שאלות, שבאמצעותן התפתח שיח מעמיק שאפשר לקציני הביקור הסדיר במחוז החרדי לתאר את עבודתם. במסגרת זו נשאלו שאלות כלליות על מוסדות הלימודים שבהם הם עובדים, והתבקש רקע קצר על מנהל בית הספר ועל השתייכותו המגזרית. בשלב השני נשאלו שאלות שהיו קשורות לזיהוי תהליכי נשירה בבתי הספר החרדיים, לסימני הנשירה ולאיתור תלמידים בסכנת נשירה, ליחס הצוות לנשירה וכדומה. בשלב השלישי נשאלו המרואיינים על בית הספר כארגון, על המנהלים על פעולתם של האחרונים לצמצום נשירה ועל שיתוף הפעולה שלהם עם המרואיינים.

## עיבוד הנתונים

המחקר כלל מספר מהלכים, והעיקריים שבהם היו איתור מרואיינים, ביצוע הראיונות ותכתוב. עיבוד הנתונים נעשה בגישת תאוריה מעוגנת בשדה (Glazer & Strauss, 1967), שעל פיה חולצו קטגוריות מרכזיות בדיווחי המרואיינים וסודרו כתמות המצביעות על נרטיב תרבותי-חינוכי בגישת מערכת החינוך החרדי לצמצום נשירה, מנקודת מבטם של קציני ביקור סדיר (Corbin & Strauss, 2014). תהליך חילוף התמות נעשה במספר סבבים. בשלב ראשון בוצע קידוד ראיונות על פי נושאים, בשלב השני נעשה קידוד ממוקד בכל נושא או קטגוריה, וחולצו קטגוריות מתוך כל נושא. בשלב השלישי נבדקה ההלימה בין המושגים והקטגוריות כמענה לשאלת המחקר, ואז סוננו הקטגוריות המיותרות.

## אתיקה ואמינות

אמינות המחקר ותוקפו נשמרו באמצעות הציטוטים, המובאים בפרק הממצאים, מתוך מטרה לשקף מהימנה את הליך המחקר ולאפשר למחקרים עתידיים להתבסס על מחקר זה כדי להעלות ממצאים דומים בתחום (צבר בן יהושע, 2016). בנוסף לכך, ממצאי המחקר הוצגו לפני חוקרים נוספים בתחום קידום נוער, והם אישרו אותם. במחקר נשמרו כללי אתיקה, ולפיהם הושגה הסכמה מדעת של המרואיינים להשתתפות במחקר, ניתנה להם אפשרות לפרוש מהמחקר ולהפסיק את הריאיון בכל עת, נשמר חסיונם, ושונו פרטים מזהים בהצגת הממצאים. כמו כן, תמלולי הראיונות הוצגו בפני המרואיינים טרם כתיבת פרק הממצאים, וזאת כדי לאפשר להם להוסיף או לתקן מה שלא הובן כראוי לטעמם. חשוב לציין כי אנו משתייכות למגזר החרדי שאליו משתייכים המרואיינים כמו גם שדה החינוך הנחקר. יתרה מזו, אחת מאיתנו נושאת בתפקיד קצינת ביקור סדיר במגזר החרדי. סוגיית מיצובו של החוקר בשדה המחקר מציבה תדיר את הדילמה, אילו ממצאים יתקבלו אצל חוקר שבא מ"בית", לעומת חוקר הבא מ"בחוץ". במחקר הנוכחי מדובר בשפה זהה לשני הצדדים במחקר ובפתחות שנוצרה נוכח העובדה ששני הצדדים מכירים את אותו השדה מבחינת מקצועית ומבחינה מגזרית. הדבר מוכיח כי דמיון בין מראיין למרואיין תורם להבנה טובה יותר של הממצאים ולפרשנותם.

## ממצאים

ממצאי המחקר העלו שלוש תמות מרכזיות בתיאור נקודת מבטם של קציני ביקור סדיר מהמחוז החרדי במערכת החינוך של מגזר זה. הראשונה שבהן עסקה בדרך שבה תפסו קציני ביקור סדיר את ההבדלים בין בנים ובנות בסממני הנשירה ובסיכון לנשירה. השנייה הציגה את נקודת מבטם של קציני ביקור סדיר על יחסן של מסגרות החינוך השונות לתהליכי נשירה, והשלישית התייחסה לאופן שבו קציני ביקור סדיר תופסים את עבודתם אל מול מנהלי בתי הספר בחוגים השונים בקהילה החרדית. שלוש התמות יצרו תמונה מעמיקה בנוגע לצמצום נשירה במערכת החינוך החרדית, כפי שהיא משתקפת מעיניהם של מי שאמונים על בקרה ואכיפה של חוק לימוד חובה.

## תפיסתם של קציני ביקור סדיר את מאפייני הנשירה של בנים ובנות בחינוך החרדי

קציני הביקור שהתראיינו למחקר זה תיארו סממני נשירה שאותם זיהו בקרב בני הנוער החרדים. חלק מסממני הנשירה היו משותפים לבני נוער בכלל, וחלקם הדגישו את המאפיינים המיוחדים של נערים ונערות נושרים במגזר החרדי. המאפיין הבולט בקרב כלל בני הנוער היה קשיים ובעיות בלימודים שצפו ועלו עוד טרם עזיבת בית הספר ופיתוח התנהגויות בסיכון. אפרים תיארו: "יש את השלב המוקדם וזה כשתלמיד לא מכין שיעורי בית, לא מעורב בלמידה ובשלב המתקדם – אי-הגעה לבית הספר". דרורית סיפרה: "בדרך כלל רואים ירידה בלמידה, נשירה לימודית, אי-ביקור סדיר,

המידרדר[ים] למרידה בתקנון בית הספר". מלכה הוסיפה כי מעבר להיבטים לימודיים, ניתן לזהות "חוסר עניין, חוסר התחברות, קשיים לימודיים וקשיים משפחתיים [...] השינוי בולט, מתלמידים שישבו ולמדו ועשו, הם בשנייה נזרקים לרחוב, ולהחזיר אותם מאוד קשה. הם התרגלו לחיים האלו, לנוחות הזאת, מאוד קשה להחזיר אותם למסלול ולשלב אותם בלמידה". יהודית, שנוסף על היותה קצינת ביקור סדיר, שימשה גם כמחנכת כיתה, חידדה: "אני יכולה לזהות בקלות תלמידה בתהליך נשירה. אפילו ממבט עיניים, חוסר עניין בלמידה, לא מקשיבה, חוצפה כלפי מורות וכלפי הורים". נשירה מזוהה אפוא כתהליך הדרגתי שמקורו בקשיי למידה או בהיעדר עניין בלמידה. אל אלו מתלווים תהליכים נוספים, שמקדמים את התהליך מנשירה סמויה לגלויה. לצד זאת, קיימת הסכמה על כך שבעוד שתהליך נשירה מהלימודים בקרב כלל בני הנוער בחברה הישראלית קשור בבעיות לימודיות, לנוער החרדי נלווה משהו נוסף. חדווה אמרה:

בבתי ספר כלליים בעצם כשמישהו נושר, אז הוא נושר בעיקר מתחום הלמידה. בבתי ספר החרדיים, כשנושרים, הרבה פעמים מצטרף לזה החלק הרוחני, ואז זה חלק מאוד קשה, כי בעצם אנחנו משויכים לחברה חרדית. גם יוצא שזה משליך על ההשתייכות החברתית. בשונה מהמגזר הכללי, אצל החרדי מצטרף לזה החלק הרוחני, שבדרך כלל משליך על דברים נוספים במהלך היום-יום.

כדי לתאר טוב יותר את ההיבט הרוחני המתלווה לנשירה, תיארו קציני הביקור הסדיר את הסממנים החיצוניים המעידים על תהליך של "ירידה" רוחנית אשר מתלווה לתהליך הנשירה מהלימודים ומהווה התנהגות בסיכון בחברה החרדית. לרוב, הסממנים הראשונים הם אלו הנגלים לעין וניתנים לזיהוי מידי, והם כמובן שונים בין בנים ובנות. לדברי אפרים, אצל בנים "בדרך כלל זה נראות חיצונית – כיפה עם סרט או בלי סרט, תספורת, שחור-לבן וכו'". משה הרחיב: "בדרך כלל זה המראה החיצוני, מכיוון שבתלמודי תורה חרדיים הלבוש זה הדבר הראשון והעיקרי. אם זה תספורת שונה קצת מהמקובל, בגדים טיפונת שונים. זה מתחיל בעיקר במאפיינים חיצוניים וגם כולל סוג של דיבורים מתריסים נגד הממסד החינוכי". חדווה חידדה בנוגע להיבטים לימודיים: "כך אצל בנים] זה כולל דימוי עצמי נמוך, שזה נוצר בגלל הלמידה [...], ואז [כ]שהם לא מוצאים את עצמם, זה מוביל לנשירה". משה הוסיף:

שבבתי ספר חרדיים [לבנים] מתבססים על מקצוע אחד או שניים, שהוא מקצוע קודש, כמו: גמרא, משנה, חומש וקצת הלכות. וזה חלק מהעניין, כי אם ילד מתקשה, הוא פחות מגלה עניין, ואז הוא גם רואה את זה כבעיה דתית [...] יש חוסר מודעות בנושא הזה. ילדים גומרים כיתה א. לאף אחד לא יוצא לבדוק, האם הילד יודע לקרוא או לא, ואם הוא לא יודע אז הוא מפריע. מדובר בילדים חכמים שלא משתלבים, כי אין להם קריאה.

לעומת זאת, אצל נערות בולטת ההתרסה נגד תקנון בית הספר ודפוסי צניעות, וכך תיארה יהודית:

בבתי ספר חרדיים הדבר מתאפיין באי-ציות לתקנון בית הספר, בהתנהגות מתריסה כלפי הצוות ובית הספר, וזה בנוסף לחוסר עניין בלמידה. הם פשוט זורקים את הכול יחד, למידה ודת באותו הסל. ברגע שהם בועטים בלמידה, זה בא לידי ביטוי גם בפן הרוחני והדתי, קיימת

באיזושהי צורה "ירידה" רוחנית. לא מזמן פנתה אליי תלמידה בכיתה ז' שהחליטה שהדרך שבה חינוכו אותה והתוו לה לא לטעמה, והיא גיבשה לעצמה דרך אמצע בין הדתי-לאומי לחרדי, משהו פתוח, ולכן ביקשה ממני עזרה למצוא לה מסגרת דתית-לאומית שלא תעיר לה על התקנון והגרביים ואורך החצאית וג'ינסים וכדומה. ובנוסף, היא מאוד רוצה לעבור בגרויות ותעשה מאמץ להדביק את הפער. בסוף מצאתי לה פנימייה חרדית, אבל פתוחה.

עקרון הצניעות בקרב הבנות כסממן המניע את התהליך מופיע גם בדברים שמלכה תיארה:

אצל בנות זה מאוד בולט – ברגע שעוצרים אותן על קטע של צניעות אז הן חושבות שדתי-לאומי זה הפתרון. באותו רגע הפתרון מאוד נוח ומהיר מבחינתם. במגזר הדתי אף אחד לא יגיד איזה אורך חולצה ללבוש או אורך חצאית. הייתה אצלי ילדה שהגיעה מתיכון חרדי, ילדה מצוינת מבחינה לימודית והיא רצתה לעבור לשם על רקע לימודי, והיא לא אמרה שזה על רקע דתי.

דרורית העלתה היבט נוסף ביחס לנערות: "בגלל שבנות חרדיות פחות חשופות למדיה ולטכנולוגיה, הן לא יודעות ממה להישמר וממה להיזהר. ברגע שהן נושרות, יכולים לנצל אותן ברגע". כל הקבס"ים הסכימו כי הצניעות היא אחד המאפיינים הבולטים אצל נערות, ואילו אצל נערים מאפייני נשירה מתבטאים בקושי לימודי. מלכה סיכמה:

בחרדי זה מאוד בולט [אצל הבנות] בקטע של הצניעות, ואצל הבנים זה יותר קושי לימודי [...] ילד שלא מסתדר עם כל כך הרבה לימודים, לימוד תורה, לימוד גמרא, אז הוא נושר. אצל הבנות, ברגע שמגבילים אותם מבחינת ביגוד או מעירים על תיק, על שיער, על עגיל, על אורך חצאית או גרביים, גם אם זה לא בתוך מסגרת בית הספר, ורואים אותן בחוץ עם פלאפון ואנשים לא מוכרים. היד מאוד קלה על ההדק. ואצל בנים זה קורה על רקע של קשיים לימודיים. ילד שלא מסתדר עם הרבה לימודים, תורה וגמרא, הוא נושר.

מתיאוריהם של קציני הביקור הסדיר עלה כי סממנים חיצוניים מהווים סיכון לנשירה שאינה רק נשירה מהלימודים, אלא גם התרחקות מאורח חיים של תורה ומצוות, מה שמייחד נשירה במגזר החרדי. עם זאת, בעוד שאצל בנות סממני לבוש חיצוניים מהווים הפרה של גדר צניעות, אצל הבנים שינוי לבוש הוא הפרה של קוד הלבוש המקובל בחברה החרדית. אצל בנים בחברה החרדית, לימוד תורה וגמרא מהווה ציר מרכזי בחייהם, אשר הופך אותם להיות "לומדי תורה" בעתיד. בשל כך, בעיות בתחום הלימודים הן גורם מרכזי בסיכון לנשירה, שכן אם יש לבנים קשיים לימודיים שאינם מטופלים, הם ימצאו את עצמם מחוץ למסגרות, ללא תחליף ללימוד. לא כך במערכת החינוך לבנות; קשיים בלימודים אומנם יכולים להיות גורם סיכון, אך לא בהכרח גורם שינוי בדמות הבוגרת החרדית.

## יחסן של מסגרות החינוך החרדי לנשירה מנקודת מבטם של קציני ביקור סדיר

הזרמים בחינוך החרדי נפרדים מגדרית, ובחלקם הם גם פונים לחוגים שונים בתוך החברה החרדית. ההפרדה המגדרית בחינוך החרדי וההשתייכות לזרמים השונים בתוך המגזר עצמו מייצרות התנהגויות שונות ויחס נבדל כלפי תהליכי הנשירה בתוך מערכת החינוך. ככלל, כל המרואיינים במחקר העידו כי ישנם בחברה החרדית בתי ספר הסובלים מנשירה גבוהה, וכולם הסכימו כי זאת עקב מאפייני האוכלוסייה שהם קולטים. אפרים תיאר: "בתי ספר עם שיעור נשירה גבוה הוא בית ספר שמכיל ומקבל את כולם: משפחות עם קשיים, משפחות של חוזרים בתשובה, משפחות חד-הוריות, משפחות מודרניות. בגלל שהוא מקבל את כולם, הוא בדרך כלל יותר מכיל ויותר סובלני". חדוה חיזקה דברים אלו, תוך שימת דגש על זרם החוזרים בתשובה: "בתי ספר חרדיים שיש בהם שיעור נשירה גבוה זה בדרך כלל משפחות חוזרות בתשובה. זו האוכלוסייה שלהם. [...] במקומות אלו צריכים מנהלים יותר מכילים". מאחר שמערכת החינוך החרדית אינה מקבלת לשורותיה את מי שאינו מתאים מבחינה דתית, קיימת הלימה בין הזרם המשתייך לבית ספר לבין הרמה הלימודית שלו, וממילא ניכרות השלכות על שיעורי הנשירה. לדברי דרורית, "המאפיין של בתי ספר עם שיעור נשירה גבוה זה בדרך כלל בתי ספר שלומדים בו בתיים של בעלי תשובה או רמה לימודית נמוכה כתנאי סף לקבלה". יהודית פירטה: "בתי ספר עם שיעור נשירה גבוה הם בתי ספר שהרמה הלימודית נמוכה, אבל גם משפחות 'נמוכות' רוחנית ובית ספר מאפשר זאת".

