

בית הספר כמסגרת לשינוי של מתבגרים במצבי סיכון¹

ג'ודי גולדנברג, אתי אורנון, שלמה רומי

מבוא

פרק זה מציג מודל חינוכי ייחודי של טיפול בנוער בסיכון ומתאר את השפעתה של תכנית ההתערבות "מניפה" על בני הנוער אשר משתתפים בה. המודל תומך בפעולה כוללת (הוליסטית) בתוך כותלי בית הספר; הוא רואה במסגרת הבית-ספרית את הבסיס לעבודה עם תלמידים אלה, כמו גם לשימורם במערכת החינוך. המודל הזה מבוסס על גישה רב-תחומית אשר משלבת בין טיפול רגשי, חינוך והוראה.

מערכות הרווחה, החינוך, המשפט והעזרה ההתנדבותית בישראל מכירות בצורך לסייע לנוער בסיכון ולטפל בו. סיוע כזה נדרש כדי להחזיר את בני הנוער למסלול של לימודים ותפקוד תקין, לעצור את תהליך הידרדרותם לפשע או את תהליך ניתוקם החברתי. כספים רבים הוקצו ותכניות מגוונות הוקמו לצורך איתור, מעקב, חינוך, טיפול וסיוע לתלמידים הנמצאים בסיכון. תכניות אלו מטפלות בנוער בשלבים שונים של תהליך הידרדרותו - מיעוטן הן תכניות בית-ספריות של משרד החינוך, ורובן הן תכניות של החינוך הבלתי-פורמלי בניהול רשויות מקומיות או גורמים התנדבותיים וחברתיים. נוסף על כך מתקיימות פעולות סיוע ממשלתיות (של משרד הרווחה) למשפחות נצרכות, כמו גם תכניות של 'ביקורים סדירים' הנעזרות במערכת המשפט כדי לסייע לתלמידים שנפלטו מכל המערכות האחרות.

לאחר תיאור המודל החינוכי-טיפולי של תכנית "מניפה" מוצגים ממצאי מחקר שבחן את מקורות ההשפעה של התכנית על בני הנוער שהשתתפו בה. בחינה זו התבססה על עריכת ראיונות עומק עם בוגרות התכנית, כמו גם עם אנשי סגל ובעלי תפקידים.

1 תודתנו לגברת אתיה דן, מנכ"לית עמותת "מניפה" והעומדת בראש התכנית, על שפתחה בפנינו את השער ואפשרה את ביצוע המחקר המתואר בפרק זה. המחקר נערך בתמיכתם של האגף להכשרת מורים במשרד החינוך ושל המכון לחינוך ולמחקר קהילתי שבבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן.

נוער במצבי סיכון בישראל - מחקרים ותכניות חינוכיות-טיפוליות

בישראל נערכו מחקרים רבים על אודות נוער במצבי סיכון. מחקרם של כאהן-סטרבצ'ינסקי, דולב ושמש (1999) רלוונטי גם היום, אף שחלפו לא מעט שנים מאז נערך. המחקר מנתח את המאפיינים של אוכלוסייה רחבה של נוער מנותק בישראל אשר מטופלת ביחידות לקידום נוער. לפי סקר שערכו החוקרים, ב-1999 היו רשומים באגף לקידום נוער שבמשרד החינוך 13,054 בני נוער - יהודים וערבים, כאלה שהוריהם ילידי הארץ וכאלה שהם או הוריהם עלו לארץ ממדינות אחרות (בעיקר ממדינות חבר העמים לשעבר ומאתיופיה).

רומי וגתהון (Romi & Getahun, 2000) בחנו את מאפייניו של נוער מנותק ממוצא אתיופי. חשיבותו של מחקרם היא בהשלכות שלו על סוג ההתערבות הנדרש עבור אוכלוסייה זו: ההליך המקובל של הרחקת הנוער המנותק מבית ההורים ומהמשפחה מחטיא את המטרה במקרה זה.

רומי (2007) סוקר את התפתחות השירותים לנוער במצבי סיכון במערכת החינוך בישראל. הוא מציין כי קיימים שני סוגים עיקריים של שירותים: (א) שירותים שהם חלק ממערכת המשפט - סמכותם של אלה נובעת מהחוק, והמערכת (בתי משפט לנוער, שירות המבחן לנוער, רשות חסות הנוער ופקידי סעד) היא אשר מפנה אליהם את המטופלים; (ב) שירותים שהם חלק ממערכת השירותים החברתיים - סמכותם של אלה נובעת מתפיסה חברתית המעוגנת חלקית בחוק (כמו למשל האגף לקידום נוער שבמשרד החינוך והשירות לנוער וצעירים שבמשרד הרווחה). הקריטריונים להפניה לשירותים החברתיים אינם ברורים לגמרי, ולפיכך קבלתם של בני נוער לשירותים הללו לצורך טיפול מתאפיינת בהטרוגניות רבה.

בישראל פועלות תכניות רבות למען נוער במצבי סיכון, אך אין מסגרת אחת אשר "אחראית על כולן" (גוטליב ופורת-בריינין, 1987). מערכת השירותים לבני נוער במצוקה בישראל מציעה מגוון של שירותים, ואלה ניתנים על ידי מסגרות שונות - גופים ממשלתיים, רשויות מקומיות וארגונים התנדבותיים. מערכת החינוך מציעה תכניות לשיפור רמת ההישגים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים שבפיקוח משרד החינוך. נוסף על כך היא מספקת שירותי תמיכה הניתנים לתלמידים בתוך בתי הספר על ידי אנשי מקצוע - יועצים, פסיכולוגים וקציני ביקור סדיר. בחלק מבתי הספר הטכנולוגיים פועלות מסגרות חינוכיות ותכניות בחסות משרד הרווחה, ואלו מיועדות לבני נוער שנשרו ממערכת החינוך הרגילה. כמו כן קיימות תכניות ומסגרות חלופיות לילדים ולבני נוער בסיכון, אשר מספקות חינוך "ספציפי" יותר, כמו למשל תכנית היל"ה להשלמת

השכלה. שירותים מגוונים זמינים לבני נוער "מנותקים" או במצוקה - בין שהם לומדים בבית ספר ובין שנשרו מהלימודים (אהרוני, 2005).

על מנת לענות על צורכיהם הרבים והמורכבים של ילדים רבים בסיכון, ובייחוד של אלה הנמצאים בסיכון גבוה לניתוק ולנשירה מהלימודים, תכניות ההתערבות צריכות לעסוק בהיבטים רבים - הן כאלה שעניינם מיומנויות ההוראה של מורי בית הספר הן כאלה שעניינם הוא הפן הארגוני של הפעילות בבית הספר (כהן-נבות, 2003). כהן-נבות (שם) סוקרת תכניות הקיימות בישראל למניעת נשירה, כמו למשל התכניות "אדם", "זינוק" ו"קשרים". הללו מתבססות על עקרונות תכנית ההתערבות החינוכית סח"ח (סביבת חינוך חדשה) לתלמידים שהישגיהם הלימודיים נמוכים ול"נושרים סמויים" (כהן-נבות ולבנדה, 2003).

השירותים שמשרד הרווחה מספק שונים מאלה שמשרד החינוך מספק: אם משרד החינוך מתמקד בעזרה בלימודים ובפעילויות חברתיות, הרי משרד הרווחה מציע שירותים טיפוליים. נוסף על השירותים האלה של משרדי הממשלה, מגוון של ארגונים התנדבותיים ומקומיים מציעים שירותים המיועדים לאוכלוסיות מוגדרות (כמו למשל משתמשים בסמים, אנשים הסובלים מהפרעות אכילה או יעוץ בענייני היריון), לרבות יעוץ כללי ותמיכה. את השירותים לבני נוער עבריינים מספקים שירות המבחן לנוער ורשות חסות הנוער, שתי יחידות הפועלות במשרד הרווחה (דולב, כהן, בן רבי, טרכטנברג וברנע, 1998).

יעקובי זילברברג (2007) מציינת כי מילר, סנואו ולאואר (Miller, Snow, & Lauer, 2004) הציעו תכנית למידה חוץ-בית-ספרית המכונה OST (Out-of-School Time). במסגרת התכנית הזו פועלות קבוצות למידה קטנות, ואלו מאפשרות מתן סיוע אישי לתלמידים תוך כדי חיזוק כישורי הלמידה שלהם. בתכנית זו מטרות הלמידה ממוקדות ונלמדות בפרקי זמן קצרים, והמפגש החברתי הרב-גילי מגביר את תחושת הביטחון העצמי של התלמידים. אחת התכניות רחבות היקף בתחום זה, MEP (Migrant Education Program), התבצעה בארצות-הברית בשנת 2002; תכנית זו נועדה לבני נוער שהם בני מהגרים, וססמתה הייתה "לא להשאיר אף ילד מאחור" (NCLB: No Child Left Behind) (Duron, 2004). מחקר אחר אשר נערך באוניברסיטת מערב סידני שבאוסטרליה (Vickers, Harris, & McCarthy, 2004), עודד סטודנטים במצבי סיכון ליצור קשרים עם הקהילה המקומית. ממצאי המחקר הראו כי נערים במצבי סיכון, כאלה שדומה היה כי ינשרו מבית הספר בשלב מוקדם, הפכו חלק מהקהילה הלומדת ומהקהילה כולה (בפן החברתי).

השאלה אם "מחוברות" לקהילה או לבית הספר (connectedness) היא אמצעי אשר מסייע לנוער בסיכון, נבדקה בתכנית נוספת הדוגלת בקידום הקשרים בין התלמיד לבין בית הספר, תלמידים אחרים והמורים. מחקרים מראים כי תכנית ה-PBIS משפרת את הסביבה הארגונית של בתי הספר, מפחיתה בעיות התנהגות ומביאה לשיפור בהישגים האקדמיים ולירידה בשיעורי הנשירה (Bradshaw, O'Brennan, & McNeely, 2008). מחקרים שנערכו בברזיל, באיים הקריביים, במקסיקו, בהונדורס ובצ'ילה, הראו כי אם תלמידים חשים "מחוברים" לבתי הספר שלהם, אזי המוטיבציה שלהם ללמוד והשתתפותם בכיתה גוברות, חלה עלייה ברמה האקדמית של התלמידים ובשיעורם של אלה המשלימים את הלימודים בהצלחה, ויש ירידה בהיקף תופעות בלתי-נאותות דוגמת היעדרויות, אלימות, בריונות וונדליזם (Blum, 2006; Cunningham, Cohan, Naudeau, & McGinnis, 2008; Cunningham, McGinnis, García Verdú, Tesliuc, & Verner, 2008).

מור (2006) מציגה גישה חינוכית פסיכו-חברתית לטיפול בנוער בסיכון. גישה זו מיישמת ידע מתחומי דעת שונים ומשלבת בין מושגים, עקרונות, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לצורך קידום פעילות רבת-ערך בקרב תלמידים במצוקה. לפי ממצאי מחקרים, העשייה החינוכית של אנשי חינוך ורווחה המטפלים בתלמידים במצבי סיכון כוללת שלושה מאפיינים עיקריים, והשילוב ביניהם הוא אשר יוצר את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית: (א) יחס חינוכי אישי (פרסונלי) של המטפל לכל תלמיד; (ב) יצירת יחסי קרבה מיטביים בין המטפלים לבין התלמידים; (ג) פדגוגיה המותאמת לצורכי התלמידים.

ראזר (2009) מתארת מודל עבודה מערכת דינמי אשר מיושם בבתי ספר ובמוסדות של נוער בסיכון. מטרתו היא לסייע לצוותים חינוכיים ליצור בתוך המערכת הבית-ספרית מנגנונים אשר יצליחו להכיל את התלמידים המוֹדָרִים ממילא ולתת מענה אמיתי לבעיותיהם ולצורכיהם.

