

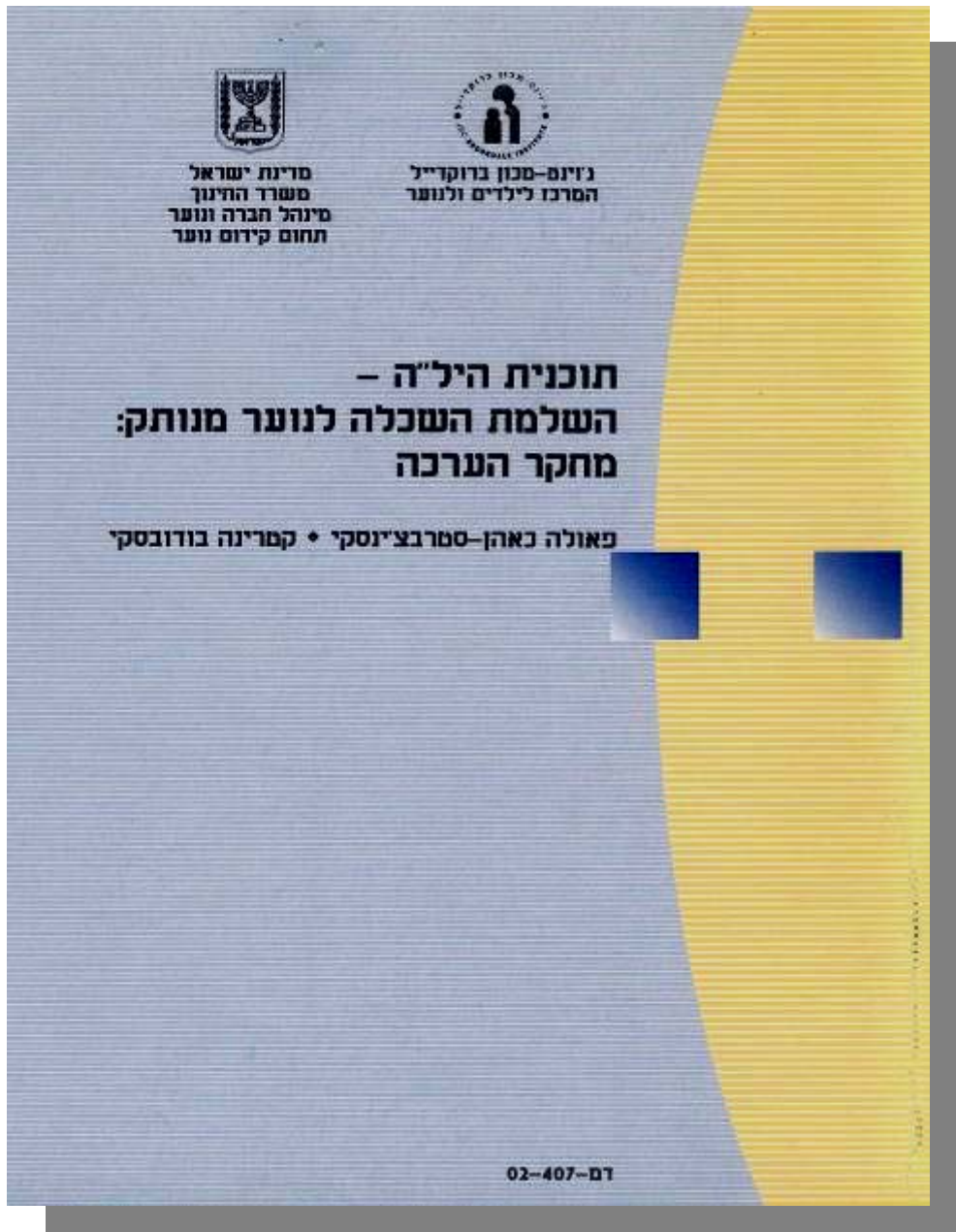


Myers - JDC - Brookdale Institute
מאירס - ג'וינט - מכון ברוקדייל

דוח מחקר



כדי להקל על השיטוט במסמך זה, יש לפתוח את "סימניות (Bookmarks)"
על ידי לחיצה על הלשונית המתאימה או באמצעות הקשה על F6.





מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל חברה ונוער
תחום קידום נוער



ג'וינט-מכון ברוקדייל
המרכז לילדים ולנוער

תוכנית היל"ה - השלמת השכלה לנוער מנותק: מחקר הערכה

פאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי ♦ קטרינה בודובסקי

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל חברה ונוער
תחום קידום נוער

ג'וינט-מכון ברוקדייל
המרכז לילדים ולנוער

תוכנית היל"ה - השלמת השכלה לנוער מנותק: מחקר הערכה

פאולה כאהן-סטרבצ'ינסקי קטרינה בודובסקי

דצמבר 2002

ירושלים

טבת תשס"ב

עבודה זו מתפרסמת במסגרת המרכז לילדים ולנוער בג'וינט-מכון ברוקדייל. המרכז לילדים ולנוער הוקם בשנת 1995 במכון ברוקדייל, בחסות הג'וינט וממשלת ישראל. מטרת המרכז היא לקדם את רווחתם של ילדים ובני-נוער יהודים וערבים באמצעות תוכנית הכוללת מחקר, הפצה פעילה של מידע וידע, ייעוץ לקובעי מדיניות ולמפתחי תוכניות בשדה ופיתוח מנהיגות.

ג'וינט-מכון ברוקדייל
המרכז לילדים ולנוער
ת"ד 3886
ירושלים 91037

טלפון : 6557400-02
פקס : 5612391-02

אתר אינטרנט : www.jdc.org.il/brookdale



פרסומים נוספים של מכון ברוקדייל העוסקים בנושאים קשורים

פאולה כאהן-סטרבצינסקי; טלל דולב; אילן שמש. 1999. מחקר בני-נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מינהל חברה ונוער, במשרד החינוך, התרבות והספורט: מאפיינים, צרכים ומענים: דוח מחקר. דמ-99-344.

מרים כהן-נבות; סיגלית גבעון. 1998. הערכת המפתנים- דוח מחקר מסכם. גוינט מכון ברוקדייל, ירושלים. דמ-02-323

מרים כהן-נבות. שרית אלנבוגן-פרנקוביץ. תמר ריינפלד. 2001. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד, של כנסת ישראל. גוינט- מכון ברוקדייל. ירושלים. דמ-01-381

להזמנת פרסומים נוספים ניתן לפנות לגוינט-מכון ברוקדייל, ת"ד 3886, גבעת הגוינט, ירושלים 91037 טל' 02-6557400, פקס: 02-5612391, דואר אלקטרוני: brook@jdc.org.il.

פתח דבר

מחקר זה עוסק באחד ממרכיבי הפעולה המרכזיים והייחודיים של תחום קידום נוער בקרב נוער מנותק - הפעולה להשלמת השכלה, או כפי שהיא מוכרת יותר, תוכנית היל"ה (השכלת יסוד לימודי העשרה). התוכנית היא אחת מאבני היסוד של ההתערבויות בקרב נוער מנותק, שפיתח משרד החינוך באמצעות מינהל חברה ונוער.

תוכנית היל"ה פועלת במציאות משתנה ומורכבת. היא חלק משמעותי משירות שלם המוענק כיום על ידי משרד החינוך לנוער מנותק, וכוללת בין היתר תמיכה וטיפול אישי (חינוכי-חברתי) על ידי מדריך לקידום נוער, פעולות בתחום חינוך חברתי ושל"ח, תוכניות בתחום המניעה (סמים, אלכוהול, אלימות), תוכניות בתחום הכנה לחיים (עבודה ותעסוקה, שירות צבאי ולאומי) ועוד.

כל התוכניות מובנות ברמת הגמישות, ההשתנות וההתפתחות המתמדת, כדי שיתאימו את עצמן לנוער המנותק. בכל מקרה, ההצטרפות לתוכנית היל"ה היא וולונטרית ואינה באה להחליף את מערכת החינוך הפורמלית, אלא להוות מערכת לשילוב מחדש לאלו שנשרו ממנה ו/או להוות מערכת לפיצוי (חינוך מפצה - מושג שהוטבע על ידי הוועדה הציבורית לבחינת אחריות מערכת החינוך על הנוער המנותק - ועדת אדלר 1980) לאלו שאין שום אפשרות לשילובם מחדש.

תוכנית היל"ה מושתתת על כמה הנחות יסוד:

- ♦ אוכלוסיית היעד של התוכנית הם בני-נוער שמיצו את כל אפשרויות הביקור הסדיר ואת מגוון המסגרות החלופיות בתחום (מרכזי נוער, מרכזי יום, מפתנים וכו') ולא מצאו בהן את מקומם.
- ♦ הנשירה ממערכת החינוך אינה בהכרח בלתי הפיכה, גם אם הניתוק נמשך זמן רב, ובעיקר כאשר מרבית בני הנוער בסופו של דבר "רוצים להיות שייכים".
- ♦ יותר מכך, הנשירה אינה מעידה בהכרח על יכולתם הלימודית והחברתית של בני-הנוער המנותקים; אלא ובעיקר על חוסר יכולתה של מערכת החינוך להתמודד עמם בכלים המבניים והמתודולוגיים העומדים לרשותה.
- ♦ כדי שתוכנית היל"ה אכן תהיה מסלול השכלתי ומשמעותי לנוער שבחר להתנתק ממערכת החינוך הפורמלית, היא מושתתת על עקרונות אלו: יצירת אמון הדדי מחדש עם בני-הנוער המנותקים, מתוך אמונה בעצמם וביכולתם ומתוך אמונה בתוכנית, המשדרת תמיכה, יחס אישי, גמישות של זמן, מקום ותוכן; כל זה לצורך התאמה אישית רלוונטית ומשמעותית.

בתוכנית היל"ה חלו בעבר וחלים גם היום שינויים ותמורות. מקצתם על רקע הממצאים שהועלו במחקר ומקצתם פרי הצרכים והמענים שאנו נדרשים להם עבור בני-הנוער. התוכנית היא מודל ייחודי בארץ (ואף בעולם): מבין כל אפשרויות הלמידה הלא-פורמליות הקיימות כיום במערכת החינוך, היא מאפשרת מצד אחד - להתאים את עצמה לכל בני-הנוער המנותקים באשר הם (בקהילה, בכלא, במוסדות חסות הנוער ועוד) ומצד אחר - לסייע להם להגיע לתעודות ולהישגים חינוכיים-השכלתיים פורמליים.

בשנתיים שחלפו (לאחר איסוף ממצאי המחקר) חלו שינויים מהותיים בתוכנית; חלקם כרוכים בשינויים מבניים (החלפת מפעילה הפדגוגי של התוכנית, העמסת האחריות של ההצלחה לא רק על התלמידים אלא גם על המורים ועל מרכזי ההשכלה), וחלקם כרוכים בשינויים פדגוגיים (דגש על למידה משמעותית, חווייתית, המובילה להישגים פורמליים בטווחי זמן קצרים).

לסיכום, ברצוני להודות לכל העוסקים (בעבר ובהווה) בתוכנית היל"ה, שמהווה כיום את אחת התוכניות הבודדות לפיצוי השכלתי-חינוכי לכל אלו שאינם מתחברים למה שהמערכת החינוכית הפורמלית מציעה להם. תודה נוספת לצוות המחקר של המרכז לילדים ולנוער במכון ברוקדייל על הכנת מחקר חשוב זה של הערכה מעצבת של תוכנית מורכבת - שלא נעצרה אף לא לרגע אחד במהלך עבודת המחקר. דבר זה הצריך רגישות רבה ומקצועית של צוות החוקרים לשדה הדינמי של קידום נוער, והם אכן עמדו בזה.

חיים להב
מנהל תחום קידום נוער
מינהל חברה ונוער
משרד החינוך

תקציר

מבוא ורקע כללי

תוכנית היל"ה היא חלק ממערך השירותים החינוכיים-חברתיים-השכלתיים שמפעיל תחום קידום נוער במינהל חברה ונוער במשרד החינוך עבור נוער בסיכון ועבור נוער מנותק ברשויות המקומיות ברחבי הארץ.

תוכנית היל"ה, שהחלה לפעול בתחילת שנות השמונים, מופעלת כיום במאה ועשרים רשויות מקומיות באוכלוסיה היהודית והערבית במסגרת היחידות לקידום נוער. התוכנית מיועדת להשלמת השכלתם של בני-נוער מנותקים בני 14-18, שנשרו מלימודיהם, שאינם משולבים במערכת החינוך הרגילה, שעובדים ואינם לומדים או שאינם לומדים ואינם עובדים. לומדים בה למעלה מ-4,000 בני-נוער. התוכנית שואפת לשלבם במסגרות לימוד פורמליות, או להשלים את השכלתם הפורמלית, לאפשר להם להתפתח מבחינה אישית, השכלתית ומקצועית ולפתח בקרבם ערכים חינוכיים וחברתיים, לצורך שילובם בחיי הקהילה. ביחידות לקידום נוער מטופלים עוד כ-4,000 בני-נוער מנותקים שאינם לומדים ושאינם משולבים בתוכנית היל"ה בגלל מגבלות תקציב.

מבחר המסלולים בתוכנית היל"ה גדול ומבטא את שאיפתה לספק לתלמיד מגוון הזדמנויות על פי יכולתו. במסלולים של 10,9,8 שנות לימוד ובמסלול של תעודת גמר תיכונית (תג"ת) ובגרות (תעודת בגרות במקצוע אחד) ניתנת תעודה. בעת ביצוע המחקר כללה התוכנית גם מסלולים להקניית מיומנויות השכלתיות מקצועיות במגוון נושאים ותחומי עניין - לימוד קרוא וכתוב לערבים וליהודים ולימוד עברית לעולים ומסלול "העשרה" - והם לא הקנו תעודה. התלמידים לומדים במסגרת התוכנית כארבע שעות בשבוע.

בתקופת עריכת המחקר החליפה חברת המתנ"סים את רשת אורט בהפעלת התוכנית, וממצאי המחקר משקפים את שלב המעבר בין שני מפעילים פדגוגיים אלו.

בשנים 1997-1998 נערך מחקר על מאפייניהם של כלל בני-הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער. המחקר העלה בין היתר שלא כל המטופלים בקידום נוער שאינם לומדים, משולבים בתוכנית. לאור זאת ולאור העובדה, שלא נאסף עד כה מידע שיטתי על דרכי הפעולה של התוכנית, תוצאותיה ועל משתתפיה, החליט מינהל חברה ונוער לבצע מחקר הערכה זה.

במחקר הנוכחי עסקנו בהיבטיה הארגוניים של תוכנית היל"ה, במאפייניהם השונים של תלמידיה ובתוצאותיה. אוכלוסיית המחקר כללה את כל התלמידים אשר הצטרפו לראשונה לתוכנית בחודשים אוקטובר-דצמבר 1999. המידע על ההיבטים הארגוניים נאסף באמצעות שאלון למונהלי המרכזים וריאיון פנים-אל-פנים עם בעלי תפקידים ברמת המטה והמחוז. המידע על מאפייניהם של תלמידי היל"ה נאסף באמצעות שאלון למילוי עצמי לתלמיד ובאמצעות שאלון על-אודות התלמיד, שמילאו מנהלי

מרכזי ההשכלה, בשיתוף עם מנהל היחידה לקידום נוער והמורה המלמד את התלמיד. מידע על תוצאות התוכנית נאסף באמצעות טופס מעקב אחרי תלמידי היל"ה, שאותו מילאו מנהלי מרכזי ההשכלה.

עיקרי ממצאי המחקר

מאפייני התלמידים

על פי ממצאי המחקר, היו הבנות רבע מסך כל התלמידים בתוכנית. רוב תלמידי התוכנית באו ממשפחות שאופיינו במצוקה חברתית וכלכלית. עשרים ושניים אחוזים מהם חיו במשפחות חד-הוריות; משפחותיהם של יותר ממחצית מכלל התלמידים מנו ארבעה ילדים או יותר. אחוז גבוה יחסית מהורי התלמידים היו בעלי השכלה יסודית או אף פחות ואחוז לא מבוטל מההורים לא למדו כלל. במשפחותיהם של כרבע מהתלמידים ראש משק הבית לא עבד.

יותר ממחצית התלמידים הגיעו להיל"ה לאחר שסיימו את לימודיהם בכיתות ח' או ט'. ניתן לציין שהתלמידים במגזר היהודי הגיעו לתוכנית לאחר שסיימו כיתות גבוהות מאלה של התלמידים במגזר הערבי. שני שלישים מהתלמידים הגיעו להיל"ה היישר מהמסגרת הקודמת שלהם. רבע מהתלמידים היו שנה ללא מסגרת ו-10% - שנתיים או יותר.

עם הצטרפותם לתוכנית התקשו שלישי מהתלמידים בכתיבה ובהבנת הנקרא ואוצר המילים שלהם היה דל. בשלושת היבטים אלה קשייהם של תלמידי מסלול ההעשרה ושל תלמידי המגזר הערבי היו רבים יותר.

עקרונות ייחודיים ויישום בשטח

עקרונותיה הייחודיים של התוכנית, כפי שצוינו על-ידי בעלי תפקידים ברמת המטה והמחוז, היו תפיסה הוליסטית של צורכי התלמיד, מתן הזדמנות למידה, אמונה ביכולת התלמיד, תוכנית גמישה (מבחינת הזמן, המקום, התכנים וקצב הלמידה), אקלים לימודי ייחודי ועמדה ביקורתית של התוכנית כלפי הנשרתם של בני-נוער ממערכת החינוך. כולם סברו שכל אחד מהיבטים אלה ייחודי לתוכנית, ולכן ניתן להגדירם כעקרונות שעליהם מושתתת התוכנית. עקרונות אלה תואמים את עקרונותיהן של תוכניות חלופיות אחרות בארץ ובעולם. במסגרת המחקר נבחנו היבטים של יישום כל אחד מעקרונות אלה.

ממצאים שונים נגעו ליישומם של עקרון התפיסה ההוליסטית של התלמיד. אחד מהביטויים לכך הייתה ההסכמה הרחבה בנושא חשיבותו של שיתוף הפעולה ושל תיאום הטיפול בין היל"ה לבין היחידה לקידום נוער. הממצאים הראו שלא בכל המקרים אכן שרר תיאום מסוג זה. כשלושים אחוזים ממנהלי היחידות לקידום נוער לא שותפו בקביעתן של תוכניות הלימודים. כמו כן, נמצאו חילוקי דעות לגבי מקומה של ההשכלה בכלל ולגבי תוכנית היל"ה בפרט, בתוך סל המענים החינוכיים-טיפוליים הניתנים לבני-הנוער. המרואיינים מהגורם המפעיל (אורט) חשבו שהשכלה היא גורם משמעותי בהתפתחות התלמיד, ולכן לפעמים יש מקום לתת לו ללמוד בלי להשתתף בפעילויות אחרות של קידום נוער ובטיפול, אם אינו מוכן לכך. המרואיינים ממטה היל"ה בקידום נוער הדגישו שההשכלה היא רק חלק אחד ממגוון ההיבטים של העבודה עם בני-הנוער ואין לתת לה מקום מרכזי לא מבחינת החשיבות ולא

מבחינה תקציבית. חילוקי דעות אלו השפיעו על מידת שיתוף הפעולה בין העובדים ועל העדר בירור מסודר והכרחי ליישום תפיסתה הוליסטית של התוכנית.

גמישות ומתן מגוון הזדמנויות למידה הם שני עקרונות משמעותיים של התוכנית. הגמישות כלפי התלמיד מצריכה פתיחות גם מבחינת דפוסי הפעולה של המרכז. ואכן מספר ממצאים מצביעים על כך. הנתונים על מספר התלמידים, מספר המסלולים וסוגי המסלולים הקיימים במרכזים משקפים היקף רחב של פעילות והיצע מגוון, דבר המאפשר את יישום העיקרון של מתן הזדמנויות, תוך כדי התאמתו לצורכי התלמיד. הממצאים הראו, שהביקוש למסלולים השונים אינו אחיד. כך נמצא, שהמסלולים המבוקשים ביותר היו מסלול של עשר שנות לימוד ומסלול ההעשרה. למדו בהם כ-30% מהתלמידים והם פעלו ביותר משבעים אחוזים מהמרכזים: ב-82% מהמרכזים פעל מסלול ל-10 שנות לימוד וב-79% מהמרכזים - מסלול העשרה. מעניין לציין, שאף שבמסלולים מסוימים, כגון: המסלול לבגרות או המסלול ל-9 שנות לימוד, שובצו מעט תלמידים (9%-ו-14% בהתאמה), גם הם פעלו בכשבעים אחוזים מהמרכזים (74%-ו-70% בהתאמה). ממצאים אלה מבטאים התאמה לצורכיהם של בני הנוער הפונים או מופנים למרכזים.

הממצאים על קבלתו של תלמיד חדש לתוכנית ועל קליטתו במרכז הראו, שבבחירת מקצוע הלימוד ובבחירת המורה, המנהלים התחשבו יותר בצורכי התלמיד ופחות באילוצים ארגוניים. דבר שמצביע אף הוא על גמישות.

מהממצאים על תוכנית העבודה שהנחתה את הפעילות במרכזים הסתמנה שונות רבה: בחלק מהמרכזים לא הייתה תוכנית עבודה כתובה, בחלקם הייתה תוכנית כללית ובחלקם הייתה תוכנית כתובה לכל תלמיד בנפרד. שונות זאת עשויה להעיד על גמישות התוכנית.

היבטים ארגוניים נבחרים

מצב פיזי ותנאי לימוד. מהממצאים עולה שבחלק גדול ממרכזי ההשכלה חסרו משאבים פיזיים. היו מנהלים וגם בעלי תפקידים ברמת המטה והמחוז שהביעו חוסר שביעות רצון ממצב המבנה, מהצפיפות ומהמחסור בחדרי הלימוד במרכז. הם גם ציינו שיש מקום לשפר את המצב בתחומים של ספרים, מחשבים וציוד עזר נוסף.

צוות העובדים – מנהלים ומורים. במחקר הסתמנה אחדות-דעים בנוגע לאיכותו הגבוהה של הצוות, למוטיבציה שלו, ליוזמתם של המורים, לרמתם המקצועית הגבוהה ולמחויבותם לעבודתם. נמצא כי גם מנהלי מרכזי ההשכלה הם בעלי הון אנושי עשיר ביותר: 80% בעלי תואר אקדמי, מתוכם שליש בעלי תואר שני. שני שלישים בעלי ותק של יותר מחמש שנים בעבודה הנוכחית. מנהלי מרכזי ההשכלה היו מרוצים מאוד מתפקידם, מהיחסים בתוך הצוות, מהיכולת לקדם את התלמידים ועוד.

אף שרוב המנהלים ציינו כי לרשות המרכזים יש מספיק מורים, יש לשים לב לעובדה שכארבעים אחוז ממנהלי המרכזים הגדולים (בהם יותר מ-50 תלמידים) ציינו מחסור במורים. כמו כן, חמישית מהמנהלים ובמיוחד מנהלים של המרכזים הגדולים התלוננו על עומס-יתר בעבודה המשרדית; במחצית

מהמרכזים (מכל הגדלים) שבהם אין צוות מנהלי, נמצא כי יש בו צורך. נוסף לכך, הממצאים מעלים בבירור את חוסר שביעות הרצון של מנהלי המרכזים ושל בעלי תפקידים שרואיניו מתנאי העבודה והשכר, הן של המנהלים והן של המורים.

ההתנהגות הלימודית של התלמידים בתוכנית ותוצאותיה

ההתנהגות הלימודית של 70% מהתלמידים בתוכנית הוערכה כתקינה, ולשמונים אחוזים היו הרגלי למידה תקינים ויחסים טובים עם המורים. המורים ציינו ש-60% מהתלמידים במסלול של תעודת-גמר תיכונית (תג"ת) תפקדו היטב בקבוצה; מה שמעיד על כך שהתוכנית יצרה להם מסגרת שבה הם יכולים לתפקד היטב. עוד עולה ש-28% מכלל התלמידים המשיכו ללמוד גם כעבור שנה וחצי מהצטרפותם לתוכנית. אפשר לזקוף זאת להצלחתה של התוכנית לספק לבני-הנוער מסגרת קבועה. עם זאת, אחוז גבוה יחסית מתוכם (41%) לא קיבלו כל תעודה והרוב המכריע מתוכם לא קיבלו ציון עובר אף לא בבחינה אחת. נתונים אלה מעלים שאלה ביחס למשמעות התמדתם של התלמידים בתוכנית. נוסף לכך עולה ש-8% מתלמידי התוכנית שולבו מחדש בבתי-הספר, רובם בבתי-ספר עיוניים.

עוד עולה מממצאי המעקב אחר תלמידי התוכנית ש-42% הפסיקו את לימודיהם בתוכנית, בלי לסיים את המסלול שלמדו בו, כלומר נשרו ממנה, ומתוכם כשלושה רבעים – בלי שקיבלו ציון עובר אף לא בבחינה אחת.

מראיונות עם בעלי תפקידים ברמת המטה והמחוז עלה כי לפי תפיסת התוכנית, חשוב מאוד שבני-הנוער ייבחנו ויקבלו תעודות, גם בגלל חוויית ההצלחה עצמה, שחסרה להם בעבר. לאור זאת, יש לתת את הדעת לכך שמעל מחצית התלמידים (52%) סיימו או עזבו את התוכנית ללא כל תעודה. קבוצה זו של תלמידים כוללת את אלה שנשרו מהתוכנית, את אלה שסיימו מסלול ההעשרה ואת התלמידים שעזבו את התוכנית על-מנת להתגייס לשירות צבאי ולא הספיקו לקבל תעודה. עוד נמצא כי כמעט 60% מכלל התלמידים לא קיבלו ציון עובר אף לא בבחינה אחת. עם זאת, יש לציין שרבע מהתלמידים קיבלו ציון עובר בשלושה מבחנים לפחות ו-10% מכלל התלמידים, קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות.