לצד העובדה שיש בתי ספר המאופיינים בשיעור נשירה גבוה, קיימת התייחסות גם לזרמים השונים בחברה החרדית ולאופן שבו הם תופסים את הנשירה, אשר משקף את יחסה של הקהילה להתנהלות מוסדות החינוך ואת השפעתו של יחס זה על התנהלות בית הספר בנוגע לצמצום נשירה. חדוה העידה:

אצל החסידים יש יותר הכלה, זאת אומרת, יש להם יותר עניין שהילד יישאר אצלם בחסידות, כי זה לא רק בית ספר שבאים ללמוד, זה משהו יותר קהילתי, יש להם את האדמו"ר שהוא אחראי על הדברים האלה, יש יותר מוכנות והכלה, יש יותר שיתופי פעולה עם מוסדות אחרים שיודעים לעבוד איתם. בשיתוף פעולה התלמיד צריך משהו שונה קצת, אז הם יוכלו לעשות את זה. גם אצל הספרדים יש את בתי הספר שבעצם אני רואה מנהלים ממש צדיקים, שזו המטרה שלהם לקחת ילדים שקשה להם יותר וכן לחבר אותם ולעלות אותם, מאוד דואגים. יש כאלה שפחות. בציבור הליטאי זה הכי בולט לרעה, אפס סובלנות, אם אתה לא מתאים את עצמך במאת האחוזים, אין אפילו דיבור עם הילד, זה תעשה ככה טוב, לא תעשה ככה שלום ולהתראות, מחר לא רוצים לראות אותך כאן.

עדותה של חדוה שרטטה את קווי האופי של הזרמים בחברה החרדית אשר מעצבים את החינוך ואת הטיפול בתהליכי נשירה. יתרה מזו, ההבדלים בין חינוך נוקשה לחינוך מכיל אינם משפיעים רק על אופיו של בית הספר ועל אופיים של הבאים בשעריו, אלא שיש להם השלכות גם על צמצום נשירה. מלכה הדגישה זאת: "זה יותר בצורת החינוך



והאופי של הילדים. בבתי ספר ספרדיים זה הרבה יותר בולט, באשכנזי החינוך יותר נוקשה ופחות פתוחים להודות בזה. אבל בבתי ספר הספרדים יש יותר נשירה".

הדילמה בין הכלה לדחייה מלווה את קציני הביקור הסדיר בעבודתם. יחסם של בתי הספר במגזר החרדי לנשירה על רקע דתי כולל, לדברי אפרים, "מצד אחד רגיעה [התלמיד] לא יהווה דוגמה שאינה ראויה לשאר התלמידים, החשש שמא ישפיע על החברים ויקלקל, ושלא נדבר על שמו הטוב של בית הספר, שייפגם. מצד שני, הצוות הלימודי מנסה לתחזק קשר טוב וחם וינסה לתמוך בו". מנקודת מבטה של מלכה, "במגזר החרדי היד קלה על ההדק בלהיעף ולא לתת מרחב תמרון ופתרון בתוך בית הספר, מהחששות הקיימים. אפשר להסכים עם זה ואפשר לא, אבל מנשירים הרבה יותר מהר".

אולם תפיסת תהליך צמצום נשירה בקרב מנהלי בתי הספר אינה רק תוצאה של זרמים בחינוך החרדי, אלא מושפעת גם מההפרדה המגדרית המעצבת את כוחות המקצוע אשר פועלים בשדה. בין ההבדלים שבין מערכות החינוך לבנים ולבנות ניכרים גם הבדלים במקצועיות, בהכלה ובידע כלפי סממני נשירה, ואלו מעצבים את גישת מוסדות החינוך כלפי טיפול בנשירה. חדוה הסבירה: "תראי, בבתי הספר של הבנות, אני חושבת שמנהלות עברו הכשרה. הן גם תמיד ממשיכות ללמוד. אני חושבת שזה מתנהל אחרת. לעומת זאת, בבתי ספר של הבנים, לא כולם למדו, ויש כאלה שבאו מהכוללים או שהיו חונכים, ועכשיו הם מורים. לא כל אחד ראוי לתפקיד". לטענתו של משה, "המצב טעון שיפור לכאורה, אבל לאחרונה אני מזהה שיש מלמדים יותר אכפתיים [...] אפשר למצוא צדיקים שיותר אכפת להם". לדברי דרורית, בבתי הספר לבנות קיימים גם ידע ומקצועיות:

אני חושבת שהסמינרים [בתי ספר תיכוניים לנערות חרדיות], עושים עבודה יפה ומתנהלים באופן מקצועי. יש הכשרה למורות, הן מתמקצעות, יש דרישות גם מהצוות וגם מהתלמידות. [...] זה תלוי גם אם בית ספר מכשיר מורות. בתוכנית הכשרה של פלורה מור, זו תוכנית רשות. המורות עברו הכשרה מקצועית, והן בהחלט הבינו שלא כל חוצפה זו התרסה או קריאת תיגר. זה יכול להיות מצוקה.

דרורית לא הייתה היחידה שהצביעה על תוכניתה של פלורה מור (מור ונהור, 2017; מור, 2018) לצמצום נשירה בקרב נערות בחברה החרדית. קצינות ביקור סדיר נוספות הזכירו אותה בתארן את יחסן של מערכות החינוך הנפרדות לתהליכי נשירה. ניכר שבנוסף להבדלים התת-מגזריים בתוך הקהילה, התמקצעות וידע מצויים יותר במערכת החינוך לבנות, ויש להניח כי מדובר בצוותי הנהלה והוראה המבקשים לתת מענה מקצועי, כל בית ספר ודרכו הוא. אלא שגם בתוך מערכת החינוך לבנים ניכרים הבדלים תת-מגזריים, כפי שטענה חדוה:

לדוגמה אני יכולה להתייחס לשתי ישיבות: יש ישיבה שלעולם לא תוציא את התלמידים לטיול. לעומת זאת, אני מכירה ישיבה עם ילדים קצת יותר מאתגרים שפעם בשבוע יש יציאה עם התלמידים, וזה נותן להם כוח [...] יש בתי ספר של מעיין החינוך התורני שיש להם תקציבים פנימיים, והם מכניסים לתוך בית הספר מענים רגשיים. לא כל אחד זכאי לזה.

נמצא אפוא כי התפיסה החינוכית בבתי הספר החרדיים ביחס לנשירה אינה רק תפיסתו האישית של המנהל, אלא מושפעת ממכלול של אמונות ודעות המעצבות את עולם החינוך החרדי על פי זרמיו, ובמיוחד במערכת המופרדת מגדרית.

## תפיסתם של קציני ביקור סדיר את עבודתם עם מנהלי בתי הספר

מאז שהוצב במחוז החרדי קצין ביקור סדיר המגיע מהקהילה והמקושר לבתי ספר המשתייכים למגזר החרדי, נפתח צוהר לעולם שבו ניתן להבין את אופי צמצום הנשירה ממערכת החינוך החרדית; זאת מתוך התייחסות למערכת החינוך לא רק כאל מקום שבו מתקיימת למידה, אלא גם כמקום שמתקיים בו שימור ערכי הקהילה. את אופיים של הקשרים בין הנהלת בתי ספר, התלמידים, ההורים וקצין ביקור סדיר תיארו המרואיינים כרצף שבין הכלה וקבלה ורצון לטיפול ועד "גישת התפוח הרקוב" (להב, 2005), המבטא את הפחד מפני השפעה לרעה על שאר תלמידי בית הספר.

לדברי אפרים, באופן כללי, "היחס של המנהל לתלמידים מאתגרים הוא 'כבדהו וחשדה'. מצד אחד [שומר] מרחק פיזית, ומצד שני מקרב רגשית, כדי לנסות לשמר אותו במסגרת". עוד טען אפרים כי "ברוב המקרים המנהלים משתפים ומגייסים את ההורים ואם ההורים פחות מתפקדים ופחות משתפים פעולה ואיבדו את הסמכות אז הצוות באיזה שלב ירים ידיים". מנגד טען משה: "זה תלוי מי ההורים ומי סוג המנהל. מנהל שאכפת לו יודע איזה הורים ישתפו פעולה וינסה לדרוש מהם שיתוף פעולה. ויש מנהלים שלא. ההורים לא רלוונטיים, הם שום דבר רק בשביל הוראת הקבע החודשית".

חדוה, שהייתה קשורה בעיקר לבתי הספר לבנות, העידה כי אין אחידות בגישת המנהלות והמנהלים של מוסדות החינוך לבנות: "אני עצמי, לפני שאני פונה למנהלת אני צריכה לעשות שיעורי בית, לחשבן את המילים – במה אני פותחת, ובמה אני מסיימת, ומה בגוף השיחה, וזאת כדי לפלס דרך ללב המנהלת, כדי שתעזור לתלמידה. [...] יש מנהלים קשים, ויש מנהלים שלא עושים חיים קלים, ויש מנהלים שראויים להערכה ויש מה ללמוד מהם". לעומתה, דרורית סנגרה על המנהלים וטענה כי "המנהל מוגבל, הוא צריך לסיים תוכניות, להיות אחראי על מיליון ואחד דברים, פעילויות חברתיות, חומר לימודי. לכן לא תמיד יש לו את הזמן למנוע נשירה". מלכה סיכמה: "אף אחד לא אוהב אותם. נשים את הדברים על השולחן. זה מטרד לבית הספר. זה איך היועץ מסתכל על זה, כמה ריקושטים המנהל מקבל מהצוות החינוכי. זה יותר קטע של לטאטא בעיות. זה לא אצלי. בתי הספר רוצים אווירה נקייה בגלל התדמית, ואם הצוות הראשוני לא מכיל, וזה מגיע למנהל, אז גם הוא קצר סבלנות בעניין".

עיקר הבעיה הוא שבדרך כלל תלמידים מאתגרים שנמצאים בסיכון לנשירה עלולים להיות גם תלמידים שסממני הנשירה שלהם הם על רקע דתי, ואז ניכרת סובלנות אפסית. מלכה תיארה: "על רקע דתי זה נורא בולט. אין רחמים. ישר לעוף החוצה. אין סלחנות בקטע הזה". יהודית הוסיפה: "היחס לתלמידים נושרים על רקע דתי מאוד עוין. יש פחות הכלה וקבלה, אלא רצון להרחיק את התלמיד ולמצוא לו מסגרת אחרת, שלא ידביק את האחרים. היחס הוא כמו אל תפוח אדמה לוהט – שלא יקלקל, שלא

יהרוס את השם ואת התדמית של בית הספר". דרורית טענה: "יש בהתחלה רצון כנה של המנהלות לעזור ולסייע ולקרב, אבל לאחר מכן, אם זה לא עזר, ברוב המוסדות נוטים "לזרוק". לדעתי הביטוי הוא חיצוני, הוא הדת והיחס בהתאם. הסמינרים חוששים מהשפעה של תלמידה כזו על הסביבה וגם מהתדמית". בשל סיבה זו, לעיתים מתעוררת מחלוקת בין קציני ביקור סדיר להנהלה; כך לדוגמה תיארה מלכה: "יש דברים שאת צריכה להיות אסרטיבית ולדרוש אותם. כשאת רוצה להחזיר ילד שהמנהל לא רוצה, את נאלצת להכריח בשם החוק. אני עובדת אצל הילד, לא אצל המנהל [...] והמטרה שלי שלילד יהיה טוב". בשל כך, קבלת החלטות בתהליכי צמצום נשירה היא מכרעת ולעיתים נעשית בהתייעצות גורם רוחני – סמכות תורנית, רב קהילה וכדומה. אלו באים לידי ביטוי בתת-הקהילות השונות כמו גם במערכות השונות לבנים ובנות; לדברי משה, "זה תלוי, החסידים יותר, הליטאים קצת פחות, אפשר לומר יודעים הכול לבד. בבתי הספר הספרדיים זה תלוי לאיזו קהילה. אם יש רב קהילה יותר מעורב, שותף ואכפת, אז כן. יש כאלה פחות, ויש יותר, שמחזיקים מעצמם שלא צריכים עזרה". משה שרטט טיפולוגיה של מגזריות בפנייה לדמות רוחנית שתגבה את החלטת ההנשרה במוסדות חינוך לבנים. במסגרות לבנות נמצאו חוות דעות שונות, שבחלקן טענו שאין גורם רוחני מעורב. דרורית אמרה: "אני לא חושבת, מה שאני כן יודעת על חלק מהמנהלות שמתיעצות עם גברת כהן (שם בדוי) מ"לב שומע" [עמותה לטיפול בנושרים במגזר החרדי]". לעומתה, יהודית טענה: "אני מאמינה שלכל מנהל יש דמות רוחנית שעימה הוא מתייעץ בכל בעיה חינוכית. בכל אופן, בבית ספר שבו אני מלמדת, המנהלת מאוד מתייעצת בכל צעד עם רב". חדוה הסכימה כי לכל מוסד, גם של הבנות וגם של הבנים, יש רב מלווה: "יש שמשמשים ומתייעצים יותר, ויש פחות. הרבה פעמים מנהלת אומרת לי: 'תקשיבי, אני אשאל את הרב ומה שהרב יגיד נעשה. זה מקובל לשאול דעת תורה. אלא שיש מנהלים שלא ישאלו כי אולי זה נוגד את האינטרסים שלהם. יש מנהלים עם יראת שמיים שתמיד שואלים רב תמיד הרב מלווה אותם".

על דבר אחד כולם הסכימו – על שיתופי פעולה פוריים עם מנהלי בית הספר חרף ההחלטות הקשות. רובם היו מרוצים והעידו כי ביקורים סדירים ותכופים במקום וכבוד והערכה לבית הספר ולהנהלה סוללים את הדרך לשיח משותף לצמצום נשירה. חדוה ציינה: "אני מכבדת את הדרך של המנהל, לא מתוך כפייה. אני צריכה לראות שהמטרה מושגת. אם המנהלת בדרך שלה מגיעה לזה מה טוב, גם בלי לשתף אותי". משה הוסיף: "המנהלים מעריכים את עבודת הקב"ס. אני מעריך את העבודה שלהם. זה לוקח זמן לבנות יחסים כאלו". דרורית סיכמה: "האמון מלא, אך לא תמיד המטרות שוות. עובדים על זה. לפעמים הסמינר רוצה להעניף את התלמידה, ואני מתעקשת – בשם החוק".

## דין

מחקרנו נשען על ראיונות עם קציני ביקור סדיר במחוז החרדי שהגיעו מהקהילה החרדית. ראיונות אלו פתחו צוהר לאופייה של מערכת החינוך החרדית ולהתמודדות שלה בצמצום נשירה מבתי הספר. מנקודת מבטם של קציני הביקור הסדיר, יחסה של החברה החרדית לנושאים על רקע קשיים לימודיים, משפחתיים או נפשיים הוא סובלני ומכיל, אלא שקשיים אלו מובילים לעיתים לסממני נשירה מהדת. החברה החרדית מגלה כלפי הנושאים על רקע דתי יחס של דחייה ופחד, המלווה בחשש כבד מהשפעות שליליות של ה"תפוח הרקוב" על הסביבה (להב, 2005). בהתנהלות בתי הספר ומערכות החינוך הנפרדות לבנים ובנות עומדות על הכף סוגיות חינוכיות ופרגמטיות וכן הסוגיה של נראות בקהילה. סוגיות אלו נחשפו במחקר זה בעקבות ראיונות עם קציני ביקור סדיר, אשר פועלים בתוך בתי הספר של הקהילה. הקבס"ים ומנהלי בתי הספר חולקים מושגים זהים באשר לאורח חייה של הקהילה החרדית, לתפיסותיה החינוכיות ולעמדותיה כלפי ערכים חינוכיים, אך מייצגים את שני עברי המתרס – האחד – דואג לבית הספר כארגון חינוכי, והאחר – דואג לפרט, כדי שיהיה חלק מתוך ארגון גדול זה. ממצאי הראיונות מצביעים על כמה היבטים משמעותיים בניתוח צמצום הנשירה מנקודת מבטם של קציני ביקור סדיר, שיידונו להלן.