כמעט לכל התכניות המוצגות בסעיף זה יש מכנה משותף: שיתוף הצוות החינוכי בפעולות ההתערבות המתקיימות בתוך בתי הספר, יצירת קשרים טובים בין הצוות החינוכי לבין התלמידים שבסיכון והתמקדות בטיפול רב-תחומי - הן בצרכים הלימודיים של התלמיד הן בצרכים האישיותיים והחברתיים שלו. להלן מתוארת תכנית "מניפה", תכנית שפותחה כדי לאפשר מתן סיוע רב-תחומי לנוער בסיכון בתוך מסגרת בית הספר.

תכנית "מניפה"

בשנת 2004 החלה לפעול תכנית "מניפה" למניעת נשירה של נוער בסיכון ממוסדות חינוך באמצעות תגבור לימודי ורגשי כאחד. תכנית זו פועלת בהתאם לתפיסה חינוכית כוללת (הוליסטית) בתחומי ההוראה, הטיפול והחינוך. סוג אחד של התערבות שהתכנית מציעה הוא בקרב נוער מנותק שאינו לומד במוסד חינוכי מוכר ("מניפה לגובה"): אל בית ספר מסוים בירושלים מקבצים בני נוער, לעתים "ממש מהרחובות", ושם מתחילים בניסיון להשיבם למסגרות חינוך מקובלות. סוג אחר של התערבות מייצג את המתרחש במרבית מרכזי "מניפה", ואפשר לראות בו את הדגם (מודל) העיקרי של התכנית: טיפול בנוער הרשום כלומד בבית ספר רגיל, אך נמצא בתהליך של נשירה סמויה.

בני הנוער אשר משתתפים בתכנית לומדים בכיתה נפרדת הנמצאת בתוך בית הספר. מרכז, מורים ייעודיים וצוות של עובדים סוציאליים, יועצים טיפוליים ופסיכולוגים ממטה "מניפה" מלווים את התלמידים, ובהתאם לצרכים נותנים שירותים לכמה בתי ספר באזור. תפקידו של המרכז הוא לטפל בכל צורכי התלמידים, לרבות פעילות חברתית, העשרה וטיפול בנושאים שעניינם ביתו, משפחתו וסדר יומו של התלמיד. המרכז עוסק אך ורק בטיפול ובסיוע לתלמיד, והוא איננו חלק מצוות ההוראה. רוב המורות במרכזי "מניפה" הן סטודנטיות להוראה בשנה הרביעית ללימודיהן, שנת ההתמחות שלהן. למורות ניתנת הנחיה צמודה בהוראת נוער בסיכון, והן משתתפות בהשתלמויות בנושא זה במהלך שנת הלימודים.

בכל שנה התלמידים לומדים רק נושאים בודדים מאלה המופיעים בחומר הלימוד לקראת בחינות הבגרות. הלמידה נעשית בקבוצות קטנות ותוך כדי קבלת סיוע פרטני. יש לציין כי אף שכל מרכזי "מניפה" פועלים בהתאם לכללים דומים, פירוש ייחודי לכללים האלה ניתן בכל מוסד חינוכי; הפירוש לכללים נובע מאופן ההבניה של הגדרת התפקידים ומההיררכיה הבלתי-פורמלית של נושאי התפקידים ב"מניפה". שתי המטרות העיקריות של התכנית הן מניעת נשירה של נוער בסיכון (באמצעות הטמעת נורמות התנהגותיות ודרך חשיבה נורמטיבית) והבטחת נוכחות סדירה בבית הספר.

מתודולוגיה

המחקר המתואר בפרק התבסס על שתי שיטות מחקר: (א) גישה כמותית - השימוש בגישה זו נעשה כדי לבחון את השפעת ההשתתפות בתכנית ולמדוד

את השינוי שחל בתלמידים בעקבותיה; (ב) גישה איכותנית - השימוש בגישה זו נעשה כדי לנתח את מקורות ההשפעה של תכנית "מניפה". לשם כך נערכו ראיונות עומק אישיים עם חלק מבוגרות התכנית, עם אנשי הסגל החינוכי-טיפולי ועם המורות. כמו כן נערך ניתוח איכותני של תהליך השינוי שחל בתלמידים מאז הצטרפותם לתכנית.

המשתתפים

כפי שצוין לעיל, המחקר התבסס על שתי גישות - כמותית ואיכותנית. לכל אחת מדרכי החקירה האלו היו מטרות אחרות, ובהתאם לכך כל אחת מהן בחנה אוכלוסיית יעד אחרת.

החלק הכמותי של המחקר התמקד ב-184 תלמידים ותלמידות בכיתות י-יב אשר בשנת הלימודים תשס"ח למדו בתכנית "מניפה", כמו גם ב-11 מרכזים שעבדו במסגרת התכנית הזו. המחקר נערך ב-11 בתי ספר ברחבי הארץ אשר תכנית "מניפה" פעלה בהם (בכל בית ספר פעל מרכז של "מניפה").

בחלק האיכותני של המחקר רואיינו 24 משתתפים אשר נטלו חלק בתכנית "מניפה" בשנת הלימודים תשס"ח. המרואיינים השתייכו לחמש קבוצות (המספרים שבסוגריים מציינים את מספר החברים בכל קבוצה): חברי הנהלה ובעלי תפקידים אחרים בתכנית "מניפה" (4); חברי הצוות החינוכי-טיפולי אשר מלווה את התלמידים - עובדים סוציאליים, יועצים טיפוליים ופסיכולוגים (5); מרכזי תכניות 'מניפה' בבתי ספר (5); המורות הייעודיות (בדרך כלל מתמחות להוראה) של התלמידים בתכנית "מניפה" (6); בוגרות אשר סיימו את לימודיהן בתכנית "מניפה" בשנים קודמות (4).

גישה א - ניתוח כמותי

כלי המחקר

עבור כל תלמיד ותלמידה הוכנו שני מדדי הערכה - דפי צפייה לימודיים ודפי צפייה התנהגותיים - בהתאם לנתונים שנאספו בשלושה מועדים במהלך השנה. את דפי הצפייה חיברו חברי הנהלת תכנית "מניפה" לצורך הערכת התלמידים, וזה כמה שנים הדפים האלה משמשים אותם באופן אקראי ולא עקיב. לצורך המחקר הנוכחי מולאו שני סוגי דפי הצפייה עבור מרבית התלמידים בשלושה מועדים: בתחילת שנת הלימודים, באמצע השנה ובסופה. את דפי הצפייה מילאו שני מעריכים: התלמיד עצמו (דיווח עצמי) ומרכז תכנית "מניפה" בבית הספר שהתלמיד לומד בו. הציונים בדפי הצפייה נעו בין 1 ל-5 (5 הוא הציון המרבי).

דף הצפייה ההתנהגותי כלל את המדדים: ביקור סדיר, תפקוד חברתי, הרגלי למידה, קבלת אחריות והתמקדות במטרה, קשר משפחתי עם ההורים, דימוי עצמי ושביעות רצון של התלמיד. בדף הצפייה הלימודי נכללו המדדים: הבנת הנקרא, אוצר מושגים, ניסוח אקדמי, תשובות לשאלות מבחינות בגרות, יכולת הבעה בעל-פה ויכולת הבעה בכתב. את כל המדדים העריכו שני מעריכים (התלמיד והמרכז), ולכן בכל מועד התקבלו 12 ציוני "מדד התנהגותי" ו-12 ציוני "מדד לימודי". מילוי השאלון בשלושה מועדים אפשר אפוא קבלת כמות מרבית של 72 ציונים עבור כל תלמיד, אולם לא תמיד צוינו הערכים בכל המדדים (עובדה זו הובאה בחשבון בעת ניתוח הנתונים).

על מנת לחלק את ששת המדדים ההתנהגותיים לתחומי תוכן מוגדרים, נערך ניתוח גורמים (principle component analysis) להערכות המרכזים בשיטת varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח זה נמצא כי שני גורמים מסבירים 76% מהשונות:

- א. משמעת עצמית - גורם זה כולל את המדדים ביקור סדיר, הרגלי למידה וקבלת אחריות (מהימנות אלפא של קרונוך הייתה $eigenvalue = 2.9, 0.79$).
 - ב. חוסן חברתי-רגשי - גורם זה כולל את המדדים תפקוד חברתי, קשר משפחתי עם ההורים, דימוי עצמי ושביעות רצון של התלמיד (מהימנות אלפא של קרונוך הייתה $eigenvalue = 1.4, 0.78$).
- טעינויות ששת המדדים הנכללים בשני הגורמים הללו מוצגות בטבלה 1.

טבלה 1: ניתוח גורמים של הערכות המרכזים במדדים ההתנהגותיים בתחילת השנה

טעינויות הגורמים המסבירים		הנושאים
2	1	
חוסן חברתי-רגשי	משמעת עצמית	
-0.033	.861	ביקור סדיר
.107	.855	הרגלי למידה
.280	.806	קבלת אחריות והתמקדות במטרה
.799	.358	תפקוד חברתי
.797	-.167	דימוי עצמי ושביעות רצון של התלמיד
.545	.268	קשר משפחתי עם ההורים

נוסף על כך נערך ניתוח גורמים להערכות המרכזים בששת המדדים הלימודיים. בניתוח זה נמצא גורם מרכזי אחד אשר מסביר 65% מהשונות. גורם זה היה כישורים מילוליים, והוא כלל את המדדים: הבנת הנקרא, אוצר מושגים, ניסוח אקדמי, תשובות לשאלות מבחינות בגרות, יכולת הבעה בעל-פה ויכולת הבעה בכתב (מהימנות אלפא של קרונבך הייתה 0.84, eigenvalue = 3.9). טעינויות ששת המדדים הנכללים בגורם זה מוצגות בטבלה 2.

טבלה 2: ניתוח גורמים של הערכות המרכזים במדדים הלימודיים בתחילת השנה

טעינות	מדד
.774	הבנת הנקרא
.825	אוצר מושגים
.860	ניסוח אקדמי
.821	תשובות לשאלות מבחינות בגרות
.752	הבעה בעל-פה
.817	הבעה בכתב

לאחר קבלת הממצאים האלה חושבו שלושה 'ציוני גורם' (סיכום של כל תתי-הציונים אשר נרשמו בדפי הצפייה), ובהמשך לכך נבדקו הקשרים בין שלושת הציונים הללו. מקדמי המתאם (מתאמי פירסון) בין שלושת הגורמים מראים כי קיימים קשרים חיוביים מובהקים, אך לא חזקים, בין שני הגורמים ההתנהגותיים: משמעת עצמית וחוסן חברתי-רגשי ($r=0.50, p<0.001$). המשמעות היא שקיים קשר בין שני תחומי התוכן הללו, אם כי הקשר הזה אינו חזק. לעומת זאת לא נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין חוסן חברתי-רגשי לבין הגורם השלישי, כישורים מילוליים ($r= -0.02, n.s.$). ממצא זה מצביע על כך שתחום התוכן של הגורם השלישי הוא ייחודי ונבדל. קשר חלש נמצא בין משמעת עצמית לבין הכישורים המילוליים ($r=0.19, p<0.05$).

מהבדיקה שלעיל עולה כי שלושת ציוני הגורם הם מדדים עצמאיים למדי. עוצמת הקשר בין המדדים ההתנהגותיים היא בינונית, ואילו המדד הלימודי אינו שייך לתחום התוכן הזה ומהווה גורם בלתי-תלוי אשר מייצג את תחום התוכן הקוגניטיבי-לימודי. בהקשר של המחקר הנדון המשמעות היא כי ייתכנו הבדלים

בהערכת התלמיד בכל גורם, והערכתו במדד אחד ('ציון הגורם') אינה מצביעה על הערכתו במדד אחר.