מניתוח תוצאותיה של התוכנית לפי קבוצות של תלמידים, על פי מין, מסלול למידה, מחוז ומגזר הסתמנה שונות בין הקבוצות השונות, לפחות בחלק מהמדדים שבדקנו. להלן הבדלים בולטים:

- ♦ מצב הבנות בתוכנית היה טוב יותר מזה של הבנים: אחוז גבוה יותר של בנות קיבלו ציון עובר בחמישה מבחנים או ביותר; 55% לא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד לעומת 61% מהבנים; הן היו מרוצות יותר מהתוכנית, ולדברי המורים, הסתגלותן למסגרת הייתה טובה יותר.
- ♦ אחוז גבוה במיוחד של תלמידים במגזר הערבי המשיכו ללמוד (43% לעומת 21% בקרב התלמידים במגזר היהודי) ואחוז הנושרים במגזר זה היה נמוך לעומת האחוז במגזר היהודי (25% לעומת 49% בהתאמה).
- ♦ ההבדלים בין המחוזות הצביעו על מצב בעייתי יותר במחוזות תל-אביב, ירושלים וחיפה ועל מצב טוב יותר במחוזות הצפון, הדרום, המרכז ובמגזר הערבי. בולטים האחוזים הגבוהים של התלמידים שנשרו במחוזות חיפה, תל-אביב וירושלים. תלמידים רבים יחסית במחוזות הצפון והדרום קיבלו

תעודה או היו זכאים לקבלה. באשר לממצאים אלה, יש להתייחס לשלוש הערים הגדולות, שבהן מוצעות יותר תוכניות לאותה אוכלוסיית יעד.

- מהניתוח לפי מסלול עולה שהמצב הלימודי של התלמידים במסלולים תג"ת ובגרות טוב יותר ממצבם של התלמידים במסלולים 8-9 שנות לימוד והעשרה. בולט האחוז הגבוה יחסית של תלמידי תג"ת שממשיכים ללמוד (51% לעומת 26% בקרב התלמידים במסלולים 8-9 שנות לימוד). לעומת זאת, יותר ממחצית מהתלמידים במסלולים 8 ו-9 שנות לימוד נשרו מהתוכנית בלי לסיים (58% לעומת 34% בקרב תלמידי מסלול בגרות ו-29% מבין תלמידי תג"ת).

סוגיות וכיווני פעולה

בניתוח תוצאותיה של התוכנית יש לתת את הדעת לכמה היבטים העולים מן הדוח.

- יש להתייחס לתקופת עריכתו של המחקר, כולל חילופי המפעיל הפדגוגי של תוכנית ההשכלה וכולל השינויים המבניים שהתרחשו בתחום קידום נוער, ושהשפיעו על תוכנית היל"ה. מבחינה זו, המחקר, שנערך בד בבד עם התרחשותם של השינויים, היווה גם מכשיר לזיהויים של תחומים ומגמות לשינויים הנדרשים.
- יש לתת את הדעת לתשומות התוכנית. מהממצאים עלה כי יישומם של חלק גדול מעקרונות התוכנית - אמונה ביכולת התלמיד, גמישות, אקלים לימודי מיוחד ועוד - היה מוצלח, ונראה שלכך תרמו תרומה משמעותית איכות צוות המורים והמנהלים ומחויבותם לתוכנית.
- תשומה נוספת שצריך להביא בחשבון הם המשאבים העומדים לרשות התוכנית, היקף הלמידה בתוכנית ותנאיה, במיוחד לאור מאפייני האוכלוסייה ומאפייני התוכנית. הממצאים הראו כי ממוצע סל שעות הלמידה לכל תלמיד היה 3.6 שעות שבועיות. אף שלרוב תלמידי היל"ה היה קשר עם מדריך היחידה לקידום נוער והם השתתפו בפעילויות חינוכיות-חברתיות נוספות שהיחידה הפעילה עבורם, אין להתעלם מהעובדה שרק במסגרת היל"ה ניתן מענה לצורכיהם הלימודיים. בשנתיים האחרונות הסתמנה מגמה להגדלת מספר שעות הלמידה באמצעות למידה קבוצתית לצד הלמידה הפרטנית. הלמידה הקבוצתית מאפשרת להשיג מטרות חינוכיות נוספות ועל כן חשוב לחזק אותה גם בעתיד.
- לגבי תוכנית העבודה במרכזים, נשאלת השאלה האם יש קווים מנחים לקביעת התוכנית; במידה שיש מדוע קיימת שונות כה רבה; ובמידה שאין - האם יש צורך לשקול הקניית קווים מנחים כאלה.
- נושא הנשירה מתוכנית היל"ה ראוי לבחינה מעמיקה. בהתייחסות זו יש להביא בחשבון כי ההשתתפות בתוכנית היל"ה וולונטרית, ובכל רגע נתון בני-הנוער יכולים להצטרף אליה או לפרוש ממנה.
- יש להגדיל את היישוג בתוכנית ולהגיע לכלל בני-הנוער שזקוקים לה, למשל, יוצאי אתיופיה.
- יש להביא בחשבון את ההבדלים בין תלמידי המסלולים השונים ולנסות למצוא מענים לצורכיהם, בפיתוח התוכנית.

ממצאי המחקר הוצגו בפני קובעי מדיניות ואנשי שטח שקשורים לתוכנית ולובנו יחד אתם. בעקבות ממצאי המחקר נעשים מאמצים לקדם את התוכנית, למשל: המעקב אחר תוצאות התלמידים במסגרת התוכנית נעשה מובנה ושיטתי יותר; במסלולי הלמידה נעשו שינויים כדי לאפשר לתלמידים לקבל תעודה במסגרת התוכנית.

דברי תודה

חובה נעימה היא להודות לכל האנשים שאפשרו את ביצוע המחקר :
לכל בני-הנוער ולכל המורים, למנהלי מרכזי ההשכלה ולמנהלי יחידות לקידום נוער ; לכל אנשי המקצוע ברמת המטה והמחוז שרואיינו, על כך שתרמו מזמנם וסיפקו את המידע החיוני למחקר זה.

תודות לרכזים המחוזיים על הסבלנות ועל שהקצו מזמנם לאיסוף המידע למחקר : נעמה לוי ממוחז הצפון וחיפה, אלי גרוסמן ממוחז מרכז ותל-אביב, חולוד עאבד מהמגזר הערבי, תומר קשת ממוחז הדרום וחדווה גולדאפל ממוחז ירושלים.

אנו מודים לאנשי מטה היל"ה ברשת אורט, שהיו מעורבים בתכנון המחקר ובביצוע חלקו הראשון.

תודות לחברי ועדת ההיגוי של המחקר, אשר ליוו אותנו בכל שלביו ותרמו במהלכו מהידע שלהם ומניסיונם המקצועי : מינהל חברה ונוער, משרד החינוך : גליה זלמנסון-לוי - מנהלת גף השכלה, תחום קידום נוער בתקופת עריכת המחקר ; חיים להב - מנהל תחום קידום נוער ; אילן שמש - מנהל המכון לקידום נוער ; יעל ברנהולץ - מפקחת בקרה והערכה ; מהחברה למתנ"סים : חיים ארליך - מנהל חינוכי, תוכנית היל"ה.

תודות לכל חברי מכון ברוקדייל אשר סייעו בשלבים השונים של המחקר. לטלל דולב, על ליווי המחקר והערותיה לדוח. תודתנו למרים כהן-נבות, על הייעוץ בגיבוש הצעת המחקר ובבניית הכלים ; לליאת סיקרון ולליאת יורוביץ על העזרה בגיבוש סקירת הספרות, למאשה לויטין, לגריגורי באדו ולאורית שמיר, על ריכוז עבודת השדה ; לטלי שלומי ולאילנה פרידמן, על הסיוע בהדפסת הדוח, לענת ברבריאן, על עריכת הדוח וללסלי קליינמן, על ההפקה.

תוכן העניינים

1	1. מבוא
2	1.1 תיאור התוכנית
3	1.2 מסגרת מושגית וסקירת ספרות
15	2. מטרות ומערך המחקר
15	2.1 מטרות ושאלות המחקר
15	2.2 אוכלוסיית המחקר
15	2.3 מקורות מידע וכלי המחקר
17	2.4 העיתוי לאיסוף המידע
18	2.5 ניתוח המידע
19	3. מדיניות התוכנית
19	3.1 מטרות התוכנית
21	3.2 ייחודיות התוכנית
24	3.3 המבנה הארגוני
25	3.4 אוכלוסיית היעד
27	4. מאפייני תלמידי היל"ה
27	4.1 מאפיינים אישיים ומשפחתיים
31	4.2 דפוסי עבודה של התלמידים
32	4.3 ציפיות להישגים לימודיים ומקצועיים
35	4.4 תחושת הרווחה הכללית של התלמידים
37	5. הרקע הלימודי של התלמידים והצטרפותם להיל"ה
37	5.1 הרקע הלימודי של תלמידי היל"ה לפני הצטרפותם לתוכנית
40	5.2 הצטרפות לתוכנית היל"ה
43	5.3 רמת הישגיהם של התלמידים במיומנויות יסוד עם הצטרפותם לתוכנית
44	6. היקף הפעילות
44	6.1 פריסתם של מרכזי השכלה והיקף הפעילות בהם
47	6.2 התלבטויות והצעות הקשורות למסלולים
48	7. המשאבים העומדים לרשות התוכנית
48	7.1 משאבים פיזיים
51	7.2 משאבים אנושיים במרכזי ההשכלה
52	7.3 צורכי הכשרה של הצוות ושל המנהל
53	8. תפקידם של מנהלי מרכזי ההשכלה
54	8.1 מאפייני מנהל מרכזי ההשכלה
55	8.2 תפיסתם של מנהלי מרכזי ההשכלה לגבי תפקידם
56	8.3 חלוקת הזמן של מנהל מרכז ההשכלה בין עיסוקים שונים
57	8.4 דפוסי הדרכה ותמיכה שהמנהלים מקבלים
58	8.5 שביעות רצונם של מנהלי מרכזי ההשכלה מעבודתם

59	9. דפוסי הפעולה של התוכנית
59	9.1 קליטת התלמיד
62	9.2 דרכי העבודה עם התלמידים
64	9.3 דרכי עבודתם של מנהלי מרכזי ההשכלה עם צוות המורים
66	10. מצבם של התלמידים במסגרת התוכנית
66	10.1 מעבר בין מסלולים במהלך הלימודים
66	10.2 תפקודם והתנהגותם של התלמידים בתוכנית
68	10.3 עמדות התלמידים כלפי התוכנית
69	11. מעקב אחר תלמידי היל"ה
69	11.1 התמדה בתוכנית
70	11.2 הצלחה במבחנים במסגרת התוכנית
72	11.3 תוצאות התוכנית הקשורות לתעודות
74	11.4 תוצאות ביניים לגבי תלמידים שעדיין ממשיכים ללמוד בתוכנית היל"ה
75	11.5 נשירה מהתוכנית
77	12. הקשר של התלמידים עם היחידה לקידום נוער
81	13. סיכום, דיון וכיווני פעולה
82	13.1 ממצאים עיקריים על היבטיה הארגוניים
85	13.2 ממצאים עיקריים על תלמידי התוכנית
90	13.3 סוגיות לדיון וכיווני פעולה
94	ביבליוגרפיה

רשימת לוחות

- 21 לוח 1 : תפיסות המנהלים בנוגע למטרותיה העיקריות של תוכנית היל"ה
- 26 לוח 2 : מאפייניהם של בני-הנוער המופנים לתוכנית היל"ה, לפי תפיסות המנהלים
- 27 לוח 3 : מאפיינים אישיים של תלמידי היל"ה, לפי מסלול
- 28 לוח 4 : התפלגות הגילים של תלמידי היל"ה, לפי מסלול
- 28 לוח 5 : מאפיינים עיקריים של משפחות תלמידי היל"ה, לפי מסלול ומגזר
- 30 לוח 6 : אירועי חיים במשפחות התלמידים, על-פי דיווחם של מנהלי המרכזים
- 30 לוח 7 : מדדי התנהגות של תלמידי היל"ה על-פי דיווחם של מנהלי מרכזי ההשכלה, לפי מין ומגזר
- 31 לוח 8 : דפוסי העבודה של תלמידי היל"ה, לפי מין ומגזר
- 32 לוח 9 : ציפיות בני-הנוער להישגים בלימודים, לפי מגזר ומין
- 33 לוח 10 : ציפיות בני-הנוער להישגים בלימודים, לפי מסלול
- 34 לוח 11 : ציפיות בני-הנוער להישגים תעסוקתיים, לפי מגזר ומין
- 34 לוח 12 : ציפיות בני-הנוער להישגים תעסוקתיים, לפי מסלול
- 35 לוח 13 : תחושת רווחה כללית לפי מגזר
- 35 לוח 14 : השוואה בין ממצאי המחקר הנוכחי לבין מחקר HBSC לגבי תחושת רווחה כללית, לפי מין
- 36 לוח 15 : תפיסת מסוגלות והערכה עצמית, לפי מין ומגזר
- 36 לוח 16 : גורמים המשפיעים על ההצלחה בחיים, לפי תפיסתם של בני-הנוער
- 37 לוח 17 : בית-הספר האחרון שבו למדו בני-הנוער לפני הצטרפותם להיל"ה, לפי מגזר
- 38 לוח 18 : כיתת לימוד אחרונה שאותה סיימו בני-הנוער לפני הצטרפותם להיל"ה, לפי מסלול ומגזר
- 39 לוח 19 : שנת לימודים אחרונה של התלמידים עד הצטרפותם להיל"ה, לפי מסלול
- 40 לוח 20 : הגורמים שהחליטו על הפסקת הלימודים, לפי מין ומגזר
- 41 לוח 21 : פרטים על הצטרפות התלמידים לתוכנית היל"ה לפי מסלול, על-פי דיווחם של מנהלי מרכזי ההשכלה
- 42 לוח 22 : גורמים מעורבים בהחלטה על לימודים בהיל"ה לפי מין, על פי דיווח התלמיד
- 42 לוח 23 : חודש ההצטרפות להיל"ה, לפי מסלול
- 43 לוח 24 : מידת הרצון ללמוד בתוכנית, לפי מין, על פי דיווח התלמידים

- 43 לוח 25 : רמת ההישגים עם ההצטרפות לתוכנית היל"ה, לפי מסלול ומגזר
- 45 לוח 26 : גודל המרכז והמסלולים במרכזים, לפי מגזר
- 46 לוח 27 : מסלול למידה עם ההצטרפות להיל"ה, על-פי דיווחם של מנהלי מרכזי ההשכלה
בטופסי המעקב
- 46 לוח 28 : מספר שעות לימוד שבועיות, לפי מסלול
- 48 לוח 29 : מרכזי ההשכלה - מיקומם, מספר המוקדים ברשות ופעילויות נוספות באותו מבנה,
לפי מגזר
- 49 לוח 30 : המצב הפיזי של מבני המרכזים ותנאים אחרים על פי תפיסות המנהלים, לפי מגזר
- 52 לוח 31 : מאפיינים של כוח האדם במרכזי היל"ה
- 53 לוח 32 : נושאים שבהם המנהל רצה להשתלם או רצה שהמורים ישתלמו
- 54 לוח 33 : מאפיינים דמוגרפיים של מנהלי היל"ה
- 54 לוח 34 : מאפיינים השכלתיים של המנהלים
- 55 לוח 35 : מאפיינים מקצועיים של המנהלים
- 56 לוח 36 : תפיסת המנהל בנוגע להיבטים השונים הקשורים לתפקידו ולעבודת הצוות
- 57 לוח 37 : עיסוקים של מנהלי המרכזים, שלהערכתם תופסים חלק ניכר מזמנם, לפי גודל המרכז
- 58 לוח 38 : תמיכה והדרכה שקיבלו המנהלים, לפי תפיסתם
- 59 לוח 39 : שביעות רצון של המנהל מהיבטים שונים בתפקידו
- 60 לוח 40 : הפעולות הנערכות במרכז בעת קליטתו של תלמיד חדש
- 61 לוח 41 : קריטריונים לבחירת המקצוע
- 61 לוח 42 : קריטריונים לבחירת המורה
- 61 לוח 43 : קריטריונים לשיבוץ התלמידים למסלול תג"ת
- 62 לוח 44 : תוכנית העבודה במרכזי ההשכלה
- 63 לוח 45 : הקבוצות ושיטות ההוראה במסלול תג"ת
- 64 לוח 46 : מאפייני למידה בקבוצות קטנות
- 65 לוח 47 : דפוסי עבודה עם צוות המרכזים, לפי מגזר
- 66 לוח 48 : שינוי מסלולים של תלמידי היל"ה

- 67 לוח 49 : תפקודם של התלמידים, לפי דיווחי המורים
- 68 לוח 50 : עמדות התלמידים כלפי התוכנית, לפי מין
- 69 לוח 51 : תלמידי היל"ה על-פי מצבם בתקופת עריכת המחקר, לפי מחוז
- 70 לוח 52 : תלמידי היל"ה על-פי מצבם בתקופת עריכת המחקר, לפי מסלול ומין
- 71 לוח 53 : בחינות של תלמידי היל"ה, לפי מסלול ומין
- 72 לוח 54 : בחינות של תלמידי היל"ה, לפי מחוז ומגזר
- 73 לוח 55 : תוצאות התוכנית הקשורות לתעודות, לפי מסלול
- 74 לוח 56 : תוצאות התוכנית הקשורות לתעודות, לפי מחוז ומגזר
- 74 לוח 57 : תוצאות ביניים לגבי תלמידים שהמשיכו ללמוד בהיל"ה, לפי מגזר
- 75 לוח 58 : תוצאות התוכנית לגבי תלמידים שנשרו לפי מסלול
- 76 לוח 59 : תקופת השתתפותם של תלמידים שנשרו מהתוכנית בתוכנית ויוזמי הנשירה, לפי מגזר ומין
- 76 לוח 60 : סיבות לנשירה מהיל"ה
- 77 לוח 61 : תוצאות רגרסיה לוגיסטית הקשורות לנשירה
- 78 לוח 62 : הקשר של תלמידי היל"ה עם היחידות לקידום נוער : גורמים מפנים, והסיבות לפנייה, לפי מסלול
- 79 לוח 63 : ותק בטיפול ביחידה לקידום נוער
- 80 לוח 64 : אינטנסיביות הטיפול ביחידות לקידום נוער לפי מין, על פי דיווח התלמיד
- 81 לוח 65 : תחומים שבהם התלמידים היו מעוניינים לקבל עזרה או עזרה נוספת במסגרת היחידה לקידום נוער, לפי מסלול

1. מבוא

מתן חינוך מוסדי בית-ספרי לכלל בני-הנוער¹ עד גיל 18 הוא אבן היסוד במדיניות החינוך בישראל. על-פיה, מנסים גורמים שונים, ובראשם משרד החינוך ומשרד העבודה והרווחה, להתמודד עם נשירתם של תלמידים ממערכת החינוך. תחום קידום נוער מופעל באמצעות היחידות לקידום נוער והמחלקות לקידום נוער הפועלות כיום בכ-120 רשויות מקומיות. קידום נוער מטפל בבני נוער מנותקים שאינם נמצאים במסגרת כלשהי, כמו גם בבני נוער שעובדים או לומדים אך סובלים מקשיים בהסתגלות למסגרות והנמצאים בסיכון לנשירה. היחידות לקידום נוער מעניקות לבני-הנוער המטופלים בהן סל תשומות טיפוליות-חינוכיות, כגון, מדריך טיפולי-חינוכי אישי, שירותי חינוך חברתי-ערכי ושירותים לפיתוח מיומנויות מקצועיות. כחלק מתשומות אלו מספקות היחידות לקידום נוער שירותי השכלה לנוער מנותק באמצעות תוכנית היל"ה. התוכנית פותחה מתוך ההכרה בחשיבותו של מרכיב ההשכלה כחלק ממערך כולל של מענים לנערים ולנערות מנותקים וכחלק משיקומם וקידומם.

תוכנית היל"ה נועדה להשלים את השכלתם של בני-הנוער בני 14-18, המטופלים ביחידות לקידום נוער ושנשרו מבית הספר או הונשרו ממנו, מקצתם עובדים ומקצתם אינם עובדים ואינם לומדים. מאז ראשית דרכה עברה התוכנית שינויים ארגוניים ותוכניים רבים. חלקם בגין השינויים באוכלוסיית היעד של הנוער המנותק וחלקם בגין שינויים במבנה הפעלת שירותי קידום נוער ברשויות המקומיות.

התפתחותה של התוכנית מאופיינת בשלושה שלבים: בשלב הראשון היא נתנה שירותי השכלה מזדמנים לנוער מנותק להשלמת 8,9,10 שנות לימוד. בשלב השני, בעקבות החלטת ממשלה בספטמבר 1989, בעקבות המלצותיה של הוועדה לחלופות חינוכיות טיפוליות (אדלר ואחרים, 1980), הכירה המדינה באחריותה להשכלתם של בני-נוער, גם כשאינם מבקרים בבית הספר. מאז שנות ה-90 פועלת התוכנית מתוקף ההחלטה ליישום "חוק חינוך חינוך חינוך" (חוזר המנהל הכללי – משרד החינוך, שבט תשנ"ב – 1992) וגדלה במאות אחוזים. בשלב זה אפשרה התוכנית, בנוסף להשלמת לימודי היסוד, השלמת ל-12 שנות לימוד, במסגרת תוכנית תג"ת לנוער (תעודת גמר תיכונית) בשיתוף עם אגף לחינוך מבוגרים, ותוכניות שילוב שונות בבתי הספר. השלב השלישי, מאופיין בלמידה תוצאתית ממוקדת וקצרת-טווח לתעודות משמעותיות, כולל מסלול לצבירת בגריות (בגרות אחת), ומסלולי מיומנויות מקצועיות, המאפשרים התפתחות אישית והעצמה. מתחילת שנות התשעים חל גידול משמעותי במספר המשתתפים בתוכנית ובהיקף הפעלתה. כיום היא כוללת כ-4,000 נערים ונערות.

במהלך השנים 1997-1998 נערך מחקר על מאפייני בני הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער במנהל חברה ונוער² (כאהן-סטרבציינסקי, דולב ושמשי, 1999). ממצאי המחקר הצביעו על כך, שבתוכנית היל"ה משתתפים שלושים אחוזים מכלל המטופלים ביחידות ומחצית מבני הנוער שאינם לומדים (המנותקים והעובדים). לאור העובדה שלא כל המטופלים בקידום נוער שאינם לומדים, משולבים בתוכנית, ולאור

¹ הממצאים חלים על בנים ובנות ועל נשים וגברים כאחד. מטעמי נוחות בלבד נקטנו לשון זכר.
² המחקר התמקד באיתור של צרכים של קבוצות אוכלוסייה שונות וכן תיאר את סוגי המענים הניתנים למטופלים במסגרת היחידות לקידום נוער.

העובדה, שלא נאסף עד כה מידע שיטתי על דרכי הפעולה של התוכנית, על תוצאותיה ועל משתתפיה, החליט מינהל חברה ונוער לבצע מחקר הערכה מקיף ומובנה לתוכנית.

המחקר התקיים בתקופה בה חלו בתוכנית שינויים מהותיים מבניים וארגוניים, כולל מכרז חיצוני לקביעה של המפעיל הפדגוגי של התוכנית. המכרז נערך במהלך השנה בה נאסף חלק גדול מהמידע למחקר. על בסיס תוצאות המכרז עברה הפעלת התוכנית מידי המחלקה הטכנית-פדגוגית ברשת אורט לידי חברת המתנ"סים, שהחלה להפעיל את תוכנית היל"ה בחודש ספטמבר 2000. המחקר משקף את שלב המעבר של התוכנית בין המפעיל הקודם לבין המפעיל הנוכחי.

המחקר נערך במשותף על ידי מינהל חברה ונוער במשרד החינוך והמרכז לילדים ולנוער בגיוינט-מכון ברוקדייל.

1.1 תיאור התוכנית

כאמור, תוכנית היל"ה הוקמה בראשית שנות השמונים על ידי תחום קידום נוער במינהל חברה ונוער במשרד החינוך והיא חלק ממערך של שירותים טיפוליים-חברתיים השכלתיים לבני הנוער הנושרים. התוכנית מורכבת מארבעה תחומי תוכן בסיסיים אשר כוללים: א. טיפול וליווי אישי של עובד קידום נוער; ב. מסלול לימודים להשלמת השכלה; ג. פעילות חינוכית, חברתית וערכית; ד. מיומנויות מקצועיות השכלתיות.

התוכנית מיועדת לבני נוער בני 14-15 שאינם לומדים במסגרת חינוך רשמית וקיבלו פטור מחוק לימוד חובה על פי נוהלי משרד החינוך, ולבני נוער בני 16-18 (עד לתאריך הגיוס לצה"ל) שאינם לומדים במסגרת חינוך רגילה.

מטרותיה של התוכנית הן לשלב את בני-הנוער האלו במסגרות לימוד פורמליות ובמסגרות הנורמטיביות של בני גילם; להשלים השכלה פורמלית במסלולי למידה שונים; להרחיב ולממש את יכולתם האישית של כל בני הנוער המנותקים בתחומי ההשכלה, המקצוע והתפקוד החברתי; פיתוח וחיזוק ערכים חינוכיים חברתיים בקרב חניכי התוכנית, לצורך שילובם בחיי הקהילה (משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 2002).

בהיל"ה קיימים מספר מסלולים. התוכנית מאפשרת קבלת תעודת סיום של 8, 9, או 10 שנות לימוד, תעודת גמר תיכונית (תג"ת) או תעודת בגרות במקצוע אחד (מסלול "בגרות אחת"). התוכנית גם מכינה תלמידים לשילוב מחדש בבית-הספר ומלווה אותם בהשתלבות זו באמצעות "כיתות שילוב", שפועלות בבתי הספר. רוב המסלולים מבוססים על למידה פרטנית, ומותאמת בהם תוכנית לימודית המתאימה לרמת התלמיד, ליכולתו ולתחומי התעניינותו. במסלול תג"ת הלמידה היא קבוצתית.

בעת ביצוע המחקר כללה התוכנית גם מסלולים שאינם מובילים לתעודה והם: מיומנויות השכלתיות מקצועיות במגוון נושאים ובתחומי עניין, לימוד קרוא וכתוב לערבים וליהודים ולימוד עברית לעולים

ומסלול "העשרה". מסלולים אלה בכלל ומסלול העשרה בפרט נועדו לתלמידים שרמתם הלימודית לא אפשרה לשלבם במסלולי למידה אחרים. כפי שיורחב בהמשך, מסלול העשרה לא היה מובנה, כלומר לא כלל תוכנית לימודים מסודרת ולא היה מוגבל בזמן. כמו כן, לא היו לו דרישות כלשהן, כגון מבחנים, וכאמור, הוא לא הוביל לתעודה. עקב זאת, הוא בוטל ואינו קיים היום. כיום, תלמידים שחסרות להם מיומנויות יסוד, כגון קרוא וכתוב או ידיעת השפה העברית (עולים למשל), רוכשים אותן במסגרת אולפן לעולים או במסגרת תוכנית "זריחות" למגזר הערבי ללמידת קרוא וכתוב. תוכניות אלו אורכות כ-3-4 חודשים, מקדימות את הלמידה במסלולים האחרים ואינן מהוות מסלולים בפני עצמן. שינוי נוסף שחל בשנים האחרונות לגבי המסלולים הוא שלתלמידים אשר סיימו 10 שנות לימוד אך רמתם בלימודים אינה מאפשרת להם לסיים 12 שנות לימוד, מוצעות תוכניות לימוד, למשל, בתחומים של אנגלית או מחשבים (למידה נקודתית בתחום מסוים). בניגוד למצב הקודם התוכניות מובנות, הן מבחינת הקוריקולום שלהן והן מבחינת הזמן והאפשרות לקבל לתעודה.