ראשית, סממני הנשירה בקרב נוער חרדי קשורים ב"ירידה" רוחנית והתרחקות מהדת, שזוכה לכינוי "קרימינולוגיה תרבותית" ומכוונת להתנהגות הנתפסת כהתנהגות שולית וסוטה במגזר החרדי (בן יאיר ורונאל, 2014; פאס ואחרים, 2011). במיוחד ניכרים הבדלים בין בנים ובנות בחינוך החרדי המתקיים בהפרדה מגדרית ושם דגש על מחויבויות שונות. בעוד שאצל בנים עקרון לימוד התורה הוא המרכזי (פרידמן, 1991), אצל בנות, החינוך הוא לצניעות, וישנה הסללה לאישה ורעיה טובות (בראון, 2005; סבן, 2020). לטענתם של קציני הביקור הסדיר, "סימני המרד" הם בהתאם לכך, והם תואמים את השונות החינוכית בפן המגדרי. אלא שלשוני זה יש השלכות גם על אופי הטיפול בנשירה. גברים חרדים הם בעלי ידע מקצועי פחות בשדה החינוך, שכן מרביתם בוגרי ישיבות על טוהרת לימודי הקודש, לעומת הנשים, שעוברות הכשרה לחינוך והוראה. לכן, טענו המרואיינים, ניכר כי מוסדות החינוך לבנות פועלים באופן מקצועי יותר. בנוסף להבדלים על רקע ההפרדה המגדרית, קיימים הבדלים בחוגים השונים בקהילה החרדית ביחס כלפי נשירה. קציני הביקור הסדיר הצביעו על תפיסות שונות במהותן ביחס ל"תפוח שנופל רחוק מהעץ", שכן אופיים וזהותם של החוגים שונים גם מבחינת חיי הקהילה שלהם. בעוד שהזרם הליטאי חרט על דגלו את עקרון "חברת הלומדים" והמצוינות בלימוד תורה, הזרם החסידי דוגל בחיי קהילה, ואילו הזרם הספרדי מצוי על מנעד של חרדיות "רכה" (זיכרמן, 2014; ליאון, 2009). בתווך מצויים החרדים ה"מודרניים", שמיוחסים לקהילות המוצא, אך מקיימים אורח חיים מחמיר פחות (זיכרמן וכהנר, 2012), ואילו זרם החוזרים בתשובה נמצא בשולי הזרמים השונים. כך שונות זו מועתקת במדויק ליחסה של מערכת החינוך לתהליכי נשירה – מסובלנות אפסית בחברה הליטאית, הרואה בנשירה איום על ההשקפה החרדית, לניסיון להגן על הנושאים בזרם החסידי, שרואה בקהילה ערך עליון, ועד סובלנות והכלה בבתי ספר

המיוחסים למגזר הספרדי (הורביץ, 2018). מהשוני בין הזרמים גם נובעות הצטלבויות של מיקומי שוליים (Crenshaw, 1990) בתהליכי נשירה, שכן, ההצלבה בין המגזר הספרדי לזרם החוזרים בתשובה יוצרת את מה שרגב וגורדון (2021) כינו "חרדים לדור אחד", המצויים בשולי החברה החרדית (הורביץ, 2018). הצטלבויות של מיקומי שוליים נחשבות לאחד מהגורמים המובהקים בתהליכי נשירה בחברה הכללית, נשירה המעידה כי הדרה חברתית ושוליות בהיבט חיים מסוים קשורות על פי רוב להדרה חברתית ולשוליות בהיבטים נוספים. בהשוואה של דפוסי נשירה בחברה החרדית, הקבס"ם העידו כי בתי הספר שסובלים משיעורי נשירה גבוהים הם אלו שאליהם פונות משפחות "חלשות", שלרוב הן גם משפחות שבהן ההורים חזרו בתשובה. הורביץ (2018) כתב כי "בדימוי העצמי של חוגים אלו [...] תהיה פחות רפלקציה על זהותם כיוצאים בשאלה [...] אפילו כשיתנתקו מהחברה החרדית [...] יזהו עצמם כחרדים שאינם שומרי מצוות" (עמ' 26).

ניתוח יחסה של מערכת החינוך החרדית לנשירה מלמד כי בחוגים מסוימים חוששים מאוד מהשפעה רעה של תלמידים בסיכון לנשירה, ומעדיפים להנשיר אותם, ממש כפי שמבטאת גישת ה"תפוח הרקוב", (להב, 2005). בגישה זו גלום לא רק פחד מהשפעה שלילית שלהם על תלמידים אחרים, אלא גם רצון לבסס תדמית חינוכית איכותית. בנקודה זו לא רק הזרם שאליו משתייך בית הספר מעצב את היחס לתהליך הנשירה, אלא גם מידת יוקרתו של המוסד והנראות שלו בפני הציבור. תפיסה זו גם עומדת בהתאמה עם שיעורי הנשירה במוסדות אלו, כפי שהעידו הקבס"ם. מוסדות שקולטים אוכלוסייה הנמצאת בסיכון לנשירה הם גם מוסדות שהמנהלים העומדים בראשם מכילים הרבה יותר ושואפים להשיב את הצעירים אל הדרך הנכונה. מנהלים אלו יעשו ככל האפשר כדי לגייס את כל המשאבים ולשמור את התלמיד בין כותלי בית הספר, כדי שלא ינשור מהלימודים ומהקהילה החרדית. לעומתם, מנהלים ומנהלות שעומדים בראש מוסדות הנחשבים לספינות הדגל של החברה החרדית, אינם מוכנים להבליג על סטייה מן הדרך. המשמעות היא שביישום תהליך צמצום הנשירה בבתי ספר החרדיים יש להביא בחשבון לא רק גישה חינוכית, אלא גם הקשר תרבותי. יש לרדת לעומקן של תפיסות חברתיות בכל זרם, כדי להבין מהן ציפיות הקהילה מבניה, ומהי הדרך החלופית שניתן להציע כדי למנוע נשירה. יתרה מזו, על פי קציני הביקור הסדיר, יש בחברה החרדית חשיבות לשונות מגדרית ולאורח חייהן של הקהילות השונות. מכאן, שיש לחשוב על צמצום תהליכי נשירה בבתי הספר, תוך שיתוף פעולה עם החוגים השונים בקהילה החרדית.

## מגבלות המחקר ומחקרי המשך

המחקר הנוכחי בוצע בגישה האיכותנית, מתוך מטרה להשמיע את קולותיהם של קציני הביקור הסדיר בשדה החינוך החרדי. אולם קציני ביקור סדיר הם רק צידו האחד של המטבע בחשיפת תהליכי צמצום נשירה במגזר החרדי. בכדי להשלים את התמונה, יש להעמיק ולהבין את מקומם של מנהלי בתי הספר כשגרירי הזרם שעל פיו הם מחנכים, ולהשמיע גם את קולותיהם מכלי ראשון. בנוסף לכך, יש ללמוד על היחסים בין בתי

הספר וההורים בהבנת מקומם של של יחסים אלו בהתנהלותו של בית הספר החרדי לצמצום הנשירה. ומעבר לכך, יש מקום לבחון תהליכי נשירה על פי מגדר ומגזר באיסוף נתונים כמותי, אשר יאפשר ביסוס גישות חינוכיות נבדלות בתוך המגזר החרדי, במטרה למנוע נשירה.

## מקורות

- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020) **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בן יאיר, י' ורונאל, נ' (2014). מהגרים בארצם: נוער חרדי במצבי סיכון ונתק חברתי. **חברה ורווחה, לד(1)**, 51–71.
- בראון, ב' (2005). דוקטרינת "דעת תורה": שלושה שלבים. בתוך י' עמיר (עורך), **דרך הרוח – ספר היובל לאליעזר שבייד: מחקרי ירושלים במחשבת ישראל**, יט (עמ' 537–600). המכון למדעי היהדות ע"ש מנדל.
- בראון, ב' (2021). **חברה בתמורה: מבנים ותהליכים ביהדות החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ברוך-קוברסקי, ר', קונסטנטינוב, ו' ובן רבי, ד' (2018). **מאפייני עבודתם של קציני ביקור הסדיר (הקב"סים) בישראל: סקר ארצי 2018**. מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- גוטמן, צ' (תשע"ח). קול צעקת הנערות. **צריך עיון – חשיבה והגות חרדית**. <https://iyun.org.il/arti/cle/%D7%9C%D7%94%D7%A7%D7%A9%D7%99%D7%91-%D7%9C%D7%9E%D7%95%D7%A4%D7%A8%D7%A2%D7%99-%D7%94%D7%A7%D7%A9%D7%91/%D7%A7%D7%95%D7%9C-%D7%A6%D7%A2%D7%A7%D7%AA-%D7%94%D7%A0%D7%A2%D7%A8%D7%95%D7%A>
- גרופר, ע', סלקובסקי מ' ורומי ש' (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה (19–52)**. מכון מופ"ת.
- הורביץ, נ' (2018). **יצאה בשאלה: סיכון, סיכוי ומדיניות חברתית**. יוצאים לשינוי.
- וייסבלאי, א' (2019). **טיפול הרשויות בנוער חרדי בסיכון ובסכנת נשירה ממערכת החינוך**. הכנסת. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/78ba5f9d-5448-e811-80e1-00155d0a9876/2\\_78ba5f9d-5448-e811-80e1-00155d0a9876\\_11\\_12371.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/78ba5f9d-5448-e811-80e1-00155d0a9876/2_78ba5f9d-5448-e811-80e1-00155d0a9876_11_12371.pdf)
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור: כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. משכל.
- זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית: מעמד בנינים חרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- יוגב, י' (2017). הקשר בין הפרופיל האישי, המשפחתי והקהילתי של נוער חרדי מנותק. **מניתוק לשילוב, 17**, 1–18.
- להב, ח' (2005). תהליכים ותמורות במאפייני סיכון וניתוק של נוער מתבגר "דתי חרדי" המטופל במסגרת היחידות לקידום נוער. **מניתוק לשילוב, 13**, עמ' 49–78.
- ליאון, נ' (2009). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**. יד בן צבי.
- מור, פ' (2018). **בית הספר כמרחב ללמידה והתפתחות**. אח.
- מור, פ' ונהור ג' (2017). **קצין הביקור הסדיר: פרקטיקה חינוכית – טיפולית למניעת נשירה מבית הספר**. אשלים-ג'וינט.
- משרד החינוך (2022). **חוזר מנכ"ל תשפ"ב**. מביקור סדיר למניעת נשירה. <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=406>

עובדיה, ת' (2015). בין "גוף ראשון" ל"גוף שלישי": דו-ערכיות משולשת של נערות חרדיות בסיכון **דברים, 8**, 239–260.

סבן, ר' (2020). **בני נוער בסיכון בחברה החרדית**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.  
פאס, ה', רותם ר' ובן-רבי, ד' (2011). **ילדים ובני נוער חרדים: סוגיות במערכת השירותים בתחומי הרווחה והבריאות**. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.  
צבר בן יהושע, נ' (2016). **זרמים ומסורות במחקר איכותני**. מכון מופ"ת.  
צ'רנוביצקי, מ' (2013). הפרטה ואפליה. מגזריות בחינוך החרדי. **חברה, 58**, 9–12.  
קיון, ז' (2016). "סיכון" ו"עמידות" בקרב בני נוער: סקירת ספרות ביקורתית. **מניתוק לשילוב, 19**, 83–10.

קלי, ע', רומי, ש' וקורט, ד' (2019). חוויותיהם של מתבגרים במצוקה ובסיכון בחברה החרדית. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כז** (49–50), 29–56.

צבירן, ג' ולהב, ח' (2020). **דוח מת"ת – נשירת תלמידים ממערכת החינוך: הגדרה, מדידה וניבוי**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.  
רגב, א' (2017). דפוסי השתלבות החרדים בשוק העבודה: ניתוח פנים-חרדי והשוואה רב מגזרית. בתוך א' וייס (עורך), **דו"ח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2017** (עמ' 41–83). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

רגב, א' וגורדון, ג' (2021). **מגמות ההצטרפות והעזיבה במגזר החרדי**. דו"ח מחקר. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שאול, מ' (2010). שיקום החברה החרדית בישראל בצל השואה: להתחיל מישן. **עיונים בתקומת ישראל, 20**, 360–395.

שהינו-קסלר, ש', גולדברג, ד' וליפשיץ, ח' (2021). **בני נוער חרדים בסיכון בירושלים מחקר מיוני ראשוני**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

שלו, א' וחמדאן ס' (2018). **יוצאים לשאלה: התנהגות אובדנית וגורמי הסיכון בקרב יוצאים בשאלה מהמגזר החרדי**. [https://www.betipulnet.co.il/portal/lecture/Off\\_the\\_derech\\_suicidal\\_behavior](https://www.betipulnet.co.il/portal/lecture/Off_the_derech_suicidal_behavior) You Tube

שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

Bozzini, A. B., Bauer, A., Maruyama, J., Simões, R., & Matijasevich, A. (2020). Factors associated with risk behaviors in adolescence: A systematic review. *Brazilian Journal of Psychiatry, 43*, 210–221.

Brown, T. M., Cook, A. L., & Santos, J. (2019). Reconceptualizing risk and high school noncompletion: The case of Latina/o ninth-grade leavers in an urban school. *Teachers College Record, 121*(7), 1–32.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.

Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*, 1241.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

- Kaufman, P., Alt, M. N., & Chapman, C. D. (2004). Dropout rates in the United States: 2001. *Statistical Analysis Report NCES 2005–046*. US Department of Education.
- Kowalski, T. J. (2010). *The school principal: Visionary leadership and competent management*. Routledge.
- Kraybill, D. B. (2001). *The riddle of Amish culture*. JHU Press.
- Kraybill, D. B., & Nolt, S. M. (2004). *Amish enterprise: From plows to profits*. JHU Press.
- Leon, N. (2016). The ethnic structuring of “Sephardim” in Haredi society in Israel. *Jewish Social Studies*, 22(1), 130–160.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16–26.
- Nadan, Y., & Ganz, Z. (2018). Perspectives of ultra-Orthodox children in Israel on risk and protection: The intersection of culture, religion, spirituality, and socio-political context. *Childhood*, 25(3), 325–339.
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers: Pathways and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth / Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 3(1), 1–39.
- Vizcain, D. C. (2005). Investigating the Hispanic/Latino male dropout phenomenon: Using logistic regression and survival analysis. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/896/>
- World Health Organization (2016). *World health statistics 2016: Monitoring health for the SDGs sustainable development goals*. World Health Organization.



# "איך הוא ילמד כל היום אם הוא לא יודע לקרוא?" עמדות של אבות ליטאיים אולטרה-אורתודוכסים בעניין קשיי הקריאה של אחד מבניהם הלומד ב"חדר" והתמודדותם עימם

## נורית ליבוביץ'

"תנו רבנן: האב חייב בבנו למולו, ולפדותו וללמדו תורה ולהשיאו אישה וללמדו אומנות; ויש אומרים: אף להשיטו במים" (בבלי, קידושין כט ע"א).