הקשרים בין הערכות המרכזים את שלושת הגורמים לבין ההערכה העצמית של התלמידים את הגורמים הללו נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. בבדיקה הזו נמצאו קשרים חזקים למדי ומובהקים בין ההערכות ($r=0.64-0.75, p<.001$).

ממצאים

כפי שצוין לעיל, עבור כל תלמיד חושבו שלושת ציוני הגורם בשלושה מועדים במהלך שנת הלימודים: בתחילת השנה, באמצע השנה ובסופה. את דפי הצפייה מילאו התלמיד עצמו ומרכז תכנית "מניפה" בבית הספר, ולפיכך בכל מועד התקבלו שלושה ציוני גורם של התלמיד ושלושה ציוני גורם של המרכז.

השוואה בין ממוצעי ההערכות בתחילת השנה, באמצע השנה ובסוף השנה
השוואה בין ציוני הגורם של התלמיד בכל מועד מעידה על השינוי שחל בו במהלך השתתפותו בתכנית "מניפה" - הן לפי תפיסת מרכזי התכנית הן לפי תפיסת התלמיד עצמו. בטבלה 3 שלהלן מוצגים הציונים הממוצעים וסטיות התקן של הערכות כלל התלמידים בתכנית "מניפה" בתחילת שנת הלימודים, באמצעה ובסופה.

טבלה 3: השוואה בין הערכות מרכזי תכנית "מניפה" את התלמידים לבין ההערכה העצמית של התלמידים בשלושה מועדים

הערכות התלמידים			הערכות המרכזים				
סך כל ההערכות	סטיית תקן	ממוצע	סך כל ההערכות	סטיית תקן	ממוצע		
129	0.94	3.65	157	1.06	3.26	תחילת השנה	משמעת עצמית
106	0.88	3.95	107	0.97	3.60	אמצע השנה	
90	0.87	4.02	108	1.00	3.54	סוף השנה	
סך כל ההערכות	סטיית תקן	ממוצע	סך כל ההערכות	סטיית תקן	ממוצע		

הערכות התלמידים			הערכות המרכזים				
130	0.93	3.82	159	0.83	3.71	תחילת השנה	חוסן חברתי-רגשי
106	0.77	4.00	107	0.82	3.84	אמצע השנה	
90	0.76	4.13	108	0.84	3.73	סוף השנה	
90	0.68	3.80	103	0.90	3.08	תחילת השנה	כישורים מילוליים
69	0.88	3.86	69	0.71	3.36	אמצע השנה	
97	0.62	4.12	114	0.75	3.65	סוף השנה	

עיון בטבלה מלמד כי בתחילת השנה ממוצעי ההערכות של מרכזי התכנית נעו בין 3.08 ל-3.71. הממוצעים האלה עלו מעט בהמשך השנה, ובסוף שנת הלימודים ניכר שינוי מובהק בהערכותיהם של המרכזים בשני גורמים: משמעת עצמית (עלייה מ-3.26 ל-3.54) וכישורים מילוליים (עלייה מ-3.08 ל-3.65).

ממוצעי ההערכות העצמיות של התלמידים נעו בין 3.65 ל-3.82 בתחילת השנה, כלומר הם היו גבוהים מעט מממוצעי ההערכות של המרכזים. רוב ממוצעי ההערכות שלהם עלו במהלך השנה, ובסוף שנת הלימודים ניכר שינוי מובהק בהערכות העצמיות של התלמידים את שלושת הגורמים: משמעת עצמית (עלייה מ-3.65 ל-4.02), חוסן חברתי-רגשי (עלייה מ-3.82 ל-4.13) וכישורים מילוליים (עלייה מ-3.80 ל-4.12).

עבור כל אחד מהגורמים נערך ניתוח שונות (ANOVA עם מדידות חוזרות) אשר השווה בין ההערכות שהתקבלו בתחילת השנה, באמצעה ובסופה. בניתוח זה נערכה השוואה בין שלושת הציונים של התלמיד בזמנים שונים, ובהמשך לכך נבדקה המובהקות הסטטיסטית של ההבדלים בציונים במהלך השנה. הניתוח בוצע עבור כל ההערכות של המרכזים (שלושת ציוני הגורם), כמו גם עבור כל ההערכות העצמיות של התלמיד (שלושת ציוני הגורם).

לצורך ניתוח השונות חושבו ממוצעים רק עבור תלמידים שהערכותיהם מולאו בשאלונים בכל שלושת המועדים. בטבלה 4 שלהלן מוצגים אפוא הממוצעים וסטיות התקן של ההערכות אשר נכללו בניתוח הסטטיסטי, כמו גם ההבדלים שנמצא כי הם מובהקים סטטיסטית.

טבלה 4: ניתוח שונות (ANOVA עם מדידות חוזרות) להשוואה בין הערכות מרכזי תכנית "מניפה" את התלמידים לבין ההערכה העצמית של התלמידים בשלושה מועדים (רק עבור תלמידים בעלי כל שלוש ההערכות)

סך כל ההערכות	F	סטיית תקן	ממוצע			
64	8.96*	1.09	3.20	תחילת השנה	משמעת	הערכות המרכזים
64		.98	3.62	אמצע השנה		
64		.89	3.60	סוף השנה		
64	n.s	.73	3.86	תחילת השנה	חוסן חברתי-רגשי	
64		.81	3.93	אמצע השנה		
64		.75	3.86	סוף השנה		
28	40.9*	.56	2.74	תחילת השנה	כישורים מילוליים	
28		.56	3.57	אמצע השנה		
28		.66	3.52	סוף השנה		
49	16.29*	.95	3.72	תחילת השנה	משמעת	הערכות התלמידים
49		.89	4.18	אמצע השנה		
49		.88	4.18	סוף השנה		
49	8.57*	.83	3.94	תחילת השנה	חוסן חברתי-רגשי	
49		.72	4.33	אמצע השנה		
49		.77	4.18	סוף השנה		
28	13.79*	.65	3.77	תחילת השנה	כישורים מילוליים	
28		.43	4.30	אמצע השנה		
28		.43	4.20	סוף השנה		

* $p < 0.01$

הערכות המרכזים

ניתוח שונות (ANOVA עם מדידות חוזרות) של הערכות המרכזים את הגורם משמעת עצמית הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=8.96$, $p < .001$). מבחן המשך בשיטת בונפרוני (post-hoc test) הראה כי ההבדלים נובעים מעלייה מובהקת ($p < .01$, גודל האפקט הוא 0.20) של הציונים באמצע השנה (ממוצע: 3.62) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 3.20), כמו

גם מעלייה מובהקת ($p < .01$, גודל האפקט הוא 0.20) של הציונים בסוף השנה (ממוצע: 3.60) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 3.20). לא נמצא הבדל משמעותי בין הציונים באמצע השנה לבין הציונים בסוף השנה. ניתוח שונות (ANOVA עם מדידות חוזרות) להערכות הגורם כישורים מילוליים הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=40.9, p < .000$). מבחן המשך בשיטת בונפרוני (post-hoc test) הראה כי ההבדלים האלה נובעים מעלייה מובהקת ($p < .000$, גודל האפקט הוא 0.60) של הציונים באמצע השנה (ממוצע: 3.57) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 2.74), כמו גם מעלייה מובהקת ($p < .000$, גודל האפקט הוא 0.66) של הציונים בסוף השנה (ממוצע: 3.52) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 2.74). לא נמצא הבדל משמעותי בין הציונים באמצע השנה לבין הציונים בסוף השנה. ייתכן שממצא זה מעיד כי ישנה השפעה ראשונית חיובית של התכנית על התלמיד, השפעה המתבטאת בשיפור בהערכת התלמיד בתום המחצית הראשונה של שנת הלימודים; אולם לקראת סיום שנת הלימודים דומה כי ירידת המתח ושגרת הלימודים הקבועה ממתנות את השיפור הזה, ובהתאם לכך לא ניכר שיפור נוסף בהערכת התלמיד בסוף שנת הלימודים.

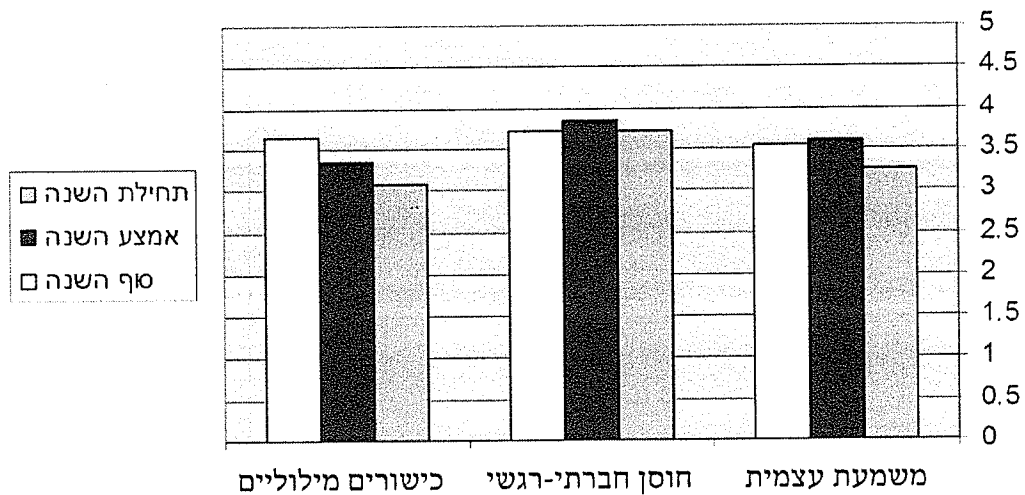
הערכות התלמידים

ניתוח שונות (ANOVA עם מדידות חוזרות) של ההערכות העצמיות של התלמידים את הגורם משמעת עצמית הראה הבדלים מובהקים בין שלושת מועדי ההערכה ($F=16.29, p < .000$). מבחן המשך בשיטת בונפרוני (post-hoc test) הראה כי ההבדלים נובעים מעלייה מובהקת ($p < .000$, גודל האפקט הוא 0.24) של הציונים באמצע השנה (ממוצע: 4.18) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 3.72), כמו גם מעלייה מובהקת ($p < .000$, גודל האפקט הוא 0.24) של הציונים בסוף השנה (ממוצע: 4.18) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 3.72). לא נמצא הבדל משמעותי בין הציונים באמצע השנה לבין הציונים בסוף השנה.