התוכנית מופעלת ביחידות לקידום נוער שברשויות המקומיות, באמצעות "מרכזים מפצים" או מרכזי השכלה (להלן מרכזי השכלה), שאליהם מופנים בני-נוער שמתאימים לתוכנית. הם נקלטים על ידי מנהלי המרכזים ומכוונים למסלולים ולמורים המתאימים. התוכנית מופעלת במגזרי חינוך שונים (כגון יהודי/ערבי) ובקרוב אוכלוסיות מיוחדות (עולים מאתיופיה ומברית המועצות לשעבר).

התוכנית מופעלת, בנוסף ליחידות לקידום נוער גם במוסדות חסות הנוער ובכלא נוער השרון. הפעלת התוכנית במסגרות אלו לא נכללה במחקר הנוכחי.

1.2 מסגרת מושגית וסקירת ספרות

"מצבי סיכון" של בני-נוער יכולים לכלול מצבים פיזיים, נפשיים או רוחניים (להב, 2000). בני-הנוער הנושרים מבתי-הספר נמצאים בסיכון, בשל פגיעה אפשרית של תהליך זה בעתידם (OECD, 1995). לפיכך, חשוב לאפשר להם להשלים את השכלתם - אם באמצעות שילובם בתוכניות ובמסגרות שונות שיאפשרו להם לעשות כן ואם באמצעות ניסיון להחזירם לבית-הספר ולמסלול הלימודים המקובל.

התהליך, שבסופו התלמיד עוזב את בית-הספר, מורכב ומושפע הן מגורמים הקשורים בו עצמו והן מגורמים הקשורים למערכת החינוך שממנה נשר (כהן-נבות ואחרים, 2001). לפיכך, תוכניות כגון היל"ה, המיועדות לסייע לנושרים מבית-הספר לרכוש השכלה, צריכות להתמודד עם מגוון הגורמים המשפיעים על תופעה זו.

כרקע לבחינתה של תוכנית היל"ה ושל הערכתה נסקור את הספרות המקצועית הענפה העוסקת בתהליך הנשירה ואת הדרכים הנקוטות היום בטיפול בבני-הנוער הנושרים.

גורמי הנשירה

מניתוח הספרות המקצועית מסתמנות ארבע קבוצות גורמים הקשורים לנשירת בני-הנוער מבית-הספר – אישיים, משפחתיים, בית-ספריים וסביבתיים. עד לאחרונה, בבואו להסביר את תופעת הנשירה ולגבש

דרכי התמודדות וטיפול בה, התמקד המחקר בעיקר במאפייניהם האישיים של הנושרים. על פי גישה זו, הנשירה היא פועל יוצא של קשיי התלמידים, המונעים מהם להסתגל לבית-הספר ולהפיק ממנו את המרב. כיום, מקובל ליחס את הסיבה לנשירה למגוון גורמים נוספים - המבנה החברתי, מערכת החינוך ובית-הספר עצמו.

מאפיינים אישיים

מחקרים רבים מצביעים על מאפיינים של בני-הנוער כגורמים לנשירה.

חלק מהמחקרים קושרים בין נשירה לבין בעיות התנהגות ובעיות רגשיות. נמצא כי בני-הנוער שנשרו ממסגרות החינוך הנורמטיביות מתקשים לשלוט בעצמם, לדחות סיפוקים ולהתרכז, הם נוטים לתוקפנות, יש להם בעיות בהתנהגות ויחסם כלפי דמויות סמכותיות מסויג (Bachman et al., 1971; Wehlage and Rutter, 1986; קרונר, 1988; רחביה ופרידמן אצל ששון-פרץ, 1998). בקרב הנושרים נמצאו גם בעיות רגשיות הקשורות בלחץ ובקושי להתמודד עמו. בעיות נוספות בהתנהגותם של הנושרים נמצאו במחקרים שנעשו בארץ (כהן-נבות וגבעון, 1998. כהן-נבות, עומד להתפרסם; כאהן-סטרבצינסקי ואחרים, 1999). נמצא כי משברים ואירועי חיים, כגון: בריאות לקויה, נישואי בוסר, היריון, עבריינות, שימוש בסמים או באלכוהול, טראומה אישית וניסיונות התאבדות, קשורים אף הם לנשירה (Rumberger, 1983; Wehlage and Rutter, 1986; Brown and Emig, 1999). עוד נמצא במחקרים, כי הישגיהם הלימודיים של התלמידים הנושרים נמוכים וכישלונותיהם חוזרים ונשנים (Rumberger, 1983; Borus and Carpenter, 1984; Johnson, 1985; Cairns et al., 1989; רחביה ופרידמן אצל ששון-פרץ, 1998; כאהן-סטרבצינסקי ואחרים, 1999; כהן-נבות, 1996). אי-הסתגלותם למסגרת הלימודים פוגמת ביכולתם להפיק ממנה תועלת, והם מתקשים אף במיומנויות בסיסיות (שרלין, 1986).

תלמידים נושרים או על סף נשירה מרבים להיעדר מבית-הספר. עוד ציינו המחקרים כי יחסם של הנושרים כלפי בית-הספר שלילי, הם חשים כלפיו תסכול (Karp, 1988), יש להם בעיות חברתיות בבית-הספר (Austin Independent School District, 1982) ורבים מהם למדו בכמה בתי-ספר. ואייראן ואחרים (Vallerand et al., 1997) מצאו במחקרם, כי מוטיבציה נמוכה היא גורם סיכון נוסף לנשירה, וקירנס ואחרים (Cairns et al., 1989) הראו ששאיפותיהם של התלמידים שנשרו ממסגרות חינוכיות או שהיו על סף נשירה בתחום החינוכי והמקצועי היו נמוכות.

גורמים משפחתיים ותרבותיים

חוויות היסוד של הילד מעוצבות בבית הוריו, ובו הוא מצטייד במשאבים העיקריים המאפשרים לו להתמודד עם המסגרת החינוכית ולהפיק ממנה תועלת. משפחותיהם של בני-נוער נושרים רבים מתקשות ליצור את התנאים הדרושים להם. קבוצה אחת של נסיבות משפחתיות המאפיינת אחוזים גבוהים יחסית של נושרים קשורה במעמדה החברתי-כלכלי של המשפחה (Janosz et al., 2000; Cairns et al., 1989; Alexander et al., 1997; Frank, 1990; Barr and Parrett, 1995). במחקרים רבים נמצא שמשפחותיהם של רבים מהנושרים הן גדולות, חד-הוריות, מעוטות הכנסה, יש בהן אבטלה ורמת נידותן גבוהה (כאהן-סטרבצינסקי ואחרים, 1999). על-פי התפיסה הרווחת במחקר, משאביהן הדלים

של משפחות אלה מקשים עליהן לתמוך בתהליך הלימודי של ילדיהם. בעניין זה יש לציין שהשכלת הוריהם של נושרים רבים נמוכה יחסית (ששון-פרץ, 1998; אורתר, 1956; Pallas et al., 1989).

נמצא כי מאפיינים הקשורים למעמד הסוציו-אקונומי הנמוך של הנושרים - ניהול משפחה ותפקוד הורי - קשורים לקשיי הסתגלות של ילדים, למשל: חוסר עקביות של ההורים בהטלת משמעת, אי-תמיכת ההורים בילדיהם, העדר ציפיות של ההורים להישגים של ילדיהם בלימודים, דמות אב חלשה או העדר דמות אב, התנהגות עבריינית ושולית של ההורים ואירועי לחץ במשפחה, כגון: פרידת הורים או אובדן עבודה (Frank, 1990; Barr and Parrett, 1993; Rumberger, 1983; Steinberg et al., 1984; Alexander et al., 1997; ששון-פרץ, 1998; בן סירא וצמח, 1984; כאהן-סטרבצינסקי ואחרים, 1999).

לעומת מאפיינים אלו, נמצא כי תמיכתם של בני המשפחה יכולה להשפיע על סיכויי של התלמיד להמשיך ללמוד. רומברג (Rumberger, 1995) מצא כי הגורם המשמעותי ביותר לניבוי המשך לימודים לעומת נשירה הוא מעורבותם של ההורים בנעשה בבית-הספר ובלמודי ילדיהם, וציפיותיהם כי ילדיהם אכן יסיימו את לימודיהם בבית הספר (ר' גם כהן-נבות וגבעון, 1998). על הנשירה מבית-הספר עשויים להשפיע גם גורמים תרבותיים. בספרות נמצאה שונות בשיעורי הנשירה בקרב בני-נוער בעלי רקע תרבותי שונה, למשל, שיעורי הנשירה של בני-נוער היספני בארצות-הברית גבוהים בהרבה משיעורי הנשירה של בני-הנוער האפרו-אמריקנים, אשר גבוהים גם הם משיעורי הנשירה בקרב בני-הנוער ממשפחות לבנות (National Center for Education Statistics, 1995). גם בישראל נמצאה שונות בדפוסי הנשירה בקרב הקבוצות התרבותיות השונות. כ-30% מהערבים לא סיימו כיתה י"ב, לעומת 10% מהיהודים (כהן-נבות ואחרים, 2001, ר' גם כאהן-סטרבצינסקי ואחרים, 1999). אחוזי הנשירה של בני-נוער יוצאי קווקז היו גבוהים במיוחד ועמדו על 25% בקרב בני 14-17 (אלנבוגן ונועם, 1998). גם אחוזי נשירה של יוצאי ברית המועצות לשעבר ושל יוצאי אתיופיה היו גבוהים יותר מאלו של האוכלוסייה הוותיקה (אלנבוגן ונועם, 1998, ליפשיץ ואחרים, 1998).

הגורמים התרבותיים השפיעו על הנשירה בכמה אופנים. ראשית, הבדלים בנורמות ובציפיות של ילדים ובני-נוער, שהרקע התרבותי שלהם שונה מזה השולט בבית-הספר, עשויים לפעמים ליצור קשיים רבים בהתמודדות עם דרישות בית-הספר. כמו כן, הסביבה משפיעה על רצונם של בני-הנוער להמשיך ללמוד, או לחלופין, על בחירתם לעזוב את בית-הספר לפני הסיום. נוסף לכך, מחקרים העוסקים בהסתגלותם של תלמידים מהגרים או מקבוצות שוליים מצביעים על גורמי סיכון לנשירה, הנובעים מיחס מערכת החינוך בארץ היעד אל תלמידים מתרבות שונה: יחס שונה של המורים כלפי הילדים וציפיות נמוכות להישגים והתנהגויות של תלמידים מהגרים מקבוצות אתניות שונות (Gillborn, 1997; Bartolome, 1994; Lareau, 1987; קינג ואחרים, 2002).

גורמים בית-ספריים

לאחרונה, כאמור, בדקו חוקרים ואנשי חינוך האם בתי-הספר אחראיים להישגיהם הנמוכים של התלמידים ולנשירתם מבית-הספר. הם מצאו כי גורמים משמעותיים רבים אכן קשורים לבית-הספר, למשל, שידור ציפיות נמוכות לתלמיד על ידי מוריו, מימון, משאבים ושירותים בלתי הולמים, איכות

ההוראה ורמת הכישורים של המורים, שיטות הלימוד והשימוש בהקבצות ובמסלולים שונים, תוכניות לימודים לא רלבנטיות ועוד (Jordan et al., 1986; Toles et al., 1986; Brad, 1986; Darling-Hammond, 1997; Fine, 1988; Karp, 1988; Wolman, 1989).

הגורמים המשפיעים על הנשירה ממוינים במחקר לגורמים "דוחפים" ולגורמים "מושכים" (Jordan et al., 1996). יחד הם משפיעים על הנסיבות המביאות את התלמיד בסופו של דבר לנשור מהמסגרת החינוכית. הגורמים הדוחפים (Push factors) נמצאים בבית-הספר עצמו, משפיעים באופן שלילי על יחסו של התלמיד כלפיו ובסופו של דבר גורמים לו לדחות אותו. את הדחייה מבטא התלמיד בהפרעה, בהיעדרויות ובהפסקת המאמץ הלימודי. כאשר, כאמצי ענישה משעים אותו או נותנים לו ציונים מכשילים, מעמיקים את תחושת הכישלון שלו, במקום להחזירו למסלול לימודים תקין. תלמיד כזה עלול לקבל את הרושם המוטעה שהוא אינו יכול להצליח בבית-הספר, כיוון שכל הזמן הוא נכשל. לדברי החוקרים, כאשר המתבגרים מבינים שהם נמצאים בבור שקשה מאוד להיחלץ ממנו, רבים מפסיקים לנסות לצאת. ג'ורדן ואחרים (Jordan et al., 1996) מציינים כי תחושת הניכור של התלמיד כלפי בית-הספר נובעת הן מחוסר יכולתו להצליח בשיעורי הבית ולהסתדר עם המורים והן מהתחושה שהוא "אינו מקובל" בבית-הספר. תלמידים אלו מדווחים פעמים רבות על חששם מתקיפות של תלמידים אחרים או על חוסר יכולתם "להסתדר" עם שאר התלמידים בבית-הספר. במחקר נמצא כי ההשעיות מבית-הספר, שהן תולדת בעיות משמעת או התמרדות של התלמידים נגד סמכות, היו גורם לשיעור נשירה גבוה בקרב תלמידים אלה.

גורמים סביבתיים

לפי המודל של ג'ורדן ואחרים (Jordan et al., 1996), הגורמים ה"מושכים" (Pull factors) המשפיעים על הנשירה מבית-הספר נמצאים בסביבתם של בני-הנוער ולא בתוך בית-הספר. מדובר במשפחה, בשכונה, בקבוצת השווים, בארגונים קהילתיים, במוסדות דת, במערכת החוק ובמערכת הבריאות. כל התנגשות בין מטרות בית-הספר לבין מטרותיהם של כוחות חברתיים אלה מחוץ לבית-הספר מפריעה להצלחת התלמיד, למשל, הצורך לדאוג לבני משפחה אחרים, הצורך בשמירה על משרה וכו'. במחקר נמצא כי בעיות במשפחה השפיעו יותר על נשירתן של הבנות מאשר על נשירתם של הבנים; הצורך לעבוד ולפרנס נמצא חשוב לשני המינים גם יחד (Jordan et al., 1996).

כאמור, גם קבוצת השווים עשויה להיות גורם "מושך" ולהשפיע על החלטת התלמיד לעזוב את בית-הספר (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999). הצורך של התלמיד בשייכות חברתית ורצונותיו להיות חלק מקבוצה, שרוב חבריה נמצאים מחוץ לבית-הספר, עלולים להתנגש עם רצונו להשתלב ולהצליח בלימודים. קונפליקט זה עלול לגרום, בסופו של דבר, לנשירתו מבית-הספר.

היום מקובל לראות בנשירה תהליך, הנוצר בגלל יחסי גומלין בעייתיים בין התלמידים לבין צוות בית-הספר בקונטקסט החברתי שהם פועלים בו. מאפייניהם המשפחתיים, התרבותיים והאישיים של בני-הנוער והשפעת הסביבה יוצרים "רגישות" לבית-הספר, כך שהסיכוי להיווצרותם של קשיים עולה.

דרכי התמודדות עם צורכיהם של בני-נוער נושרים

הטיפול בבני-נוער נושרים תלוי בראש ובראשונה בתפיסת הנשירה עצמה. למשל, טיפול המושתת על התפיסה שתהליך הנשירה הוא תוצר של מגוון גורמים, שמקצתם תלויים בתלמיד ומקצתם תלויים בבית-הספר, יתמקד בפיתוח מגוון דרכי ההתערבות. הן יותאמו לנושרים עצמם, יתנו מענה למגוון צורכיהם וייצרו יחסי גומלין חיוביים בינם לבין תהליך הלימודים ורכישת ההשכלה.

תוכניות רבות המטפלות בנושרים מתמקדות בהשלמת השכלתם מצד אחד ובמתן מענים שיקומיים אחרים, מצד אחר (Klarin, 1993; Johnson and Geller, 1992; Langone et al., 1992). הנחתן הבסיסית גורסת שהפערים הלימודיים הרבים והמצטברים בין הנושרים לבין בני-הנוער הממשיכים ללמוד במערכת הרגילה נובעים מצורכיהם המרובים (והמיוחדים, לפעמים). על כן, יש צורך לתגבר את לימודיהם או להשתמש בשיטות הוראה מיוחדות, המותאמות לצורכיהם המיוחדים.

המאפיינים העיקריים של התוכניות האלטרנטיביות לבני-נוער נושרים

התוכניות האלטרנטיביות לבני-נוער נושרים אמנם נחשבות בדרך כלל חלופה לבית-הספר המסורתי, אך נוטים להגדירן על דרך השלילה - זהו לא בית-ספר רגיל, והוא נועד לתלמידים שלא הצליחו במסגרת הרגילה. עם זאת, היום גוף מחקר הולך וגדל מראה איך תלמידים שתויגו בבית-ספרם כ"כישלונות" וכ"בעייתיים" פורחים דווקא במסגרות אלה.

בבחינת מאפייניהן של תוכניות החינוך האלטרנטיביות מסתמנת שונות: במיצובן מול בית הספר הרגיל, במטרותיהן ובתוכניות הלימודים שלהן.

מסקירת מטרות התוכניות עולה כי מצד אחד מטרתן העיקרית של מספר תוכניות היא הבאתם של התלמידים להישגים לימודיים, ומצד אחר, מטרתן העיקרית של מספר תוכניות היא יצירת הסתגלות רגשית וחברתית טובה יותר של התלמידים. למעשה, מרבית התוכניות מקבלות את שתי הגישות הללו. ההבדל ביניהן מתבטא בהדגשת המטרה העיקרית, על-חשבון ה"מחיר" שמשלם התלמיד על "הזנחת" התחומים האחרים. מצדדי ההתמקדות בשיפור ההישגים הלימודיים טוענים, כי על אף צורכיהם המיוחדים, גם בני-נוער הסובלים מקשיי הסתגלות יפיקו תועלת, כמו שאר בני גילם, משיפור הישגיהם הלימודיים (בין אם עיוניים או מקצועיים-טכנולוגיים), המכוונים לקבלת הסמכה לעיסוק במקצוע מסוים. ולכן, לטענתם, יש לעשות הכול כדי לקדם מטרה זו. מצדדי ההתמקדות בשיפור ההסתגלות החברתית סבורים, לעומתם, כי התוכניות האלטרנטיביות צריכות לשפר קודם כול את כושר הסתגלותם הרגשית והחברתית של בני-הנוער ולזרז את שיקומם. תוכניות אלה מעודדות קודם כול את התלמידים לתפקוד נורמטיבי בחברה ובעבודה, באמצעות הקניית ערכים, הרגלי עבודה ותמיכה רגשית. הן שואפות לעתים ל"החזיק" את בני-הנוער במסגרת, כדי למנוע שוטטות, או הידרדרות להתנהגות שולית אחרת. סבירסקי (סבירסקי, 1990) טוען כי מטרת החינוך המקצועי היא בעיקר להעניק תחושת "מסגרת" לנערים ולנערות.

הקשר בין מסגרת החינוך החלופית לבין בית-הספר המסורתי מתמקד במיצובה לעומתו. הפנר-פקר (Hefner-Packer, 1991) אצל National Dropout Prevention Center/Network) מיפה את המסגרות בחמישה מודלים: 1. כיתה של תוכנית חינוך אלטרנטיבית בבית-הספר רגיל, המציעה תוכנית לימודים לבני-נוער מתקשים; 2. בית-ספר אלטרנטיבי בבית-ספר רגיל אך עם תוכנית לימודים אוטונומית, הכוללת תוכניות לחינוך מיוחד; 3. בית-ספר אלטרנטיבי עצמאי שיש בו תוכניות לימוד חברתיות שונות; 4. בית-ספר המשך לתלמידים שנשרו מבית-הספר הרגיל, כדוגמת "אקדמיות רחוב", להכוונה תעסוקתית או מרכזי הורות; 5. Magnet Schools – תוכנית עצמאית המציעה תוכנית לימודים מואצת בנושא אחד או שניים, למשל, מתמטיקה או מדעים. חוקרים אחרים מדברים גם על מסגרות חינוך לבני-נוער נושרים מחוץ לבית-הספר שאינן מאורגנות כבית-ספר (Alternative to School Exclusion).

התוכניות הפועלות במסגרת בית-הספר בדרך כלל קצרות טווח ושואפות להחזיר את התלמיד למסגרת הלימודים הרגילה, באמצעות הגברת המוטיבציה הלימודית שלו והדבקת פערים. לעומת זאת, התוכניות שפועלות כמסגרות עצמאיות שואפות שהתלמיד יממש את מטרותיהן, בין אם מדובר בסיום הלימודים או ברכישת מקצוע וכו'. החוקרים מעדיפים לפתח תוכניות ארוכות טווח, כי הן יוצרות מחויבות הדדית של המורים והתלמידים. נוסף לכך, תוכנית ארוכת טווח מאפשרת "לתקן" את הלימודים, באמצעות חיזוקים והקניית הרגלי לימוד. לטענת החוקרים, תוכניות קצרות טווח שמחזירות את התלמידים לבית-הספר הרגיל מיד בסיומן מצליחות רק לעתים רחוקות (Barr and Parret, 1977).

קיים שוני גם באופי ובאווירה שהמסגרת מנסה להשליט בין כותליה. בוס (Boss, 2001) הציגה שלושה מודלים של מסגרות אלטרנטיביות לבני-נוער נושרים:

Restructured schools - גלגול של בתי ספר "חופשיים" משנות השישים³ (free school). הגישה פרטנית וחוייתית. היא מבוססת על תחומי העניין של התלמידים ועל מתן כבוד לתלמיד, להורה ולמורה. בניגוד לעבר, כשבית-הספר הוגדר כבית-ספר ניסיוני ונועד למי שרצו לטעום חוויה לימודית ייחודית, כיום מיועד בית-ספר זה לתלמידים שמתקשים ללמוד במסגרת הרגילה.

תוכניות משמעתיות (disciplinary programs) מיועדות לתלמידים הסובלים מבעיות משמעת ואלימות קשות. למעשה, הן מוגדרות כ"תחנה האחרונה" של התלמידים מבחינת המסד בניסיון לשנות את התנהגותו באמצעות מתן תשומת לב פרטנית. יש הטוענים שתחנה זו מועילה גם לבתי הספר הרגילים ככתובת להעברה של כל אותם תלמידים שמוגדרים כבעייתיים.

בתי-ספר "פותרי בעיות" (problem solving schools). תוכניות אלה מיועדות בעיקר לתלמידים על סף-נשירה. הן נוטות להיות נטולות עונשים, רגישות יותר והן מפגינות יחס חיובי כלפי התלמיד שזקוק לעזרה נוספת ולשיקום. בדרך כלל הן גם מציעות רשת של עזרה חברתית, לימודית ונפשית.

³ מסגרות ה-free schools פעלו בשנות ה-60 על פי התפיסה שהחינוך צריך להיות בנוי לפי צרכי התלמידים והעניין שהם מגלים ולא ההפך. מסגרות אלה שאפו לשלב נושאים אקדמיים מוכרים עם מקורות עניין של התלמידים. הם הציעו תוכנית לימוד פרטנית לכל תלמיד, על פי בחירתו.

מאפיינים משותפים לתוכניות חינוך אלטרנטיביות

על אף ההבדלים בין התוכניות עצמן, אפשר לצייר בקווים כלליים הבדלים בולטים בינן לבין בית-הספר המסורתי: מספר התלמידים בכל כיתה קטן יותר, צוות המורים מצומצם יותר, היחסים בין-אישיים ותוכנית הלימודית ממוקדת. נוסף לכך, המענים שלהן עונים למגוון צרכי התלמידים ולא לצורכיהם הלימודיים בלבד. להלן יוצגו מאפיינים אלה על פי הנושאים הבאים: א. תוכנית הלימודים ושיטות הלימוד; ב. סגל המורים; ג. מערכות תומכות; ד. יחסים בין מורים לתלמידים.

א. שיטות לימוד ותוכניות הלימודים

כאמור לעיל, מהמחקרים עלה כי מאפיינים בית-ספריים, כגון איכות ההוראה, לימוד בהקבצות ושידור ציפיות נמוכות לתלמיד - הם חלק מגורמי הנשירה. אף על פי שבתוכניות האלטרנטיביות לומדים תלמידים שבמיוחד קשה ללמד, לעתים קרובות התוכניות הן "סיפורי הצלחה": יש שיפור בהישגים בלימודים, בדימוי העצמי ובהתנהגות התלמידים ויש ירידה בהיקף הנשירה (Kentucky Department of Education, 2001; Boss, 2001). המחקרים זוקפים הצלחות אלו לזכות דרכי ההוראה ולתוכניות הלימודים הנהוגות במסגרות אלה וטוענים שמרכיב ההצלחה הוא לא המה (חומר הלימודים) אלא האיך (שיטות הלימוד והגישה כלפי התלמיד); (Boss, 2001). התפיסה הרווחת במסגרות אלה היא שאמנם אפשר לכפות על התלמיד להיות בבית-הספר אך אי אפשר לכפות עליו ללמוד. לפיכך, על-פי אחד מעקרונותיהן המנחים, קודם כול, התלמידים צריכים לרצות להגיע וללמוד בתוכנית (Boss, 2001).

לימוד בכיתות קטנות. מהספרות עולה כי יחס תלמיד-מורה צריך להיות לכל היותר עשרה עד חמישה עשר תלמידים למורה אחד. מאגר התלמידים כולו בתוכנית לא צריך לעלות על 250 תלמידים. זאת, משום שכל תוכנית, טובה ככל האפשר, לא תהיה יעילה כש-35 תלמידים לומדים בכיתה אחת. נוסף לכך, תלמידים רבים במסגרות אלה נפלטו מבתי-הספר, בשל פיגור גדול בחומר הלימוד המתאים לבני גילם. מהמחקר עלה כי הסיכוי להדביק את הפיגור הזה גדול יותר באופן משמעותי בכיתות קטנות (Wehlage and Rutter, 1986; Barr and Parret, 1977). דפוס הלימוד הנהוג בכמה תוכניות הוא יחידני - מורה אחד מלמד תלמיד אחד; הוא יעיל יותר בהדבקת פערים של תלמידים. בשתי תוכניות לימוד בניו יורק (Nassau Learning Center ו-Suffolk Learning Center התלמידים מופנים למרכז דרך בית-הספר שלהם. לכל תלמיד מתאימים תוכנית עבודה אישית על בסיס הקורסים שעליו ללמוד כדי לסיים את תוכנית הלימודים. תלמידים אלה לומדים במסגרת שיעור פרטי או בכיתה קטנה, תוך שימוש בתוכנית לימודים של בית ספר תיכון רגיל שהותאמה ליכולתם (Education and Assistance Corporation).