## תקציר

מאמר זה מבוסס על מחקר איכותני גדול שבדק את הסוגיות שענימן מתמודדים הורים השייכים לזרם הליטאי האולטרה-אורתודוכסי, בהתייחס לבנם הלומד ב"חדר" ומגלה קושי בקריאה; זאת בהקשר של שלושה מעגלי סביבה: משפחתי, חינוכי וחברתי-תרבותי. נתוני נאספו באמצעות ראיונות עם 15 זוגות הורים, וממצאיו הוסקו מסקנות הקשורות לשלושת מעגלי הסביבה שצוינו. זהו מחקר פורץ דרך בשל התייחסותו למחסור הקיים בספרות המחקרית ובחקר החברה החרדית-ליטאית בכל הקשור לקשיי קריאה של בנים הלומדים ב"חדר" בישראל, ומשום שהוא ממלא חסר במחקרים העוסקים בקריאה בדגש על תרבות ובקשר בין השתייכות לקבוצות חברתיות מסוימות לבין קריאה והבנת הנקרא. להלן יובאו תפיסותיהם ועמדותיהם של אוכלוסיית האבות האברכים שהשתתפו במחקר ביחס לקשיי הקריאה של בניהם, דרכי התמודדותם עימם והשפעתם של קשיים אלה על התנהלותם.

**מילות מפתח:** אולטרה-אורתודוכסים, ליטאים, אבות אברכים, מעגלי סביבה, קשיי קריאה

בעולם המודרני קריאה היא תנאי הכרחי להשתלבותו של אדם בחברה מבחינה התפתחותית, תרבותית, כלכלית וחברתית (Levin et al., 2006). אדם המתקשה בקריאה, בין אם משום שלא ניתנו לו הזדמנויות נאותות ללמודה ובין אם משום היותו עם לקות, עשוי להיות מוגבל מאוד בפעילויות חיים מרכזיות. בחברות שבהן הקריאה היא יעד, ההגבלה הזו תופסת מקום חשוב ביותר. לרוב אלו הן חברות מיעוט דתיות, סגורות ומוגדרות, החיות ופועלות בתוך החברה המודרנית, עם כל המורכבות הנובעת מכך. חברות אלו הן בעלות אורח חיים המעוגן בטקסטים דתיים, ומשום כך נדרשת בהן יכולת קריאה תקינה, המאפשרת לימוד כתבי הקודש ועיסוק בהם באופנים שונים.

\* המאמר מתבסס על עבודת דוקטורט (ליבוביץ', 2020), בהנחייתן של פרופ' מיכל שני ופרופ' רבקה איזיקוביץ', אוניברסיטת חיפה.

כדוגמה לכך, בקהילה הליטאית, הקריאה נתפסת כאמצעי להגעה אל יעד החיים – לימוד התורה המהווה את הזהות התרבותית-חברתית ואת תכליתו של האדם החי בחברה זו. זהו ערך עליון, שכן הקריאה המיומנת מהווה בסיס לתפיסה חינוכית ותנאי הכרחי לקיום האידיאל הגברי – לימוד התורה. הלמדנות נתפסת כעיסוק הנשגב ביותר של הגבר, וחשיבותה נובעת מהיותה שקולה כנגד כל המצוות שלהן מחויב האדם (קפלן ושתדלר, 2009; רוז ואחרים, 2008).

מטרתו המרכזית של המחקר הייתה לבחון את הסוגיות העולות במהלך ראיונות עומק עם הורים ליטאים המתמודדים עם קשיי הקריאה של אחד מבניהם, וזאת בהקשר של שלושת מעגלי הסביבה: המשפחתי, החינוכי והסוציו-תרבותי (ליבוביץ', 2020). במאמר זה מובאות התפיסות ודרכי ההתמודדות של האבות בלבד. אלו מוצגות מתוך הקשר לתאוריה של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), המציעה לראות את היחס לפרט בתוך מקומו המשפחתי ואת ההתפתחות המערכתית של הילד כמתייחסת ליחסי הגומלין בין מרכיבי אישיותו לבין מרכיבי הסביבה – משפחתו, המסגרת החינוכית שבה הוא לומד, הקהילה והסביבה החברתית-תרבותית שבה הוא חי. המעגל הראשון הסובב את הילד הוא הסביבה המשפחתית, שבה עולות סוגיות הקשורות בידע שיש לאבות על קשיי אחד מבניהם, העמדות שלהם כלפיהם וכלפי קשייהם, תהליכים וסוגים של ההתמודדות ודפוסי חשיבה ("מודעות הורית"). המעגל השני הוא הסביבה החינוכית, שבה מובאות תפיסות האבות בנוגע ללימוד הקריאה ב"חדר", והמעגל השלישי הוא הסביבה החברתית-תרבותית, שבה מוצגות מחשבותיהם של האבות על הדרך שבה תתייחס הסביבה לבנים המתקשים ולמשפחות כולן.

המצאים ייחודיים וחדשנים מכמה סיבות: האחת – בשל היותם מובאים ממקור ראשון, אשר לרוב אינו חושף בפומבי את תפיסותיו ואת עמדותיו האישיות כלפי קשיים. השנייה – בשל היותם שופר לאוכלוסייה שקולה מעולם לא נשמע בהקשר של התמודדות עם קשיי קריאה. מתוך כך, הם מהווים נדבך חשוב בחקר החברה האולטרה-אורתודוקסית בכלל והקהילה הליטאית בפרט.

## הקהילה הליטאית

הקהילה הליטאית היא קבוצה שמרנית, הכוללת אולטרה-אורתודוקסים שאינם חסידים, והיא מהווה 30% מכלל החברה האולטרה-אורתודוקסית בארץ (קפלן ושתדלר, 2009). היא מאופיינת באמונתה המוחלטת באלוקים, בדבקותה בהלכה היהודית ובאוריינטציה שלילית כלפי התרבות הישראלית החילונית (בן מאיר ולבבי, 2010). הליטאים, המכונים גם "מתנגדים", מייצגים שמרנות והתנגדות לשינויים במסורת היהודית. החל בכך הגאון מווילנה, שיצא באמצע המאה השמונה עשרה נגד תנועת החסידות של הבעל שם טוב, שהנהיגה שינויים רבים, הקלה בחומרת המצוות וזלזלה בלימוד התורה. הליטאים כיום רואים את עצמם כממשיכי התנגדות זו ואת ההלכה כמעצבת את אורח חייהם (אטקס, 1988; קפלן ושתדלר, 2009). בין מנהיגי החברה החרדית הליטאית של המאה העשרים ניצב ר' אברהם ישעיהו קרליץ (החזן אי"ש) כמשפיע ביותר על חברה זו בעיצוב

אורחותיה. על פי האידיאולוגיה שלו, לימוד התורה ניצב לכל אורך החיים בראש סולם הערכים, וכזה, הוא מהווה את הבסיס לתפיסה התרבותית והחינוכית (קהת, 2005). בשל כך, הוא בחר ליצור חברת לומדים המוכשרת כולה להיות חברת לומדי תורה, זאת על ידי הקמת מוסדות חינוך חרדיים-ליטאיים המובדלים ממערכות החינוך הכלליות והאדרת לומדיה האברכים.

## אברכים ליטאים

"אברך" הוא כינוי מקובל בעולם הישיבות החרדי והצינוני-דתי לבחור שלאחר חתונתו מקדיש חלק ניכר מיומו ללימוד תורה בכלל. מתקופת בית שני נחשב מעמדם של תלמידי חכמים לגבוה במיוחד בחברה היהודית. בעת החדשה, ובעיקר בקרב הציבור הליטאי, השאיפה היא להיות אברך, כזה שכבר מנעוריו מתבלט בחריפות שכלו ובכוח לימודו, שואף להיות "עילוי" ונחשב ל"שידוך" הרצוי ביותר (בוצ'קובסקי, 2018; פרידמן, 1991).

עוד בשנת 1952 תיארו זבורובסקי והרצוג (Zborowski & Herzog, 1952) את האברך, החי בשטעטל, העיירה היהודית שהייתה צורת היישוב הטיפוסית של יהדות מזרח אירופה:

התלמיד חוכם [במלעיל] מוכר בקלות ברחוב השטעטל. קל מאוד לזהותו. הוא הולך לאט, באופן רגוע, שקוע במחשבותיו. דיבורו רגוע, עשיר בציטוטים מהתנ"ך או מהתלמוד, מרומז ולקוני. מילותיו ספורות כמו פנינים. הוא אדם עם הדרת פנים. יש לו זקן ארוך המסמל את גילו ואת חוכמתו. מצחו גבוה ומרמז על אופי טוב ומפותח היטב. גוון עורו חיוור ומגלם את השעות הרבות שהוא מבלה מעל הספרים בבית המדרש. גבותיו עבות ועיניו הסגורות מעט מצביעות על כך שהן רגילות לעבור על טקסטים במהירות. ידיו לבנות והן ההוכחה שאותו אדם הקדיש את חייו למוח ולא לפיתוח הגוף (עמ' 180).

ביתו של אברך מאופיין בכמות הספרים הנכבדת בספרייתו התורנית, בכמות כלי הכסף הנמצאים בוויטרינה שבסלון ביתו ואף בלבושו. אלו מהווים חלק ממרכיבי הסביבה הליטאית.

## סביבה ליטאית: משפחתית, חינוכית, חברתית-תרבותית

המשפחה הליטאית חיה את חייה החברתיים-קהילתיים באינטנסיביות פחותה מזו של משפחה חסידית, ועל כן רשתות הסיוע והתמיכה שלהן היא זוכה הן פחותות. מידת הסיוע למשפחה נקשרת למעמדה החברתי ולמידת הנזקקות שלה בעיני החברה. מעמד זה מושפע מאוד מהחינוך שהמשפחה בוחרת לתת לילדיה. החינוך משפיע על התנהלותה החברתית והכלכלית עד כדי כך שחסרונו של מוסד חינוכי ראוי ומתאים עלול להביא להחלפת מקום המגורים (שפיגל, 2011). המוסד הראשון שבו מתחנך הילד הליטאי הוא ה"חדר", מוסד פרטי המגדיר את עצמו ככפוף לאחד מהפוסקים הליטאים הגדולים והקובע בעצמו את אמות המידה לקבלת תלמידיו. יוקרתו של המוסד והתחרות עליו נגזרים מרמת הלימודים שבו, מרמת החרדיות של משפחות תלמידיו

ומהישיבות שאליהן בוגריו ממשיכים. בשל החשיבות הרבה הניתנת ללימוד התורה, להוקרת לומדיה ולהפיכתם למושאי הערצה, מנותב החינוך ב"חדר" לכך ששאיפת תלמידיו תהיה להיות תלמידי חכמים בעצמם (רוז ואחרים, 2008). לצורך כך נדרשת מהתלמידים יכולת קריאה נכונה, מהירה ורציפה בלשון הקודש, אשר תוביל לשליטה ולהתמצאות מלאה בשפה זו, שבה נקראים ונלמדים כתבי הקודש בהעמקה וביסודיות. על כן, הוראת הקריאה בלשון הקודש נלמדת החל מהגיל הרך, גיל שלוש. מממצאי מחקר שנערך על היבטים הקשורים להוראת הקריאה בלשון הקודש ולקשיים ברכישתה בקרב בני 3–6 הלומדים ב"חדר" הליטאי, נמצא שה"מלמדים" מודעים לכך שחלק מתלמידיהם מתקשה ברכישת הקריאה בלשון הקודש, וכי הם מקשרים זאת לקשיים קוגניטיביים, לשוניים ורגשיים ולקשיי קשב. להערכתם, קשיים אלה משליכים על מצבו הרגשי של הילד ועל מעמדו בקהילה (ליבוביץ', 2012). הקריאה בקהילה זו נתפסת בהקשרים שונים – קהילתיים-תרבותיים, חינוכיים ומשפחתיים.

## תפיסת הקריאה בהקשרים קהילתיים-תרבותיים, חינוכיים ומשפחתיים

תפיסות בנוגע לתפקידן וחשיבותן של מיומנויות שונות מתפתחות במעגלים שונים הסובבים את הילד בסביבה התרבותית הרחבה, החינוכית הספציפית והמשפחתית (Merrell, 1999). בסביבות אלה מתעצבות תפיסות גם באשר למהותה של קריאה מיומנת, קרי, מהו תפקוד מיטבי בקריאה, ומהם הסטנדרטים הנדרשים מהילד. בהתאם, קשיים ברכישת הקריאה וקשיים רגשיים הנלווים אליה יכולים להיות מושפעים גם הם מהתפיסות הסביבתיות (Berninger, 2008; Chang & Hsu, 2007; Fletcher et al., 2007; Snowling et al., 2000). בסביבה הרחבה נוצר ידע על מהותם של קריאה תקינה וקשיים בקריאה (שגיא-נקב, 2012; Shany et al., 2011) וכן נוצרים עמדות כלפי חשיבות הקריאה וכלפי קשיים ברכישתה (עבד-אלגני, 2012; Crabtree, 2007) ודפוסי התמודדות עם קשיים אלה (גרניצקי, 2004; עינת, 2000; Chang & Hsu, 2007). אם הפרט מגלה קשיים ברכישת מיומנות כלשהי, האופן שבו הסביבה תתפוס אותו תושפע מתחושת הפער בין התנהגותו, גישתו ותפקודו לבין הרמה המיטבית המצופה והמוגדרת על ידי סביבה זו, ותפקודו יושפע מנקודות המבט של הסובבים אותו ומתפיסת תפקודו (Merrell, 1999).

ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) ציין שכל ילד מתפתח בתוך מערכות אקולוגיות העוטפות אותו ומשפיעות עליו. הפרט, הנולד עם נתונים ביולוגיים כמטען גנטי, טמפרמנט, קצב ההתפתחותי ונטיות, נמצא ביחסי גומלין עם הסביבות שבהן הוא חי – הפיזית, הכלכלית, החברתית, הרגשית והתרבותית. התפתחותו מושפעת ישירות או בעקיפין מאירועים המתרחשים בסביבות השונות, גם אם הן אינן סביבות הקרובות אליו. ברונפנברנר מנה חמישה סוגי מערכות סביבתיות המקוננות זו בתוך זו, וכל מערכת כוללת חוקים, ניגודיות, נורמות ותקנים המעצבים את ההתפתחות הפרט. המערכת הראשונה היא מיקרו-מערכת, והיא הסביבה העיקרית של האינדיווידואל. היא כוללת את משפחתו, בית ספרו, עמיתיו ואזור מגוריו, ובה מתרחשות האינטראקציות הישירות

ביותר שלו עם סוכני החברות – הורים, עמיתים ומורים. השנייה היא מזו-מערכת, והיא כוללת את היחסים בין מיקרו-מערכות. השלישית היא אקזו-מערכת, והיא החוליה המקשרת בין רקע חברתי שבו ליחיד אין תפקיד פעיל להקשר הישיר של אותו יחיד. הרביעית היא מקרו-מערכת, והיא ההקשר הגדול והתרבותי – תופעות ותהליכים חברתיים שהיחיד אינו מחליט עליהם, אך מושפע מהם. החמישית היא כרונו-מערכת, הכוללת את הרובד של אירועים סביבתיים הקורים במהלך החיים, הסתגלות לשינויים שיכולים להתקבל תוך קשיים או להפגיע בפרק הזמן שבו התרחשו, ונורמליזציה שלהם, והיא מתייחסת גם להקשר חברתי-היסטורי. על פי המודל, המערכת המשמעותית ביותר שבה הילד מתפתח היא המשפחה, וההשפעות הן הדדיות: המשפחה משפיעה על התפתחותו של הילד, ובד בבד הילד משפיע על החיים של משפחתו (Bronfenbrenner, 1979). רכישת הקריאה של הפרט קשורה למעגלים סביבתיים שונים שאליהם הילד שייך, למאפייניהם ולתפיסתם אותו, והיא משתנה בין סביבות חברתיות-תרבותיות ובין קהילות שונות, ובמיוחד במצבי קושי שבהם נראה השוני בין תפקודו של הפרט לבין המצופה ממנו. התייחסות למודל של ברונפנברנר מובאת כאן משום שהוא מחבר בין ההקשרים השונים: ההקשר הקהילתי-תרבותי, ההקשר החינוכי וההקשר המשפחתי, ומשום שהוא מתייחס לאינטראקציה בין הפרט לסביבותיו ומציג את הבית והמשפחה כבעלי תפקיד מפתח בהתפתחות הילד וביכולתו ללמוד וכן מציג את אופייה המיוחד של המשפחה כמשפיע על התמודדותה עם משברים.