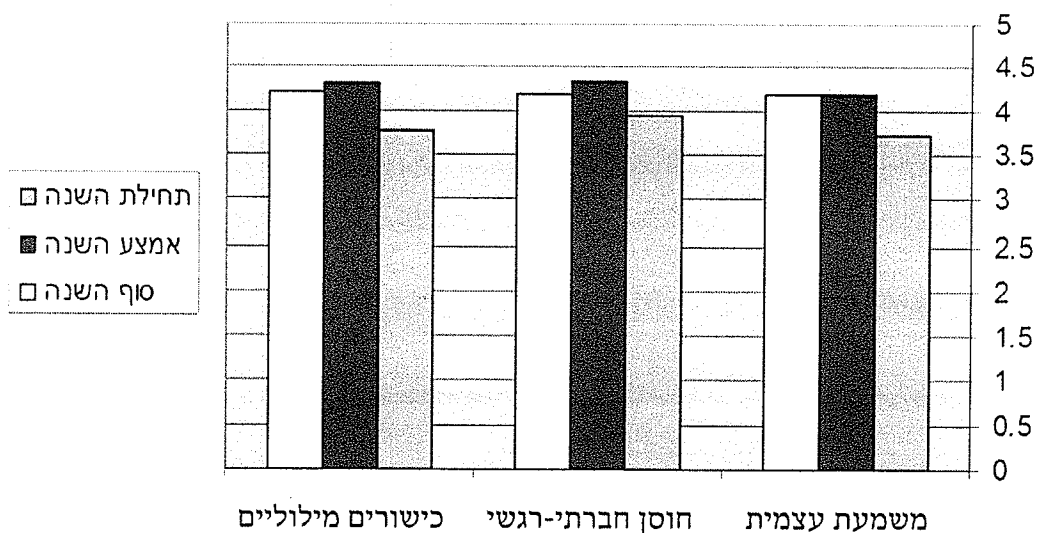
ניתוח שונות (ANOVA עם מדידות חוזרות) להערכות העצמיות את הגורם חוסן חברתי-רגשי הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=8.57, p < .001$). מבחן המשך בשיטת בונפרוני הראה כי ההבדלים נובעים מעלייה מובהקת ($p < .000$, גודל האפקט הוא 0.24) של הציונים באמצע השנה (ממוצע: 4.33) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 3.94). לא נמצא הבדל

משמעותי בין הציונים בתחילת השנה לבין הציונים בסוף השנה או בין הציונים באמצע השנה לבין הציונים בסוף השנה.

ניתוח שונות (ANOVA עם מדידות חוזרות) להערכות העצמיות את הגורם **כישורים מילוליים** הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים $(F=13.79, p<.000)$. מבחן המשך בשיטת בונפרוני הראה כי ההבדלים נובעים מעלייה מובהקת $(p<.000)$, גודל האפקט הוא 0.43 של הציונים באמצע השנה (ממוצע: 4.30) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 3.77), כמו גם מעלייה מובהקת $(p<.005)$, גודל האפקט הוא 0.36 של הציונים בסוף השנה (ממוצע: 4.20) בהשוואה לציונים בתחילת השנה (ממוצע: 3.77). לא נמצא הבדל משמעותי בין הציונים באמצע השנה לבין הציונים בסוף השנה. בתרשימים הבאים מוצגות ההערכות האלו עבור כלל התלמידים בתכנית "מניפה".



תרשים 1: הערכות מרכזי תכנית "מניפה" - השוואת ממוצעים



תרשים 2: ההערכות העצמיות של התלמידים בתכנית "מניפה" - השוואת ממוצעים

יש להעיר הערה ביקורתית על אופן איסוף המידע בחלק הכמותי של מחקר זה. הערכות התלמידים נאספו בידי סגל "מניפה" עצמו, לא בידי גורמי מחקר עצמאיים ובלתי-תלויים. ייתכן שהייתה לכך השפעה על אופי התשובות ועל מידת "הרצייה החברתית" של התלמידים: הללו יודעים כי מצפים מהם להשתפר, ולפיכך נטייתם היא בכיוון זה. במצב כזה אי-אפשר למנוע השפעה של המרכזים על התשובות.

גישה ב - ניתוח איכותני-פרשני של הראיונות האישיים

ניתוח הראיונות נועד לזהות את מקורות ההשפעה של תכנית "מניפה" ולבחון כיצד אלה מתבטאים בדבריהם של המשתתפים במחקר - התלמידים, הבוגרים וסגל התכנית - בראיונות האישיים עמם.

כלי המחקר והניתוח

כלי המחקר בגישה האיכותנית היה ראיונות אישיים עם חמש אוכלוסיות: חברי הנהלה ובעלי תפקידים אחרים בתכנית "מניפה"; חברי הצוות החינוכי-טיפוליים של התכנית (עובדים סוציאליים, יועצים טיפוליים ופסיכולוגים) אשר מלווים את התלמידים; מרכזי תכניות "מניפה" בבתי הספר; המורות הייעודיות של התלמידים בתכנית "מניפה" (בדרך כלל מתמחות להוראה); ובוגרות אשר סיימו את לימודיהן בתכנית "מניפה" בשנים קודמות.

עבור כל אחת מחמש האוכלוסיות עוצב ריאיון ייחודי שכלל שאלות רלוונטיות למרואיין ולקשר בינו לבין תכנית "מניפה". המראיינים היו "מראיינים מקצועיים" בעלי תואר שני בתחום החינוך. הראיונות התבססו על מדריך שחיברו החוקרים (בהתאם למטרות המחקר ותוך כדי התייעצות עם מרכזת תכנית "מניפה"), והם הוקלטו ותומללו לצורך ניתוח התוכן. לכל הראיונות נערך ניתוח תוכן איכותי-פרשני, ניתוח אשר תפס את המילים והתיאורים של המרואיינים כמשקפים את החוויות, את הידע ואת האמונות שלהם (שקדי, 2003, 2011). החוקרים התמקדו "במה שהמרואיינים אמרו" ו"כיצד הם אמרו", ותמלילי הראיונות היוו "חלון המאפשר מבט לתוך החוויה האנושית" (שקדי, 2003: 94).

ניתוח התוכן וגיבוש התמות נחלקו לשני שלבים. בשלב הראשון נערך ניתוח תוכן לכל אחת מתתי-הקבוצות של המרואיינים. הנושאים הרבים שעלו ובוטאו בהיגדים של המרואיינים מוינו לשש תמות אשר ביטאו את נקודת המבט של כל אחת מתתי-הקבוצות: (א) המבנה הארגוני של "מניפה" - מנהלת הפרויקט, המרכזות ובעלי תפקידים טיפוליים; (ב) סוד ההצלחה של הלימודים ב"מניפה" לפי דברי המרכזות, הבוגרות והיועצים הטיפוליים; (ג) השינוי שחל בתלמידים בעקבות לימודיהם ב"מניפה"; (ד) החינוך הבלתי-פורמלי ב"מניפה"; (ה) אמצעי עיצוב לשוניים - מטפורות וניגודים; (ו) נקודות חולשה של התכנית. בשלב השני צומצמו שש התמות אשר נקבעו במיון הראשוני לשלוש תמות: (א) המבנה החינוכי-טיפולי; (ב) עקרונות העבודה ב"מניפה" בחינוך הפורמלי ובחינוך הבלתי-פורמלי; (ג) מקורות ההשפעה והגורמים אשר תורמים לשינוי בקרב התלמידים בעקבות השתתפותם בתכנית. כמו כן נותח ההיבט הלשוני של הראיונות, ובניתוח זה נמצא כי אמצעי העיצוב הלשוניים העיקריים בראיונות היו מטפורות והצבת ניגודים.

ניתוח הנתונים האיכותני הסתיים לאחר שגובשו שלוש התמות, הוגדרו היחסים ביניהן ונוצרה 'תמונה בעלת משמעות' (שקדי, 2003: 95). את ניתוחי התוכן ערך אחד החוקרים, ותיקופם נעשה על ידי שני החוקרים האחרים. תהליך הגיבוש הסופי לתמות נערך במשותף על ידי שלושת החוקרים.

תמה 1: המבנה החינוכי-טיפולי

הקטעים שלהלן מציגים חלק מדברי המרואיינים על אודות המבנה של התכנית והתפקיד שממלאים בעלי התפקידים בתכנית "מניפה": מנהלת התכנית, יועצים טיפוליים, מרכזות, פסיכולוג, מורות והמנחות שלהן.

מנהלת התכנית היא העומדת בראש הפירמידה. לדברי היועץ הטיפולי הבכיר, המנהלת "זרקה איזשהו רעיון אדיר, הובילה בנושא הזה, הרימה אותו ומשכה אותו". בוגרות התכנית ציינו את השפעתה הרבה בייחוד בשלב של ההצטרפות לתכנית: "שמעתי על תכנית 'מניפה' מחברה כזאת 'כיכריסטית' [...] יום אחד החברה אמרה לי: את חייבת לבוא אתי למנהלת, אני רוצה שתכירי אותה לפחות. ואז, יום למחרת, התחלתי ללמוד". המנהלת הפעילה סמכות פדגוגית ("הכריחה אותי להוציא במתכונות 85. אם לא, היא לא תגיש אותי לבגרות"), אך בד בבד השתתפה בפעילויות בלתי-פורמליות ("כל יום חמישי פיצה בעיר"). לפי הצוות החינוכי-טיפולי, מנהלת "מניפה" היא הוגת הרעיון, היוזמת של גיוס הצוות, מנחת הצוות ומנהלת את תהליך התפתחות הפרויקט. לפי הבוגרות, המנהלת פועלת כ"מגייסת מידית" אשר מצליחה להביא נערות מהרחוב ומהכיכר אל ספסל הלימודים. דומה כי למנהלת התכנית יש השפעה גדולה על התלמידים בשלב של כניסתם לתכנית, כמו גם בהיבט הלימודי ובהיבט הבלתי-פורמלי. מהתיאורים של תפקידה עולה כי המנהלת היא אחד מגורמי ההשפעה אשר מונעים את נשירתן של התלמידות.

היועצים הטיפוליים (העובדים הסוציאליים, המרכזות והפסיכולוג) בתכנית עבדו ב"פריסה ארצית". משמעות תפקידו של היועץ הטיפולי הובהרה לאחר ניתוח הראיונות עם אנשי השדה, עם הבוגרות ועם אחד היועצים הטיפוליים (הוותיק יותר): "אני מלווה את המעבר, את הצוות. גם את הרכז עצמו וגם את המורים". היועץ הטיפולי הזה הדגיש כי "אנחנו פותחים אפשרות נוספת איך להסתכל, איך להתבונן אחרת על התלמיד, לקבל אותו איך שהוא ולהתחיל מהמקום הזה". אותו היועץ לא הצליח לנסח במדויק את הגדרת תפקידו, אלא הדגים יחס פרטני מהו באמצעות תיאור של מעורבותו בטיפול קבוצתי המכונה 'כישורי חיים': "התייחסות פרטנית לרכז, שאני יושב אתו פעם בשבוע, וליווי של הצוות בישיבות צוות או בהשתלמויות אזוריות. כך סוגרים את כל המעגל". לפי הצוות החינוכי המטפל, השפעתה של התכנית נובעת מהתפיסה הכוללת (הוליסטית) שלה ומשיתוף הפעולה בין חברי הצוות. אחת המנחות הוותיקות טענה ש"סוד העניין במערכתיות שבה, במעטפת שמספקת לילדים שבית ספר נורמטיבי לא יכול לספק - גם בצד הלימודי וגם בצד הטיפולי [...] המעטפת הכוללת היא שמאפשרת לילד שלא ינשור ושלא ירים ידיים". בהקשר הזה יש לציין כי ההנהלה עצמה בחרה בשורש עט"פ לתיאור התכנית ("מניפה עוטפת"), ולכן אין פלא שלפי אותה המנחה, "הרכזת נמצאת פה בשביל 'לעטוף' אותן פה [...] המעטפת הכוללת מאפשרת שהילד לא ינשור, לא ירים ידיים".