תוכנית הלימודים במסגרות האלטרנטיביות ממוקדת, יעדיה ראליים ומשימותיה מוצהרות וברורות. על פי הספרות, מתכנניה צריכים לחשוב על עקרונות היסוד שלה ועל הרציונל, שצריך להתממש כדי שהידע של התלמידים ומיומנותם יתפתחו כראוי (Alternative to School Exclusion). בכמה מסגרות לומדים על-פי תוכנית הלימודים הארצית. עם זאת בהרבה תוכניות גובשה ההחלטה לא להיצמד יותר מדי לתוכנית זו, שכן היא יוצרת התנגדות של התלמידים. נוסף לכך, יש לאפשר לתלמידים גישה למקצועות שבהם הם כן יכולים להצליח, כמו שאר התלמידים (בין אם מדובר בהגשה לבגרות, או בקבלת תעודת גמר ארצית וכד'); (Alternative to School Exclusion).

חוויה לימודית מתקנת. לשם השגתה, מוצעים תחומים חדשניים, כגון רכיבת אופני הרים או שיעורי עשיית סרטים. כדאי לציין שעל אף החשיבות שבהכללת שיעורים אלה בתוכנית הלימודים, אסור להתמקד רק בהם ויש לאפשר לתלמידים תוכנית לימודית רחבה ככל האפשר. כך אפשר להגביר את המוטיבציה של התלמידים ולשנות את תוכנית הלימודים הקונבנציונלית, אשר, כאמור, עוררה התנגדות רבה מצד התלמידים בטרם נשירתם מבית-הספר.

גמישות ומתן הזדמנות לתלמיד לבחירה. לטענת החוקרים, כך תגדל מחויבותו של התלמיד לתוכנית והתמדתו בה (Neumann, 1991). לדוגמה, בקולורדו מופעלת תוכנית ניסיונית המיועדת לאפשר לנושרים ממערכת החינוך להשלים את חובותיהם כדי לקבל תעודת סיום בית-ספר תיכון. התוכנית מאפשרת לתלמידיה לבחור את מקום לימודיהם ומציעה להם תוכניות מגוונות כדי שיוכלו לבחור במסלול המתאים להם. ההנחה היא שהתלמידים התקשו בהתמודדות עם מערכת החינוך המסורתית, ולפיכך יש להציע להם מגוון חלופות (Neumann, 1991).

גישה הוליסטית. היא מתייחסת לבני-הנוער לא רק כתלמידים אלא כבני-אדם, ולכן, בד בבד עם הטיפול בצד הלימודי, היא דואגת גם לשיקומם החברתי. לפיכך, היא כוללת גם תכנים אטרקטיביים, שלכאורה אינם קשורים לתוכנית הלימודים הארצית, לשם הקניית כלים ומיומנויות מגוונות, לא בתחום הלימודי – השכלתי בלבד. תחום זה תקף במיוחד בתוכניות שבהן אוכלוסיית התלמידים כוללת בני-נוער לקראת סיום לימודיהם. תוכניות אלו מנסות להעניק לבני-הנוער חוויית לימודים חיובית ומתקנת שתגביר את המוטיבציה שלהם להמשך לימודים או לתפקוד במסגרות אחרות, למשל מקום עבודה. לשם כך עוסקות כמה תוכניות בשיפור מיומנויות חיפוש עבודה והתמודדות עם "ראיונות עבודה" (Alternative to School Exclusion) ומקצת התוכניות רואות עצמן אחראיות למשתתף גם לאחר עזיבתו את התוכנית ודואגות למעקב אחריו לאורך הזמן (D'Evelyn, 1987).

במספר תוכניות מתבטאת הגישה ההוליסטית בטיפול שיקומי. דוגמה לתוכנית בעלת מטרות שיקומיות-טיפוליות היא בית-ספר אלטרנטיבי חדשני שהוקם בטקסס ב-1989 (Barnes and Stewart, 1991). בית-הספר הזה נועד לשרת תלמידים בסיכון ותלמידים שנשרו ממערכת בתי-הספר הציבוריים. התוכנית כללה חידושים בתחום שירותי התמיכה לתלמיד, התייחסות מיוחדת לבעיות משמעת וגמישות בלוח הזמנים.

ב. סגל המורים

חוקרים רבים סבורים שלהצלחת התוכנית חיוני שסגל מורים יהיה מחויב למשימה. על-פי אחת הטענות שעלתה במחקרים רבים, העבודה במסגרת אלטרנטיבית צריכה לבוא מתוך בחירה של המורה ואפילו מתוך תחושת שליחות ולא בכורח הנסיבות. שכן, משימת הלימוד של בני-נוער בסיכון לנשירה קשה גם כך, בלי שהמורים ירגישו שהוטלה עליהם משימה שאין הם מעוניינים בה (Kleiner et al., 2002; Barr and Parret, 1977). כך, במחקר מחוזי שנערך ב-2001 על ידי משרד החינוך האמריקני בנוגע למאפיינים של תוכניות ומסגרות אלטרנטיביות לתלמידים בסיכון, עלה שרוב המורים המלמדים במסגרות אלה

מועסקים מתוך רצון, למעט אחוזים ספורים שדיווחו שהוקצו למסגרות אלה באופן שרירותי, בלי שישאלו אותם (Alternative Schooling Overview; Kleiner, 2002).

פועל יוצא מרצונם של המורים ללמד בתוכניות אלה הוא אמונתם ביכולתם של התלמידים ללמוד. כאמור, תלמידים רבים חוו כישלון במסגרת בית-הספר המסורתי וחלקם סובלים מבעיות התנהגותיות, בעיות רגשיות וקשיים לימודיים. לכן האמונה של המורים ביכולתם ללמוד ולהצליח גורמת להם לדרוש זאת מהתלמידים. ואכן, בתוכניות רבות המורים נדרשים לקבוע סטנדרטים גבוהים של דרך התנהגות ועבודה, וכן להסביר בבחירות את ציפיותיהם מהתלמידים לגבי כללי התנהגות ודרך עבודה (Alternative Schooling Overview; Kleiner, 2002; Barr and Parret, 1977).

ג. מערכות תומכות

הספרות עוסקת לא רק בסגל המורים אלא גם בצוות התוכניות האלטרנטיביות בכלל, וטוענת, שאחת הדרכים לקידום תוכניות לחינוך אלטרנטיבי היא באמצעות יצירת צוות הטרונגי ככל האפשר שיכלול עובדים מתחומים שונים: מורים, יועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים, מדריכי נוער ואף פסיכולוגים, רופאים או קציני משטרה. תפיסת הצוות עולה בקנה אחד עם תפיסתן ההוליסטית של התוכניות. יש הטוענים כי ככל שהסגל הטרונגי יותר כך גדל הסיכוי שהתלמיד ימצא דמות שאיתה הוא יוכל להזדהות ולהתקשר. נוסף לכך, מגוון תפקידים מגדיל את זווית הראייה וההבנה של הצוות את הנושא של נוער בסיכון (Alternative to School Exclusion).

כדאי לציין, שצוות עובדים הטרונגי הכולל בעלי מקצוע ממסגרות שונות בקהילה עשוי ליצור גם שיתוף פעולה של גורמים בקהילה. התמיכה הקהילתית תורמת להצלחת התוכניות לחינוך אלטרנטיבי. שכן, תמיכתם של גורמים שונים בקהילה בתלמידים מגבירה את המחויבות כלפי נוער בסיכון וגם מאפשרת לבני-הנוער בתוכנית גישה לשירותים שונים בקהילה (Alternative Schooling Overview; Kleiner, 2002).

ד. יחסים בין מורים לתלמידים

יש חוקרים הסבורים שדווקא היחסים הבין-אישיים בין התלמידים למורים קריטיים להצלחת התוכנית אפילו יותר מהשלטת שיטת לימוד או תוכן הלימוד מסוים (Alternative Schooling Overview; Boss, 2001). היחסים הבין-אישיים בין המורה לתלמידים הופכים את חוויית הלמידה לחיובית יותר. דף הוראות שהופץ בקרב מורים בתוכנית חינוך אלטרנטיבית בארה"ב (Meridien Academy) כלל הוראות, כגון: "פגוש את התלמידים בדלת הכיתה בכל יום", ו"קרא לתלמידים בשמותיהם הפרטיים", הוראות אלה מעידות על החשיבות ביצירת יחסים ראשוניים אישיים בין התלמידים והמורה.

במחקר שנעשה על תוכנית חינוך אלטרנטיבית BSS (Behavior Support Centers) בבירמינגהם שבאנגליה, רואיינו התלמידים המשתתפים במרכזים על חוויית הלמידה במרכזים. מדבריהם עלה כי חוויית הלימודים חיובית יותר ו"אישית" ממה שחוו במסגרת החינוך הרגילה. הסיבה העיקרית, לדבריהם הייתה יחס המורים: המורים דאגו להם, התייחסו אליהם בכבוד וסיפקו להם את המשאבים, ההדרכה

והתמיכה שנוקקו לה כדי להצליח בלימודים (Pomeroy, 2000; כהן-נבות וגבעון, 1998; כהן-נבות, עומד להתפרסם; כהן, 1996).

פן נוסף המגביר את תחושתם החיובית של התלמידים במסגרות החינוך האלטרנטיבי, קשור לקבלת חיזוקים חיוביים ולקבלת הערכה לכישוריהם - לאו דווקא הלימודיים (Pomeroy, 2000). לדברי מאן ואחרים (Munn et al., 2000), שני הקריטריונים העיקריים המאפשרים לעברייני נוער להשתפר במסגרות אלטרנטיביות הן עלייה משמעותית בחוויותיהם החיוביות ויחסים חמים ו"מקבלים" ממבוגר אחד או מיותר. השינוי יכול ליצור "התחלה חדשה" לאותם בני-הנוער, שעבורם בית-ספר היה מקום שבו הם נכשלו (Boss, 2001). יש חוקרים הטוענים כי לעתים קרובות צוות העובדים משמש תחליף למשפחה, מאחר שבמשפחותיהם של נושרים רבים מערכת היחסים בעייתית והחינוך אינו עומד בראש סולם העדיפויות (D'Evelyn, 1987).

בדיקת האפקטיביות של תוכניות חינוך אלטרנטיביות

קמרון ואחרים (Cameron and Whetten, 1983) משרטטים קווים מנחים להערכת יעילות ארגונית. הם בודקים מהי נקודת המבט של המעריך, מהו תחום ההערכה; מהי רמת הניתוח; מהי מטרתה של הערכת היעילות; מהי מסגרת הזמן של בדיקה זו; מהו סוג המידע המשמש בהערכה ומהי נקודת הייחוס שלעומתה נבחנת מידת הצלחתו של הארגון.

קשה במיוחד לבחון אפקטיביות ארגונית, כאשר מדובר במטרות שאינן מדידות, למשל, מטרותיה של מערכת החינוך בכלל ושל תוכניות לימוד רגילות ואלטרנטיביות, בפרט. מאן ואחרים (Munn et al., 2000) ציינו את הקושי במציאת כלים להערכת האפקטיביות של תוכניות חינוכיות אלטרנטיביות לבית-הספר. לדבריהם, מטרותיה של מערכת החינוך בכללותה – פיתוח רוחני, מוסרי, תרבותי, נפשי ופיזי של התלמידים - שימשו בעבר כלי למדידת האפקטיביות של תוכניות אלטרנטיביות, אולם זה כלי בעייתי ביותר, מאחר שקשה לכמת ולמדוד מטרות כלליות מדי. הקושי במדידת מטרות אבסטרקטיות יביא, לטענתם של החוקרים, לנטייה להתמקד במטרות שמייצרות תוצאות "קשיחות" ומדידות, ולאמץ אותן כהוכחה לאפקטיביות של התוכניות הללו. כמו כן, אחת הביקורות נגד השימוש בכלים אחידים למדידתה של המערכת הארצית לבחינת יעילותן של תוכניות חינוך אלטרנטיביות היא שלעתים קרובות הם אינם מתאימים לתוכניות אלטרנטיביות.

קריטריון נוסף שהוצע לבחינתן של התוכניות החלופיות הוא בדיקת המידה שבה התוכנית מצליחה לספק מענים הולמים לצורכיהם של התלמידים (Munn et al., 2000). עם זאת, גם הצלחה בהספקת מענים ככלי להערכת התוכניות האלטרנטיביות בעייתית, משום שלטענת החוקרים, אין קריטריון מוסכם להגדרת טבעם המיוחד של צורכיהם של ילדים שהוצאו מבית-הספר לתוכניות האלטרנטיביות. לדבריהם, המונח "צרכים אינדיבידואליים חינוכיים מיוחדים" מורכב למדי, כולל צרכים הקשורים לקשיים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים, ולפיכך, גם המענה לצרכים אלו ככלי לבדיקת מידת האפקטיביות הוא בעייתי.

קושי נוסף שעולה בניסיון הערכת האפקטיביות של תוכניות אלטרנטיביות נוגע ל"תוצר" הארגוני שלהן, כלומר, לתלמידים ולשינוי שהם אמורים לעבור. את מאפייני השינוי הזה קשה לאמוד בנקודת זמן אחת. מאן ואחרים (Munn et al., 2000) בחנו את הגורמים המכבידים על הערכת האפקטיביות של תוכניות חינוך אלטרנטיביות לנוער נושר בכל הקשור להערכת תוצאות פעולותיהן. לטענתם, הקריטריונים שעליהם נוטים להסתמך מבוססים על הערכת החוויה המידית של התלמידים ולא על התוצאות. למשל, בהערכת השיפור בהתנהגותו של התלמיד מתייחסים לשינוי בהקשר מסוים, ולא לשינוי כללי של ההתנהגות גם בהקשרים אחרים. מלבד זאת, במחקרים העכשוויים המידע על תוצאות לטווח רחוק מוגבל מאוד וקשה למצוא עדויות להתפתחות אישית ארוכת טווח, כדוגמת תפיסה עצמית חיובית יותר. לכן, מאן ואחרים מדגישים, כי יש צורך הן בגיבושה של גישה שתוכל להעריך תוצאות מידיות, אשר יוכלו לקשר הישגים למטרות שונות, כדוגמת, שילוב מחדש, שיפור בלימודים, נוכחות והגעה לתוכנית והתפתחות אישית וחברתית; והן במחקר ארוך-טווח אשר יבחן את השפעת התוכנית על חייהם של התלמידים בהמשך.

למרות הקשיים בהערכת הצלחתן של תוכניות החינוך האלטרנטיבית לבני-נוער נושרים, מחקרים שונים התמודדו עם אתגר זה במגוון דרכים. כך עולה חשיבותו של מערך מחקר, אשר ישלב הן מדדים כמותיים והן מדדים איכותיים (Pomeroy, 2000; Boss, 2001; D'Evelyn 1987). מאן ואחרים (Munn et al., 2000) קובעים שבהערכת התוכניות האלטרנטיביות אי-אפשר להשתמש רק במידע "קשיח", משום שבמחקר הכמותי מתעלמים מחשיבותם של יחסים יומיומיים בהשגת תוצאות, כגון הגעה לתוכנית ושיפור התנהגות, ומהיבטים שאינם מדידים, למשל, מטרות רוחניות ומוסריות. הם מגיעים למסקנה כי יש לערוך גם הערכה איכותנית, מאחר שהיא נותנת תיאורים ופרשנויות של הקונטקסט והאנשים המעורבים בתוכנית. גם הוליהאן (Houlihan, 1988) מדגיש את הצורך במשתנים איכותיים להבנת ביצועיותה של מסגרת הלימודים. לדבריו, באמצעות משתנים איכותיים אנו מדברים על עמדות, על משמעויות, ערכים ואספקטים נוספים של החיים במסגרת הלימודית, שאינם ניתנים למדידה סטטיסטית.

לפי בוס (Boss, 2001), אף שעיקר המידע על התוכניות האלטרנטיביות עד עתה היה סיפורים ואנקדוטות על תלמיד זה או אחר, כיום מצטבר מידע המראה על שיפור בציוניהם ובדימוים העצמי של התלמידים, וכן על ירידה משמעותית בבעיות התנהגותיות ובשיעור הנשירה.

במחקרו מציין דה-אבלין (D'Evelyn, 1987) מאפיינים ארוכי-טווח של הצלחה, ומתמקד בפרקטיקה של התוכניות האלטרנטיביות שחקר; הכוללת מעקב אחר התלמידים גם לאחר שעזבו את התוכנית. הצוות של התוכנית יוצר קשר עם התלמיד מספר פעמים אחרי עזיבתו. המחקרים שנערכו חצי שנה אחרי סיום התוכנית הראו כי 60% מהתלמידים לשעבר עוסקים בפעילויות נורמטיביות, כגון לימודים, עבודה או שירות צבאי. המחקרים הראו כי ההשפעה של התוכנית איננה נחלשת גם בטווח הרחוק: מהממצאים עלה כי גם כשנתיים וחצי לאחר סיום התוכנית 67% מהתלמידים לשעבר עסקו בפעילויות נורמטיביות וחמש שנים אחרי סיום התוכנית היה האחוז אף גבוה יותר (71%).

מחקרים אחדים על תוכניות החינוך האלטרנטיביות לבני-נוער נושרים מודדים את האפקטיביות של התוכנית על-פי קריטריון של הצלחה בסוף התוכנית או באמצעות השוואה בין שתי נקודות זמן: הצטרפותו של התלמיד לתוכנית וסיום ההתערבות. דוגמה לכך ניתן למצוא אצל באר ופארט (Barr and Parrett, 1977) שדיווחו שבעקבות התוכנית, גישתם של התלמידים חיובית יותר, דימוים העצמי השתפר, שיעורי הנוכחות שלהם גדלו, הם פחות אלימים או מפריעים ותופעת הנשירה קטנה. מחקרים שנעשו בארץ על תוכניות "סביבות חינוך חדשות" ועל מניעת נשירה מבני הספר בחנו גם הן את תוצאות ההתערבות בסיום התוכנית (כהן, 1996). במחקרים אחרים (Alternative to School Exclusion) נמצא כי הערכת התכניות ובדיקת איכותן נעשו לעתים באמצעות בחינת תגובותיהם של התלמידים וההורים לתוכנית. מחקרים אחרים אספו עדויות להתקדמות התלמידים גם מבחינת שיפור לימודים והתנהגות. מחקרים נוספים התייחסו לא רק למדדים אלה, אלא גם לחוויית התלמידים ולתחושותיהם בעת השתתפותם בתוכנית. דוגמה לכך הוא מחקר הערכה של תוכנית אלטרנטיבית לנושרים שפותחה בקולורדו (ר' לעיל). מממצאי המחקר עולה, כי בעקבות התוכנית חל שיפור בחוויית התלמידים במסגרת החינוכית: הם חשו שתומכים בהם ומקבלים אותם והיחסים בין התלמידים לצוות אופיינו בכבוד-הדדי והערכה במידה מיוחדת. כמו כן, חל שיפור בתפקוד התלמידים בבית-הספר ובמוטיבציה שלהם ללמוד (Barnes and Stewart, 1991; כהן, 1996; כהן-נבות, גבעון, 1998).

תוכנית לסיוע פרטני בארץ: תוכנית היל"ה

תוכנית היל"ה שתוארה לעיל, מהווה אף היא תוכנית לבני-נוער שנשרו מבתי ספר רגילים וגם לאלה שנשרו מבתי ספר אלטרנטיביים ומתוכניות מניעה והשלמה למיניהם. בדומה לתוכניות רבות שתוארו בסקירה לעיל, תוכנית זו עומדת מפני האתגר להציע לבני-נוער שנשרו מכל מסגרת אחרת משהו "אחר" שיספק מענים למכלל הצרכים שמאפיינים אותם.

אחד ההיבטים הייחודיים בתוכנית הוא מתן סיוע לימודי פרטני לבני-נוער מנותקים. עיקרון נוסף עליו נשען התוכנית הוא ששירותי ההשכלה אינם עומדים מפני עצמם אלא שהם חלק ממכלול של שירותים טיפוליים-חברתיים המסופקים לנער, כאמור, על ידי היחידה לקידום נוער. מערך כזה מאפשר ראייה כוללת של צורכי הנער (ראייה הוליסטית), אשר מתייחסת, בנוסף לתחום הלימודי גם למצב הרגשי, החברתי והמשפחתי שלו, ולהשלכות של המצבים האלה על חיי הנער. בעקבות חשיבותה של ייחודיות התוכנית כבסיס להבנה של ממצאי המחקר, הנושא מורחב באחד הפרקים של הדוח הנוכחי (ר' פרק 3.2).

2. מטרות ומערך המחקר

2.1 מטרות ושאלות המחקר

למחקר שתי מטרות עיקריות:

- ♦ לספק למפעילי התוכנית מידע על אופן הפעלתם של מרכיבים שונים בתוכנית כבסיס לשיפור הפעלתה ולהרחבת הפצתה בקרב אוכלוסייה פוטנציאלית נוספת.
- ♦ לבחון את מידת השגת יעדי התוכנית ואת השפעתה על המשתתפים בה.

כדי להשיג מטרות אלה בחן המחקר שאלות אלה:

1. מהם המאפיינים והצרכים של בני-הנוער המשתתפים בתוכנית?
2. מהי מדיניות התוכנית, הכוללת את מטרות התוכנית, את אוכלוסיית היעד, את התפיסה החינוכית ואת דפוסי הפעולה המתוכננים ובאיזו מידה היא עונה לצורכי אוכלוסיית היעד?
3. מהם המענים הניתנים במסגרת התוכנית: אילו משאבים עומדים לרשות התוכנית, מה דפוסי הפעילות הקיימים ובאיזו מידה דפוסי הפעילות והמשאבים הקיימים משרתים את מטרות התוכנית ותואמים את צרכי אוכלוסיית המשתתפים?
4. באיזו מידה התוכנית משיגה את מטרותיה, קרי מהן התוצאות הסופיות של התוכנית, כגון: השגת תעודות, שילוב מחדש במסגרות חינוכיות פורמליות, דפוסי נשירה⁴.

2.2 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר היא כלל התלמידים החדשים בתכנית היל"ה, אשר הצטרפו לתכנית החל ב-1 באוקטובר וכלה ב-31 בדצמבר 1999 (למעט התלמידים שלומדים במסלול "שילוב מחדש") ומרכזי ההשכלה המפעילים את התכנית ובהם לומדים תלמידים חדשים על פי ההגדרה שלעיל.

2.3 מקורות מידע וכלי המחקר

למחקר ארבעה מקורות מידע עיקריים: 1. תלמידי היל"ה, שמוגדרים כאוכלוסיית המחקר; 2. מורים שעובדים ישירות עם התלמידים האלה; 3. מנהלים של מרכזי ההשכלה; 4. בעלי תפקידים ברמת המחוז והמטה של התוכנית ברמת המחוז והמטה. איסוף המידע נעשה באמצעות שאלונים למילוי עצמי וראיונות עומק. ניתן למיין את כלי המחקר לשתי קבוצות עיקריות: א. כלים לאיסוף מידע ביחס למאפייני התוכנית; ב. כלים לאיסוף מידע ביחס לתלמידים.

א. כלים לאיסוף מידע לבחינת מאפייני התוכנית

המידע לבחינת מדיניות התוכנית, משאבים ודפוסי הפעולה של היל"ה, נאסף ממנהלי התוכנית בכל מרכזי ההשכלה, מקבוצה של מורים העובדים בתוכנית וממפעילי התוכנית ברמת המחוז והמחוז, באמצעות הכלים הבאים:

1. **שאלון למנהלי מרכזי ההשכלה:** שאלון זה מיועד למנהליהם של כל מרכזי ההשכלה, שתלמידיהם הוגדרו כאוכלוסיית המחקר, כלומר תלמידים חדשים שהצטרפו לתוכנית היל"ה, לראשונה בתאריכים 1.10.99-31.12.99. בסך הכול עמדו בקריטריון זה 76 מרכזים מתוך 84 מרכזי ההשכלה

⁴ בהצעת המחקר המקורית הוצע גם לבדוק ביחס לתוצאות התוכנית באיזו מידה התוכנית הצליחה לקדם את רמת התפקוד הלימודי, את הדימוי העצמי ואת המוטיבציה ללימודים של המשתתפים. כמו כן הוצע לבחון מהם דפוסי ההשתתפות בתוכנית (כגון: נוכחות, עמידה במשימות התוכנית וכו') ושביעות הרצון של התלמידים מהתוכנית. אולם, עקב אילוצים בהפעלת המחקר בשטח, מערך המחקר שונה וצומצמה הבדיקה ביחס לתוצאות התוכנית. בדיקה זו כוללת במערך הנוכחי מעקב אחר התלמידים, שמתבצע באמצעות טופס למילוי על ידי מנהל מרכז ההשכלה, על-אודות כלל אוכלוסיית המחקר.

שפעלו בתקופת המחקר. השאלון היה למילוי עצמי והועבר למנהלים בחודשים מארס-יוני 2000. הוא בדק נושאים אלו:

מדיניות התוכנית: תפיסת המנהל את מטרות התוכנית ואוכלוסיית היעד, קריטריונים להצלחה, תהליך הקבלה לתוכנית. בחינת כל הנושאים הללו כללה את תאור המצב הקיים וצורך בשינוי על פי דעתו של המנהל.

המשאבים העומדים לרשות התוכנית: היקף, מבנה ומאפייני כוח האדם המועסק במרכז; מבנה פיזי. **דפוסי פעילות:** מסלולי למידה ומספר התלמידים בכל מסלול, תהליכי הדרכה לצוות, תהליכי הפעלה כגון: שיטות הוראה, דרישות מהתלמידים, השילוב בין מענים לימודיים ומענים טיפוליים.

עמדות כלפי התוכנית: אמונה ותמיכה בתפיסה החינוכית של התוכנית, שביעות רצון, קשיים, צרכים, הצעות והמלצות לשינוי ביחס לתוכנית בכלל ולהיבטים שונים בה. בסך הכול התקבלו 61 שאלונים, המהווים 80% היענות, לפי הפריסה המחוזית הבאה: ירושלים-2; ת"א-6; מרכז-15; חיפה-8; צפון-11; ערבי-10; דרום-9.