## תהליכי התמודדות של משפחה עם לחץ ומשבר ודרכי הסתגלותה אליהם

תהליכי התמודדות נחשבים לאחד הגורמים המתווכים החשובים שבין תחושת הלחץ שחווים הפרט או המשפחה לבין מידת הסתגלותם. יש תהליכים היכולים לשפר את רמת ההסתגלות, ומולם כאלה היכולים להגביר את הסיכון לחוסר הסתגלות. אלה וגם אלה נשענים על סגנונות שונים של התמודדות (Al-Yagon, 2007; Lazarus et al., 1980).

התמודדות המשפחה קשורה גם למונח "מודעות הורית", המושאל מהמשגתה של ניוברגר (Newberger, 1980), ואשר מתייחס לדפוסי החשיבה הטיפוסיים של הורים על ילדם, האופן שבו הם נוטים להבין את התנהגותו, את תפקידם כהורים ואת התפקידים שהם ממלאים. ישנם ארבעה שלבים ברמות המודעות ההורית, וכל רמה כוללת בתוכה את מערכות השיקולים מהרמות הקודמות ומוסיפה להן מערכת שיקולים חדשה, ששונה מהן איכותית. הרמה הראשונה היא הרמה האגוצנטרית, שבה הורים מבינים את הילד על פי חוויותיהם האישיות, ותפקידם ההורי מאורגן סביב צרכיהם ומשאלותיהם. הרמה השנייה היא הרמה הקונוונציונלית, שבה הורים מבינים את הילד תוך שימוש בהסברים חיצוניים, סטראוטיפיים והגדרות שמספקות התרבות, המסורת או דמות סמכות. התפקיד ההורי מאורגן סביב מוסכמות חברתיות בנוגע לפרקטיקה ולתחומי אחריות הולמים. הרמה השלישית היא רמה המרוכזת בילד, שבה הורים תופסים אותו כישות ייחודית שניתן להבינה דרך מערכת היחסים בינם לבינו, ולא דרך הגדרות חיצוניות. תפקידם ההורי נתפס כיכולת לזהות ולממש את הצרכים הייחודיים של ילדם.

הרמה הרביעית היא רמת מערכת היחסים, שבה הורים מבינים את ילדם מבחינה פסיכולוגית מורכבת ומשתנה ומכירים בכך שגם הילד וגם הם מתפתחים דרך תפקידם בקשר הורה-ילד, ושמתפקידם למצוא את האיזון בין הצרכים המתחרים שלהם, של ילדם ושל משפחתם (Cohen, 2006). ההמשגה של "רמות מודעות הורית" מובאת היות והיא מציגה את ההתפתחות הקוגניטיבית של אמונות הוריות, ומכאן שעניינה הוא לא רק הורי, אלא גם תרבותי. בחברה האולטרה-אורתודוקסית בכלל ובחברה הליטאית בפרט, הורים יכולים להיות ברמת מודעות גבוהה, אך בכל הקשור לקריאה הם יכולים להישאב לרמה נמוכה יותר, בגלל הדרישה התרבותית להיות בני תורה. עליהם למצוא בחברה שלהם את דרכי ההתמודדות המתאימים להם בהתמודדות עם קשיי הלמידה של בנם. בשל כך יתואר להלן הקושי בלמידה כמצב משברי, הדורש ממשפחתו של הילד עם קשיי הלמידה להתמודד עם מצבו.

### לחץ ומשבר במשפחה שאחד מילדיה מתקשה בלמידה

ילדים לקויי למידה הם בעלי אינטליגנצייה תקינה, ולפיכך הוריהם מתמודדים עם מאפיינים אשר ההתייחסות אליהם מתרחשת לעיתים בשלב מאוחר יחסית, כשקיים חוסר עקביות בהופעתם, תוך שונות רחבה, והם פוגעים בתחומי למידה ספציפיים, בעוד תחומים אחרים עשויים להיות בתפקוד גבוה (עינת, 2000). להימצאותו של ילד מתקשה בקריאה במשפחה ישנה השפעה על ההורים ועל האחים, והיא באה לידי ביטוי בתחושת בידוד משפחתי בשל תגובות לא תומכות במשפחה הרחבה, תחושות של האחים, המקבלים מהוריהם תשומת לב פחותה, לחץ בזוגיות וקשרים מורכבים עם צוותים חינוכיים בבתי הספר (נבון, 2007; Heiman, 2002). עם זאת, נמצאו גם השלכות חיוביות להימצאותו של ילד מתקשה, כגון גילויי הבנה ואמפתיה של האחים כלפיו וסנגור עליו (Dyson, 2010). בהלימה, ההקשר המשפחתי המובא בספרות המחקרית של השנים האחרונות מצביע על שינוי לכיוון בחינה מחודשת של התמודדות הורית (Manor-Binyamini, 2012) – מתפיסה הרואה התמודדות הורית כמצב בלתי נמנע של משבר, מתח ופתולוגיה לתפיסה הרואה אותה בצורה מגוונת יותר – מסתגלת, תומכת ואפילו חיובית (Blacher et al., 2005; Flaherty & Glidden, 2000; Hatton & Emerson, 2003; Scorgie & Sobsey, 2000).

לביאן (2013) הצביעה באופן מובהק על כך שאבות לילדים עם צרכים מיוחדים מעורבים בחינוך יותר מאבות לילדים ללא צרכים מיוחדים, ושסגנון התמודדות סתגלני מגביר את מעורבותו החינוכית של ההורה בבית הספר. ממחקרים מתברר שההתמודדות של משפחה עם גורמי הדחק והעומס שהיא חשה מושפעת פחות מרמת הלקות של הילד, ממבנה המשפחה וממשתנים חיצוניים, אקולוגיים-סביבתיים, תרבותיים, ערכיים ואתניים, והרבה יותר מהחוסן האישי, מתכונותיו האישיותיות של ההורה ומתכונות, כמו מחויבות, מעורבות, שליטה ואמונה בסיבות הגורמות לדברים שונים להתרחש (Rotter, 1954). מעמדה של המשפחה בחברה האולטרה-אורתודוקסית ובקהילה הליטאית משפיע על התמודדותה עם ילד עם קשיים.

## התמודדות משפחה אולטרה-אורתודוקסית עם ילד עם קשיים

בקבוצות מיעוט דתיות המהוות מיעוט בחברה הכוללת, כדוגמת הליטאים האולטרה-אורתודוקסים בישראל, למשפחה יש מעמד והשפעה ייחודיים. קיימת בה היררכייה משפחתית הבנויה מהנמוך לגבוה: הילדים, האם, האב והקהילה (נוברגר, 2009). בנוסף, הפנייה לקבלת עזרה מאנשי מקצוע מלווה בקושי. בעוד שהורים לילדים עם קשיים בחברה הכללית נדרשים לקבל החלטות משמעותיות בנוגע לתהליכי החינוך של ילדיהם, והם זקוקים לידע על עתידם מבחינה מקצועית ואישית ולתמיכה של אנשי חינוך ומקצוע לשם קידום תפקודם ההורי (Keen & Knox, 2004), בקרב משפחות אולטרה-אורתודוקסיות תמיכה חיצונית נתפסת כבעייתית (קנדל, 2008). עם זאת, ניתן לראות כי בקרב משפחות אולטרה-אורתודוקסיות קיימת תופעה של מדיקליזציה, המגדירה ומתייגת מצבים ופעולות יום-יומיים, כמו גם בעיות אנושיות לא רפואיות, במונחים של חולי והפרעה. תופעה זו גורמת למצבים ובעיות אלו להיות תחת פיקוח, שליטה והשפעה של הממסד הרפואי, במטרה להשיג שליטה חברתית (פלדמן, 2015). הדת היא אחד מהמרכיבים הקובעים את התייחסותו של הפרט כלפי אדם עם מום או קושי. היהדות מכתובה אמונה ללא עוררין בהשגחה העליונה, ואכן קנדל (2008) מצא כי 100% מהמשפחות האולטרה-אורתודוקסיות שהשתתפו במחקרו ואשר אחד מילדיהן היה עם מום, חשו כי אלוהים בחר בהם לשאת את העול הזה, אך גם תלו את האשמה במצבו של הילד בגורמים הרפואיים, הנתפסים כשליחיו של אלוהים. בחברה האולטרה-אורתודוקסית, השואפת למצוינות, הילד עם הקשיים מהווה מעין כתם על הישגיה של המשפחה במגוון תחומים. בנוסף, עצם קיומו עלול לפגוע בייחוס המשפחתי, ובתוך כך להשפיע על ההשתדכות במשפחה זו. על כן, הקשיים מוסתרים במידת האפשר, ורווחת הטענה כי הקשיים אינם פגם תורשתי, ולכן אין חשש שהם יפגעו בייחוס (קנדל, 2008). במקורות היהודיים מוגדרות שלוש קבוצות של אנשים עם קשיים, המסודרות לפי סדר חשיבותן. הראשונה – קבוצת החלשים: הגר, היתום, האלמנה, העבד והעני; השנייה – קבוצת אנשים עם מום, כגון: חרשים, אילמים, עיוורים ומצורעים; השלישית – קבוצת חולי הנפש (קנדל, 2010). לקשיים לימודיים ספציפיים אין במקורות היהודיים כל התייחסות (Melamed-Cohen, 2002), וגם בספרות המחקרית, ההתייחסות לנקודות מבט כלפי אנשים אולטרה-אורתודוקסים עם צרכים מיוחדים היא רק כלפי הפרעות התפתחותיות, כפיגור, אוטיזם ונכות פיזית בלבד (טאוב, 2014; סטולר, 1997; קנדל, 2010; Manor-Binyamini, 2012). מחקרים אלו מצביעים על מגמות שינוי בתפיסות ובהתמודדות של ההורים האולטרה-אורתודוקסים לאורך השנים, כתוצאה משינוי תפיסת המוגבלות בחברה המערבית, אשר חדר בהדרגה גם לחברה האולטרה-אורתודוקסית (קנדל, 2010) – ממגמה של הימנעות למגמה של פנייה לסיוע לגורמי חוץ (שפירא, 1985) וגיוס מקורות התמודדות ותמיכה, מאמונה דתית ותפילה (לייזר, 1995) ועד להבנה כי סיוע מהסביבה מאפשר התמודדות טובה יותר ולכידות משפחתית, המאפשרות בתורן קיום חיי משפחה והמשך הילודה (טאוב, 2014; טוביאס, 2007; סטולר, 2012; Manor-Binyamini, 1997); כל זאת, זולת תחום השידוכים, שעדין מהווה בעיה למשפחה.

לסיכום, הספרות מצביעה על שונות בסביבה החברתית-תרבותית שבה כל ילד חי ולומד לקרוא ועל ההקשר התרבותי-חברתי המשפיע על הפרט הקורא. הטענה היא שתפיסת הסביבה את הפרט המגלה קשיים ברכישת מיומנות כלשהי קשורה בתחושת הפער בין התנהגותו, גישתו ותפקודו לבין הרמה המיטבית המצופה והמוגדרת על ידי סביבתו (Merrell, 1999; RAND, 2002). בהקשר זה עולה כי משפחה, בהיותה המערכת המשמעותית ביותר בהתפתחותו של הילד, מקיימת בקהילה הליטאית הדדיות בין תפיסותיה והתמודדויותיה לבין בן המשפחה המגלה קושי ברכישת הקריאה. זאת בשל היות הקריאה אמצעי ומטרה גם יחד בהקשר של קיום הקהילה, ויש לרכוש אותה על מנת להתנהל היטב בקהילה (קנדל, 2008; קפלן, 2004; Bronfenbrenner, 1979). זהו מצב לחץ, וההתמודדות עימו קשורה גם למונח "מודעות הורית" ומתייחסת לדפוסי חשיבה, התנהלות ידע, אמונות ודרכי התמודדויות הוריות (Cohen, 2006). אלו יבואו לידי ביטוי להלן, בדברי האבות ובשיוך דבריהם למעגלי הסביבה.

## שיטה

אסטרטגיית המחקר הנוכחי משתייכת לפרדיגמה האיכותנית (Bogdan & Biklen, 1995; Hammersly & Atkinson, 1992), המתאפיינת בשילוב של תהליכים, משמעויות וסיפורים אישיים (צבר-בן יהושע, 1990). היא נבחרה כדי להגיע להבנה מעמיקה, רחבה ויסודית יותר של עמדותיהם ותפיסותיהם של האבות בנוגע לקשיי הקריאה של בניהם ודפוסי התמודדותם עימם. ניתוח הנתונים המאפשר להציג ידע חדש על האבות מעוגן בתאוריה המגדירה את כיוון התהליך, בהסתכלות מהפנים כלפי חוץ, מהסביבה הקרובה ביותר למרואיין – הסביבה המשפחתית, דרך הסביבה המרוחקת יותר – הסביבה החינוכית, ועד הסביבה החיצונית ביותר – הסביבה החברתית-תרבותית.

## הליך המחקר

הנתונים נאספו באמצעות ריאיון אתנוגרפי פתוח, על מנת לקבל מידע מעמיק על הידע, העמדות ודרכי ההתמודדות של האבות. היה צורך לבדוק כל פרט ופרט ולתת את הדעת על כל מהלך ההתנהלות, על מנת לקבל מידע רחב ושונה מכל אחד מהם (Eisikovits, 1997). לכן נערך במחקר פיילוט ריאיון אתנוגרפי פתוח עם שני זוגות הורים ליטאים, אשר שימשו כ"ספקי מידע". על בסיס ראיונות אלו נבנה ריאיון אתנוגרפי, אשר שימש לעריכת ראיונות חצי מובנים עם כלל אוכלוסיית המחקר.

## אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 15 זוגות הורים ממוצא אשכנזי, השייכים לקהילה הליטאית האולטרה-אורתודוקסית, ואשר לכל אחד מהם יש בן בגיל 6–8 בעל קשיי קריאה, הלומד ב"חדר". ספקי המידע במחקר הפיילוט היו, כאמור, שני זוגות הורים ממשפחות ליטאיות אשכנזיות.



## כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשני סוגי ראיונות אתנוגרפיים: הראשון – ראיון פתוח והשני – ראיון חצי מובנה (שנבנה על סמך תמות שעלו מהראיון הפתוח וניתנו להרחבה במהלך הראיון עצמו). הראיונות נפתחו בשאלות כלליות, ומתוכן עברתי לשאלות ספציפיות (Spradley, 1979).

## סוגיות אתיות

הסוגיה האתית המרכזית בחקר החברה החרדית היא הנגישות לאוכלוסייה, משום היותה חברה סגורה החוששת מחשיפה. חששו של הפרט שסביבתו הקרובה כמו גם הרחוקה תדע על קושי כזה או אחר היא עצומה, ומכאן הרצון להסתגר ולא לשתף פעולה. בנוסף, הסתרת קשיים של בן משפחה בחברה זו היא בשל החשש של פגיעה בשידוך שלו ושל אחיו. משום כך הקפדתי הקפדה יתרה על כללי האתיקה: נתתי הסבר בכתב ובעל פה על מטרות המחקר ואופיו, התחייבתי לשמירת סודיות מוחלטת ואי-חשיפה של שום פרט מזהה מצידי וקיבלתי הסכמה מדעת של כל המרואינים.