גם שני היועצים הטיפוליים שבשדה הדגישו את חשיבות העבודה ההוליסטית של בעלי התפקידים בתכנית, ובעיקר את העבודה שלהם עצמם: "יצרנו משולש של התלמיד, ההורים שלו והצוות החינוכי. העברתי סדנאות[...] שאותה סדנה שמע הילד, שמעו האימא והאבא, שמע המורה"; "אנחנו עושות סדנת אורך ושיחה משותפת עם הבת ועם ההורים שלה". היועצים הטיפוליים מחזקים את דברי קודמיהם וטוענים כי נדרשת "בניית תכנית טיפולית לכל בת: הגדרת תפקידים, שימת גבולות ברורים והקניית הרגלי למידה". העבודה המשותפת בצוותים חשובה מאוד; אחד היועצים הטיפוליים בשדה טען כי "אני מאוד מאמין שפרט יוצר קבוצה, ויש יועצים טיפוליים שמאוד מאמינים שדרך הקבוצה רואים את הפרטים: 'פותחים שולחן', הסדנאות בשטח, הכיתה - קבוצה". גם היועץ הטיפולי הוותיק הדגיש את חשיבות עבודת הצוות: "אני בטוח שזה משהו שמקדם בצורה בלתי-רגילה את התהליך הזה. זאת עבודת צוות, כי בסך הכול האנשים מודעים שהכוח הוא כוח של קבוצה[...] הצעירים מוכנים יותר ללמוד אחד מן השני". אפשר אפוא לקבוע שהראייה ההוליסטית של היועצים הטיפוליים היא גם לטווח ארוך. כפי שאמר אחד מהם, "צריך לחשוב היטב איך מצמיחים להם כנפיים, והם יוכלו להתמודד עם המשך חייהם".

המרכזות פועלות בבית הספר כמחנכות-מטפלות של התלמידים בכיתות "מניפה", והן עוסקות בכל דבר אשר קיים קשר בינו לבין התלמידים. מנהלת התכנית הגדירה את תפקידן כך: "הפיכת הרכז למחנך כיתה זו מהפכה". בראיונות עם המרכזות צוינו תפקידיהן הרבים: "אני מרכזת את כל המידע[...] בודקת כל בוקר נוכחות[...] מצלצלת הביתה לברר היעדרויות". אחת המרכזות אף הלכה עם תלמידות לטיפולים רפואיים בנושאים אישיים ביותר. מרכזת אחרת ציינה כי עליה ועל המרכזות האחרות לבצע את הפעולות האלה: "שיחות אישיות רבות, עזרה בספרייה, ליווי בעת הצורך, קשר טלפוני עם הבית וההורים". מנחת הראינות עולה כי על המרכזות להתמודד עם דילמות ועם קונפליקטים ערכיים בעבודתן עם התלמידים. דילמה כזו היא סוגיית הצבת הגבולות - הן בתחום הלימודי הן בתחום של התנהגות אישית. בתחום הלימודי המורה היא זו אשר קובעת את הגבולות: "יש מורה שמציבה את הגבולות שלה, שאומרת 'אני לא יכולה להתרכז, כשאת שומעת לי מוזיקה'". לעומת זאת "במישור ההתנהגות האישית וקביעת נורמות פועלות גם המורות וגם הרכזות".

תיאוריהן של הבוגרות מחזקים את הממצאים בסוגיית המרכזות, ובהתאם להם אפשר לקבוע כי למרכזות יש השפעה לימודית וחינוכית על התלמידים

בתכנית "מניפה". כך למשל בתשובה לשאלה של המראיין "מי מהצוות השפיע עלייך הכי הרבה", ציינה אחת הבוגרות את המרכזת: "כל בעיה בחיים היינו באים לדבר איתה". המרכזת גם יוזמת פגישות: "אם חודש שלם לא דיברתי איתה, היא הייתה דואגת. קובעת אתנו פגישות, לוקחת אותנו לאן שהוא לדבר". דבריה של בוגרת אחרת מתמצתים את התחושה הכללית של הבוגרות: "המרכזת היא מלאך. היא מדהימה, היא המצילה, אפשר לדבר איתה על כל דבר, על כל בעיה אישית, נפשית, משפחתית[...] תמיד תתייחס, תיתן את הלב, לא תוותר על הבחורה, תתקשר בבוקר להעיר אם היא מבריזה".

בהקשרים האלה הבוגרות בחרו להשתמש במטפורה 'הצלה': "הנפש שלה הייתה זרוקה ורקובה. אילו לא הייתה ב'מניפה', בטח הייתה זרוקה באיזה מקום, וסתם מבזבזת את החיים שלה"; "אני לא יודעת אם זה הציל, כי אני לא יודעת מה היה קורה אם לא הייתי באה"; "רוב הבנות לא יוצאות עם בגרויות ב'מניפה', הן לא באות מרקע שהן יכולות. זה הצלה".

גם המרכזות השתמשו בנגזרות של המילה 'הצלה': "המערכת הקיאה אותה וזרקה אותה לאן שהוא. עכשיו הבנות אומרות ש'מניפה' מצילה, כי לא הייתה להן שום אופציה ללמוד במקום. באיזשהו מקום 'מניפה' הצילה אותן"; "חלקם הצלנו אותם, וחלקם אנחנו מתקדמים אתם[...] זה להציל את הבנות[...] כל המציל נפש אחת מישראל[...]"; "לשאלת המראיין "מה האינטרס של 'מניפה' לחפש ילדים ברחובות", הייתה תשובתה של אחת המרכזות: "להציל. זו שליחות להציל נוער בסיכון". באותו הקשר אמרה אחת התלמידות כי "זאת המסגרת שהצילה אותי. זו פעם ראשונה לאחר 12 שנה שאני במסגרת שנתיים רצוף".

גם המטפורה 'משפחה' הופיעה בראיונות רבים: "הרכזים הם כאילו הורים, הם אחים גדולים של הילדים"; "סבתא, אימא, פסיכולוגית, חברה"; "בת שאין לה אימא - אני סוג של אימא בשבילה או אחות גדולה". עם זאת, מאוחר יותר טענה אחת המרכזות כי "הבנות לא רואות בנו, בצוות, תחליף לבית". גם הבוגרות הרבו להשתמש במטפורה של משפחה בעת שדיברו על המרכזות: "מדהימות, מלאכיות, כמו אימא, כמו אחות גדולה, כמו מורה"; "אלישבע, שהיא האימא ככה", "שתי הרכזות שנמצאות בבית הספר מדהימות, אדירות, ממש אימא ואחות גדולה כל אחת מהן". אף היועץ הטיפולי בשדה השתמש במטפורה הזו של משפחה: "הרכז הוא שנמצא בשטח. הוא האבא והאימא של הילדים האלה, יש לו משקל כבד ביותר".

לסיכום, תפקיד המרכזת הוא טיפולי-חינוכי-הוליסטי. היא העוסקת באיגום משאבים לימודיים, אישיים, אדמיניסטרטיביים ותקשורתיים, והצלחתה בכך עשויה להסביר את הצלחת התלמידות ללמוד באופן סדיר ולא לנשור מהלימודים. המנחות מדריכות את המורות המתמחות, כמו גם את הרכזות. המנחה הוותיקה תיארה כיצד היא מנחה את המורות בתכנון פדגוגי מפורט של השיעור: "שבע דקות ראשונות - הקניית החומר במליאה, ורק אחר כך שינון, תרגול, עבודה בדפים, עבודה פרטנית". נוסף על כך היא עובדת גם עם התלמידים: "מתוך חמש שעות הנחיה ביום - שעתיים מקדישה לשיחות עם ילדים שיש אתם בעיות. את אלה עם ליקויי הלמידה הקשים מלמדת שעה בשבוע, מתכננת להם את תכנית הלימודים ועוזרת להם לתרגל, לתווך למידה". המנחה הוותיקה מלמדת הן את הילד הן את המורה: "אני לוקחת אחריות על המערך עם הרכז שלו, לבנות אתו אסטרטגיות למידה". כמו כן היא מספקת הדרכה דידיקטית למורות: "קודם תבני לה את השלם, ורק אחר כך תיכנסי לפרטים". את תפקידה היא מגדירה כך: "אפשר לומר כי אני קייס מנג'ר' בין הילד, היועצת, הרכזת והמורה המקצועית".

המורות בתכנית "מניפה" הן סטודנטיות במכללה להכשרת מורים אשר נמצאות בשנת ההתמחות שלהן להוראה. במהלך השנה הזו ניתנת להן הנחיה ממורה ותיקה, כמו גם הערכה מעצבת של עבודתן. המורות משתתפות בסדנאות דו-שבועיות בהנחייתם של מדריכה מטעם תכנית "מניפה" ושל המרכזת והצוות החינוכי-טיפולי בתכנית זו.

תמה 2: עקרונות העבודה ב"מניפה" בחינוך הפורמלי ובחינוך הבלתי-פורמלי

עקרונות העבודה של התכנית בחינוך הפורמלי תואמים את מטרתה המוצהרת: הכשרת מורים לטפל בתלמידים אשר עלולים לנשור ממערכת החינוך (נשירה סמויה או גלויה). העיקרון הראשון הוא קשר עם ההורים. לדברי המנהלת, "מניפה" יצרה תיווך מאוד משמעותי בין ההורים לילד, בין המוסדות לילד [...]. ההורים הם הפתרון האמיתי לכל הסיפור [...]. יש לנו מפגשי הורים לטיפול משולב, יש אספות הורים, יש כל מיני ביקורי בית [...]. יש הרבה השקעה בהורים". לדברי היועץ הטיפולי הבכיר, "ההורים הם שותפים לחוזה הראשוני, ביחד עם הילד. יש הרבה מאוד קשר בין הרכז להורים עצמם, כי צריך לקחת בחשבון שהילד חוזר הביתה, וההורים צריכים להיות חלק מכל התהליך".

העיקרון השני שהתכנית מושתתת עליו הוא שיתוף פעולה בין "מניפה" לבין בית הספר. בהקשר הזה תיארה מנהלת התכנית את התהליך שחל בבית

הספר בעקבות צירופו של מְרָכֵז 'מניפה': "מניפה" היא תיווך מאוד משמעותי בין המוסדות לילד[...] 'מניפה' משפיעה במעגלים רחבים הרבה יותר מאשר על ילדים, כל בית ספר שהגענו אליו משתנה".

העיקרון השלישי הוא עקרון האחריות האישית של התלמידים. המטרה של טיפוח האחריות האישית היא פיתוח אוטונומיה בקרב התלמידים אשר לומדים ב"מניפה". כך למשל בעת שמנהלת "מניפה" תיארה את תהליך ההצטרפות לתכנית, היא הדגישה את האחריות האישית של כל מצטרפת: "עד היום אני יכולה להראות לך מגשי פיצה כאלה עם קרטונים של חוזים" [בדבריה המנהלת מכוונת לכך שהיא החתימה את התלמידים על חוזים מאולתרים - אלה נכתבו על גב אריזת הפיצה אשר היא והם אכלו ביחד - המגדירים את האחריות האישית של התלמיד בנושא לימודיו בבית הספר]. גם היועץ הטיפולי הוותיק הדגיש כי "מה שמאפיין את המסגרת של 'מניפה' [...] שברגע שמקבלים ילד שמוכן להתאים את עצמו לתכנית, יש גם חוזה. זאת אומרת, ילד רוצה להיות ב'מניפה', והוא מוכן לקחת אחריות על מה שקורה[...] זו לא חוכמה לבוא ולעשות במקומו. זה ללמד אותו איך לעשות, אבל כל אחד בקצב שלו". נושא האחריות הוזכר גם בראיונות עם הבוגרות. כך למשל הסבירה אחת הבוגרות את ההבדל בין "מניפה" לבין ההתנהלות בבית ספרה הקודם: "זה נראה לי משהו אחר, שכאילו לא כופים עליך פה. אם לא עשית שיעורי בית, זו בעיה שלך. אחרי זה את תצטרכי להשלים מחברת[...] אם אני אומרת שאני רוצה ללמוד שיעור מסוים, אני מתחייבת ללמוד אותו. אני קובעת לי יעד, אז אני צריכה לקיים אותו, בסופו של דבר". בוגרת אחרת ציינה מפורשות בדבריה את המושג 'אחריות': "יש אחריות לבנות להשקיע וללמוד[...] מי שלא תלמד לבחינות לא תצליח". גם המושג 'חוזה' הוזכר בדברי הבוגרות: "יש דבר כזה 'חוזה אישי' - כל אחת מתחייבת לעשות, לכמה שיעורים להגיע, באילו שעות".