2. **ראיונות עם בעלי תפקידים ברמת המחוז והמטה** שהיו מעורבים בהפעלת התוכנית ברמה המחוזית והמטה. נערכו 10 ראיונות עם מנחי תוכנית ה"ל"ה ברמה המחוזית, ועם אנשי המטה האחראיים על הפעלת התוכנית. הראיונות היו מובנים למחצה, כלומר נערכו באמצעות שאלון שנבנה מראש ובו שאלות סגורות ופתוחות. הראיונות נערכו במהלך המחצית השנייה של השנה הראשונה למחקר (תש"ס) והתמקדו בבחינת הנושאים הבאים:

מדיניות התוכנית: מטרות התוכנית, אוכלוסיית היעד של התוכנית, דרכי הפנייה, קריטריונים לקבלה. בחינת כל הנושאים הללו תכלול את תאור המצב הקיים וצורך בשינוי על פי דעתו של המרואיין.

עמדות כלפי התוכנית: שביעות רצון מהתוכנית, קשיים, צרכים והצעות לשינוי.

ב. כלים לאיסוף מידע על התלמידים

המידע על התלמידים נאסף מהתלמידים עצמם, ממורים שעובדים ישירות אתם וממנהלי מרכזי ההשכלה שבהם הם לומדים, בשיתוף עם מנהלי היחידות לקידום נוער. להלן הכלים:

♦ **שאלון לתלמיד.** השאלון הועבר בחודשים מארס-יוני 2000. נכללו בו שאלות על מאפיינים אישיים ומשפחתיים, על קשרים עם אנשי הצוות, על מוטיבציה ללימודים; על מאפייני אישיות, כגון: הערכה עצמית ותפיסת מסוגלות אישית; תוכניות וציפיות לעתיד בנוגע להמשך ההשכלה ולרכישת מקצוע. בסך הכול התקבלו 443 שאלונים ממולאים, שהם 48% היענות.

♦ **שאלון על-אודות התלמיד.** בשאלון היו שני חלקים: חלק א' שנועד למנהל מרכז ההשכלה, בשיתוף עם מנהל היחידה לקידום נוער; חלק ב' נועד למורה, אשר מכיר את התלמיד היטב. שאלון זה הועבר במקביל לשאלון לתלמיד (שהועבר בחודשים מארס-יוני 2000). בשאלון נבדק הרקע הלימודי של התלמיד לפני הצטרפותו לתוכנית; המענים הטיפוליים ביחידה לקידום לנוער: הקשר של התלמידים ליחידה, ותק בטיפול, אינטנסיביות הטיפול, סל הפעילויות וכדומה. נוסף לכך, נכללה בשאלון בדיקת המאפיינים לימודיים של התלמידים, הכוללים: רמה לימודית, התנהגות, הסתגלות חברתית ומצב רגשי. חלק מהשאלון התבסס על כלי מחקר קיימים (סמילנסקי ושפטיה, 1976; גוטליב וכחן-מינץ,

1995; כהן, 1996; כהן-נבות וגבעון, 1998). שימוש בכלים שבהם השתמשו גם במחקרים אחרים מאפשר לנתח את הנתונים בפרספקטיבה השוואתית. בסך הכול התקבלו 464 שאלונים מלאים, שהם 50% היענות. לא הייתה חפיפה מלאה בין שאלוני התלמיד והשאלונים על-אודות התלמיד, כך שבסך הכול, ניתוח שני השאלונים האלה חל על 471 תלמידים.

♦ **מעקב אחר תוצאות התוכנית.** תוצאות התוכנית נבדקו באמצעות טופס מעקב, שמילאו מנהלי מרכזי ההשכלה. באמצעותו הם התבקשו לדווח על כלל התלמידים שהוגדרו כאוכלוסיית המחקר, על סיום המסלול, כולל העברת המבחנים וקבלת תעודות, על מעברים בין מסלולים, על נשירה מהתוכנית ועל שילוב מחדש במערכת החינוך הרגילה.

המעקב נערך בחודשים מאי-אוגוסט 2001, דהיינו כשנה וחצי ויותר לאחר הצטרפותו של התלמיד לתוכנית. התקבלו 823 טפסים ממולאים, המהווים 89% היענות.

2.4 העיתוי לאיסוף המידע

כאמור, השלב הראשון של איסוף המידע למחקר נערך בחודשים מארס-יולי 2000. בשנת 2000 פורסם מכרז להפעלת התוכנית והוא לווה בתחושת אי-ודאות לגבי העתיד האישי והמערכתי ובתחושת איום וחוסר אונים. מציאות זו הולידה קשיים רבים בתהליך איסוף המידע למחקר. ייתכן כי משום כך, אחוזי ההיענות היו נמוכים יחסית, בעיקר בנוגע לשאלון לתלמיד ולשאלון על-אודות התלמיד. עם זאת, נדמה שהמצב הארגוני המיוחד הזה חידד בקרב אנשי המפתח שרואיינו ובקרב מנהלי מרכזי ההשכלה את הסוגיות, שעל פי דעתם היו ראויות לציון ולהדגשה מיוחדת במחקר ההערכה. לכן, התפיסות השונות על מרכיבים עיקריים של התוכנית בכלל ועל היבטים ארגוניים בפרט התבטאו בבירור ובאופן חד-משמעי במידע שנאסף.

כידוע, זכתה החברה למתנ"סים במכרז והיא אחראית להפעלת התוכנית מחודש ספטמבר 2000. גוף מפעיל חדש עשוי לשנות סדרי עדיפויות, אופן תקצוב וגורמים אחרים, ויש להביא זאת בחשבון במתן המלצות המחקר. עם זאת, חשוב לציון שהחלפת מפעיל היא הזדמנות טובה לבדיקת לקחי מחקר זה וליישום ההמלצות.

2.5 ניתוח המידע

המידע הכמותי שנאסף ממנהלי מרכזי ההשכלה והמידע האיכותני שנאסף מבעלי תפקידים בתוכנית ברמת המחוז והמטה מוצג בדוח באופן אינטגרטיבי.

בחלק גדול מהממצאים הכמותיים נמצאו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי מגזר (יהודי וערבי), ולכן הם מוצגים לפי משתנה זה. במגזר הערבי נכללו כל המרכזים של מגזר זה וגם מרכזים ביישובים ערביים במחוזות אחרים: ממחוז הצפון - ירכא, כסרא, מר'אר, אבו סנאן; ממחוז הדרום - רהט; ממחוז חיפה - עספא. המידע שהגיע מהמרכזים ביישובים המערובים לוד וחיפה נותח במגזר היהודי. ההבדלים בין המגזרים עשויים להעיד על דפוסים שונים ביישום התוכנית, על שביעות רצון ממנה וכדומה וכן על כיווני פעולה שונים.

חלק מהממצאים על היבטיה הארגוניים של התוכנית הוצגו גם לפי גודל מרכז ההשכלה (רק אם נמצאו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית). משתנה "גודל המרכז" כולל שלוש קטגוריות: מרכזים קטנים: עד 25 תלמידים, מרכזים בינוניים: בין 26 ל-50 תלמידים ומרכזים גדולים שבהם לומדים מעל 50 תלמידים. מספר תלמידים במרכז עשוי להכתיב את דפוס הפעילות בתוכנית, את דפוסי העבודה של המנהל וכן להשפיע על תפיסת תפקידו, ראייתו את הצרכים הלא מסופקים ומידת שביעות הרצון מהתוכנית.⁵

המידע, שנאסף באמצעות שאלון לתלמיד, שאלון על-אודות התלמיד וטופס המעקב, מנותח לפי מגזר, לפי מין, לפי מסלול ולפי מחוז, מתוך הנחה שיש הבדלים בין קבוצות התלמידים השונות, הן מבחינת המאפיינים והן מבחינת תוצאות התוכנית. הממצאים מסוג זה עשויים לעזור למפעילי התוכנית להתאים את המענים לצרכים של כל קבוצה.

כפי שצוין לעיל, אחוזי ההיענות בשאלון לתלמיד ועל-אודות התלמיד היו נמוכים יחסית. ההיענות במגזר הערבי הייתה גבוהה יותר מאשר במגזר היהודי. כדי להימנע מהטיות, עובדו נתוני שני הכלים הללו מתוך שקלול, על בסיס ממצאי טופס המעקב, שכאמור, זכה לאחוז היענות גבוה, אשר מתקרב לאוכלוסיית המחקר.

חשוב לציין שחלק מהמידע נותח והשווה לממצאיהם של מחקרים נוספים: "נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגות סיכון במבט בין לאומי" (הראל ואחרים, 2002); "הערכת המפנתים" (כהן וגבעון, 1998); "בני-נוער בטיפול היחידות לקידום נוער" (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999) ולנתונים כלל-ארציים (ילדים בישראל, 2000). ההשוואות נעשו כדי לבחון מצד אחד את מצבם של תלמידי היל"ה לעומת מצבם של כלל בני-הנוער בישראל, ומצד אחר, לעומת בני-נוער המטופלים במסגרות אלטרנטיביות. ממצאים אלה עשויים לחדד את מאפייניהם ואת צורכיהם של תלמידי התוכנית ולהראות באיזו מידה הם שונים או דומים לצורכיהן של קבוצות בני-נוער אחרות.

3. מדיניות התוכנית

בפרק זה נעסוק במדיניות התוכנית, תוך התייחסות לתחומים הבאים: א. תפיסת התוכנית כפי שבאה לידי ביטוי במטרותיה ובייחודיותה; ב. המבנה הארגוני של התוכנית; ג. אוכלוסיית יעד.

3.1 מטרות התוכנית

מטרות התוכנית נבדקו על-פי ניסוחים במסמכי התוכנית הרשמיים; על-פי תפיסותיהם של אנשי המפתח; ועל-פי תפיסותיהם של מנהלי מרכזי ההשכלה את מטרות התוכנית. מכך ניתן ללמוד על יעדיה,

⁵ אם לא נמצאו הבדלים מובהקים בנושאים מסוימים לפי המשתנים הללו, הממצאים מוצגים בטור סך-הכול בלבד.

על תחומי השפעתה הרצויים ועל אוכלוסיות היעד שלה. נוסף לכך, מידת ההתאמה (או חוסר התאמה) בתפיסות בין הרמות השונות (הרמה המוצהרת לעומת הרמה המעשית, המטה לעומת השטח) מייצגת את מידת הפנמתן של מטרות התוכנית ושל רמת ההסכמה בין הגורמים השונים.

מטרות תוכנית היל"ה כפי שהוצהרו במכרז הן:

- ♦ שילובו של הנוער המנותק מחדש במסגרות החינוך הפורמליות ובמסגרות החברתיות הנורמטיביות של בני גילו.
- ♦ השלמת השכלה פורמלית לנוער מנותק במסלולי למידה שונים.
- ♦ הרחבה ומימוש היכולת והפוטנציאל האישי של כל בני-הנוער המנותקים בתחומי ההשכלה, המקצוע והתפקוד החברתי.
- ♦ פיתוחם וחיזוקם של ערכים חינוכיים וחברתיים של חניכי התוכנית, כדי לשלבם בחיי הקהילה.

תוכנית היל"ה נועדה לפעול בתחומים שונים של חיי בני-הנוער. היא אינה תוכנית השכלה גרדא, והיא משלבת גם מטרות בתחומי הפיתוח החברתי והאישי של החניכים.

בראיונות עם אנשי המפתח שאלנו מהן מטרות התוכנית בעיני המרואיין. ממצאי הראיונות מלמדים שהמטרות המוצהרות הופנמו במערכת, כלומר, רוב המרואיינים התייחסו אליהן בצורה זו או אחרת. המרואיינים התייחסו להיבט השילוב (שילוב במסגרת נורמטיבית כלשהי). כך הוגדרה מטרת התוכנית באחד הראיונות:

"אני חושב שמילת המפתח בנושא של המטרות זה בהחלט החיבור, חיבור והשלמה. המטרה בגדול זה השילוב שלו מחדש בחברה, מניתוק לשילוב"

לדעת חלק מהמרואיינים, תהליך הלמידה עצמו חשוב יותר מהשגת השכלה. גם מהראיונות וגם מהמטרות המוצהרות במסמכים הרשמיים עולה, כי ההשכלה כשלעצמה אינה מטרתה הבלבדית של התוכנית, ובמרכז עומדים פיתוח אישי וחברתי, מימוש הפוטנציאל של החניכים וחיזוק דימויים העצמי. אחד המרואיינים הגדיר זאת כך:

"אנחנו מדברים פה על התערבות חינוכית, שהנושא שלה הוא למידה, לא השכלה, אלא למידה שהיא חלק משלושה מהלכים. השניים הנוספים הם התהליך החברתי ורכישת המיומנויות".
מרואיין אחר הסביר:

"הנערים אמורים לעבור תהליך שינוי, גדילה וצמיחה. זה חלק מהכלים במטרה הגדולה הזו, מתוך מודעות חברתית ותודעה חברתית גבוהה, ובאמת מתוך הידיעה שנושא ההשכלה הוא מאוד חשוב גם בשביל לעשות שינוי כזה."

אנשי המטה התייחסו למטרות התוכנית מהפרספקטיבה הרחבה ביותר. לדעתם, תרומתה הייתה אמורה להיות רחבה וארוכת טווח. לדברי מרואינת אחת:

"הרעיון הוא לאפשר גם לאותם ילדים שהחברה עשתה להם עוול והוציאה אותם החוצה, להיות אזרחים מתפקדים. אני הייתי רוצה לראות אותם לא רק כאזרחים מתפקדים, אלא גם כאזרחים

ביקורתיים... כנערים שלא מקבלים את המיקום שלהם כמובן מאליו. כנערים שמבינים את הצורך בהשכלה, לא רק כי לדעת, זה חשוב, אלא כי השכלה, זה תנאי למוביליות חברתית".
מרואיינים אחרים דיברו על מוביליות:

"מטרת התוכנית היא, פשוט, לאפשר מוביליות הכי גדולה של נער במדינת ישראל. עובדה מאוד ידועה שהשכלה זה קריטריון למוביליות, חד וחלק".

כל מטרות התוכנית, הן המוצהרות והן תפיסת אנשי המפתח ומנהלי המרכזים, עולות בקנה אחד עם מטרותיהן של תוכניות לימודיות לנוער מנותק, שמתקיימות מחוץ למערכת החינוך הרגילה (ר' סקירה לעיל). המכנה המשותף במטרותיהן של תוכניות מעין אלו, מתבטא בהתייחסותן אל בני-הנוער בצורה רחבה ומתן דגש על ההזדמנות לרכישה של כישורי חיים, לצד ההשכלה.

למרות ההסכמה בין בעלי התפקידים באשר למטרות התוכנית, התגלו ביניהם חילוקי דעות בנוגע למקומה של ההשכלה בעבודה עם בני-הנוער. המרואיינים מהגורם המפעיל (אורט) חשבו, שההשכלה היא גורם מהותי בהתפתחות בני-הנוער, ולפעמים יש מקום לתת להם ללמוד מבלי להשתתף בפעילויות אחרות של קידום נוער ובטיפול אם אינם מוכנים לכך. המרואיינים ממטה היל"ה בקידום נוער הדגישו שההשכלה היא רק חלק אחד ממגוון ההיבטים של העבודה עם הנער, ואין ליחד לה מקום מרכזי - לא מבחינת החשיבות ולא מבחינה תקציבית.

כאמור, בחן המחקר גם את תפיסתם של מנהלי מרכזי ההשכלה בנוגע למטרות התוכנית. בשאלון הם התבקשו לציין שלוש מטרות עיקריות של תוכנית היל"ה. לוח 1 מציג את מטרות התוכנית, על פי המנהלים. ככלל מהלוח עולה שתפיסות המנהלים עולות בקנה אחד עם הגדרת מטרות התוכנית ברמת המטה. כמעט שמונים אחוזים מהמנהלים ציינו הקניית השכלת יסוד והשלמת השכלה כמטרת התוכנית. כמחצית המנהלים ציינו מתן מסגרת חלופית לנושאים. אחוז דומה ציינו עזרה בשילוב מחדש בבית-הספר, שליש ציינו הקניית הרגלי למידה והרגלי מסגרת. חלק גדול יחסית (43%) ציינו קידום ושיפור במישור האישי וחיזוק הדימוי העצמי. אחוז נמוך יותר (18%) ציינו את ההיבט החברתי: גיבוש חברתי, פיתוח קשרים חברתיים ועוד.

לוח 1: תפיסות המנהלים בנוגע למטרותיה העיקריות של תוכנית היל"ה (באחוזים)

מטרות	אחוזים (n=61)
השלמת השכלה/הקניית השכלת יסוד לנושאים	78
נתינת הזדמנות שנייה/ מסגרת חלופית	47
עזרה בשילוב מחדש בביה"ס	47
קידום ושיפור במישור האישי/חיזוק דימוי עצמי	43
הקניית הרגלי למידה והרגלי מסגרת	33
גיבוש חברתי/פיתוח קשרי ידידות	18

מעט מנהלים ציינו גם מטרות נוספות, בהן הפניית תשומת הלב הממלכתית לבני-הנוער הנושאים ותיקון תוצאות של המחדלים במערכת החינוך הקונבנציונלית.

ממצאים אלה מוכיחים שמנהלי מרכזי ההשכלה הפנימו את ההתייחסות הרב-ממדית לצורכי התלמיד. עם זאת, מתפיסות המנהלים בנוגע למטרות התוכנית ניתן ללמוד על החשיבות שהם מייחסים לתחומי השפעתה השונים.

3.2 ייחודיות התוכנית

המחקר בתן מהו ייחודה של התוכנית, לדעתם של בעלי התפקידים. כמעט בכל ההיבטים שהם ציינו הם הדגישו את השוני בין תוכנית היל"ה לבין המערכת הפורמלית, שבגין גודלה אינה מסוגלת להתאים את עצמה לכל נער ונערה. חשוב להדגיש את הקשר ההדוק בין רכיביה הייחודיים של התוכנית, שרק כמכלול משיגים את מטרותיה (זלמנסון, 2000).

תפיסה הוליסטית. רוב המרואיינים אמרו שהתפיסה ההוליסטית היא חוט השדרה של התוכנית. השאיפה היא שכל מי שמצטרף לתוכנית ילווה במדריך וישתתף בפעילויות חברתיות. כמו כן, בתוכנית יוצרים קשר עם ההורים ועם גורמים אחרים בקהילה שבני-הנוער קשורים אליהם. "התאמה אישית תוך חיזוק חוויית ההצלחה", הגדירה זאת אחת מהמרואיינות.

מתן הזדמנויות. המרואיינים אמרו שהתוכנית נתנה לבני-הנוער הזדמנויות לא רק בתחום הלמידה, אלא גם בתחום רחב יותר – שאפשר להם לחוות חוויות שונות מאלו הניתנות להם במערכת החינוך הפורמלית. התוכנית מנסה לחזק את הצדדים החיוביים של בני-הנוער ולסגל בהתמדה את התכנים ואת אופן הלמידה לצורכיהם. אחד מהמרואיינים אמר:

"הנער מתחבר לעולם בצורה הרבה יותר רחבה. פתאום הוא יפסיק לחשוב כמו פשפש קטן... אתה איש העולם הגדול עם הסיכויים, עם היכולות, עם האפשרויות".

גמישות. כל המרואיינים הדגישו את יכולתה של התוכנית למצוא מענים לצורכיהם של בני-הנוער. היא מתאימה את עצמה לתלמידים, לזמן הפנוי, למקום המגורים ולתכנים המתאימים לכל אחד מהם ולקצב הלמידה שלו. כפי שנאמר בראיונות:

"הדברים שהם נורא משמעותיים, זה הגמישות של זמן ומקום, שזה בעצם מה שעושה אותנו מאוד שונים מבית-ספר. הגמישות של זמן ומקום יוצרת סיטואציה שהיא אפשרית מבחינת הילדים. אם הילדים האלה היו צריכים לבוא שוב לבית-ספר משמונה עד אחת, אז הם לא היו באים. הגמישות של זמן ומקום בעצם בונה 'חליפה אישית' לכל ילד. אם ילד עובד בבוקר אז הוא ילמד אחר-הצהרים, אם הוא עובד אחר-הצהרים הוא ילמד בבוקר, ואם שבוע היה לו קשה אז הוא ישלים בשבוע הבא."

או:

"באילו תכנים להשתמש, באילו חומרים ובאיזו צורה, זה העצמה של המורה."

וגם:

"התוכנית לא אומרת למורה שהוא צריך בתאריך הזה והזה לבחון את הילד, המורה והילד מחליטים ביחד מתי הילד ייבחן".

אקלים לימודי. המרואיינים דיברו על היחס מורה-תלמיד, על תפקיד המורה ועל דרכי ההוראה. לדברי מרואיינת אחת:

"המורים בהילייה לא רק מעבירים את החומר, אלא הם בקשר עם הנער, הם עצובים כשעצוב לו ושמחים ששמח לו". (ר' גם זלמנסון, 2000).

♦ **תפקיד המורה.** התוכנית מעניקה למורה עצמאות רבה ומעודדת את יצירתיותו. נאמר באחד מהראיונות:

"תוכניות הלימודים שלנו הן סילבוס בלבד, הן אומרות מה הילד צריך לדעת, הן לא אומרות למורה איך ללמד. החלק של המורה בבניית מערך הלמידה הוא אדיר, הוא כמעט הכול. אם התוכניות של בית-ספר הן תוכניות עוקפות מורים, אצלנו זה בדיוק ההפך".

♦ **האמונה ביכולת התלמידים.** המרואיינים הדגישו שתוכנית הילייה מעבירה לתלמידים את המסר שהם מסוגלים להצליח. כך ביטאה זאת אחת מהמרואיינות:

"מתן הזדמנות לא רק במובן שיש לילדים איפה ללמוד, אלא במובן שמישהו מאמין שהם יכולים להצליח... בבית-ספר הם קיבלו בדיוק את המסר ההפוך, שהם לא שווים, לא טובים, לא אינטליגנטים ושאינן להם סיכוי. באמת, יש אמונה מאוד בסיסית שכל ילד יכול לעשות את הבחינות, להגיע לתעודות, ושנחנו יכולים לעזור לו ולסייע לו לעשות את זה".

♦ **עמדה ביקורתית כלפי המערכת.** להלן קטע מריאיון שמדגים את הסוגיה:

"התוכנית אומרת לבתי-הספר: פישלתם, נכשלתם. אותו ילד שאצלכם לא הצליח, אצלנו הוא מצליח. זאת עמדה שמראש היא עמדה חתרנית, היא עמדה של מחוץ לממסד למרות שאנחנו בתוך הממסד. העמדה הזאת היא גם העמדה של הילדים, כי הרי הילדים נזרקו לשוליים, נזרקו החוצה, הם שונאים את הממסד, הם שונאים את בית-הספר, ופה יש להם אפשרות להשתלב בתוכנית, שבעצם מזדהה ברמה מסוימת עם המיקום שלהם מול המערכת".

היבטים אלה של ייחודיות התוכנית, שלמעשה מהווים את עקרונותיה, עולים בקנה אחד עם עקרונותיהן של תוכניות אלטרנטיביות המתוארות בספרות המקצועית בארץ ובחו"ל (ר' סקירת ספרות). עקרונות אלה כוללים התייחסות רב-ממדית לצורכי התלמידים, הוראה מותאמת לצורכיהם, תוכניות אישיות ואמונה ביכולתם.

דרך נוספת לבדיקת ייחודיותה של התוכנית, לדעתם של בעלי התפקידים ברמת המחוז והמטה, היא לבדוק באילו תחומים הם מרוצים. הם נתבקשו לציין את שלושת הפריטים שרמת שביעות רצונם מהם הייתה הגדולה ביותר. מעניין לציין, שהפריטים שציינו מתיישבים יפה עם היבטיה הייחודיים של התוכנית, כפי שהוצגו לעיל. ניתן למיין את התשובות לשאלה זו לכמה תחומים:

♦ **אפשרויות פיתוח ושינוי בהתאם לצורכי השטח.** רוב המרואיינים היו מרוצים מהעובדה שהתוכנית משתנה בהתמדה, תוך כדי הקשבה מתמדת לצורכי השטח. לדעתם, פתיחות התוכנית מעניקה את התחושה שאפשר לשנות דברים, שאנשים מסוגלים להשפיע. כך ביטא זאת אחד מהמרואיינים:

"אני מרוצה מעצם העובדה שניתן לפתח דברים בזכות התגובות של השטח".

ובריאיון אחר:

"למרות שהמערכת כל-כך גדולה וכל-כך מקיפה, המהירות שהיא מתאימה את עצמה לשטח באמת מדהימה. לפעמים לפני שבמרכזים מבינים שצריכים שינוי מסוים, כבר הבינו את זה בהיל"ה והתארגנו".

- ♦ **גמישות והתאמה לצורכי התלמידים.** כל המרואיינים היו מרוצים מיכולת הסתגלותה של התוכנית לצורכי התלמידים. הם ציינו גמישות מבחינת הזמן (התאמת השעות לתלמידים), מבחינת המקום (המרכז שקרוב למקום המגורים), מבחינת התכנים (בוחרים בדברים שיעוררו עניין, התאמה תרבותית ועוד). "תוכנית השכלה בתפירה אישית" - הגדירה אחת מהמרואיינות.
- ♦ **אמונה ביכולת התלמיד.** חלק גדול מהמרואיינים אמרו שבהיל"ה עובדים על נקודות החוזק של התלמיד ולא על החולשות, מנסים לחזק את הביטחון שלו, נותנים לו תחושה שהוא יכול לעבור מבחנים, לקבל תעודה ולהתקדם בחיים. "זה באמת עבודה על החוזק, לא על מה שקשה לך ומה שאתה תקוע אלא דווקא לחפש את הדרכים העוקפות, ללכת על מה שאתה יכול, על מה שתצליח, ומשם להמשיך הלאה", הגדירה אחת מהמרואיינות.
- ♦ **משאבי אנוש.** רוב המרואיינים היו מרוצים מאוד מעובדי התוכנית, החל מהמטה ועד המורים. הם אמרו כי הרמה המקצועית גבוהה מאוד; וכך גם רמת המחויבות והאכפתיות שלהם לתוכנית. המרואיינים סיפרו כי עובדי המטה מעוניינים לשפר את העבודה, והם נפגשים ו"חושבים יחד". כך ביטאו זאת שני מרואיינים:
"מערכת פרסונלית בליגה לאומית, אנשים שמוכנים לעשייה, לשינויים" ... "המורים שלנו עובדים עם נשמה, הם מוכנים לתת הרבה מעבר".
כהוכחה למחויבותם ולהתמסרותם של המורים לעבודתם סיפרו שכאשר נגמר התקציב לשנת הלימודים, אך נשאר חומר ללמידה או להכנת התלמידים למבחנים, עבדו מקצתם כשבועיים בהתנדבות. עוד המרואיינים סיפרו שכל הזמן עובדים במסגרת התוכנית על שיפור ההוראה ועלייה באיכות המורים. כדוגמה לכך סיפרו המרואיינים, שלפני מספר שנים היה מקובל שמורה אחד ילמד מספר מקצועות, כיום הנטייה היא שמורה יהיה מומחה בתחום מסוים.