## ניתוח הנתונים

כלל נתוני המחקר נאספו בהקלטות של ראיונות. הנתונים נותחו וקושרו לשלושת מעגלי הסביבה שאליהם שייכים המרואינים, בדרך של הסתכלות מהפנים כלפי חוץ.

## ממצאים

הממצאים המובאים להלן מציגים את הדרך שבה האבות תפסו את קשיי הקריאה של בניהם ואת דרכי התמודדותם בהתייחס לשלושת מעגלי הסביבה שצוינו.

## סביבה משפחתית

### **"חשוב לי שיהיה ביניהם קשרים טובים" – תפיסת האבות את קשיי הקריאה**

האופן שבו ההורים תופסים את תפקידם ההורי היא כמובילים את הבן, במיוחד כאשר מתגלה קושי בקריאה: "ילד כזה, אני בעצם המפעיל שלו, אם הראש שלי במשהו אחר, אני לא יכול ללמוד איתו, אני צריך בעצם להיות איתו" (ג').

מצב זה מוביל לפיתוח תחושת אחריות גדולה על הלמידה של הבן: "ילד בלי קשיים, האבא בעצם מלווה, וילד עם קשיים, האבא צריך בעצם לנתב אותו" (ש'). תחושת האחריות מתלווה גם לתפיסת התפקיד ההורי בהימצאות יחד עם הבן בבית הכנסת, כדי לכוון אותו ולסייע לו: "הוא לפעמים בא, ואני אומר: 'אתה רואה? קצת ספר תורה, תסתכל, תגיד'" (ק'). בנוסף, האחריות ההורית באה לידי ביטוי באי-נתנת תפקיד לאחים: "הם לא היו צריכים להקריא לו אף פעם, בשביל זה יש אבא ואימא", אך עם זאת, נדרש מהם ויתור: "הם היו צריכים להבין שיש לו קושי, ואם הוא מקבל הפתעות, אז הם לא" (ה').

## “משתדלים לעשות את המיטב” –

### דרכי ההתמודדות של האבות עם קשיי הקריאה

דרך אחת שהאבות ציינו כמסייעת להתמודדות עם קשיי הקריאה היא שיתוף הפעולה בינם לבין נשותיהם: “אנחנו מאוד מתואמים, וחייבים להיות מתואמים” (הר’); “בזה אין חלוקה. משתדלים לעשות את המיטב” (ש’).

לצד המשפחה הגרעינית ישנה המשפחה המורחבת. ישנם המסתירים ממנה את קשיי הקריאה: “ליל הסדר וצריך לקרוא, אז אני אומר: ‘עזבו אותו’” (ר’), וישנם המשתפים את הוריהם, והשיתוף מעודד אותם: “אימא שלי גם יודעת. היא טיפוס יותר אופטימי כזה. אומרת לי: ‘הכול בסוף יהיה בסדר, אל תדאג, הוא משהו משהו’” (ק’).

גם הקשר בין האחים מהווה מעין מקור תמיכה, כי הוא מביא נחת, ומספרים עליו בגאווה: “הוא מאוד אוהב את האח הקטן. למשל בתהלים, הוא תמיד מבקש ממתק גם לבן הקטן, ואפילו אם [הוא] לא מקבל שניים, הוא נותן לו משלו” (ג’). קשר זה מתחזק לעיתים באמצעות יכולת כלכלית המאפשרת פעילות משפחתית חווייתית: “אני יוצא איתם לפעמים, אין לי רכב, אז לפעמים אני שוכר” (ק’).

ישנם שהיכולת הכלכלית מאפשרת לתת לבן את המענה שהוא זקוק לו: “שמחתי שאני בקלות שולח אותו לשיעורי עזר, ולא נבהל מזה” (א’), וישנם שקשיי הפרנסה מונעים מהם לתת סיוע, והם מעלים תחושה קשה: “לפעמים לא הייתי עושה, כי זה הרבה כסף” (ג’).

## סביבה חינוכית

### “מוסד ברמה נמוכה זה חיסרון מאוד מאוד גדול” – תפיסת האבות

האופן שבו האבות תופסים את קשיי הקריאה של בניהם קשורה לציפייה מבן הקהילה ללכת בדרך הנכונה בתוך המסגרת החינוכית: “דיברתי עם הרבה שלו, אמר שהילדים קוראים במהירות שישים מילים בדקה, והוא קורא עשרים מילים לדקה” (קר’). בנוסף, ישנה דבקות במקום לימוד יוקרתי: “אם נאלצים לחפש מוסד ברמה נמוכה, זה חיסרון מאוד מאוד גדול” (ש’). היוקרה הזו משמעותית וחשובה עד כדי כך, שהיא מופיעה בזיכרונות: “זה היה ‘חדר’ אותנטי, מיוחד, שהלימוד בו היה אינדוידואלי ופרטני עם כל ילד, מאוד מאוד נינוח ולא מלחיץ” (א’). בשל כך, קיימת דאגה ממצב לימודי העלול להוביל בעתיד ללימוד במסגרת שאינה יוקרתית: “יש ישיבות ויש ישיבות, יש כמה מדרגות” (קר’), מה שמשפיע על השידוך: “אם זה ילד נכשל, באופן טבעי מתאימים אותו לבחורה עם קשיי למידה” (ר’). ה“חדר” מתואר כמקום שאין בו מענה לקשיים (“בחדרים שלנו אין מורה מיוחד” [ג’]), ואם קיים סיוע, הוא ניתן על ידי מורה אישה (“הייתה ב’חדר’ לכולם גם מורה” [ג’]), ורק לבנים בגיל צעיר (“אנחנו נתקלים בבעיה עם נשים בגילאים של ילדים יותר גדולים” [א’]).

## **“ראיתי כל הזמן שיש עבודה ויש למידה” – דרכי התמודדות של האבות עם קשיי הקריאה**

האבות הם בעלי תפיסה אמונית, שלפיה אין זה משנה עד כמה האדם יעשה וינסה, ללא עזרתו של אלוקים, הדבר לא יצליח: “מחכים לראות איך ההשתדלות בסייעתא דשמיא” (קפ’). התמיכה בכל אב ניתנת מתוך הקשר השוטף שלו עם הרב של הבן, בשמשו כיועץ: “מדווחים אחד לשני, מה אני רואה, מה הוא רואה”. תמיכה זו מאפשרת לאב להביא לידי ביטוי את הידע המקצועי שלו כמלמד: “הייתי מעדכן את המורה: ‘אל תיתן לו מעולם לקרוא בפנים, תדלג עליו, לא לפדח אותו, אפילו אם כן, תקרא איתו ביחד’” (ר’). קיים חוסן בעקבות הסיוע של אנשי המקצוע, מתוך ביטחון בהם וראיית התקדמותו של הבן בזכותם: “היא אמרה שהיא לא מודאגת, כלומר בהתאם לגיל הכללי במושגים האזרחיים, ילד בגיל שלו וכאלה ידיעות, זה לא כזה נורא” (ש’). הסיוע הזה מקל במקצת על האבות, אף שהם אנשי הקשר עם אנשי המקצוע: “ראיתי כל הזמן שיש עבודה, יש למידה. זהו, מה נשאר לי עוד לעשות?” (ר’).

## **סביבה חברתית-תרבותית**

### **“מי שנשאר עם צלקת יש לו קושי במשך כל החיים” – תפיסת האבות את קשיי הקריאה**

האבות תופסים את קשיי הקריאה של הבנים כפרט אחד בתוך סך הערכים הרוחניים והתרבותיים שאותם סופגים הבנים במסגרת החינוכית, קרי, הישיבה: “ערך של ילד לא נמדד רק בנושא קריאה. רק נושאים יותר רוחניים – התנהגות, תפילה ודברים כאלה” (הר’). משום שהיא מנחילה ערכים, הישיבה נתפסת בקהילה הליטאית ובקרב האבות כחשובה ויוקרתית: “המוסד חשוב מאוד, אם נאלצים לחפש מוסד ברמה נמוכה, זה חיסרון מאוד גדול” (ש’). מהישיבה מושפע עתידו של הילד, מעמדו החברתי ומקומו בקהילה הסובבת אותו. אם הוא ייתקל בקשיים ולא יצעד בתלם כפי שנדרש, ההתמודדות בישיבה תהיה מורכבת: “בישיבה יהיה לו הרבה יותר קשה להתמודד מאשר ילד אחר, אין ספק לזה. הוא יצטרך ישיבה בסגנון שונה מהישיבות הסטנדרטיות” (ז’). מאחיו של הבן המתקשה נדרש להתחשב עד כדי תשלום מחיר אישי מצידם: “כשהאח הצעיר היה שר בשבת בקול רם, היה לו קשה לבן, ואני שמרתי שהבן הצעיר לא יבלוט, שלא יראה לאחיו שהוא יודע יותר ממנו” (גר’).

תחושת המחויבות להליכה בתלם מופיעה גם בלקיחת חלק בנורמות תפקודיות קהילתיות: “בבית כנסת יש תוכנית אבות ובנים שבה לומדים ביחד, זה נעשה בצורה הרבה יותר חווייתית”, (ר’) אך ישנם גם הנמנעים: “יש אבות ובנים, אני לא הולך” (קפ’). קשיי הקריאה מדומים לחולי כרוני: “מי שנשאר עם צלקת מהסוג הזה, אז יש לו קושי במשך כל החיים” (ר’). בעקבות זאת באה הדרישה מהמדינה לסייע כמו במצבים רפואיים: “היום לכל הטיפולים הרגשיים יש מימון של קופת חולים, לא ביותר גרוע מלקדם בן אדם בתחום של קריאה” (נ’). ההתייחסות לקשיי הקריאה כמחלה באה לידי ביטוי גם באמונה שזה יעבור כמו שמחלה עוברת, ולכן נעשה שימוש במילים הקשורות לעולם הרפואי: “אני חושב שתשעים אחוז הוא יצא מזה” (ר’).

הקושי בקריאה נתפס כאות קלון, ועל כן התחושות לגבי קשות ומעלות את הצורך בהסתרה: "בצעירותי זה היה משהו, מאוד בושה כזאת, כל מיני תסמונת דאון סוגרים אותם בבית" (ר'). ההסתרה של קשיי הקריאה מובילה לכך שעל האב מוטל התפקיד התורני במישור היום-יומי, כדי שכלפי חוץ ייראה שהבן מתנהל כנדרש: "אני צריך להפוך לו את הדפים בסידור" (ג').

מאחר שלשון הקודש והעברית חיות בכפיפה אחת בחברה זו, נעשה שימוש בלשון הקודש בתיאורי האבות את חוזקותיהם של הבנים: "נראה ילד חלק" (ו'), כפי שיעקב אבינו מעיד על עצמו: "ואנוכי איש חלק" (בראשית כה) וכן משובצות מילים מהגמרא.

### "ביקשנו ברכה מהרב" – דרכי התמודדות של האבות עם קשיי הקריאה

האבות חשים תחושה של ביטחון מוחלט באלוקים ומאמינים בו אמונה שלמה. אלה נותנות כוח וחוסן להתמודד עם קשיי הקריאה ומהוות בסיס לתמיכה רגשית: "אני חושב שבעזרת השם נפתור את הבעיה הזאתי. ודאי שזה הבסיס לתמיכה" (ק'). תפיסת העולם האמונית מתבטאת גם בראיית מצבם של הבנים כקשה פחות ממצבים אחרים ובראיית החסד שאלוקים עשה איתם, בכך שמצבם טוב יותר משל אחרים: "אני חושב שיש דברים שהם לפני. שלא נתנסה, שיש דברים הרבה יותר קשים" (ר'). אלוקים נתפס גם כמי שנותן לבנים את היכולת להתמודד: "הוא בע"ה, מנסה" (ר') ולהורים את היכולת לקחת חלק בכך: "גמרא אני מכיר, אני מלמד גמרא, כבר עשר שנים אני מורה לגמרא, ואני מלמד בכיתה. אז אני מגיש לו את זה כמו לשאר, אז זה יותר קל" (ר'). בצד נשיאת תפילה לסיועו של אלוקים ואמונה מוחלטת בו ("אני מתפלל לה' שזה יעבור" [ש']), נעשית גם פנייה לרבנים לקבלת ברכה: "ביקשנו ברכה מהרב חיים קנייבסקי. שלחנו לו בפקס. הבן שלו או הנכד שלו התקשר ואמר לי שהוא בירך אותו" (קר').

מקורות תמיכה נוספים הם המשפחה הקרובה, הכוללת את האישה והילדים, והיכולת להסתכל מסביב ולהודות על הטוב שיש: "נותנים הרבה פידבקים מדברים אחרים, המון דברים טובים, הרבה הרבה כן נקודות לשמוח בהם ולהתגאות בהם" (ק'). הקהילה אינה מהווה מקור כוח, כי אין חיי קהילה: "אנחנו לא מחוברים לקהילה, שכל אחד יודע על השני וחיים ויושבים ביחד ומדברים" (הב'). עם זאת, יש צורך להתמודד עם הערות ושאלות של אנשים מתוכה: "הורה ניגש אליי, שואל אותי למה הבן שלי מחוץ לבית הכנסת משחק, אמרתי לו שבסדר, זה בשליטה" (ר'). יש שיכולתם הכלכלית מאפשרת פנייה לאנשי מקצוע כדי לתת מענה לקשיי הקריאה: "זה לא כזה הרבה. זה תוספת של כמה מאות שקלים לחודש" (קר'), יש שיכולתם הכלכלית אינה גבוהה, ובכל זאת הם פונים לקבלת עזרה פרטית: "צריך לקבל עזרה, אי-אפשר לבד. זה דבר חשוב מאוד, זה דבר יקר" (גו'), ויש שנעזרים בגורמי חוץ, כמו העירייה: "פה מי שמביא את העזרה ל'חדרים' זה העירייה. יש שם איזשהו תקצוב" (א'). כשיש קשיי פרנסה, הדאגה לעתידו של הבן המתקשה גדולה יותר וההתמודדות מלווה בתסכול מול החוסר ביכולת הכלכלית: "כאן זה לא כמו בחוץ לארץ. בחוץ לארץ עובדים, כאן לא עובדים. כאן זה או חרדי או לא" (קפ').

## דיון

העלאה של תחושות, רגשות ודרכי התמודדות מול קושי אינה דבר הרווח בחברה החרדית, ובייחוד לא בקרב הגברים בחברה זו. משום כך, מאמר זה מהווה תיעוד בלעדי וייחודי, שבו האבות מדברים ומביעים את עצמם.

ניתן לחלק את דבריהם העולים מתוך הממצאים לשניים: (א) תפיסת הקושי, המתמקדת בתחושות וברגשות; (ב) דרכי התמודדות, המתמקדות בפעולה ובעשייה. אפשר לראות כי היחס לקושי ותפיסתו נוגעים יותר לסביבה החברתית-תרבותית מאשר לסביבות החינוכית והמשפחתית. תופעה זו ניתנת להבנה בתוך הנרטיב האולטרה-אורתודוקסי הליטאי: הקושי בקריאה נתפס כדבר מהותי ומשמעותי, המתנגש עם האידיאל החברתי-תרבותי של לימוד התורה לאורך החיים, ובשל כך הוא נמצא מעבר לכותלי המסגרת החינוכית ומחוץ לכותלי בית המשפחה. עם זאת הוא יוצר אדוות המשפיעות בהווה וישפיעו בעתיד על אורחות חייהם של הבנים המתקשים, והוא אף מטלטל את התפקיד ההורי של האבות. בשל כך, התחושות המתלות אליו הן מורכבות וקשות, ודרכי ההתמודדות עימן אינן נשארות רק בסביבה העליונה, החברתית-תרבותית, אלא יורדות גם לסביבות הפרקטיות יותר: הסביבה החינוכית והסביבה המשפחתית.