פעולות חינוכיות בלתי-פורמליות אשר מתקיימות בתכנית "מניפה" הן טיולים, סדנאות שטח, אכילת פיצה בעיר ופעילויות "שוברות שגרה" נוספות. הפעולות האלו חשובות בפני עצמן, אך עיקרן ביצירת אווירה התומכת בתהליכים הלימודיים הפורמליים. בראיונות עם המנהלת הוזכרו הפעילויות הבלתי-פורמליות הללו: "אני לא מוציאה אותם מה'פוחים שולחן' ולא מהפעילות החברתית[...] ומהטיולים, אתה נשאר שייך בקבוצה הזאת[...] בעצם 'מניפה' זו תנועת נוער". אחת המרכזות הסבירה כי "במהלך השנה מתקיימות שמונה סדנאות שטח עבור כיתת 'מניפה' בלבד. סדנאות אלו כוללות טיולים ופעילויות כגון סנפלינג, ומטרתן חיזוק הדימוי העצמי וכישורי החברה של הבנות". מרכזת אחרת הסבירה ש"סדנת שטח מיועדת

למטרה מוגדרת, שדרך הטבע ודרך ההתמודדות עם כל זה גם באופן אישי[...] וגם ברובד הקבוצתי[...] מה שקורה בסדנאות השטח זה שבנות עוברות תהליכים מדהימים. מבחינתי, זה חלק מאוד משמעותי בתהליך שהן עוברות ב'מניפה'. פעם בשבועיים מתקיימת פעילות 'פותחים שולחן' בכיתה או בבית קפה, על חשבון 'מניפה', במטרה לגבש". גם הבוגרות ציינו את הפעילויות הבלתי-פורמליות אשר "שוברות את השגרה": "היו לנו המון שוברי שגרה, כאילו שיעורים מיוחדים". את תרומת הפעילויות פירטה אחת הבוגרות: "אני לא אשכח טיול אחד שהיה לנו בעמק הירדן. ישבתי עם חברה שלי עד הבוקר ורק דיברנו, מדהים[...] פשוט יצאנו מהטיול הזה כמו בן אדם באמת חדש".

לסיכום, החינוך הבלתי-פורמלי תורם הן בהיבט הלימודי הפורמלי הן בהיבט החברתי. הוא מפתח את הדימוי העצמי הלימודי והחברתי, ואפשר לקבוע כי זהו אחד הגורמים אשר משפיעים על התכנית ומסבירים את הצלחתה.

תמה 3: מקורות ההשפעה והגורמים אשר תורמים לשינוי בקרב התלמידים בעקבות השתתפותם בתכנית

במהלך המחקר זוהו שישה מקורות להצלחתה של תכנית "מניפה":
 א. אינטליגנציה גבוהה של חלק מהתלמידות ה"תת-משיגות" - 57% מהמרכזות ציינו את היכולות הגבוהות של התלמידות: "זה יכול להיות, בנות שהן ממש גאונות. אחת הבנות היא היפראקטיבית, דיסקלטית. היא תופסת את החומר, מצלמת אותו לפני הבגרות, לומדת ומוציאה ציונים מעולים. היא ממש חכמה". חיזוק לכך נמצא בראיונות עם הבוגרות: אחת מהן טענה כי "זה בנות עם ראש", ובוגרת אחרת אמרה ש"ב'מניפה' לרוב הבנות אין בעיות ראש ושכל[...] הן אינטליגנטיות, חכמות, יכולות ללמוד".

ב. פיתוח מסוגלות אישית - מאחר שהתלמידות הן בעלות יכולות גבוהות, אחד המפתחות להצלחתן הוא פיתוח מסוגלותן האישית: "הבנות מרגישות שהן חשובות למישהו, ומישהו רוצה להשקיע בהן. ניתן להן עוגן". אחת המרכזות טענה כי הציפיות הגבוהות מהתלמידות עשויות להיות בבחינת נבואה המגשימה את עצמה ('אפקט פיגמליון'): "איזה מדהים זה שאתה רק מאמין בילד. תראי מה יכולים לעשות ממנו".

ג. פעילות מערכתית המתבטאת בפדגוגיה החינוכית-טיפולית - מיון התלמידים לפני קבלתם לתכנית; הימנעות מהנשרה של תלמידים; "ארגון" יום הלימודים בהתאם לצורכי התלמידים; למידה בכיתות הטרוגניות קטנות; קביעת תכנית

לימודים אישית לכל תלמיד. את הפדגוגיה החינוכית-טיפולית המערכתית הזו תיארה המנהלת כעבודה הוליסטית: "גם הצד הלימודי, גם הסטז'ריות, גם הרכזות, גם היועץ הטיפולי[...] המיקס הזה הוא השילוב המנצח".

ד. התאמה בין הפדגוגיה החינוכית בכיתה לבין הפדגוגיה החינוכית-טיפולית המערכתית - בראיונות עם חברי ההנהלה וחברים אחרים בארגון צוינו חמישה נושאי משנה: (1) מבנה השיעור הרצוי ("מדריכים את המורה לא להתחיל ללמד, אלא שבע דקות לדבר, לשים מוזיקה, לדבר עם הילדים, לשמוע אותם, להקשיב"); (2) דרך העבודה הרצויה ("הכיתות מאוד קטנות, ולכן היא יכולה לעבוד פרטני"); (3) חשיבות הלמידה בקבוצות קטנות; (4) רמת השיעורים ("שיעורים מאוד מקצועיים"); (5) הצורך ב"מרתונים" של לימוד לקראת בחינות מתכונת ובחינות בגרות כדי לייצר חוויות של הצלחה עבור התלמידים. הבוגרות שיבחו את איכות הפדגוגיה בכיתה וציינו כי המורות "יודעות את החומר, ואיך להעביר בצורה שתאפשר להבין יותר". לדבריהן, הלמידה היא אותנטית: "עושות הקבלות לדברים של היום, דברים שיהיה יותר קל להבין, שנוכל להתחבר". הבוגרות ציינו כמה מאפיינים לימודיים: "הספקנו הכול בכיתה, ולא היינו צריכים לחזור בבית; הלימודים בקבוצות קטנות; שעות הלימוד הן רבות - משעה שמונה עד שלוש; תכנית אישית ותגבור אישי אחרי שעות הלימודים; בשיעורים עושים הפסקות, אבל תמיד חוזרים להקשיב וללמוד. לקראת הבגרות היו מרתונים".

ה. טיפול הוליסטי משולב - המרכזות הדגישו את חשיבות השילוב בין הצבת גבולות לבין הבעת אהבה: "אני נמצאת במקום שהוא לא חברה ולא אימא, זה משהו יציב שמקבל אותם[...] היו מקרים שהעמדתי אותן במקום. עם זאת, גם התלמידים חשים גבולות ומחויבות"; "אנחנו בסך הכול כלים שיכולים כמה שיותר לדחוף אותן ולתת להן כלים[...] חיבוק, אהבה, אמונה בעצמן[...] פתאום להגיע למקום שאתה מצליח ואוהבים אותך, מחבקים אותך ותומכים בך".

ו. מאפייני המורות המתמחות - לפי דברי המנהלת, יש ערך רב למאפייני המורות המתמחות: "זה האישיות של המורה[...] שעוד זוכרים את החומר ועוד קיים אצלן". גם היועץ הטיפולי הבכיר ציין את הייחודיות של המורות הצעירות: "יש לך פה משהו מאוד ראשוני שפותח את עצמו, שמסוגל להסתכל[...] כי ברגע שהמורה באה ממקום שהיא שמה את האגו בצד, ובאה ממקום וממקום של אהבה ושל חיבור, הילד[...]". אחת המנחות תיארה את

המורות המתמחות כך: "אני חושבת שהנושא של הגיל הוא קריטי, כלומר הגיל הצעיר בקרבה [...] הן לא מקובעות בתפיסה המסורתית שלהן". גם לפי המרכזות, ייחודן של המורות המתמחות הוא בהיותן צעירות ולא שחוקות עדיין: "ידע טרי, מורות צעירות, קרובות בגיל לתלמידות, לא שחוקות"; "יחס של אהבה והערכה לתלמידות"; "יחס של הערכה ואהבה גדולה". המורות עצמן הכירו בזהות הייחודית של כל אחת מהתלמידות: "כל אחת היא מקרה בפני עצמה [...] כל אחת יש לה אישיות שלה [...] כל אחד בנוי אחרת [...] כל אחת רואים אותה".

לפי הצוות החינוכי-טיפולי, קיים קשר בין השינוי שחל בקרב התלמידים לבין הגישה ההוליסטית המאפיינת את התכנית ואת עבודת הצוות. אחת המנחות הוותיקות טענה כי "סוד העניין במערכתיות שבה, במעטפת שמספקת לילדים [...] שבת ספר נורמטיבי לא יכול לספק, שזה גם בצד הלימודי וגם בצד הטיפולי [...] המעטפת הכוללת מאפשרת לילד לא לנשור, לא להרים ידיים". גם שני היועצים הטיפוליים שבשדה הדגישו את חשיבות העבודה ההוליסטית של בעלי התפקידים בתכנית, ובייחוד את זו של עצמם.

השינוי שחל בתלמידי "מניפה"

לפי מנהלת התכנית, "אין ילד שלא זז משהו באישיות שלו, בחיים החברתיים שלו, בחיים הלימודיים שלו". המנחה החינוכית-טיפולית הוותיקה הדגישה את הפן האישיותי: "זה בונה אותן להיות בן אדם יותר עצמאי, חושב, מגיב, יותר מפעיל את עצמו". בהקשר הזה פוקס (1998), כמו גם חוקרים שקדמו לו, מבחין בין שינויים ממעלה ראשונה לשינויים ממעלה שנייה. שינויים ממעלה ראשונה הם "שינויים הנעשים במסגרת הערכים, האינטרסים והנורמות המקובלות, והם מתרחשים בתוך מערכת נתונה" (שם: 32-33). לעומת זאת שינויים ממעלה שנייה מבטאים תמורות "בגרעין, ביסודות, בפרדיגמה [...] בשינוי כזה נעשית קפיצה: אין המשכיות ברורה בין העבר להווה לאחר השינוי" (שם: 33). לפי הצוות החינוכי-טיפולי בתכנית "מניפה", השינוי הוא ממעלה שנייה: "הגיעה ילדה אחת, יצאה ילדה אחרת". המטפורה הבאה מתארת את השינוי: "הן מגיעות ממש מפורקות. זה כאילו לאסוף את עצמך לאט לאט, להבין שאת שווה משהו, שאת היית טובה". כמו כן נאמר "כי באמת בתקופת הבגרויות אני בדרך כלל רואה איזושהי עלייה בהתמודדות של הבנות גם בכל מיני רבדים בחיים, זה ממש מדהים"; "הן רוצות להצליח בגלל שאף אחד לא מכריח אותן [...] זה מבגר אותן מבחינה נפשית מאוד".

המרכזת הוסיפה כי "הן כבר עשו סוויץ' בראש, והמפתח הוא קודם כול כוח הרצון של הבנות. זה השינוי". גם היועצת הטיפולית בשדה ציינה ש"הלמידה מפגישה את הבנות עם הקשיים שלהן[...] קורה פה משהו כל הזמן".