3.3 המבנה הארגוני

תוכנית היל"ה מופעלת במסגרת תחום קידום נוער במינהל חברה ונוער של משרד החינוך. תחום קידום נוער אחראי על מרכיבים אלו:

- ♦ קביעת מדיניות, דרכי פעולה ושיטות עבודה לגבי התכנים.
- ♦ בקרה כללית על הגורמים המפעילים.
- ♦ בקרה, פיקוח והערכה של הרמה המקצועית של פעולות המתבצעות מול הנוער המנותק.
- ♦ איגום משאבים והקצאתם למטלות ומשימות שונות.

הפעלת התוכנית נעשית על ידי גורם מפעיל, שכאמור, בתקופת ביצוע הראיונות היה אורט ישראל. מטה היל"ה ברמה המקצועית, וכן המנחים המחוזיים והמורים, מועסקים על ידי הגורם המפעיל. לעומת זאת, מנהלי מרכזי ההשכלה מועסקים על ידי היחידות לקידום נוער ברשות המקומית.

המבנה הארגוני של התוכנית מכתוב את העבודה הבין-ארגונית בין המטה בתחום קידום נוער לבין הארגון המפעיל, ברמת המטרות וברמת העבודה בפועל. מצד אחד, ייתכן ששיתוף פעולה זה יעשיר את

התוכנית ויעמיד לרשותה כוח-אדם מקצועי מגוון, אך מצד אחר מתברר שחלוקת האחריות לא הייתה ברורה דיה והולידה חלוקי-דעות בין שני הגורמים המעורבים: המטה והגוף המפעיל.

חלק מהמרואיינים מהגורם המפעיל סברו שצריך לתת לגוף המפעיל עצמאות מבחינה ארגונית. כך ביטאה זאת אחת המרואיינות:

"ישנו איזשהו חוסר ביטחון בחיבור הזה, בין תוכנית היל"ה לבין קידום נוער. חוסר הביטחון הזה גורם הרבה פעמים להתעסק בכותרות ולא במהות. אנחנו יודעים שתוכנית היל"ה היא קבלן-משנה של קידום נוער. אבל צריך לתת לה לעבוד, אי-אפשר לעשות השכלה, כשכל הזמן אתה מרגיש שאתה צריך לתת דין וחשבון לשותפים שלך. השותפים שלך צריכים לתת אמון, לדעת שנעשית כאן עבודה, עבודה טובה. מקובל עליי שאנחנו צריכים לעבוד בתוך קידום נוער, אבל צריך לתת יותר עצמאות. אנחנו שייכים לקידום נוער, אני מקבלת את זה, אבל לא צריך להדגיש את זה כל הזמן בכל דבר, גם אם אין לזה מקום".

המרואיינים הדגימו את הבעייתיות הזו:

"המנחה של תוכנית היל"ה הוא בעצם מועסק על-ידי הגוף המפעיל, במקרה הזה – אורט, אבל הוא פועל בתוך המחוז, בתוך מינהל חברה ונוער. המנחה הרבה פעמים הנו במצב של משרתם של שני אדונים, זה יוצר מבוכה מאוד גדולה בעבודה שלו, והרבה מאוד פעמים זה פוגם בעבודה שלו".

בראיונות צוין הצורך בבניית מערך ארגוני מקובל על שני הצדדים שיאפשר עבודה משותפת ופורייה. המרואיינים ממטה היל"ה הסכימו שצריך להיות שיתוף פעולה בין הגורמים השונים ושהחלטות הנוגעות לחניכים אמורות להתקבל בישיבות המשותפות. כך נאמר באחד הראיונות:

"התחום ההשכלתי רק ירוויח אם מדריך של קידום נוער יהיה שותף להחלטות ועבודתו לא תסתיים בכך שהפנה את הנער להיל"ה".

נאמר עוד שצריך לחבר בין החלקים ההשכלתיים לבין החלקים הטיפוליים והחברתיים - הן ברמת התוכן והן ברמת האדמיניסטרציה. עוד עולה, שפתרון הולם לעבודה הבין-ארגונית עשוי לייעל את תפקודם של אנשי השטח. לדוגמה, בתשובות לשאלה "אילו שינויים היו עוזרים לך לבצע את תפקידך טוב יותר?" חמישית ממנהלי מרכזי ההשכלה ציינו "סידור יחסים בין היל"ה לקידום נוער". קטגוריה זו מתייחסת לרצון בגישור ובהגברת שיתוף הפעולה בין מפעילי התוכנית לתחום קידום נוער.

כתוצאה מחילוקי הדעות שנגעו לארגון התוכנית וביחס למשקל שההשכלה אמורה לקבל במסגרת העבודה עם בני-הנוער, הפעלתה של תוכנית היל"ה, כאמור, הוצאה למכרז.

3.4 אוכלוסיית היעד

בדיקת אוכלוסיית היעד של התוכנית עשויה לספק מידע על צורכיהן של קבוצות שונות של תלמידי היל"ה. כמו כן, בדיקת אוכלוסיות פוטנציאליות אחרות (שלא מגיעות כיום להיל"ה) עשויה להצביע על כיווני פעולה לעתיד. מידע מסוג זה אמור לתת גיבוי למטרות התוכנית ולייחודיותה.

אוכלוסיית היעד של התוכנית נבדקה משני היבטים: א. הגדרה רשמית כפי שהופיעה במכרז; ב. הגדרה של מנהלי מרכזי ההשכלה. שאלנו את אנשי המפתח לאילו אוכלוסיות נוספות היו רוצים להרחיב את התוכנית. גם כאן רצינו לבדוק כיצד נתפס הנושא בזוויות ראייה שונות. לפי הגדרתה הרשמית, תוכנית היל"ה מיועדת לבני-נוער בני 14-18 המצויים מחוץ למסגרות לימודים פורמליים. שתי קטגוריות של בני-נוער נכללות בהגדרה זו: בני 14-15 שאינם לומדים במערכת החינוך הרגילה וקיבלו פטור מחוק לימוד חובה על פי נוהלי משרד החינוך. בני 16-18 (עד לתאריך הגיוס לצה"ל), שאינם לומדים במסגרת החינוך הרגילה.

על פי מידע של משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אחוז בני-הנוער בני 14-17 אשר אינם לומדים בבתי-ספר שבפיקוח משרד החינוך הוא 4.5% במגזר היהודי ו-20.7% במגזר הערבי (שנתון סטטיסטי לישראל 1999, 2000). המרואיינים אמרו שתוכנית היל"ה הייתה צריכה לשרת את כל בני-הנוער שנשרו ממערכת החינוך, אך בפועל, היא מגיעה כיום לכרבע מבני-הנוער הזקוקים לה. יתרה מזו, לדעתה של מרואיינת אחת, התוכנית כעת לא מגיעה לכל בני-הנוער שנשרו מלימודיהם ושמוטופלים במסגרת קידום נוער, ועל אחת כמה וכמה לא לכלל הנושרים.

היו מרואיינים שביקרו את תהליך איתורם של בני-הנוער, כפי שהוא נעשה דרך תחום קידום נוער: "קורה שמדריך קידום נוער בא לאתר בני-נוער במרכז ההשכלה, כאשר זה אמור להיות הפוך". חלק מהמרואיינים אמרו שתוכנית היל"ה צריכה לעסוק באיתור תלמידים פוטנציאליים, נוסף למאמץ של קידום נוער.

המרואיינים התבקשו להתייחס לקבוצות אוכלוסייה שלא מגיעות לתוכנית או שמגיעות, אך לא במידה מספקת. לדברי המרואיינים, בנות לא משתתפות בהיל"ה בהיקף המלא, בין השאר משום שבנות שנשרו מלימודיהן עוברות לפיקוח משרד העבודה והרווחה. אוכלוסייה נוספת שעליה הצביעו המרואיינים כעל אוכלוסייה שאינה זוכה למענה הולם הם יוצאי אתיופיה, שהתוכנית טרם מצאה דרך נכונה (לטענתם של המרואיינים) לעבוד אתם. כמו כן, חלק מהמרואיינים אמרו שיש מקום להרחיב את הפעילות בקרב בני-נוער ערבים.

אוכלוסייה פוטנציאלית לתוכנית הם נושרים סמויים, דהיינו בני-נוער שלדברי המרואיינים, "מסתובבים ברחוב", אף שהם נחשבים כלומדים, כיוון שהם רשומים בבית-ספר. בעיני חלק מאנשי המפתח בני-נוער אלה היו יכולים להיות אוכלוסיית יעד נוספת של התוכנית. והעובדה שהם רשומים עדיין בבית-ספר באופן רשמי מונעת מתוכנית היל"ה להגיע אליהם, מכיוון שהיא מוגדרת לבני-נוער נושרים בלבד.

חלק מהמרואיינים אמרו שבני-הנוער בסיכון בתוך בית-הספר (לא בהכרח נושרים סמויים) הם אוכלוסייה פוטנציאלית נוספת. אולם בסוגיה זו הסתמנו חילוקי-דעות. חלק מהמרואיינים אמרו שעל היל"ה לטפל בבני-נוער אלה, כדי למנוע את נשירתם, אך אחרים אמרו שמוקד הפעילות של התוכנית הוא בני-נוער שכבר נשרו, וטיפול בתלמידים שעדיין בבית-הספר עלול לפגוע במטרות העיקריות של התוכנית.

בשאלון התבקשו מנהלי מרכזי ההשכלה לאפיין את אוכלוסיית התלמידים. שני שלישים ציינו שליקויים או קשיי למידה וחוסר הרגלי למידה היו מאפייניה העיקריים. חלק גדול (43%) ציינו גם תכונות אישיות: חוסר אמון ביכולתם, הערכה עצמית נמוכה, חוסר מוטיבציה. ארבעים אחוזים מהמנהלים ציינו חוסר אמון במערכת וחוסר יכולת להשתלב במסגרת. אחוז דומה ציינו את המצוקה הכלכלית של המשפחות, המתבטאות בצורך של בני-הנוער לעבוד כדי לתרום לפרנסתן, וכתוצאה מכך אינם יכולים להשתתף במערכת החינוך הרגילה. כשליש מהמנהלים ציינו בעיות התנהגות על רקע משפחתי או חברתי. נוסף למאפיינים הללו צוינו גם בהיקפים קטנים יותר, בעיות קליטה בארץ (בקרוב העולים) והיבטים תרבותיים כגון: נערות קווקזיות שהוריהם לא מרשים להן ללמוד. מאפיינים אלה עולים בקנה אחד עם מאפייניהם של בני-נוער נושרים, כפי שמוגדרים בספרות (ראה לעיל סקירת הספרות).

לוח 2: מאפייניהם של בני-הנוער המופנים לתוכנית היל"ה, לפי תפיסות המנהלים (באחוזים)

תפיסות	אחוזים (n=61)
קשיי למידה, ליקויי למידה/חסרי הרגלי ומיומנויות למידה	65
חוסר אמון בעצמם וביכולתם/הערכה עצמית נמוכה/חוסר מוטיבציה	43
מצוקה כלכלית: נאלצים לעבוד	40
חוסר אמון במסגרת/חוסר יכולת להשתלב במסגרת או עם נורמות חברתיות	38
בעיות התנהגות על רקע משפחתי או חברתי	28

4. מאפייני תלמידי היל"ה

בפרק זה נעסוק במאפייניהם של תלמידי היל"ה, כגון: מאפיינים אישיים ומשפחתיים, דפוסי עבודה, ציפיות להישגים לימודיים ומקצועיים, תחושת רווחה כללית. המידע נאסף באמצעות שלושה כלים: שאלון לתלמיד למילוי עצמי, שאלון על-אודות התלמיד שמולא על ידי מנהל מרכז ההשכלה, בשיתוף עם המורה וטופס מעקב אחרי תלמידי היל"ה שמולא על ידי מנהל מרכז ההשכלה כשנה וחצי לאחר הצטרפותו של התלמיד לתוכנית.

4.1 מאפיינים אישיים ומשפחתיים

בלוח 3 מוצגים מאפייניהם הדמוגרפיים של תלמידי היל"ה לפי מסלול הלימודים. רוב התלמידים היו בנים (74%). יש לציין שבמסלול בגרות אחוז הבנים נמוך יותר (67%). עוד נמצאו הבדלים מובהקים גם לפי מחוז: במחוז תל-אביב אחוז הבנים הוא 86%, במחוז ירושלים 52%. ייתכן שהסיבה להבדלים אלה נובעת מניסיונותיהן של היחידות לקידום נוער בחלק מהמחוזות להגיע לבנות (יישוג - reaching out), או על ידי נגישות שונה של השירותים המיועדים לבנות במחוזות השונים.

רוב תלמידי היל"ה ילידי הארץ (77%), עשרים אחוזים ילידי ברית-המועצות לשעבר, אחוז אחד ילידי אתיופיה. לא נמצאו הבדלים בין המסלולים לפי ארץ לידה, אך נמצאו הבדלים מובהקים לפי מחוז. לדוגמה, במחוז ירושלים 8% מהתלמידים היו ילידי ברית-המועצות לשעבר, לעומת 43% במחוז דרום.

כשני שלישים מתלמידי התוכנית היו יהודים ושליש ערבים. במסלול ההעשרה בלט אחוז גבוה במיוחד של תלמידים ערבים (64% מתלמידי המסלול); לעומת זאת, במסלולים תג"ת ובגרות הוא היה קטן יחסית. יש לציין שיותר ממחצית מהנושרים ממערכת החינוך בארץ היו ערבים (שנתון סטטיסטי לישראל, 2000). ממצא זה מעיד על הצורך להרחיב את פעילות התוכנית במגזר הערבי כדי לספק מענים הולמים לבני-הנוער הנושרים.

לוח 3: מאפיינים אישיים של תלמידי היל"ה, לפי מסלול (באחוזים)

מסלול						מאפיינים
העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ	
73	70	67	83	71	74	מין (זכר) #*
100	100	100	100	100	100	ארץ לידה
85	67	78	73	79	77	סה"כ ישראל
13	27	19	24	19	20	ברית המועצות לשעבר
-	3	1	2	1	1	אתיופיה
2	3	2	1	1	2	אחר
100	100	100	100	100	100	לאום *
36	79	85	78	58	65	סה"כ יהודי
64	21	15	22	42	35	ערבי

* הבדלים מובהקים לפי מסלול על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

הבדלים מובהקים לפי מחוז על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

בלוח 4 מוצגת התפלגות הגילים של תלמידי התוכנית לפי מסלול. יש לשים לב לממצאים אלו: תלמידים רבים במסלולים 8 ו-9 שנות לימוד (70%) ורבים עוד יותר מתלמידי מסלול ההעשרה (87%) היו בני 16 ומעלה. במילים אחרות, חלק ניכר מהתלמידים למדו במסלולים שהתעודות שניתנו בהם נמוכות, יחסית לגילם.

לוח 4: התפלגות הגילים של תלמידי היל"ה, לפי מסלול* (באחוזים)

מסלול						סה"כ
העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ	
100	100	100	100	100	100	סה"כ
13	2	2	17	30	13	עד 15
33	15	10	42	33	29	16
34	54	28	32	27	35	17
20	29	60	9	10	23	18 ויותר

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

בלוח 5 מוצגים מאפייניהן העיקריים של משפחות התלמידים, שנאספו באמצעות שאלון על-אודות התלמיד. מהלוח עולה, כי תלמידי היל"ה חיים במשפחות בעלות מאפיינים הקשורים לבעיות חברתיות-כלכליות ולמצוקה בחברה הישראלית. עשרים ושניים אחוזים באו ממשפחות חד-הוריות, וזאת לעומת 8% מכלל הילדים בארץ (ילדים בישראל, 2000). במגזר הערבי אחוז התלמידים שבאו ממשפחות חד-

הוריות היה 7%, וגם הוא מבטא ייצוג-יתר ביחס לכלל האוכלוסייה הערבית בארץ, שבה כ-2% מהילדים חיים במשפחות חד-הוריות.

לוח 5: מאפיינים עיקריים של משפחות תלמידי היל"ה, לפי מסלול ומגזר (באחוזים)

מגזר		מסלול						
יהודי	ערבי	העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ	
7	27	17	21	18	30	21	22	משפחות חד-הוריות**
93	41	70	56	47	42	51	55	4 ילדים או יותר**, **
30	7	22	2	3	6	21	15	השכלת אס**, **
63	32	53	53	30	32	38	43	לא למדה
13	8	17	2	-	5	3	10	בית-ספר יסודי
80	43	62	63	34	52	59	57	השכלת אב**, **
26	20	27	28	9	18	21	22	לא למד
2.28	1.34	1.98	1.53	1.31	1.32	1.44	1.58	בית-ספר יסודי
								ראש משפחה אינו עובד
								צפיפות דיור [^] , #

* הבדלים מובהקים לפי מסלול על-פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

** הבדלים מובהקים לפי מגזר על-פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

[^] מובטל/ת או מתקיים/ת מגמלת ביטוח לאומי.

הבדלים מובהקים על פי מבחן שונות ANOVA ($p < 0.05$).

[^] ממוצע נפשות לחדר.

במשפחתם של יותר ממחצית התלמידים היו 4 ילדים ויותר, 41% בקרב היהודים ו-93% בקרב הערבים. גם במאפיין זה, הממצאים בקרב תלמידי היל"ה מצביעים על ייצוג-יתר של ילדים במשפחות אלה, יחסית לכלל אוכלוסייה: 12% מקרב כלל המשפחות היהודיות בארץ הן משפחות מרובות ילדים ו-35% מכלל המשפחות הערביות (ילדים בישראל, 2000). נוסף לכך, בלט האחוז הגבוה של התלמידים ממשפחות גדולות במסלול ההעשרה (70%). ממצא זה עולה בקנה אחד עם העובדה שבמסלול זה 64% מהתלמידים ערבים.

גם השכלת ההורים קשורה למצבי מצוקה. כפי שניתן לראות בלוח 5, אימותיהם של 43% מתלמידי היל"ה היו בעלות השכלה יסודית ו-15% מהן לא למדו כלל. אבותיהם של יותר ממחצית מהתלמידים היו בעלי השכלה יסודית ו-10% לא למדו כלל. נוסף לכך, מצאנו הבדלים מובהקים בין המגזרים בתחום השכלת ההורים. שלושים אחוזים מאימותיהן של תלמידי היל"ה במגזר הערבי לא למדו כלל, לעומת 7% במגזר היהודי; 13% מאבות התלמידים במגזר הערבי לא למדו כלל, לעומת 8% במגזר היהודי. לאור הבדלים אלה, אין זה מפתיע שאחוז התלמידים שהוריהם לא למדו כלל גבוה במיוחד במסלול ההעשרה, שבו רוב התלמידים ערבים: 22% מאימותיהם של תלמידי המסלול הזה ו-17% מקרב האבות לא למדו כלל.

אבטלה וצפיפות דיור הם מדדים ישירים, המעידים על המצוקה שבה נתונות משפחותיהם של בני-הנוער הלומדים בהיל"ה. כפי שניתן לראות בלוח, 22% מהתלמידים חיו במשפחות שבהן ראש משק הבית לא עבד (האב או האם במשפחה חד-הורית). צפיפות הדיור בקרב התלמידים הייתה 1.58. בהתאם למגמות

בכלל האוכלוסייה, מצאנו שבמגזר הערבי צפיפות הדיור הייתה גבוהה יותר - 2.28 לעומת 1.33 במגזר היהודי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מגמות כלליות באוכלוסייה: משקי הבית הלא-יהודיים צפופים הרבה יותר מאשר משקי הבית היהודיים (ילדים בישראל, 2000). בהתאם למגמה זו בולטת צפיפות הדיור הגבוהה ביותר בקרב תלמידי מסלול ההעשרה.

יש לציין שהממצאים על מאפייניהם המשפחתיים של תלמידי היל"ה עולים בקנה אחד עם מאפייניהם של כלל בני-הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999). באופן כללי מאפייניהם המשפחתיים של תלמידי היל"ה דומים לאלה של תלמידי המפתנים, למעט אחוז התלמידים שבאים ממשפחות שבהן ראש המשפחה אינו עובד: אחוז זה אף גבוה יותר בקרב תלמידי היל"ה (22% לעומת 16%); (כהן, גבעון 1998).

לוח 6 מתאר אירועי חיים שקרו במשפחות התלמידים במהלך השנה שקדמה למחקר, ושייתכן כי הם גורמים נוספים למצוקה. כפי שעולה מהלוח, אחד מהוריהם של כשליש מהתלמידים פוטר ממקום עבודתו או חיפש עבודה ולא מצא, 21% שינו מקום מגורים, 17% חוו גירושין או פרידת ההורים ו-16% חוו אשפוז ממושך או מחלה קשה של אחד ההורים.

מעטים ציינו אירועים אחרים היכולים לגרום למצוקה: מות אחד ההורים (8%), מות בן משפחה אחר (5%), מאסר של הורה (6%). מצאנו הבדלים מובהקים בין המגזרים בנוגע לגירושין, שעל פיהם כרבע מהתלמידים במגזר היהודי חוו את גירושי הוריהם, לעומת 3% בלבד במגזר הערבי. מצאנו ניידות גבוהה יותר במגזר היהודי ובקרב התלמידים במסלולים תג"ת ובגרות.

לוח 6: אירועי חיים במשפחות התלמידים, על-פי דיווחם של מנהלי המרכזים (באחוזים)

אחוזים	אירועי חיים
17	גירושין או פרידת הורים*
8	מותו של אחד ההורים
5	מותו של בן משפחה אחר
15	אשפוז ממושך או מחלה קשה של הורה
6	מאסר של הורה
33	אובדן עבודה או אי מציאת עבודה ע"י אחד ההורים
21	מעבר לשכונה/עיר/ארץ חדשה*

* הבדלים מובהקים לפי מגזר ולפי מסלול על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

התנהגות חריגה היא אחד המדדים למצוקה חברתית או רגשית של בני-נוער. בלוח 7 מתוארת שכיחותן של התנהגויות חריגות שונות בקרב תלמידי היל"ה. כמעט רבע מהתלמידים היו מעורבים באירוע עברייני ולחמישית מהתלמידים נפתחו תיקים במשטרה או שהם נעצרו. ממצאים אלה דומים לממצאים בקרב כלל בני-הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999).

לוח 7: מדדי התנהגות של תלמידי היל"ה על-פי דיווחם של מנהלי מרכזי ההשכלה, לפי מין ומגזר (באחוזים)

מגזר		מין		סה"כ	
יהודי	ערבי	בנים	בנות		
1	4	1	6	3	ניסיון התאבדות*
1	8	5	1	4	שימוש בסמים**
3	12	9	-	8	צריכת אלכוהול**, **
8	30	30	3	23	השתתפות באירוע עברייני**, **
4	26	24	3	19	נפתח תיק במשטרה או נעצר**, **
1	10	6	6	6	הוצא מהבית או הומלץ על הוצאתו מהבית**

* הבדלים מובהקים לפי מין, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

** הבדלים מובהקים לפי מגזר, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

לגבי אחוזים בודדים מהתלמידים צוינו התנהגויות נוספות, כגון: צריכת אלכוהול (8%), שימוש בסמים (4%), הוצאה מהבית או המלצה לכך (6%), ניסיון התאבדות (3%). שוב, יש לציין שהמידע נאסף באמצעות שאלון על-אודות התלמיד, שמולא, כאמור, על ידי מנהלי מרכזי ההשכלה, לכן צריך להתייחס בהסתייגות מסוימת למידע על צריכת אלכוהול ועל שימוש בסמים. מצאנו הבדלים מובהקים לפי מין ומגזר: רוב המדדים היו גבוהים בהרבה בקרב בנים לעומת הממצאים בקרב בנות ובמגזר היהודי לעומת המגזר הערבי. לדוגמה, באשר למעורבות באירוע עברייני, אחוז הבנות היה 3% לעומת 30% מהבנים, 8% במגזר הערבי, לעומת כמעט שליש במגזר היהודי. יש לשים לב לעובדה שלגבי שישה אחוזים מהבנות צוין ניסיון התאבדות לעומת אחוז אחד בקרב הבנים. באופן כללי, ממצאים אלה דומים לממצאים על תלמידי המפתנים, למעט מעורבות באירוע עברייני - ביחס לאחוז כפול מבין תלמידי היל"ה דווח על מעורבות באירוע עברייני לעומת תלמידי מפתנים (כהן, גבעון 1998).

4.2 דפוסי עבודה של התלמידים

בתוכנית היל"ה מודגשת גמישות הלימודים, מבחינת הזמן והמקום, מתוך התחשבות בבני-נוער שעובדים. בלוח 8 מוצגים דפוסי העבודה בקרב התלמידים. ממצאי המחקר מראים שכמחציתם עובדים כיום בשכר.

מצאנו הבדלים מובהקים בין המינים ובין המגזרים: 53% מהבנים עבדו בשכר לעומת 44% מהבנות, 60% מהתלמידים במגזר הערבי עבדו לעומת 47% במגזר היהודי. תלמידי היל"ה עבדו בממוצע 35 שעות בשבוע. יותר ממחציתם בעבודה קבועה, 45% - בעבודות מזדמנות. שני שלישים מהתלמידים היו מרוצים מעבודתם.

רבים עבדו בענף מכירות ושירותים, כגון: מוכר, קופאית. 33% מכלל התלמידים (27% מכלל הבנים לעומת 53% מקרב הבנות ו-15% מהתלמידים הערבים בהשוואה ל-41% מקרב התלמידים היהודים). כשליש מכלל התלמידים היו עובדים בלתי מקצועיים, כגון: סבל, עובד בניין וכד' (32% מקרב הבנים ו-16% מקרב הבנות). יותר משליש מכלל התלמידים היו עובדים מקצועיים, כגון: טכנאי, נגר (40% מקרב הבנים ו-16% מקרב הבנות). מצאנו אחוז כפול של עובדים מקצועיים במגזר הערבי לעומת המגזר

היהודי: 54% לעומת 25%. יש לציין שאחוז גבוה יותר מתלמידי היל"ה, עבדו יותר מאשר כלל בני-נוער, המטופלים ביחידות לקידום נוער (35 לעומת 30 שעות שבועיות בהתאמה) (כאהן-סטרבציינסקי ואחרים 1999). ממצא זה ניתן להסביר על ידי העובדה שחלק משמעותי מקרב בני-הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער למדו במסגרות חינוך פורמליות.