## הסביבה המשפחתית

האבות מודעים לקשיי הקריאה של בניהם, ועמדותיהם נובעות מתפיסתם האמונית, הנותנת להם כוח להתמודד עם הקושי וביטחון שהם יסתדרו, כי אלוקים יעזור להם. דרכי ההתמודדות מצביעות על התהליך שעוברים האבות, השואבים כוח וחוסן מתוך העולם התורני שבו הם מצויים ואשר בו הם מרגישים בטוחים: "אני חושב שבעזרת השם נפתור את הבעיה הזאת. ודאי שזה הבסיס לתמיכה" (קר). ואומנם הספרות המחקרית מצביעה גם על תפיסה אופטימית של ההתמודדות ההורית (Blacher et al., 2012; Manor-Binyamini, 2005).

דפוסי ההתמודדות של האבות כוללים שיתוף בנשיאת נטל קשיי הקריאה של הבנים עם נשותיהם, וזה מסייע להם להתמודד עם הקושי: "אנחנו מאוד מתואמים, בזה אין חלוקה. משתדלים לעשות את המיטב יחד" (ש'). עם זאת, הם רואים את תפקידם כמסייעים העיקריים בתחום התורני, ובתחום זה, כל האחריות על לימוד הבנים מוטלת על כתפיהם, כפי שציין אחד מהם: "זה בעיקר אני" (הר'). ראיית האב את תפקידו כאחראי הבלעדי על התקדמותו של הבן יוצרת מצב דחק, וכשמתגלה עד כמה תפקיד זה הוא תובעני ועד כמה גדולה התלות כתוצאה מכך, נוצר מצב של תסכול: "אני המפעיל, אם אני לא הפעלתי, אז הוא נעצר" (ר'). זהו שלב של מודעות הורית שבו ההורה מבין את הילד מתוך חוויותיו האישיות, ותפקידו סובב סביב צרכיו ומשאלותיו. תפיסת התפקיד ההורי כמסייע מתוך חובה אף היא שלב נוסף של מודעות, שבו ההורה מבין את הילד מתוך שימוש בהסברים והגדרות שמספקות התרבות והמסורת (Cohen, 2006). האחריות ההורית מופיעה בלקיחת ההובלה בבית ואי-נתינת תפקיד לאחים,

אך קיימת מהם דרישה לויתור, לקבלה ולהבנה שלפעמים קיימת העדפה של הבן עם הקשיים על פניהם. למרות זאת, ישנה אחריות הורית בלקיחת המושכות לחיזוק הקשר בין האחים: "זה מאוד חשוב לי שיהיה ביניהם קשרים טובים. אני אוהב לרקוד איתם ביחד מלא פעמים" (קר').

מתוך הממצאים אף עולה תופעה של מדיקליזציה, ומועלות תחושות הדומות לתחושותיו של אדם המטפל באדם חולה: "מי שנשאר עם צלקת מהסוג הזה, אז יש לו קושי במשך כל החיים" (ו'); זאת, מתוך תפיסה שקשיי הקריאה הם כמו מחלה, ולכן הסיוע מהמדינה צריך להיות כמו שמקבל אדם חולה כדי שישוּב לאיתנו, ובמקרה הזה, כדי שהבנים יגיעו למצב הרגיל של בני גילם. כשהבעיה מתוארת במונחים רפואיים, היא נהיית לגיטימית, כי בעיה רפואית כביכול נגזרה על האבות, ואינה תלויה בהם, והדבר מקל על התמודדותם. דפוס נוסף של ההתמודדות הוא נשיאת תפילה, כפי שאמר אחד האבות: "אני מתפלל לה' שזה יעבור" (ש'), שכן ההתנהלות היא על פי נורמות המגולמות בטקסטים דתיים. ניתן לומר אם כן, שבהקשר של קשיי הקריאה של בן משפחה, הסביבה המשפחתית משפיעה עליו ומושפעת ממנו. זאת, בהתאם למובא במודל האקולוגי של ברונפנברנר, המציין את המיקרו-מערכת כסביבה העיקרית של האינדיווידואל ובה מתרחשות האינטראקציות העיקריות שלו עם הוריו (Bronfenbrenner, 1979).

## הסביבה החינוכית

תפיסת האבות את הלימוד ב"חדר" נוגעת בראש ובראשונה ליוקרתו, והיא נובעת מהתפיסה שערכיהם של הבנים נגזרים מהמסגרת החינוכית, נלמדים בה ומושרשים על ידיה. היא שתקבע את עתידם, ועל כן גם אם הדבר דורש מאמץ גדול וגובה מחיר גבוה, הוא כדאי, כי החלופה היא מקום לימוד נחשב פחות, כפי שציין אחד מהם: "יש ישיבות שלוקחות את הבחורים הכי טובים וישיבות שפחות" (קר'). בשל כך, מובאת ביקורת על המסגרת, הרואה חשיבות ביוקרתה העצמית על חשבון מתן מענה מתאים לקשיים לימודיים: "לא רואים את הבעיה, ולא מדברים איתך" (ג'). אם המסגרת מסייעת, הסיוע ניתן על ידי מורה אישה, וישנה חלוקת תפקידים ברורה בינה לבין הרב: "ללמוד קריאה היה רב" (ג'). הסיוע ניתן מבלי לפגוע במעמדו היוקרתי של הרב, כי את הסיוע מקבלים רק ילדים בגיל צעיר, שבו הכללים החברתיים מתירים לאישה ללמד בנים ולטפל בהם: "יש בעיה כשאנחנו צריכים פסיכולוגית בכיתות ה-ר" (א'). האבות חשים שבשל היותם לומדי תורה ומלמדים בעצמם, יהיה באפשרותם ללמד את בניהם: "גמרא אני מכיר, אני מלמד גמרא, כבר עשר שנים אני מורה לגמרא, ואני מלמד בכיתה. אז אני מגיש לו את זה כמו לשאר, אז זה יותר קל" (ר'); זאת מול המציאות, שדורשת מהם להתפשר ולקבל עזרה. התייחסותם מלאת הכבוד וההערכה למסגרת החינוכית נובעת מתוך החוויות החיוביות שהם עברו כשלמדו בה, והיא צרובה בתודעתם באופן חיובי גם ממרחק של שנים: "זה היה 'חדר' אותנטי, שהלימוד בו היה אינדיווידואלי ופרטני עם כל ילד" (א'). כדי שגם בניהם יחוו זאת, הם מוכנים להיחשף ולשתף וליידע את המסגרת בנוגע לקשיי הקריאה שלהם. האבות רואים חשיבות רבה בהליכה בנתיב הנכון, אשר יוביל

את בניהם ללמוד תורה כל חייהם (קפלן, 2004; רוז ואחרים, 2008), וחרדים מפני ההשפעה הקשה שתהיה לסטייה ממנו: "הורים שלא יטפלו בילד, אז הילד רוב הסיכויים לא יגדל כמו שצריך, הוא יכול להגיע לפשע. ילד שלא הולך לו הלימוד הוא נושר" (ר'). המלמדים של הבנים מהווים עבור האבות מקור לתמיכה ולתחושת החוסן, כפי שציין אחד מהם: "פעם בחודש אנחנו מדברים, זה עוזר לי, זה עוזר ל" (ר'), שכן בעולמם לסמכות התורנית יש מעמד חשוב, והם רוכשים לה כבוד רב. בדברם על המסגרת החינוכית, האבות שיבצו בדבריהם מילים וביטויים מהעולם התורני, שהוא עולם התוכן שבו הם עוסקים מעצם היותם אברכים, בתוך העברית הישראלית שהם דוברים: "מחכים לראות איך ההשתדלות בסייעתא דשמיא" (קפ'). הספרות מתארת זאת כמתח בין היבדלות לשותפות, והשימוש בעברית ישראלית כשפה דבורה מצביע על אחד מאופני השותפות (פרידמן, 1991). מכל האמור לעיל, נראה שבהקשר של קשיי הקריאה של בן משפחה, הסביבה החינוכית תופסת מקום משמעותי באורחות חיו ובאורחות חייה של המשפחה.

## הסביבה החברתית-תרבותית

הפער המשמעותי בין הנורמה המצופה בחברה הליטאית שכל ילד יגדל וילמד תורה כל חייו לבין קשייו ברכישת הקריאה ובהתמודדות עימה דרך טקסטים תורניים, מעוררת באבות דאגה בקשר לבנים המתקשים: "יש את הפינה בראש, מה יהיה עם הילד, איך בסוף יצלח את הבעיה" (ר'). הבנים נתפסים כחלק משרשרת הדורות, ועליהם מוטלת החובה להעביר הלאה את המורשת היהודית-תורנית. ישנה ציפייה מהם להתנהלות לימודית-תורנית על פי קודים ברורים ומוסכמים. הם נתפסים כשייכים לכלל, למשהו גדול ונשגב, ולכן עליהם ללכת בדרכי אבותיהם (שני, 2009). כשהדבר אינו מצליח, נשמעת בדברי האבות נימה של ייאוש, בשל הבנת המשמעות של אי-השגת הנדרש בפן הלימודי: "אם הוא לא ידביק את הפער, אז עוד שנה הוא יוכל לסחוב, אבל יותר מזה הוא לא יוכל לסחוב, יצטרך למצוא מקום אחר, ברמה נמוכה" (ש'). הפער מופיע גם בין הרצון העז שהבנים יהיו אברכים מול מצבם הלימודי ויוצר מצב של דחק: "אני מבין שהוא יעבוד, ולא יישב ללמוד. לא נראה לי שהוא יהיה אברך, למרות שאני רוצה שהוא יישב בכולל" (גו'). עם זאת, האבות מגלים אחריות הורית, המתבטאת בנוכחותם במפגש עם המסגרת הקהילתית ועם דרישותיה ובמפגש עם המשפחה המורחבת. זה האחרון נתפס כחלק ממחויבות, ואינו מהווה מקור של תמיכה וכוח: "לא כזה בוער לי לספר להם" (קר'). חלקם ציינו מצב של חוסן בעקבות שיתוף הוריהם בקשיי הקריאה של הבנים: "הסבא, הוא יודע. הוא כל הזמן מתעניין אצלי" (קר'), ואחרים ציינו מצב של דחק בעקבות הסתרת קשיי הקריאה מהמשפחה המורחבת: "[בנוכחות המשפחה המורחבת] הייתי קורא יחד איתו" (ר'). ההסתרה וחוסר הרצון לשתף נובעים מבושה, מאי-רצון להתמודד עם אמירות ועם מבטים של רחמים וכן מהתייג השלילי העלול לפגוע בעתיד הבנים המתקשים (בוצ'קובסקי, 2018; קנדל, 2008, 2010), והחשש העיקרי הוא מפגיעה בשידוך שלהם ושל אחיהם. שכן, ההליכה בתלם וההצטיינות מובילות לשידוך הנאות, כפי שמציין אחד האבות: "אם זה בחור מצטיין, אז יותר קל לשים את עצמו לשידוך" (ר').

ההתמודדות של האבות עם הקושי תלויה גם ביכולת הכלכלית של המשפחה. הן המתקשים כלכלית והן המסודרים כלכלית, למרות חוסר ההסכמה שיש ביניהם לבין השלטון בענייני דת ומדינה, דורשים לקבל סיוע מהמדינה, סיוע שייתן לבנים המתקשים מענה על קשייהם וימנע את נשירתם מהשיבה אל העולם שבחוץ: "שייתנו הרבה תקציבים גם במוסדות שהחרדים רוצים. שייתנו שמה כסף. שלא יחסכו בזה אפילו שקל. הורים שלא יטפלו בילד, אז הילד רוב הסיכויים לא יגדל כמו שצריך, הוא יכול להגיע לפשע. ילד שלא הולך לו הלימוד, הוא נושר" (הר').

המתח הוא מתח חברתי-תרבותי, המבוסס על היבדלות והסתגרות מצד אחד ועל רצון לקבל תמיכה כספית מאותה מסגרת שממנה נבדלים ומפניה מסתגרים מצד שני. ככל שהחברה החרדית מסוגרת יותר, כך היא תלויה יותר בגורמים ובמוסדות חילוניים (גודמן, 2013). מתח זה מופיע גם בשיח ובדרכי ההבעה המשלבים את העברית המדוברת, המהווה את לשון המדינה, ואת לשון הקודש ולשונות המשנה והגמרא, המהוות את עולמות התוכן התורני של האבות: "זה מלא פעמים מטוטלת" (ר'). "מטוטלת" היא מילה המופיעה במשנה (המתמיד, פרק ה, משנה ד). כמו כן ישנו שימוש במילים מיידש, שפה שאותה דוברת החברה, בתיאור תחושות הקשורות לקשיי הקריאה: "מסתוימא" (מן הסתם), "פקעלך" (חבילות). מתוך הנאמר לעיל ניכר כי בהקשר של קשיי הקריאה של בני משפחה, הסביבה החברתית-תרבותית משפיעה על התנהלות האבות, וזו משפיעה על הבנים.

## סיכום ומסקנות

ניתן לסכם ולומר כי הממצאים שהובאו ונותחו בהקשר של שלוש הסביבות של הילד, הרחיבו לראשונה את הידע באשר למתחולל במחשבותיהם ורגשותיהם של אבות אברכים כלפי ילדיהם שאינם מצליחים לרכוש מיומנות של קריאה תקינה בכתיב הקודש, המרכזית לחיים בחברה הליטאית. האבות חשים כי ההתמודדות עם הקושי הלימודי של בניהם מוטלת עליהם. מהם נדרשת עמידה מול הסביבה החינוכית, מול נורמות החברה החרדית-ליטאית וכן מול עצמם. קשיי הקריאה של בניהם מהווים עבורם מצב של משבר, והדאגה לשידוכם העתידי משפיעה על התנהלותם, שכן, הקריאה היא הכלי שאיתו הם אמורים לנהל את חייהם העתידיים, ובלעדיה מה יעשו? תרומתו של מאמר זה היא בהבאת קולם של האבות כספקי מידע ייחודי, ממקור ראשון, על האופן שבו הם תופסים את קשיי הקריאה, יחסם לקשיים ודרכי התמודדותם עימם. בנוסף, חשיפת המערך החברתי-תרבותי, כמו גם המערך המשפחתי, ואפיוני המסגרת החינוכית מובילים להיכרות עימם דרך נקודת מבטם ובהקשר של קשיי קריאה בחברה המקדשת קריאה ולימוד. זו יכולה להוות נקודת מוצא להתייחסות ערכית הולמת וכן להתייחסות טיפולית מתאימה, הן לילדים עם קשיי הקריאה והן לאבות המתמודדים עם קשיים אלו.