לפי הראיונות עם התלמידים, השינוי אצל תלמידי "מניפה" היה רק מהמעלה הראשונה ולא ביטא מהפכים אצלם: "עכשיו יכולתי להיות בתוך מסגרת"; "עכשיו אני עושה את זה מתוך מודעות[...] הכול שקול". אחת הבוגרות תיארה את השינוי שחל בה, שינוי שבעקבותיו היא עוזרת לילדים הלומדים בכיתה בדומה למרכזת: "אני נכנסת לכיתה, ונגיד [ש]המורה מביאה עבודת כיתה, אז היא מוציאה אותי ואת הילדים המתקשים[...] אני לא יודעת אם אני מרגישה את עצמי יותר חצי תלמידה-חברה שלהם מאשר מורה[...] אני עוזרת להם בשיעורים[...] מקשיבה להם לסיפורים". השינוי מבוסס אפוא על מודלים לחיקוי, כמו גם על תחושה של ביטחון בעתיד: "אני גם יודעת שאם יהיו לי קשיים, אוכל לחזור אליהם, לדבר אתם[...] הם תמיד יעזרו לי, הם לא ישאירו אותי ככה[...] גם אחרי שסיימתי את הבית ספר".

מה הם החלומות המקצועיים של הבוגרות? בראש ובראשונה ללמוד: שתיים משמונה הבוגרות רצו ללמוד באוניברסיטה, שתיים רצו ללמוד עיצוב, ואחת רצתה ללמוד לימודי קול (סאונד). שתי בוגרות רצו לשרת את המדינה: האחת רצתה להיות קצינה בצבא, והאחרת התעתדה לשרת שירות לאומי. רק בוגרת אחת לא ציינה כלל את שאיפותיה המקצועיות העתידיות.

חמש מהבוגרות סיפרו את סיפור חייהן - כיצד "התגלגלו" ממסגרת למסגרת עד ליצירת הקשר עם המנהלת או המרכזת - ולשם כך הרבו להשתמש באמצעי הלשוני 'ניגודים'. כל אחת מהן ביטאה (בעוצמה אחרת) כעס על המסגרות הקודמות: "אני לא יודעת אם עזבתי או שהעיפו אותי[...] אבל אני לא התחברתי לדת שלהם"; "באולפנה[...] העיפו אותי בגלל לבוש[...] בגלל שאני מתלבשת ככה, אז אני לא בן אדם? זהו, אז ב'מניפה' לא היו דברים כאלה". בוגרת אחרת סיפרה כי היא "עברה כמה וכמה מוסדות לימוד, ובשום מקום לא החזקתי מעמד יותר מארבעה חודשים[...] אני בהלם שאני נמצאת ב'מניפה' כבר שלוש שנים[...] הייתי באולפנה, הייתי בכפר נוער, מכל מקום עזבתי. לא אהבתי את המוסד, את המסגרת. לא אהבתי את הנוקשות, את החוקים, את החיים הדתיים הנוקשים". אותה הבוגרת המשיכה וסיפרה ש"פה, ב'מניפה', החזירו לי את הביטחון העצמי, את הכבוד האנושי. אני יודעת מי אני ומה אני רוצה להיות. אני כבר לא זרוקה ומסתובבת סתם, אלא באמת לומדת למבחנים. אילו לא הייתי ב'מניפה', בטח

הייתי זרוקה באיזה מקום וסתם מבזבזת את החיים שלי". בוגרת אחרת סיפרה כי באולפנה "לא התייחסו אליי, כי לא הייתי בנורמה. מחקו אותי מהאדמה". לעומת זאת ב"מניפה" "החזירו לי את הכבוד האישי, מתייחסים אליי, אני מישוהו, סופרים אותי פתאום. זו הרגשה נהדרת". נוסף על החזרת האמון האישי שלה בעצמה ושיקום הביטחון העצמי שנהרס בעבר, "יש יחס אישי לכל בת, שלא כמו באולפנה. [שם] יש שלושים בנות, ואין זמן ליחס אישי. כל הזמן צריך להתנהג בסדר ולתת כבוד למורים. פה היא מרגישה אהבה, שממש אוהבים אותה". גם המרכזות מציינות את הניגודים הללו: "הן מגיעות ממקומות שלא מאמינים בעצמן. הן נפלו, לא קיבלו אהבה[...] ופתאום להגיע למקום שאתה מצליח ואוהבים אותך, מחבקים אותך ותומכים בך".

אמצעי העיצוב הלשוניים מייצגים הן את תחושות הבוגרות הן את הפעולות החינוכיות של המרכזות. השימוש במטפורות 'הצלה' ו'משפחה', כמו גם הצגת הניגוד שבין העבר הרע להווה הטוב, מחזקים את דבריה של אחת הבוגרות: "אין נוער בסיכון. יש נוער שאין לו משפחה, שזרקו אותו ממוסדות חינוך, והוא זקוק להצלה במשפחת 'מניפה'".

דומה כי מהראיונות עולה שהיסוד החשוב ביותר בתכנית הוא השילוב המתמיד בין נושאים חינוכיים-פדגוגיים לבין נושאים טיפוליים רגשיים-חברתיים.

דיון

בפרק זה הוצג מודל כולל (הוליסטי) לטיפול בנוער בסיכון, טיפול אשר משלב בין מתן תגבור חינוכי-פדגוגי לבין מתן חיזוקים רגשיים לתלמיד בתוך המסגרת הבית-ספרית. המודל תומך ב"שמירת" התלמידים בתוך מערכת החינוך, כלומר לא להעבירם למסגרות מיוחדות הנמצאות מחוץ לבית הספר. הפרק ניתח את המקרה הפרטי של תכנית "מניפה" כדוגמה ליישום של מודל כזה, והוא ניסה לחשוף את מקורות ההשפעה של התכנית.

בהתבסס על המידע הרב (כמותי ואיכותני) שנאסף במחקר הנדון על אודות תכנית "מניפה", ניתן להצביע על מאפיין שיכול להסביר את הייחודיות של תכנית זו. תכנית "מניפה" מתנהלת בתוך מסגרת בית-ספרית פורמלית, ולפיכך המשתתפים בתכנית נהנים מהיתרונות שמאפשרת הישארות בתוך מסגרות נורמטיביות ומקובלות לבני גילם. אולם בתוך המסגרת הבית-ספרית הפורמלית התכנית מיישמת עקרונות טיפול שפוחו (ובדרך כלל גם יושמו) במסגרות בלתי-פורמליות - פעילויות של הישרדות בחיק הטבע לצורך

העצמה אישית, ערבי חברה ("פותחים שולחן פיצה") לצורך גיבוש חברתי וכן הלאה. המשתתפים בתכנית נהנים אפוא מהיתרונות של עקרונות הטיפול, אשר מתבטאים בפעילויות שבדרך כלל נערכות במסגרות בלתי-פורמליות. הפעילות הבלתי-פורמלית בתוך המסגרת הפורמלית מקנה לתכנית את ייחודיותה.

ממצאי ההערכה מצביעים על שיפור ניכר בתפקודם של המשתתפים בתכנית במהלך שנת הפעילות - הן בתחומים אקדמיים דוגמת כישורים מילוליים והן בתחומים אישיותיים דוגמת משמעת עצמית וחוסן חברתי-רגשי. במחקר נמצא כי לתכנית "מניפה" יש השפעה חיובית על קידום נוער בסיכון הלומד בבתי הספר, ולכן אחת המסקנות היא שאפשר לערוך "מניעה משנית" ולשמור את התלמידים במערכת באמצעות השקעה בתכנית חינוכית-טיפולית מתאימה דוגמת "מניפה". החלק הכמותי של המחקר מעיד על התאמה גבוהה (בשלושת גורמי ההערכה שנבדקו) בין ההערכה העצמית של התלמידים אשר השתתפו בתכנית לבין הערכת המרכזים של התלמידים. בחלק הכמותי גם נמצאו הבדלים בין ההערכות בתחילת השנה להערכות בסוף השנה. הממצאים מצביעים על שיפור בהערכת שלושת הגורמים שנבדקו - 'משמעת עצמית', 'חוסן חברתי-רגשי' ו'כישורים מילוליים' - הן בהערכות העצמיות של התלמידים המשתתפים בתכנית הן בהערכות של המרכזים. בהקשר הזה יש לציין כי השיפור במהלך השנה בלט בהשוואה בין הציונים באמצע השנה לבין הציונים בתחילת השנה, ואילו בהשוואה בין הציונים בסוף השנה לבין הציונים באמצע השנה לא התגלו הבדלים מובהקים. הדפוס הזה בלט בעיקר בהערכות של המרכזים, ואפשר ללמוד ממנו על השוני בין שני חלקי שנת הלימודים: השיפור בהערכות במחצית הראשונה של שנת הלימודים היה גבוה יותר מהשיפור במחצית השנייה של השנה. ייתכנו כמה הסברים לממצא הזה. ההסבר הראשון הוא שלתכנית יש השפעה ראשונית חיובית על התלמיד. השפעה זו מתבטאת בציוני ההערכות - ירידת המתח במחצית השנייה של השנה ממתנת את השיפור, וממילא גם את ההערכות במחצית זו. הסבר אפשרי נוסף הוא תופעת ה-ceiling effect ('אפקט התקרה'): בחלק הראשון של שנת הלימודים השיפור היה גדול מאוד, ואי-אפשר היה לשחזרו בהמשך (בחלק השני של השנה).

חשוב לציין שהשיפור בציונים היה מובהק רק בחלק מהבדיקות. אצל המרכזים הוא היה מובהק בשני גורמים, 'משמעת עצמית' ו'כישורים מילוליים',

אך לא בגורם 'חוסן רגשי וחברתי' (אצל התלמידים השיפור היה מובהק בכל שלושת הגורמים). מחד גיסא, ייתכן שהעדר המובהקות בגורם 'חוסן רגשי וחברתי' מצביע על ביקורתיות רבה יותר של המרכזים לנוכח ציפיותיהם מהתלמידים, ולכן לא ניכר שיפור מובהק בציוני ההערכות שלהם. מאידך גיסא, הממצא מעיד על הצורך להעמיק את הפעולות בתחום זה - תחום מורכב אשר עניינו הוא רכיבים פנימיים של אישיות התלמיד.

בחלק האיכותני הראיונות האישיים לימדו על מקורות ההשפעה של תכנית "מניפה". הממצאים שהתקבלו מצביעים על העוצמה הרבה של התכנית, עוצמה אשר רק חלק ממנה התבטא בחלק הכמותי. יתרה מזאת, ממצאי הניתוח האיכותני של הראיונות מאוששים את הממצאים הכמותיים ומסבירים אותם. כך למשל נמצאה בחלק הכמותי רמה גבוהה של התאמה בין הערכות המרכזים לבין ההערכות העצמיות של התלמידים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שהמרכזים אכן מכירים היטב את התלמידים. הסבר נוסף נשען על המשוב שהמרכזים נותנים לתלמידים במהלך השנה: שיחות משוב תכופות או מעמיקות גורמות לתלמידים להפנים את הערכות המרכזים ולאמץ אותן (מעין "נבואה המגשימה את עצמה"). ואכן, בחלק האיכותני צוינה בכל הניתוחים חשיבות המרכזים והשפעתם על התלמידים. גם הממצא הכמותי בדבר שינויים בהערכות העצמיות של התלמידים בהתאם למועדי ההערכה "מקבל חיזוק" מממצאי ניתוח הראיונות: השינוי שחל בתלמידות, שינוי ממעלה ראשונה (לדברי הבוגרות) או ממעלה שנייה (לדברי הצוות החינוכי-טיפולי), נובע מהממד ההוליסטי של התכנית - הכללת כל הגורמים החינוכיים והטיפוליים תחת מטרייה רחבה אחת.