לוח 8: דפוסי העבודה של תלמידי היל"ה, לפי מין ומגזר (באחוזים)

מגזר		מין		סה"כ	
יהודי	ערבי	בנים	בנות		
60	47	53	44	51	התלמיד עובד כיום בשכר *
37	34	36	31	35	מספר שעות עבודה שבועיות בממוצע
					סוג העבודה
56	54	55	52	55	קבועה
44	46	45	48	45	מזדמנת
					שביעות רצון מעבודה
61	67	64	67	65	מרוצה מאוד / מרוצה
					משלח יד *
15	41	27	53	33	מכירות ושירותים
32	27	32	16	29	עובדים בלתי מקצועיים
54	25	40	16	34	עובדים מקצועיים
-	6	1	13	4	עובדי פקידות
-	1	-	2	1	חינוך / הדרכה

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

4.3 ציפיות להישגים לימודיים ומקצועיים

בגיל ההתבגרות בני-הנוער מתכננים את עתידם ומציבים לעצמם מטרות ותוכניות לחיים. אלו מעידות על שאיפותיהם ועל ערכים חשובים בחייהם. מחקר זה בחן את ציפיותיהם של התלמידים באמצעות שאלות על ציפיותיהם להישגים לימודיים ותעסוקתיים.

כפי שניתן לראות בלוח 9, 19% מהתלמידים ציפו לסיים 12 שנות לימוד, 18% מהתלמידים ציפו לקבל תעודה מקצועית, 35% שאפו לתעודת בגרות מלאה ו-13% רצו להמשיך בלימודים על-תיכוניים. שני שלישים מהתלמידים היו "בטוחים" או "בטוחים מאוד" שישגו את רמת ההשכלה הזו. מעניין לציין כי ממצאים אלה תואמים את ממצאיהם של מחקרים רבים על שאיפות ועל ציפיות לעתיד, הגבוהות יחסית בקרב בני-נוער ממעמדות נמוכים או מקבוצות מיעוטים (Ayalon and Yuchtman-Yaar, 1989; Solorzano, 1992; כהן, 1996; חטאב, 1997). כפי שנראה, ציפיותיהם של בני-הנוער המנותקים לא הושפעו מהשכלתם ומתעסוקתם של הוריהם, וזאת בניגוד לגישה המייחסת השפעה רבה של "אחרים משמעותיים" על עיצוב רמת הציפיות של בני-הנוער (Ayalon and Yuchtman-Yaar, 1989; Hanson, 1994).

לוח 9: ציפיות בני-הנוער להישגים בלימודים, לפי מגזר ומין (באחוזים)*

מין		מגזר		סה"כ	
בנות	בנים	ערבי	יהודי		
100	100	100	100	100	סה"כ
3	7	12	4	6	פחות מ-12 שנות לימוד
15	20	22	18	19	12 שנות לימוד
18	18	27	14	18	תעודה מקצועית
10	8	6	9	8	בגרות חלקית
31	37	25	39	35	בגרות מלאה
23	10	8	16	13	לימודים על-תיכוניים
63	67	77	61	66	בטוח שישג רמת השכלה זו ^א

* הבדלים מובהקים לפי מגזר ולפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
^א אחוז בני-הנוער שציינו "בטוחים" או "בטוחים מאוד".

בציפיות התלמידים מרמת ההשכלה שישגו נמצאו הבדלים מובהקים, לפי מין, מגזר ומסלול. בולט ההבדל בין המגזרים ביחס לציפייה לתעודת בגרות מלאה: 39% מהתלמידים במגזר היהודי שאפו לתעודה זו, לעומת רבע מהתלמידים במגזר הערבי. אחוז כפול מהתלמידים מהמגזר היהודי שאפו להגיע ללימודים על-תיכוניים, לעומת התלמידים מהמגזר הערבי (16% ו-8% בהתאמה).

יש לציין שגם בנוגע לציפיות להישגים לימודיים במסגרת התוכנית נמצא שיותר תלמידים במגזר הערבי מאשר במגזר היהודי שאפו לתעודת תג"ת (34% לעומת 23%), בעוד שאחוז גבוה יותר מבין התלמידים במגזר היהודי שאפו לתעודת בגרות בהשוואה לאחוז בקרב הערבים (48% לעומת 33%). יותר בנות שאפו להמשיך בלימודים על-תיכוניים.

בלוח 10 מוצגים הממצאים על הציפיות ההשכלתיות לפי מסלול. יותר משליש מהתלמידים במסלול ההעשרה רצו לקבל תעודה מקצועית ורבע מהם שאפו לסיים 12 שנות לימוד. מעניין לציין שמחצית מהתלמידים במסלול 8-9 שנות לימוד ותג"ת ומחצית מהתלמידים למסלול בגרות רצו להשיג תעודת בגרות מלאה. כרבע מהתלמידים במסלולים בגרות ו-18% מתלמידי תג"ת רצו להמשיך בלימודים על-תיכוניים.

גם הממצאים על הציפיות להישגים במסגרת היל"ה מראים שחלק גדול מתלמידי התוכנית ציפו לקבל תעודה שהיא גבוהה מהתעודה שהם אמורים לקבל עם סיום המסלול שהם לומדים בו. כך, לדוגמה, כמעט שליש מהתלמידים במסלול העשרה רצו לקבל תעודת 10 שנות לימוד, 62% מהתלמידים במסלול 8-9 שנות לימוד רצו להשיג תעודת בגרות מלאה או חלקית, כרבע מתלמידי המסלול ל-10 שנות לימוד רצו לקבל תעודת גמר תיכונית, 48% מתלמידים אלה רצו להשיג תעודת בגרות חלקית או מלאה. הממצאים מעידים מצד אחד על ציפיות ועל תוכניות לעתיד (כולל המשך לימודים בהיל"ה במסלול מתקדם יותר), ומצד אחר על שאיפות לא מציאותיות, לאור תוצאות התוכנית (ראה פרק על תוצאות התכנית).

מעניין לציין שציפיותיהם של תלמידי היל"ה להישגים בלימודיהם גבוהות באופן משמעותי לעומת ציפיותיהם של כלל בני-הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער: 43% מתלמידי התוכנית ציפו להשיג תעודת בגרות חלקית או מלאה לעומת 18% מכלל המטופלים (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999). ייתכן שציפיותיהם הגבוהות להישגים בלימודים התעוררו בעקבות הצטרפותם לתוכנית היל"ה.

לוח 10: ציפיות בני-הנוער להישגים בלימודים, לפי מסלול (באחוזים)*

מסלול						סה"כ
העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ	
100	100	100	100	100	100	
16	-	-	5	-	6	פחות מ-12 שנות לימוד
25	13	8	25	18	19	12 שנות לימוד
36	6	6	8	10	18	תעודה מקצועית
4	9	14	11	3	8	בגרות חלקית
13	54	49	37	59	35	בגרות מלאה
6	18	23	14	10	13	לימודים על-תיכוניים
65	60	77	65	62	66	בטוח שישגיג רמת השכלה זו ^א

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
^א אחוז בני-הנוער שציינו "בטוחים" או "בטוחים מאוד".

הציפיות להישגים תעסוקתיים נבדקו באמצעות השאלה שבה התלמידים התבקשו לציין באיזה מקצוע ירצו לעסוק בעתיד. כל המקצועות שצוינו חולקו לארבע קטגוריות, על פי סיווג מקצועי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 1994): 1. בעלי מקצועות חופשיים, כגון: פסיכולוג, מהנדס, רופא וכו'; 2. עובדי אמנות, ספורט ואנשי צבא, כגון: כדורגלן, צייר, איש קבע וכו'; 3. עובדי פקידות, מכירות ושירותים, כגון: מזכירות, הנהלת חשבונות, מוכרים, סוכני נסיעות וכו'; 4. עובדים מקצועיים בתעשייה, כגון: טכנאי, מכונאי, אלקטרוניקה וכו'.

כפי שניתן לראות בלוח 11, רבע מהתלמידים רצו לעסוק במקצוע חופשי, 18% התכוונו להשתלב באמנות, בספורט או כאנשי קבע, 23% רצו לעבוד בפקידות, בענף מכירות ושירותים, ושליש רצו לעבוד בתעשייה. שליש מהתלמידים במגזר היהודי וכשליש מהבנות רצו לעסוק במקצוע חופשי. כמחצית מהבנות רצו לעבוד בענף פקידות, מכירות ושירותים, ויותר מ-40% מהבנים רצו להשתלב כעובדים מקצועיים בתעשייה. בולט האחוז הגבוה של התלמידים במגזר הערבי שרצו לעבוד בתעשייה: 60% לעומת חמישית במגזר היהודי.

לוח 11: ציפיות בני-הנוער להישגים תעסוקתיים, לפי מגזר ומין (באחוזים)*

מין		מגזר		סה"כ	
בנות	בנים	ערבי	יהודי		
100	100	100	100	100	סה"כ
32	25	11	34	26	מקצועות חופשיים
17	18	8	22	18	עובדי אמנות, ספורט או אנשי צבא
49	16	21	25	23	עובדי פקידות, מכירות ושירותים
3	41	60	19	33	עובדים מקצועיים בתעשייה
68	80	84	73	77	בטוח שיצליח לעסוק במקצוע ^א

* הבדלים מובהקים לפי מגזר ולפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
^א אחוז בני-הנוער שצינו "בטוחים" או "בטוחים מאוד".

מלוח 12 עולה שרוב התלמידים במסלול ההעשרה (57%) רצו להשתלב בתעשייה. יותר מ-40% מהתלמידים במסלולים תג"ת ובגרות רצו לעסוק במקצועות חופשיים. גם בציפיות בתחום התעסוקה נמצא שהציפיות אינן מציאותיות ביחס למצבם של התלמידים.

לוח 12: ציפיות בני-הנוער להישגים תעסוקתיים, לפי מסלול (באחוזים)*

מסלול					
סה"כ	סה"כ	8-9	10	תג"ת	העשרה
		שני"ל	שני"ל		
100	100	100	100	100	100
26	26	15	30	44	13
18	18	15	34	19	7
23	23	24	17	28	23
33	33	46	19	8	57
77	77	83	68	77	81

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
^א אחוז בני-הנוער שצינו "בטוחים" או "בטוחים מאוד".

4.4 תחושת הרווחה הכללית של התלמידים

תחושת רווחה כללית, הערכה ומסוגלות אישית הם מדדים לבריאות נפשית ורגשית. בלוח 13 מוצגים ממצאי המחקר על תחושת רווחה כללית, לפי מגזר. מצאנו שכשלושה רבעים מתלמידי היל"ה הרגישו "מאושרים" או "מאושרים מאוד", ויותר ממחציתם הרגישו חוסר אונים "תמיד", "לעתים קרובות" או "לפעמים", רבע הרגישו חוסר ביטחון עצמי וכשישית מהתלמידים הרגישו בדידות.

מצאנו הבדלים מובהקים בין המגזרים: במגזר הערבי יותר תלמידים דיווחו על חוסר אונים ועל בדידות. עם זאת, אחוז כפול מבין התלמידים במגזר היהודי הרגישו חוסר ביטחון עצמי (30% לעומת 14%).

לוח 13: תחושת רווחה כללית לפי מגזר (באחוזים)

מגזר		סה"כ	
ערבי	יהודי		
100	100	100	סה"כ
77	74	75	מרגיש מאושר ⁰
77	44	54	מרגיש חוסר אונים ¹ *
14	30	25	מרגיש חוסר ביטחון עצמי ² *
20	13	15	מרגיש בודד ³ *

*הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

⁰מרגיש "מאושר" או "מאושר מאוד".

¹מרגיש חוסר אונים תמיד, לעתים קרובות או לפעמים.

²מרגיש בטוח בעצמו לפעמים, לעתים רחוקות או אף פעם.

³מרגיש בודד לעתים קרובות או לעתים קרובות מאוד.

בלוח 14 מושווים ממצאי המחקר הנוכחי לממצאי "המחקר הלאומי השני על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב תלמידי כיתות ו' עד י"א במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית" (הראל ואחרים, 2002). הממצאים בלוח חלים על המגזר היהודי בלבד ומושווים לפי מין. מהלוח עולה שבאופן כללי חשו תלמידי היל"ה מאושרים יותר מאשר כלל התלמידים בישראל, וכי הם דיווחו פחות על בדידות. עם זאת, אחוזים גבוהים בהרבה ציינו חוסר אונים, הן בקרב הבנים והן בקרב הבנות.

לוח 14: השוואה בין ממצאי המחקר הנוכחי לבין מחקר HBSC לגבי תחושת רווחה כללית, לפי מין (באחוזים)

ממצאי המחקר הנוכחי (יהודים בלבד)		ממצאי המחקר HBSC		תחושות
בנות	בנים	בנות	בנים	
81	72	44	50	מרגיש מאושר ⁰
57	40	29	16	מרגיש חוסר אונים ¹
40	26	36	23	מרגיש חוסר ביטחון עצמי ²
19	10	51	49	מרגיש בודד ³

*הבדלים מובהקים לפי מין במחקר נוכחי על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

⁰מרגיש "מאושר" או "מאושר מאוד".

¹מרגיש חוסר אונים תמיד, לעתים קרובות או לפעמים.

²מרגיש בטוח בעצמו לפעמים, לעתים רחוקות או אף פעם.

³מרגיש בודד לעתים קרובות או לעתים קרובות מאוד.

תפיסת מסוגלות אישית (self-efficacy) נבדקה באמצעות כלי סטנדרטי שפיתח בנדורה (Bandura, 1977) בגרסה מקוצרת, הכוללת תשעה פריטים. הערכה עצמית (self-esteem) נבדקה באמצעות המדד של רוזנברג (Rosenberg, 1965), אשר מורכב מעשרה היגדים חיוביים ושליליים. בשני הכלים היו התשובות על סולם בן ארבע קטגוריות: 1 = לא מסכים כלל; 4 = מסכים מאוד. כפי שעולה מהממצאים בלוח 15, הביעו תלמידי היל"ה תפיסת מסוגלות גבוהה והערכה עצמית חיובית. לא נמצאו הבדלים מובהקים לפי מין ומגזר. יש לציין שממצאים אלה שונים מהממצאים על בני-נוער המטופלים ביחידות לקידום נוער: תפיסת המסוגלות של תלמידי היל"ה הייתה גבוהה יותר מזו של כלל בני-הנוער בקידום נוער (כאהן-)

סטרבצינסקי ואחרים, 1999). ניתן לשער כי השתתפותם של בני-נוער בתוכנית חיזקה את תפיסת המסוגלות שלהם ואת הערכתם העצמית.

לוח 15: תפיסת מסוגלות והערכה עצמית, לפי מין ומגזר (ציון ממוצע וסטיית תקן)

מין		מגזר		סה"כ	
בנות	בנים	ערבי	יהודי		
3.11	3.17	3.12	3.16	3.15	מדד מסכם לתפיסת מסוגלות*
.35	.43	.41	.40	.41	סטיית תקן
3.34	3.28	3.26	3.31	3.30	מדד מסכם להערכה עצמית*
.41	.42	.41	.42	.42	סטיית תקן

* ציון ממוצע (1=תפיסת מסוגלות/הערכה עצמית הנמוכה ביותר, 4=תפיסת מסוגלות/הערכה עצמית הגבוהה ביותר).

תלמידי היל"ה נשאלו במה הם תולים (משייכים) את הצלחתם או את אי-הצלחתם בחיים או בעבודה בעתיד. זאת, מתוך ההנחה ששיוך ההצלחה לגורמים הקשורים לבני-הנוער עצמם, מעיד על רצון, על נכונות ועל אמונה של בני-הנוער לקבל על עצמם את האחריות למה שיקרה להם בעתיד. לעומת זאת, שיוך ההצלחה לגורמים חיצוניים שאינם תלויים בהם, כגון: מזל, עזרה מגורמים שונים וכו', מעיד על נטייה פחותה שלהם להשקיע בהצלחתם, ועל תחושה שהצלחתם אינה תלויה בהם.

בני-הנוער נשאלו אילו מוקדי שליטה יכולים להשפיע על חייהם בעתיד, כגון: גורמים שמקורם בהיל"ה; בבני-הנוער עצמם, בכישרונם ובמידת המאמץ שהם משקיעים כדי להשיג את יעדיהם; בסיוע שהם מקבלים מהמדינה; במעמד העדתי שלהם; בקשרים שיש להם עם אנשים חשובים; או בגורמים שאינם תלויים כלל בתלמידים, כגון: במזל.

לוח 16: גורמים המשפיעים על ההצלחה בחיים, לפי תפיסתם של בני-הנוער* (באחוזים)

אחוזים	גורמים משפיעים
21	המין
56	עזרה מההורים
56	קשרים טובים עם אנשים חשובים
25	העדה
31	המזל
52	מה שקורה בהיל"ה (מסלול לימודים)
74	מידת השקעת מאמץ
34	הסיוע שניתן מהמדינה
65	הכישרון
20	מקום מגורים

* מי שציינו "משפיע הרבה".

מלוח 16 עולה כי לדעת התלמידים, גורמים בעלי "השפעה רבה" להצלחה ממוקדים בהם עצמם, כגון: במאמץ - הם היו מוכנים להשקיע כדי להצליח (74%) ובכישרון (65%). עם זאת, הם ייחסו משקל לא מבוטל גם למקורות אחרים, כגון: עזרה מההורים (56%), קשרים טובים עם אנשים חשובים (56%). מעניין לציין שיותר ממחציתם חשבו שמצבם בהיל"ה משפיע על הצלחתם בעתיד, כלומר הם תלו הרבה תקוות בהשתתפותם בתוכנית והאמינו ככל הנראה שבשבילם זו "הזדמנות שנייה", ולחלק גדול מהם אף הזדמנות אחרונה, להשתלב בתהליך הלימודי.

5. הרקע הלימודי של התלמידים והצטרפותם להיל"ה

בפרק זה נעסוק במצבם הלימודי של התלמידים לפני הצטרפותם לתוכנית היל"ה, בנסיבות הצטרפותם וברמת הישגיהם עם הצטרפותם. לאחר מכן, נתייחס לתפקודם ולהתנהגותם במהלך לימודיהם בהיל"ה.

5.1 הרקע הלימודי של תלמידי היל"ה לפני הצטרפותם לתוכנית

מלוח 17 ניתן לראות, כי 61% מהתלמידים הגיעו לתוכנית היל"ה לאחר שנשרו מבית-ספר עיוני. עשרים ואחד אחוזים למדו קודם לכן בבית-ספר מקצועי, שבעה אחוזים הגיעו ממפתן ועוד אחד-עשר אחוזים למדו במסגרות אחרות, כגון: בית-ספר אקסטרני, בית-ספר חקלאי, פנימייה או מסגרת של החינוך המיוחד. נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים: רוב התלמידים במגזר הערבי הגיעו לאחר שנשרו מבית-ספר עיוני, תלמידים במגזר היהודי הגיעו ממגוון מסגרות. הבדל זה עשוי לנבוע, ראשית, מהעובדה שחלק גדול מהתלמידים מהמגזר הערבי נשרו מכיתות של חטיבת הביניים (ר' לוח 18) ושנית, מחוסר זמינות של מסגרות חלופיות במגזר זה.

לוח 17: בית-הספר האחרון שבו למדו בני-הנוער לפני הצטרפותם להיל"ה, לפי מגזר (באחוזים)*

מגזר		סה"כ	סה"כ
ערבי	יהודי		
100	100	100	סה"כ
85	51	61	בית-ספר עיוני
9	26	21	בית-ספר מקצועי
4	8	7	מפתן
2	15	11	אחר

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

מהתפלגות התלמידים לפי סוג הכיתה שלמדו בה לפני הצטרפותם להיל"ה עולה כי רובם (80%) למדו בכיתה רגילה, ומעטים למדו בכיתות מסוג אחר, כגון: סדנאית (10%), אטית (5%), מקדמת (3%), טיפולית (2%).

בלוח 18 מוצגת התפלגות התלמידים לפי הכיתה האחרונה שסיימו. עשרה אחוזים הגיעו לתוכנית אחרי שסיימו את לימודיהם בכיתות ו-ז', 60% אחרי שסיימו את לימודיהם בכיתות ח' או ט', 22% סיימו כיתה י' ו-8% סיימו י"א או י"ב. נמצאו הבדלים מובהקים בין המסלולים, וככל הנראה הם נובעים מהעובדה שהתפלגות הכיתות תואמת את קריטריון הקבלה לתוכנית על פי הכיתה האחרונה שהתלמיד סיים במסגרת הקודמת. עם זאת, יש לשים לב כי כמחצית התלמידים במסלול ההעשרה סיימו כיתות ח' ו-ט' ו-23% מתלמידי המסלול סיימו כיתה י'.

מצאנו הבדלים מובהקים בין המגזרים. התלמידים במגזר הערבי הגיעו לתוכנית לאחר שסיימו כיתות נמוכות מאלה של התלמידים במגזר היהודי. לדוגמה, יותר משליש מהתלמידים במגזר היהודי הגיעו להיל"ה מכיתות התיכון לעומת חמישית מהתלמידים במגזר הערבי.

לוח 18: כיתת לימוד אחרונה שאותה סיימו בני-הנוער לפני הצטרפותם להיל"ה, לפי מסלול ומגזר (באחוזים)*

מגזר		מסלול						
יהודי	ערבי	העשרה	תג"ת	בגרות	10	8-9	סה"כ	
					שנ"ל	שנ"ל		
100	100	100	100	100	100	100	100	סה"כ
18	7	20	5	-	3	13	10	כיתה ו'-ז'
61	59	49	33	24	95	82	60	כיתה ח'-ט'
16	25	23	55	45	2	2	22	כיתה י'
5	9	8	7	31	-	3	8	כיתה י"א-י"ב

* הבדלים מובהקים לפי מסלול ולפי מגזר, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

בלוח 19 מוצגת שנת הלימודים האחרונה של התלמידים. מכך ניתן ללמוד על משך התקופה שבה הם היו ללא מסגרת לימודית, עד להצטרפותם להיל"ה. פרק הזמן שחלף מאז שעזבו את בית-הספר עד שהצטרפו להיל"ה מעיד על "מידת התרחקותם" מהלימודים; דבר העשוי לנבא את סיכויי השתלבותם מחדש במסגרת לימודים. מהלוח עולה ש-64% מהתלמידים לא הפסיקו בין המסגרת הקודמת לבין היל"ה, דהיינו השנה האחרונה של הלימודים היא 1999. רבע מהתלמידים היו שנה ללא מסגרת (שנת הלימודים האחרונה היא 1998), 10% היו ללא מסגרת שנתיים או יותר (שנת לימודים אחרונה 1997 או לפני כן). מצאנו הבדלים מובהקים בין המסלולים. חמישית מהתלמידים במסלול ההעשרה היו ללא מסגרת שנתיים או יותר, לעומת אחוזים בודדים של התלמידים במסלול תג"ת ו-10 ש"ל.

מעניין לציין את ההבדלים במשך הפסקת הלימודים, לפי סוג בית-הספר הקודם ולפי הגורם המפנה להיל"ה. המגמה הכללית היא שהפסקת הלימודים בקרב תלמידי בית-ספר מקצועי קצרה יותר מאשר בקרב התלמידים שבאו מבית-ספר עיוני או מפתן. כך מצאנו כי בקרב התלמידים שהגיעו מבית-ספר עיוני ומפתן, היה אחוז כפול של אלה שהיו ללא מסגרת שנתיים ויותר, מאשר בקרב התלמידים מבית-ספר מקצועי.

כצפוי, מצאנו שלאחוז גבוה מהתלמידים שהופנו להיל"ה על-ידי צוות בית-הספר הקודם לא הייתה הפסקה בין מסגרות הלימודים. ממצא זה מחזק את הצורך להדק את הקשר בין מוסדות החינוך הפורמלי לבין התוכניות החלופיות, כדי למצוא מענים הולמים לצרכים של תלמידים מהר ככל האפשר ולמנוע מצב של ניתוק.

כמעט מחצית מכלל התלמידים היו בעבר "מנותקים", דהיינו נעדרו מבית-הספר מעל לחודש, ללא סיבה מוצדקת; דבר המצביע על נשירה סמויה. גם בעניין זה נמצאו הבדלים מובהקים, לפי מסלול. כך נמצא, כי מחצית מהתלמידים במסלול ההעשרה בעבר היו "מנותקים" לעומת כרבע מהתלמידים במסלול בגרות.

לוח 19: שנת לימודים אחרונה של התלמידים עד הצטרפותם להיל"ה, לפי מסלול (באחוזים)*

מסלול						סה"כ
העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ	
100	100	100	100	100	100	סה"כ
52	66	75	81	50	64	1999
29	31	25	18	38	26	1998
19	3	-	1	12	10	1997 או לפני כן
49	47	27	48	47	45	אחוז הילדים שהיו "מנותקים" בעבר ^א

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
^א תלמיד "מנותק" הוא תלמיד שנעדר מביה"ס מעל לחודש ללא סיבה מוצדקת.

על העזיבה מחליטים בדרך כלל כמה גורמים (לוח 20). בשאלון על-אודות התלמיד שמילאו מנהלי מרכז ההשכלה שאלנו אילו גורמים החליטו על הפסקת הלימודים במסגרת הלימודים הקודמת. היה אפשר לציין כמה גורמים. נמצא כי היוזם העיקרי לעזיבת בית-הספר היה התלמיד עצמו (72%); בית-הספר החליט לגבי עזיבתם של 29% מהתלמידים; ומשפחותיהם של 28% מהתלמידים השתתפו בהחלטה על העזיבה. יש להתייחס לממצאים אלה בספקנות, משום שדיווח זה התקבל ממנהלי מרכזי ההשכלה שלא היו שותפים לתהליך העזיבה של התלמידים מבית-הספר הקודם ולא תמיד קיבלו מידע מלא מצוות בית-הספר על נסיבות עזיבתם של התלמידים. מידע זה בעייתי, במיוחד במקרים שבהם בני-נוער הגיעו לתוכנית לאחר שנתיים ויותר שהיו ללא מסגרת לימודית.