## מקורות

- אטקס, ע' (1988). הגר"א וראשית ההתנגדות לחסידות. בתוך ש' אלמוג (עורך), **תמורות בהיסטוריה היהודית החדשה: קובץ מאמרים שי שמואל אטינגר** (עמ' 439–458). מרכז זלמן שז"ר.
- בוצ'קובסקי, י' (2018). **תורתו ואומנותו: חיים של תורה בעולם המעשה**. טקסט רץ.
- בן מאיר, ח' ולבבי, י' (2010). היבטים ייחודיים בטיפול בילדים נפגעי תקיפה מינית מהמגזר החרדי. **חברה ורווחה**, 3–4, 453–475.
- גודמן, י' (2013). **גלות הכלים השבורים: חרדים בצל השיגעון**. ידיעות ספרים.
- גרניצקי, א' (2004). **מחשבות על השמה חוץ-ביתית של הורים יהודים וערבים לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל בהקשר לנטל וצריכת שירותים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- טאוב, ת' (2014). **איכות חיים משפחתית בקרב משפחות המגדלות ילד עם נכות התפתחותית ביחס למשאבים של תמיכה משפחתית, חברתית, תמיכה משירותי מדינה, דת ורוחניות**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- טוביאס, א' (2007). **תחושת צמיחה בקרב אבות ואימהות לילדים עם פיגור שכלי – השוואה בין משפחות חרדיות ללא חרדיות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- לביאן, א' (2013). **מעורבותם החינוכית בבית הספר של הורים לילדים המשולבים בבית הספר היסודי, לעומת מעורבותם החינוכית בבית הספר של הורים לילדים שאינם משולבים: תחושת לחץ וסגנון התמודדות הורי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- ליבוביץ', נ' (2012). **יש לנו במוח שתי מגרות, אחת נקראת סיפור והשנייה נקראת סידור: תיעוד, מפי מלמדים, על הוראת קריאה בלשון הקודש לבנים דוברי עברית ישראלית, בגילאי 3–6 הלומדים ב"חדר" הליטאי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- ליבוביץ', נ' (2020). **"היגית בו יומם ולילה": חקר הסוגיות העולות במשפחות ליטאיות אולטרה אורתודוקסיות המתמודדות עם בנן המגלה קשיים ברכישת הקריאה ב"חדר" בישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- לייזר, י' (1995). משאבים להתמודדות עם גורמי לחץ ומשברים אצל משפחות יהודיות עם ילדים בעלי מוגבלות התפתחותית. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 10, 17–28.
- נבון, ח' (2007). להיות הורים לילד לקויי למידה: שלבים ומעברים בהתמודדותם של הורים עם לקות הלמידה של ילדם. בתוך ר' כהן וד' הופשטר (עורכות), **משפחה ודעת: המעשה בהנחיית הורים, דגמים, שיטות ומענים**, ג (עמ' 49–71). משרד החינוך, התרבות והספורט.
- נויברגר, ב' (2009). האימיש, שלטון החוק וחופש הדת – תרבות הפשרה בדמוקרטיה האמריקאית. **תרבות דמוקרטית**, 12, 1–21.
- סטולר, מ' (1997). **הבדלים בתפיסת אימהות חרדיות לעומת חילוניות, לילדים עם איחור התפתחותי במשתני קוהרנטיות אקולוגיה משפחתית, דפוס ההתקשרות ואפיוני הילד**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- עבד-אלגני, ע' (2012). **עמדות כלפי לקות קריאה בקרב אימהות בחברה הערבית שילדיהן אובחן כלקוי קריאה: הקשרן למשתנים סוציו דמוגרפיים, לידע על לקות קריאה ולעיסוק יתר בה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- עינת, ע' (2000). **הורים ומחסום הדיסלקציה: מפתח לדלת נעולה**. הקיבוץ המאוחד.
- פלדמן, נ' (2015). **הון בריאותי ומדיקולטורניזציה ב"חברת המשתדכים" החרדית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי**. מסדה.

- קהת, ח' (2005). **תמורות באידיאה של "תלמוד התורה" בהגות היהודית בעידן המודרני**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קנדל, י' (2008). יחסה ועמדותיה של החברה החרדית במדינת ישראל כלפי הילד החרגי. **מורשת ישראל**, 5, 177–185.
- קנדל, י' (2010). יחסה ועמדתה של החברה החרדית במדינת ישראל כלפי הילד החרגי. בתוך **ספר עמדו"ת, בי: וחי אחיך עמך** (עמ' 195–207). אורות ישראל.
- קפלן, ק' (2004). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך: ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 224–276). מכון ואן-ליר והקיבוץ המאוחד.
- קפלן, ק' ושוטלר, נ' (2009). מבוא: תמורות במנהיגות החרדית בישראל ומקורות סמכותה. בתוך הנ"ל (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית** (עמ' 9–29). מכון ואן-ליר והקיבוץ המאוחד.
- רוז, ר', אלפר, ח' ואלמוג, ת' (2008). **התפתחות תלמוד תורה/חדר**. פרויקט אנשים בישראל – המדריך לחברה הישראלית. <http://www.poepleil.org/details.aspx?itemID=7404>
- שגיא-נקב, ג' (2012). **ידע על לקות קריאה ועיסוק יתר בה: הקשר למדדים אקדמיים, רומינציה בתכנים דיכאוניים, אובססיה-קומפולסיה והיבטים רגשיים בקרב סטודנטים לקויי קריאה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- שני, א' (2009). הורות חרדית: ילדים של הקהילה. **כוורת**, 17, 30–34.
- שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שפירא, מ' (1985). **הגנתיות בקרב יהודים חרדיים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205–217.
- Berninger, V. W. (2008). Defining and differentiating dysgraphia, dyslexia, and language learning disability within a working memory model. In M. Mody & E. R. Silliman (Eds.), *Brain, behavior, and learning in language and reading disorders* (pp. 103–134). Guilford Press.
- Blacher, J., Neece, C. L., & Paczkowski, E. (2005). Families and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(5), 507–513.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Becon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Chang, M. Y., & Hsu, L. L. (2007). The perceptions of Taiwanese families who have children with learning disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 2349–2356.
- Cohen, E. (2006). "Parental level of awareness": An organizing scheme of parents' belief systems as a guide in parent therapy. In C. Wachs & L. Jacobs (Eds.), *Parent-focus child therapy: Attachment identification & reflective function* (pp. 39–64). Rowman & Littlefield.
- Crabtree, S. A. (2007). Family responses to the social inclusion of children with developmental disabilities in the United Arab Emirates. *Disability and Society*, 22(1), 49–62.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43–55.

- Eisikovits, R. A. (1997). *The anthropology of child and youth care work*. The Haworth Press.
- Flaherty, E. M., & Glidden, L. M. (2000). Positive adjustment in parents rearing children with down syndrome. *Early Education and Development, 11*, 407–422.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities from identification to intervention*. Guilford press.
- Hammersly, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hatton, C., & Emerson, E. (2003). Families with a person with intellectual disabilities: Stress and impact. *Current Opinion in Psychiatry, 16*(5), 497–501.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(2), 159–171.
- Keen, D., & Knox, M. (2004). Approach to challenging behavior: A family affair. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*(1), 52–64.
- Lazarus, R. S., Cohen, J. B., Folkman, S., Kannar, A., & Schaffer, C. (1980). Psychological stress and adaption: Some unresolved issues. In H. Selye (Ed.), *Selye's guide to stress research* (Vol. 1, pp. 90–117). Van Nostrand Reinhold.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(2), 139–165.
- Manor-Binyamini, I. (2012). Parental coping with developmental disorders in adolescents within the Ultraorthodox Jewish community in Israel. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 815–826.
- Melamed-Cohen, R. (2002). *The exceptional child and the special education according to Jewish sources*. The Author.
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Newberger, C. M. (1980). The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. *New Directions for Child Development, 7*, 45–67.
- RAND (Reading Study Group) (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Rotter, J. M. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall.
- Scorgie, K., & Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation, 38*(3), 195–206.
- Shany, M., Weiner, J., & Fiengold, L. (2011). Knowledge of and preoccupation with reading disability: A delicate balance. *Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 80–93.
- Snowling, M., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(5), 587–600.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Zborowski, M., & Herzog, E. (1952). *Life is with people: The culture of the shtetl*. International Universities Press.



## סקירת ספר

### לראות את האור: התערבויות טיפוליות בילדים, נוער וצעירים באור שלום

עורכים: אור בורשטיין, סטייסי יהושע ונורית ירמיה

הוצאת אח [2022] (269 עמודים)

#### אמיתי המנחם

"אור שלום" הוא ארגון טיפולי לתועלת הציבור, ללא כוונת רווח, המטפל בכ-1500 ילדים, בני נוער וצעירים בישראל אשר הוצאו מבתיים על ידי רשויות הרווחה, עקב יתמות, עזובה, תפקוד הורי לקוי, הזנחה והתעללות. הראייה התאורטית והדרך הטיפולית בספר נרקמו לאורך ארבעה עשורי עבודה של מטפלים, מלווים ומדריכים. הוצאה לאור של אסופת מאמרים מקצועיים אינה מובנת מאליה, והיא מבטאת בגרות ובשלות של ארגון, המוכן לפרוש את משנתו לעיון, למידה וביקורת. עמדה זו עולה מדבריה של טלי חלף, מנכ"לית הארגון, שמתארת בפרק הפתיחה את ההיסטוריה של הארגון והשקפת עולמו. בפרקים הבאים נפרשות בהרחבה הראייה התאורטית והעשייה של "אור שלום", בארבעה נתיבים: מעונות משפחתיים, פנימיות טיפוליות, אומנה ותוכנית הבוגרים.

המאמרים נכתבו על ידי כותבים שונים, והאסופה כולה נערכה על ידי אור בורשטיין, סטייסי יהושע ונורית ירמיה. החסר הראשון, לטעמי, בולט מייד. אין כל פרטים על העורכים והכותבים. הקורא והסוקר אינם יודעים מיהם, ומהם מקצועם וניסיונם. במובן זה המאמרים מעט "יתומים" וחבל. היעדר פרטים ביוגרפיים מקצועיים על המשתתפים באסופה, כנהוג בכל כתב עת וספר, ובוודאי ערוך, מפתיעה ומעוררת תהייה. גם שנת הוצאתו אינה מופיעה. התחושה העולה מכך היא שחוויות החיים החסרות והפגועות של מטופלי "אור שלום" המופיעים בספר משתקפות בשייכות החסרה של כותבים המופיעים ללא ביוגרפיה מקצועית.

הפרק הראשון, שנכתב על ידי סטייסי יהושע, מציג את ארבעת היסודות התאורטיים שעליהם נסמכת העבודה הטיפולית ב"אור שלום": הגישה הפסיכואנליטית לענפיה, הטיפול הדיאלקטי-התנהגותי (DBT), שמדגיש את הוויסות הרגשי, את הקשיבות ואת עבודת הניגודים הגמישה שבין קבלה ובין שינוי של התנהגות ותיקופה; וכן הטיפול ממוקד הטראומה והעבודה במעגלים מערכתיים המשתפים את המשפחה, סביבת הילד והצוות המטפל.

לאחר פרק עיוני זה נפרשים השערים השונים. השער הראשון דן במעונות המשפחתיים, והוא כולל ארבעה מאמרים. טלי ששון וטלי גפן מציינות במאמר הראשון שתוכנית המעונות מונה כ-20 מסגרות חוץ-ביתיות ביישובים שונים ברחבי הארץ. כל מעון נועד לספק מענה טיפולי לכ-10-12 ילדים מתבגרים בסביבה טיפולית מכילה, לצד השתלבות בקהילה. כלומר המעונות הם מסגרת טיפולית בקהילה. בפרק השני מציגות אסתר במברגר ועדי וילנסקי, בליווי מקרה מפורט ומאיר עיניים, את מודל ה"הורות המשותפת". מודל זה משלב בין הצוותים של המעונות המשפחתיים להורים שילדיהם הוצאו מחזקתם ומדגים את המורכבות של הברית הטיפולית. במאמר השלישי מתארת ענת שריג שמואלי תהליך טיפולי מנקודת מבט פסיכואנליטית, שבו משתחזרת טראומה מוקדמת שלא נזכרה, אלא כאשר יוצגה ביחסי ההעברה הטיפוליים ובתוך נפשה של הפסיכולוגית המטפלת. התיאור עשיר ומרתק. במאמר האחרון בשער הזה מתארות שיר אלקלעי כהן, סוזי שרביט ואסתר במברגר טיפול דיאדי לאיחוי קרעי התקשרות.

השער הבא נפתח בהקדמה קצרה של אלי גמרא, שמציגה את הפנימיות הטיפוליות, המעניקות טיפול כוללני וטיפול במרחב החיים. המוסד הטיפולי מתוכנן מלכתחילה כבועה טיפולית מאורגנת ומחזיקה, ויונה אביעד מביאה דוגמאות טיפול החושפות את שבריריות הטיפולים ואת הפוטנציאל לחיזוק יצר ההישרדות ומולו גם את פוטנציאל ההרסנות המצויים בהם. במאמר הנוסף בשער הזה, של אור בורשטיין, מתואר תהליך בנייה של קשר טיפולי עם ילדים ובני נוער הסובלים מטראומה מורכבת ומאמון בין-אישי סדוק.

השער הבא עוסק באומנה, והוא כולל חמישה מאמרים. רונית אדלר וטלי חלף מציינות בפרק המבוא שתוכנית "אומנה במרכז" מטפלת מדי שנה בכ-900 ילדים. משפחות האומנה נבחרות בקפידה ומקבלות ליווי ותמיכה. ההורים האומנים ממלאים תפקיד מורכב: עליהם להיות גם הורים וגם דמויות טיפוליות שאמורות להכיל ביום-יום את השלכות הרקע הקשה והטראומטי של הילדים. קטי איש שלום מתארת במאמר השני טיפול בילד שנמצא באומנה ומצביעה על כך שהטיפול הוא כמגרש משחקים בין ההפנמות ההיסטוריות להפנמות האקטואליות. זהו תהליך איטי ואישי. דלית בינשטוק וזיוה גולן מתארות את ההתמודדות של הורי האומנה ואת תהליך הסיוע להם. טיפול דיאדי בטראומה מנקודת מבט של פסיכולוגיית העצמי מוצג על ידי דפנה סולומוניקה-לוי, שמתארת את גמישות התנועה בין מצבי עצמי בתוך ברית טיפולית אמפתית. במאמר האחרון בשער הזה, עופר מלול מציג תהליך עיבוד סיפור חיים של ילד באומנת קרובים, כלומר שלמשפחת האומנה יש קרבה משפחתית להורים הביולוגיים. עיבוד סיפור חיים אינו תהליך פשוט כשמדובר בטראומה, והשזירה של סיפורו של הילד בספור ההורים האומנים מצריכה עבודה רגישה וסבלנית.

השער הרביעי והאחרון בספר דן בתוכנית הבוגרים. לירון לוי הרשקוביץ, וקטור ברצלבסקי ויאיר מדליון מציינים בפרק המבוא שבוגרי האומנה, שחלק ניכר מהם חסרים עורך משפחתי תומך, נזקקים למעטפת מספיקה של עזרה, ליווי וסיוע, להסתגלות לחיים עצמאיים ולרכישת מיומנויות לקראתם. יאנה קדוש, גליה רן ורחל

גלי צינמון מתארות תהליכים של ייעוץ לקריירה לבוגרי השמה חוץ-ביתית ומביאות דוגמאות לכך, ואילו לירון לוי הרשקוביץ, נטע סיגל וניצן אביגיל כידרה מספרות על המנטורינג כליווי אישי לבוגרי ההשמה, קשר בין-אישי שמטרתו לעודד חירות ואוטונומיה אצל הצעירים. הפרק המסכם של הספר כולו נכתב על ידי העורכים, אור בורשטיין, סטייסי יהושע ונורית ירמיה, והוא מספק מבט-על קצר על תכניו והשקפות העולם הטיפוליות המיוצגות בו.

סקירת ספר, מטיבה, היא מבט תמציתי ומרוכז על תכנים. הסקירה הנוכחית היא דוגמה לזאת. המאמרים בספר עשירים מאוד מבחינות תאורטיות וקליניות וחושפים תיאורי מקרה רציניים, מרתקים ומושקעים. הספר מומלץ בחום לאנשי מקצוע שונים מעולם הטיפול.