זה המקום לדון בנקודות המרכזיות אשר משפיעות על מידת היעילות של התכנית. אשר למבנה הארגוני ולסגל החינוכי והטיפולי של התכנית, בלטה החשיבות שהמשתתפים מייחסים למנהלת התכנית ולעבודתה המסורה - בעיקר בשלב של גיוס התלמידים מה"רחוב" וצירופם לתכנית בבית הספר, ולאחר מכן העידוד והדחיפה המתמדת להישגים. ממצא זה תואם את דברי מור (2006) באשר לחשיבות העומד בראש פרויקט דוגמת "מניפה": "אופי הארגון מושפע, בראש ובראשונה, מאישיות המנהיג, מדפוס התקשורת שלו, מדפוס ההערכה שלו את עובדיו, ועוד. במשך השנים למדנו כי לאופי הדינמיקה הרגשית שמקיים המנהל עם סביבתו הקרובה יש השפעה מכרעת על איכות המגעים של המורים עם תלמידיהם הפגיעים לסיכון ועם הוריהם" (שם: 222).

יש לציין את ההערכה הרבה של הבוגרות למרכזות החינוכיות. הבוגרות לא חסכו בשבחים והצביעו על הממד ההוליסטי בטיפול, דהיינו עיסוק כולל בתפקודן של התלמידות וטיפול בקשיים למיניהם אשר ניצבים בדרכן (לא רק במישור הלימודי). ממצאים אלה מחזקים את דבריה של מור (שם), ולפיהם אחד המאפיינים המרכזיים של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית הוא דאגה קבועה ויציבה של המבוגר לחייו של הנער ותמיכה בו. כמו כן אפשר לקשר בין הממצאים של מחקר זה לבין אלה של סורוקה (2008). סורוקה מתאר חמישה סיפורי הצלחה של מערכות טיפוליות ומציין את הגורמים המרכזיים שפעלו במערכות אלו, גורמים אשר אפשר לראות בהם את ההיבט הכוללני (הוליסטי) שמצוין פעמים רבות בפרק זה. הוא מבחין בין גורמי טיפול קלסיים דוגמת קשר טיפולי, אמפתיה, "כוחות" הלקוח, תמיכה חברתית וכן הלאה לבין גורמים "אקסטרה-טיפוליים" דוגמת עזרה עצמית, חום, כנות, יחס חיובי כללי, נוחות וקרבה או מתן מרחב בחירה.

נקודה נוספת שיש לדון בה היא הגורמים אשר בגללם אנו מעריכים את תכנית "מניפה" כתכנית מצליחה. מחד גיסא, קיימת הערכה רבה (מעין 'העברה נגדית חיובית') של המרכזות אל התלמידות וליכולותיהן המגוונות. ההערכה של המרכזות היא ליכולת הלימודית, למוכנות ולמסוגלות האישית של התלמידות, כמו גם לאוטונומיה האישית ולאחריות שהתלמידות מפתחות כחלק מהשתלבותן בתכנית. מאידך גיסא, יש הבדל בין הגורמים אשר ציינו המרכזות כסוד ההצלחה של תכנית "מניפה" לבין אלה שציינו הבוגרות: המרכזות ייחסו ערך רב ליכולותיהן של התלמידות, ואילו הבוגרות ציינו בראש ובראשונה את המורות (המתמחות בהוראה). לפי דיווחי הבוגרות, המתמחות הן "צעירות, קרובות לגילן" ומתפקדות "כמו חברות הלומדות יחד אתן", והפדגוגיה בכיתה כוללת קבוצות קטנות ולימוד פרטני. אולי אפשר לנמק את הפער בהערכתן הנמוכה של הבוגרות את יכולתן העצמית.

תיאור המורות בתכנית "מניפה" זוכה לחיזוק גם ממחקרה של קרסין (2010), המתארת את המורה המצליח בתכנית היל"ה כמורה שמקבל אחריות לתהליך השינוי של הנער, ובאמצעות משאביו מבנה את תפקידיו. לדבריה, "חינוי שהמורים יהיו מחויבים לתפקיד ויבואו אליו מתוך בחירה ותחושת שליחות" (שם: 118). המאפיין ההוליסטי עלה פעמים מספר כבר בשיחות ההכנה של החוקרים עם מנהלת התכנית. בדיון שהתקיים אז נאמר כי אכן העניין ההוליסטי חשוב, אך לאו דווקא בממד הרעיוני שלו - שכן יש כבר אזכורים לנושא בתכניות שונות

(בוחבוט, 2009) - אלא דווקא ביישום ובביצוע, קרי במעשה עצמו. המרכזות בתכנית "מניפה" מאגמות בו-זמנית משאבים בתחום הלימודי, בתחום האישי ובתחום הארגוני, מטפלות בתלמידים במהירות ובמסירות ואינן "שולחות" אותם לגורם נוסף (בדרך כלל הדבר גורם לחיכוכים פנים-מערכתיים באשר ל"מי מטפל במה", כמו גם להתמשכות של המהלכים. התלמידים נופלים "בין הכיסאות", ולבסוף הם אף נושרים מהמערכת).

גישה כוללת זו לטיפול בנוער אומצה גם בתכנית סח"ח ("סביבת חינוך חדשה") אשר יושמה בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע (כהן-נבות ולבנדה, 2003). תכנית זו לקידום תלמידים בסיכון ותלמידים תת-משיגים אימצה את העקרונות של יחס רב-ממדי לצורכי התלמיד, של עבודת צוות ושל שיתוף הורים. כמו כן נקבעה מתכונת קבועה לניהול התכנית בתוך כיתות ההכוון, הוקמו מנגנונים קבועים (מינוי רכזת לתכנית, מחנכים ויועצת חינוכית) ונערכו פגישות צוות כלליות.

שמידע ורומי (2007) מתארים את הזיקה שבין 'מערכת החינוך הפורמלי' (בתוך מסגרת בית הספר), 'מערכת החינוך הלא-פורמלי' (כל הנעשה במסגרות לא מוסדיות) ו'מערכת החינוך הבלתי-פורמלי' (המתרחש אמנם במסגרות ממוסדות, אך מחוץ למסגרת בית הספר והכיתה). לפי שמידע ורומי (שם), מסגרת שלישית זו נתפסת כחשובה במיוחד במקומות אשר המסגרת הפורמלית אינה מצליחה להיות בהם דומיננטית או משמעותית דיה, שכן היא מהווה השלמה לדברים אשר מסגרת בית הספר אינה מצליחה להשיג. במקרים מסוימים היא עשויה לשמש חלופה יעילה.

במקרה הנוכחי של תכנית "מניפה" מערכות החינוך הפורמליות לא הצליחו למנוע את נשירתו של הנוער הזה. לעומת זאת תכנית "מניפה" מצליחה להכיל את הנוער באמצע את העקרונות הקיימים בחינוך הבלתי-פורמלי והחינוך הלא-פורמלי, ושילוב העקרונות האלה בתוך מסגרת של חינוך פורמלי. אפשר שלכך כיוונו המשתתפים והמרכזים ב"התייחסותם ההוליסטית". להערכתנו, יש להדגיש את השילוב הייחודי אשר עושה את ההתערבות של תכנית "מניפה" לתכנית חינוכית-טיפולית, כזו שהסינרגיה בין היסודות שלה היא 'הגורם המנצח'.

חלק ניכר מההתנהלות של "מניפה" הוא בצורה בלתי-פורמלית, כזו המתאפיינת במידה רבה של ישירות בלתי-אמצעית חברית ונעימה. ניכר שתכנית "מניפה"

מנסה לנווט את דרכה בין תכנית גמישה אשר מתאימה את עצמה לצרכים האישיים של כל תלמיד לבין תכנית מאורגנת וסדורה בעלת דרכי פעולה ונהלים מוגדרים. כמה בעלי תפקידים בהנהלת התכנית ובמערכת הארגונית שלה הביעו את חששם כי נטייה לכיוון השני תגרום לאיבוד ייחודה וטיבה של התכנית.

מקורות

אהרוני, ח' (עורך) (2005). ספר הפרויקטים: יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית. ירושלים: אפשר - עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך; רחובות: אדוואנס.

בוחבוט, פ' (2009). תכנית קרב למעורבות בחינוך. ירחון מכון מופ"ת, 37, 25-29. גוטליב, א' ופורת-בריינין, א' (1987). תוכניות שיקום לנוער מנותק - האם הן יעילות? ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

דולב, ט', כהן, מ', בן רבי, ד', טרכטנברג, ס' וברנע, נ' (1998). ילדים ונוער בסיכון ובמצוקה: דרכי התערבות. בתוך ח' פרימק (עורכת), תכנית תלת שנתית 1998-2000 (11-37). ירושלים: ג'וינט-ישראל אשלים.

יעקובי זילברברג, ל' (2007). ידע, רגשות ועמדות של נוער במצבי סיכון כלפי השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ' ובודובסקי, ק' (2002). תוכנית היל"ה - השלמת השכלה לנוער מנותק: מחקר הערכה. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, תחום קידום נוער; ג'וינט - מכון ברוקדייל.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', דולב, ט' ושמש, א' (1999). סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, התרבות והספורט: מאפיינים, דרכים ומענים. דוח מחקר. ירושלים: ג'וינט - מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' (2003). התערבות בית-ספרית לילדים ולבני נוער בסיכון. ירושלים: ג'וינט - מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' ולבנדה, א' (2003). הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח): התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע. דוח מחקר. ירושלים: ג'וינט - מכון ברוקדייל. נדלה מתוך http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/391rr-newedenvironment-heb.pdf

מור, פ' (2006). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט; ג'וינט-ישראל אשלים. נדלה מתוך [http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/See-the-Children-ESHEL\(1\).pdf](http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/See-the-Children-ESHEL(1).pdf)

- סורוקה, י' (2008). כוחם של גורמים אקסטר-טיפוליים בתהליכי חינוך-טיפול. *מניתוק לשילוב*, 15, 131-142.
- פוקס, ש' (1998). *הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- קריסין, א' (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ולשביעות רצונו. *מניתוק לשילוב*, 16, 99-125. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/0422D0EE-C7C5-498D-A160-A580CB1A18B1/115645/teacher.pdf>
- ראזר, מ' (2009). "לא נוטשים": מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 29, 59-77.
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (453-467). ירושלים: מאגנס. שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (11-28). ירושלים: מאגנס.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.
- שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה*. תל-אביב: רמות.
- Blum, R. W. (2006). *Policy and program recommendations in adolescent sexual and reproductive health for Latin America and the Caribbean*. Policy paper. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Bloomberg School of Public Health.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Cunningham, W., Cohan, L. M., Naudeau, S., & McGinnis, L. (2008). *Supporting youth at risk: A policy toolkit for middle income countries*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/INTCY/Resources/395766-1187899515414/SupportingYouthAtRisk.pdf>
- Cunningham, W., McGinnis, L., García Verdú, R., Tesliuc, C., & Verner, D. (2008). *Youth at risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the causes, realizing the potential*. Washington, DC:

- World Bank. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPLABSOCPRO/Resources/YouthatriskinLAC.pdf>
- Duron, S. (2004). Identification and recruitment: Trends and issues. In C. Salinas, & M. E. Fránquiz (Eds.), *Scholars in the Field: The challenges of migrant education* (31-44). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Berlin: de Gruyter.
- Miller, K., Snow D., & Lauer, P. (2004). *Out-of-school time programs for at-risk students*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Romi, S., & Getahun, S. (2000, May). *Self identity, personal and social adaptation and family functioning among Ethiopian born dropout adolescents in comparison to Israeli born dropout adolescents*. Paper presented at the FICE Conference, Maastricht, the Netherlands.
- Vickers, M., Harris, C., & McCarthy, F. (2004). University-community engagement: Exploring service-learning options within the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 129-141.