מצאנו הבדלים מובהקים, לפי מין ומגזר. מהממצאים עלה כי בית-הספר יזם בעיקר עזיבה של בנים, ובעיקר במגזר היהודי. כמו כן, המשפחה הייתה גורם משמעותי יותר בעזיבה בית-ספר במגזר הערבי ובקרב הבנות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הממצאים על כלל המטופלים ביחידות לקידום נוער, אשר נשרו מהלימודים⁶ (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999).

נוסף לכך, מצאנו הבדלים בין המסלולים בנוגע ליוזמה של בית-ספר ושל המשפחה. הממצאים מראים כי בית-ספר יזם את עזיבתם של אחוז גבוה יותר מבין התלמידים, שלאחר מכן השתלבו במסלולים מתקדמים, כגון: תג"ת ובגרות. גורם זה צוין לגבי מחצית מהתלמידים במסלולים אלה, לעומת חמישית מהתלמידים במסלולים אחרים. ייתכן שממצא זה קשור לגיל התלמידים ולכיתה האחרונה שלמדו בה, דהיינו בהתאם למדיניות של משרד החינוך, בית-הספר לא יזם עזיבת התלמידים לפני התיכון.

⁶ יש לציין שבמחקר בקרב כלל המטופלים ביחידות לקידום נוער שאלו את בני הנוער עצמם על נסיבות עזיבת בית הספר לעומת המחקר הנוכחי, שבמסגרתו הדיווח נעשה על ידי מנהלי מרכזי ההשכלה.

לוח 20: הגורמים שהחליטו על הפסקת הלימודים, לפי מין ומגזר (באחוזים)¹

מין		מגזר		סה"כ	
בנות	בנים	ערבי	יהודי		
20	32	16	35	29	בית-הספר*#
75	71	76	70	72	התלמיד
35	26	44	20	28	המשפחה*#, **

¹ הנתונים אינם מסתכמים ל-100% מאחר שניתנה אפשרות לציין יותר מגורם אחד.

*הבדלים מובהקים לפי מגזר על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

**הבדלים מובהקים לפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

הבדלים מובהקים לפי מסלול על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

5.2 הצטרפות לתוכנית היל"ה

ההצטרפות לתוכנית היל"ה נבדקה באמצעות השאלון לתלמיד ובאמצעות השאלון על-אודות התלמיד. מנהלי מרכזי ההשכלה התבקשו לציין את כל הגורמים שהפנו כל אחד מהתלמידים להיל"ה; את הסיבות להפניה לתוכנית זו דווקא; את חודש ההצטרפות (מארבעת חודשים), על פי הגדרת אוכלוסיית המחקר). את התלמידים שאלנו אילו גורמים היו מעורבים בהחלטה שילמדו בהיל"ה ומידת רצונם ללמוד בתוכנית זו.

גורמים מפנים לתוכנית. מלוח 21 עולה, שהגורם המפנה השכיח היה המדריך לקידום נוער. הנתונים מראים, ש-75% מהתלמידים הופנו על ידי המדריך. יש לציין שבמהלך השנים חלה עלייה באחוז התלמידים שהופנו לתוכנית על ידי מדריך קידום נוער. כך, לפי פרסום של אורט (1995) בשנת 1992 65% מכלל התלמידים הופנו על ידי קידום נוער. המדריך לקידום נוער מהווה גורם מפנה לאחוזים גבוהים יותר של תלמידים שלומדים במסלולים העשרה (84%) ותגי"ת (78%) מאשר לתלמידים שלומדים במסלול של 10 שני"ל או במסלול בגרות.

חמישה-עשר אחוזים מהתלמידים הגיעו להיל"ה ביוזמתם ו-13% הגיעו בעקבות יוזמת הוריהם. תלמידים רבים יותר ממסלול הבגרות ותגי"ת פנו לתוכנית ביוזמתם (26% ו-22% בהתאמה) לעומת תלמידי שאר המסלולים.

חמישה-עשר אחוזים מהתלמידים הופנו על ידי צוות בית-הספר. אחוז זה גבוה במיוחד (כרבע) בקרב התלמידים ששובצו במסלול של 8,9 ו-10 שני"ל בהשוואה לתלמידים האחרים.

לוח 21: פרטים על הצטרפות התלמידים לתוכנית היל"ה לפי מסלול, על-פי דיווחם של מנהלי מרכזי ההשכלה^א (באחוזים)

מסלול						סה"כ (n=471)	סה"כ (n)
העשרה	תגיית	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ		
							הגורם המפנה להיל"ה*
							מדריך לקידום נוער **
							צוות ביה"ס הקודם**
							שירות רווחה (עו"ס/פקידת סעד)
							פנייה של הנער **
							הפנייה של הורים
							סיבות להפניה להיל"ה
							העדר מסגרת אלטרנטיבית בעיר/יישוב
							צורך במסגרת טיפולית/ביחס אישי/במסגרת קטנה **
							המלצת חברים או בני משפחה

* הנתונים אינם מסתכמים ל-100%, כי הייתה אפשרות להתייחס לכל הגורמים הרלוונטיים.
 ** הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ^ הממצאים מבוססים על המידע שנאסף באמצעות שאלון על-אודות התלמיד.

סיבות להפניה לתוכנית. הסיבות העיקריות לפנייה או להפניה לתוכנית היל"ה היו אלו: צורך במסגרת טיפולית, צורך ביחס אישי ו/או במסגרת קטנה (62%), והעדר מסגרת חלופית ביישוב (43%); (לוח 21). כשישית מהתלמידים (16%) הגיעו להיל"ה בעקבות המלצתם של חברים או של בני משפחה. יותר מתלמידי המסלולים של 8, 9 ו-10 שנות לימוד והעשרה הצטרפו להיל"ה כי נזקקו למסגרת טיפולית וליחס אישי, לעומת תלמידי המסלולים בגרות ותגיית.

גורמים שהשתתפו בהחלטה על לימודים בהיל"ה. מעל מחצית מהתלמידים השתתפו בהחלטה ללמוד בהיל"ה (לוח 22); כשליש ציינו שהוריהם היו מעורבים בכך; רבים יחסית (40%) דיווחו שהמדריך לקידום נוער היה מעורב בהחלטה זו; 13% דיווחו שחבריהם היו מעורבים בהחלטתם להצטרף לתוכנית, ככל הנראה דרך המלצתם, על סמך ניסיון אישי (ר' סיבות לפנייה להיל"ה בלוח 21). יותר בניס ציינו שהמדריך השפיע על הצטרפותם להיל"ה לעומת אחוז הבנות (45% לעומת 27% בהתאמה), ויותר מתלמידי מסלול ההעשרה לעומת תלמידי שאר המסלולים. ממצא זה אינו מפתיע, לאור העובדה שבמסלול זה, כאמור, למדו יותר בניס. נוסף לכך, למדנו שתלמידי מסלול ההעשרה היו "חלשים" יותר מבחינת מאפייניהם המשפחתיים והיו "מנותקים" זמן רב יותר. לפיכך, פחות מהם הצטרפו לתוכנית מיוזמתם או שיותר מהם הופנו על ידי צוות בית-הספר.

לוח 22: גורמים מעורבים בהחלטה על לימודים בהיל"ה, לפי מין, על פי דיווח התלמיד^א (באחוזים)

מין		סה"כ (n=471)	
בנות	בנים		
53	55	53	גורמים שהשתתפו בהחלטה על לימודים בהיל"ה: *
33	33	33	התלמיד עצמו
45	27	40	הורי התלמיד
6	17	9	מדריך לקידום נוער **, #
13	11	13	עובדת סוציאלית**
7	12	9	חברים
			אחר

^א הממצאים מבוססים על המידע שנאסף באמצעות שאלון לתלמיד.
 * הנתונים אינם מסתכמים ל-100%, כי הייתה אפשרות להתייחס לכל הגורמים הרלוונטיים.
 ** הבדלים מובהקים לפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 # הבדלים מובהקים לפי מסלול על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

אחוז גבוה יותר מבין הבנות ציינו שהעובדת הסוציאלית הייתה הגורם שהיה מעורב בהחלטתן ללמוד בהיל"ה, לעומת אחוז הבנים (17% לעומת 6%).

חודש ההצטרפות לתוכנית (לוח 23). הממצאים על חודש ההצטרפות מראים שכשני שלישים מהתלמידים התחילו את לימודיהם בהיל"ה במהלך שני חודשיה הראשונים של שנת הלימודים (ספטמבר ואוקטובר). כשני שלישים מתוכם עשו זאת בחודש אוקטובר. עם זאת, יש לשים לב לעובדה שבמהלך החודשים נובמבר ודצמבר המשיכו להגיע תלמידים לתוכנית (21% ו-14% בהתאמה), וזאת מכיוון שהלמידה הפרטנית מאפשרת גמישות זו. עולים מספר הבדלים לפי מסלול:

- ♦ במסלול תג"ת, שהוא מסלול למידה קבוצתי, אחוז התלמידים שהצטרפו בדצמבר קטן יותר (5%), כך גם במסלול העשרה (6%).
- ♦ מצד אחר עולה, שאחוז התלמידים אשר שובצו במסלולים של 8-9 שנות לימוד או העשרה ושהתחילו את לימודים בהיל"ה בחודש ספטמבר קטן במיוחד ביחס למסלולים האחרים (כ-10% לעומת אחוזים שנעים בין 17% ל-42%).

לוח 23: חודש ההצטרפות להיל"ה, לפי מסלול (באחוזים)

מסלול					סה"כ (n=471)	
העשרה	תג"ת	בגרות	שנ"ל	8-9 שנ"ל		
100	100	100	100	100	100	סך הכול*
10	42	24	17	7	19	ספטמבר 1999
60	40	37	32	53	46	אוקטובר 1999
24	13	20	24	21	21	נובמבר 1999
6	5	20	27	19	14	דצמבר 1999

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

הממצאים על מידת הרצון של התלמידים ללמוד בהיל"ה מעידים על מוטיבציה גבוהה ללימודים. כמעט 90% "רצו" או "רצו מאוד" ללמוד בתוכנית (39%-ו-47% בהתאמה). נמצאו הבדלים לפי מין: יותר בנות "רצו" או רצו מאוד" ללמוד לעומת הבנים. לא נמצאו הבדלים מובהקים לפי גורם מפנה.

לוח 24: מידת הרצון ללמוד בתוכנית, לפי מין, על פי דיווח התלמידים^א (באחוזים)

מין		סה"כ (n=471)	מידת הרצון ללמוד בהיל"ה*
בנים	בנות		
100	100	100	סך הכול
35	51	39	רצו מאוד
47	48	47	רצו
14	1	11	רצו במידה מועטה
4	1	3	לא רצו כלל

* הבדלים מובהקים לפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

5.3 רמת הישגיהם של התלמידים במיומנויות יסוד עם הצטרפותם לתוכנית

על-פי מדיניות תוכנית היל"ה, לפני הצטרפותם של בני-נוער לתוכנית, מנהלי מרכזי ההשכלה בודקים את רמת מיומנויות היסוד שלהם. לוח 25 מציג את דיווח המנהלים על רמת הישגי התלמידים, יחסית לבני גילם. כפי שעולה מהלוח, כשליש מהתלמידים התקשו בהבנת הנקרא ובכתיבה, וכמעט לשליש מהם היה אוצר מילים דל ו/או שגיאות כתיב רבות. יש לציין שרמת הישגיהם של תלמידי היל"ה עם הצטרפותם לתוכנית הייתה גבוהה מזו של תלמידי מסגרת חלופית – המפתח (כהן, גבעון 1998). כך, לדוגמה, במפתנים נמצא אחוז כפול של תלמידים שלגביהם דווח על שגיאות רבות מאוד בכתיב בהשוואה לדיווח בקרב תלמידי היל"ה.

מצאנו הבדלים מובהקים בין המסלולים לבין המגזרים. לתלמידי מסלול ההעשרה היו קשיים רבים. כ-60% מהם נתקשו בשלושת ההיבטים שצוינו לעיל. לעומתם, רק 8% מתלמידי מסלול בגרות התקשו בהיבטים אלה. ככלל, התלמידים מהמגזר הערבי התקשו יותר מהתלמידים מהמגזר היהודי.

לוח 25: רמת הישגים עם הצטרפות לתוכנית היל"ה, לפי מסלול ומגזר (באחוזים)*

מגזר		מסלול					סה"כ	
יהודי	ערבי	העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל		
44	28	61	9	9	19	33	32	מתקשים בהבנת הנקרא ¹
47	34	65	14	8	25	42	36	מתקשים בכתיבה ²
43	25	54	9	8	18	35	29	אוצר מילים דל ³

* הבדלים מובהקים לפי מסלול ולפי מגזר על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

¹ מבין באופן מילולי בלבד, מתקשה אף בהבנה מילולית.

² שגיאות רבות בכתיבה, שגיאות רבות מאוד.

³ אוצר מילים דל, שגיאות רבות מאוד.

כמו כן, מעניין לציין כי ניתוח הישגי התלמידים עם הצטרפותם לתוכנית, לפי כיתה אחרונה במסגרת הקודמת, מראה, כצפוי, שתלמידים – בוגרי כיתות ז', ח' ו-ט' חלשים יותר משאר התלמידים. ממצא זה

עולה בקנה אחד עם הממצאים לפי מסלול הלימודים. ניתן לציין שלא מצאנו הבדלים בהישגי התלמידים בכניסה לתוכנית לפי סוג בית-ספר אחרון שלמדו בו.

6. היקף הפעילות

בפרק זה נדון בפריסתם הארצית של המרכזים ובשלושה היבטים של היקף הפעילות: א. גודל המרכזים; ב. המסלולים במרכזים ומספר המסלולים; ג. מספר הקבוצות במסלול תג"ת. נוסף לכך, נעסוק בהתלבטויות ובהצעות הקשורות למסלולים מסוימים.

6.1 פריסתם של מרכזי השכלה והיקף הפעילות בהם

בעת ביצוע המחקר התקבלה רשימה של סך 84 מרכזי ההשכלה אשר פעלו בארץ, לפי הפריסה הבאה: בצפון 22, בתל אביב 8, במרכז 15, בירושלים 4, בחיפה 11, בדרום 11, במגזר הערבי 13.

בלוח 26 מוצגים גודל המרכז, מספר המסלולים, סוגי המסלולים ומספר הקבוצות הלומדות במסלול תג"ת. מהלוח עולה, שהמרכזים התפלגו באופן שווה לשלושה: קטן (עד 25 תלמידים), בינוני (בין 26 ל-50 תלמידים) וגדול (יותר מחמישים תלמידים). במגזר הערבי נמצא אחוז קטן יותר של מרכזים גדולים, אך ההבדל בין המגזרים אינו מובהק מבחינה סטטיסטית. גם מספר התלמידים הממוצע כמעט זהה בין המרכזים מהמגזר היהודי לבין אלה מהמגזר הערבי.

בתוכנית היל"ה מופעל מבחר מסלולים גדול. המגוון הגדול מבטא את מטרות התוכנית ואת ייחודיותה, כפי שהוגדרו לעיל: להתאים את התוכנית לצורכי התלמידים, לספק הזדמנויות לכל אחד, לשמור על גמישות התוכנית. ברוב המסלולים (8,9,10 שנות לימוד) מוקנית תעודה, כגון: תעודה גמר תיכונית (תג"ת) ובגרות (תעודת בגרות במקצוע אחד). נוסף לכך קיים מסלול שאינו מוביל לתעודת סיום והוא מסלול "העשרה" וכן כיתות שילוב, הפועלות בבית-ספר, אך התלמידים שייכים לתוכנית היל"ה. המורים שמלמדים בכיתות השילוב הם מורי היל"ה, אם כי הם מלמדים גם בכיתות רגילות בבית-הספר, כלומר, הם לא מורים חיצוניים לבית-הספר.

היחס בין מספר המסלולים במרכז לבין מספר התלמידים מצביע על מגוון הפעילות ועל היקפה. כשמונים אחוזים מהמרכזים הפעילו ארבעה מסלולים או יותר. ברוב המרכזים פעלו המסלולים הבאים: בגרות 1 (74%), 9 שנות לימוד (70%), 10 שנות לימוד (82%) ומסלול העשרה (79%). מגוון המסלולים במרכזי ההשכלה במגזר הערבי קטן לעומת המגוון במגזר היהודי. יותר מרכזים במגזר הערבי הפעילו עד שלושה מסלולים: (41%) לעומת המגזר היהודי (14%) ופחות מרכזים הפעילו מספר רב של מסלולים (6-7 מסלולים; 12% לעומת 41%).

לוח 26: גודל המרכז והמסלולים במרכזים, לפי מגזר (באחוזים)

מגזר ערבי (n=17)	מגזר יהודי (n=44)	סה"כ (n=61)	גודל מרכזים ומסלולים
גודל המרכז			
סה"כ			
100	100	100	עד 25 תלמידים (18.2 תלמידים בממוצע)
31	35	34	26-50 תלמידים (34.8 תלמידים בממוצע)
44	30	34	+51 תלמידים (79.2 תלמידים בממוצע)
25	35	32	מספר תלמידים ממוצע
43.8	43.3	43.4	מספר המסלולים הקיימים במרכז *
סה"כ			
100	100	100	עד 3
41	14	21	4-5
47	45	46	6-7
12	41	33	המסלולים הקיימים במרכז
מסלול בגרות 1 *			
47	84	74	תעודה – 8 שנות לימוד
41	48	46	תעודה – 9 שנות לימוד *
41	82	70	תעודה – 10 שנות לימוד *
59	91	82	מסלול העשרה
71	82	79	כיתות שילוב
12	25	21	מיומנויות השכלתיות
35	50	46	תג"ת
41	52	49	מספר קבוצות במסלול תג"ת
83	87	86	1
17	13	14	2-3

*הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי מגזר, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

במחצית המרכזים פעל מסלול תג"ת, ללא הבדל מובהק בין המגזרים. על פי הממצאים, ברוב המרכזים שבהם היה קיים מסלול זה (86%) הופעלה קבוצה אחת, ללא הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית בין מגזרים ולפי גודל המרכזים. מעניין לציין שהמסלול של 8 שנות לימוד התקיים בפחות ממחצית המרכזים (46%). גם מסלול מיומנויות פעל ב-46% מהמרכזים. כיתות שילוב היו בחמישית מהמרכזים.

מעניין להשוות את הממצאים האלה להתפלגות התלמידים שנחקרו במחקר ההערכה, לפי מסלול הצטרפותם לתוכנית (לוח 27). מלוח 27 עולה, שמסלול ההעשרה ומסלול 10 שנות לימוד הם השכיחים ביותר (כ-30% מכלל התלמידים הצטרפו למסלולים הללו). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם האחוזים הגבוהים של מרכזי השכלה שבהם קיימים המסלולים (79%-ו-82% בהתאמה). לעומת זאת, מעניין לציין, שאף שבמסלולים מסוימים, כגון: מסלול בגרות או 9 שנות לימוד, שובצו אחוזים יחסית נמוכים של תלמידים (9%-ו-14% בהתאמה), הם פועלים במרכזי השכלה רבים יחסית (74%-ו-70% בהתאמה). ממצא זה מתיישב עם מטרותיה המוצהרות של התוכנית לגבי התאמתה לצורכי התלמיד. יש לציין שמצב זה מתאפשר בזכות העובדה שמדובר במסלולים פרטניים. מסלול תג"ת, אשר שובצו בו אחוז נמוך

יחסית של תלמידים (9%), קיים, כמצוין לעיל, במחצית המרכזים; זהו היקף נמוך יחסית למסלולים אחרים.

נוסף לכך, יש לציין שלפי פרסום אורט (1995), במשך שנים היה היקף מסלול ההעשרה בערך כ-30%: 27% בשנת 1992, 33% בשנת 1993, 31% בשנת 2001.

לוח 27: מסלול למידה עם ההצטרפות להיל"ה, על-פי דיווחם של מנהלי מרכזי ההשכלה בטופסי המעקב (באחוזים)*

n=823	
100	סך הכול מסלול
7	8 שני"ל
14	9 שני"ל
30	10 שני"ל
9	בגרות
9	תג"ת
31	העשרה

*מידע חסר על 18% מהתלמידים.

תשומה נוספת של התוכנית הקשורה להיקפה היא מספר השעות שהתלמיד נמצא במגע עם המורה שמלמד אותו. הממצאים בלוח 28 מראים שבסך הכול התלמיד למד בתוכנית כ-4 שעות שבועיות בממוצע, ויש הבדלים מובהקים לפי מסלול. הבדלים אלה מראים שמספר ממוצע זה גבוה יותר בקרב תלמידי תג"ת (מעט מעל 5 שעות שבועיות בממוצע) ונמוך יותר בקרב תלמידי 10 ש"ל (כמעט 3 שעות שבועיות בממוצע בלבד). נראה כי מספר זה של שעות שבועיות נמוך מאוד לאור מגוון הצרכים הלימודיים של התלמידים, ללא קשר למסלול לימודיהם.

לוח 28: מספר שעות לימוד שבועיות, לפי מסלול* (באחוזים)

מסלול						סה"כ
העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ	
100	100	100	100	100	100	סה"כ
17	2	10	32	20	18	עד שתיים
50	21	26	37	24	38	3 שעות
22	36	44	29	46	30	4 שעות
11	41	20	2	10	14	5 שעות או יותר
3.58	5.06	4.1	3.01	3.61	3.7	מספר שעות שבועיות ממוצע**

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

** הבדלים מובהקים על פי מבחן One-way Anova ($p < 0.05$).

6.2 התלבטויות והצעות הקשורות למסלולים

נוסף להיקף הפעלת המסלולים בדקנו במחקר התלבטויות, בעיות והצעות הקשורות למסלולים שונים. המידע המובא להלן עלה בראיונות עם בעלי התפקידים ברמת המטה והמחוז ונוגע להיבטים שונים של מספר מסלולים, שעליהם יש לתת את הדעת.

מסלול ההעשרה. יש לציין כי במסלול ההעשרה חלו כבר בתקופת המחקר שינויים ארגוניים: הוא צומצם, זמן הלימודים במסגרתו הוגבל ולמטרותיו ניתנו הגדרות ברורות יותר (קריאה, כתיבה, שיפור יכולות מסוימות). בכל זאת מצאנו לנכון להביא כמה מההתלבטויות שעלו בנושא. לדברי מרואיינת אחת:

"יש בהחלט מקום לתת איזושהי מסגרת יותר מובנית לתוכנית הזאת של ההעשרה, שאני חושבת שהכוח שלה הוא באמת בפתיחות המוחלטת שלה. ועם זאת אני חושבת שכן צריכה להיות שם איזושהי הכוונה יותר מסודרת וקריטריונים קצת יותר שמעוגנים בכל אופן באיזושהו תהליך מסודר ולא משהו כל-כך פרוץ, כי זה עושה הרבה פעמים בלבול מאוד גדול, גם למורה וגם לתלמיד, וזה פשוט לא נכון מבחינת העבודה".

מרואיינת נוספת הסבירה:

"יש לדעתי יותר מדי תלמידים שנמצאים במה שאנחנו קוראים מסלולי ההעשרה, כי הוא לא ממש הצליח לעמוד בדרישות של תשע או עשר שנות לימוד או משהו כזה, אז מכניסים אותו לאיזושהו מסלול העשרה. זה חשוב, הוא מקבל הרגלי למידה, והוא מצליח ליצור קשר לטווח ארוך ויש משמעות בלמידה לשם למידה. אבל אני חושבת שבחלק מהמקרים צריך קצת יותר לצפות מהתלמיד ולצפות מהמורה... וכן להעמיד גם לוח זמנים וגם ציפיות ברורות, של לאן אנחנו מצפים ממך להגיע, מה אנחנו חושבים שאתה יכול לעשות, ובאיזו רמה אתה יכול לעשות את זה?... לפעמים קורה שלא מעמידים מטרה כי אומרים: הוא (התלמיד) ייכשל, יהיה לו קשה, או חוסכים אפילו את הכישלון מהמורה".

מסלול מיומנויות. המסלול אינו כולל לימודים עיוניים. לפיכך הוצע לשלב בו לימודים כאלו. כך ביטאה זאת אחת המרואיינות:

"אפשר לפתוח, כמו שקורה בחינוך המקצועי, מסלולים שמשלבים לימודים עיוניים עם לימודי מקצוע. היום זה קיים אבל בנפרד... התעודה שניתנת לדוגמה, היא ניתנת על-ידי בית-הספר לספרות, זה מין משהו שהוא קצת קומביניציה מקומית תמיד. (לעומת זאת) אפשר ללמוד מיומנויות, נניח לעשות מיומנות של ספרות, ובתוך המיומנות של ספרות להכניס שעות תיאוריה. כלומר... לעשות מסלול שהוא מסלול מקצועי שלנו".

מרואיין אחר הוסיף: "רצוי להכניס דברים טכנולוגיים (מכונאות, אלקטרוניקה)".

שילוב מחדש. אחת המרואיינות הסבירה:

"המטרה המרכזית של קבוצת השילוב היא באמת שילוב התלמידים אחר-כך בבית-הספר. כל הזמן בעצם עובדים על שני ערוצים, מצד אחד לתת את התמיכה ואת הכניסה הנכונה, מצד שני לתת מקסימום של גורמים שיאפשרו אחר-כך באמת את השילוב בבית-הספר".

המרואיינים ציינו את הבעייתיות במסלול זה :

"בגלל שהכיתה נמצאת בתוך בית-ספר... יש משיכה מאוד חזקה לעשות את מה שמקובל לעשות בבית-ספר. הסביבה הלימודית היא אחרת (בהשוואה לשאר המסלולים), כל האקלים החינוכי הוא שונה. כלומר, אנחנו רואים שהמסלול הרבה פעמים בעצם נבנה על-פי אופי החיבור שלנו אל הגורם האחר".

והוסיפו אחרים :

"גם מה שקורה בפועל שהמנהל של היל"ה ברשות הוא לא מספיק מעורב בעשייה שם, הוא רק המנחה של תוכנית היל"ה, והמנחה של תוכנית היל"ה לדעתי לא מספיק, אני מרגישה ששם אנחנו צריכים לעשות יותר פדגוגיה שלנו..."

7. המשאבים העומדים לרשות התוכנית

אחת הסוגיות החשובות בהערכת התוכנית היא המשאבים. היא עשויה להבליט את צורכיהם של מנהלי המרכזים ואת הקשיים בשטח, העשויים להכשיל את התוכנית. כמו כן, משאבי התוכנית, הן הפיזיים והן האנושיים, יכולים להשפיע מאוד על סוג המענים ועל איכותם. בפרק זה נדון במשאביהם הפיזיים של המרכזים - מקום וציוד עזר לביצוע העבודה - ובמשאביהם האנושיים - מורים ומנהלים. עוד נדון בצורכי ההכשרה של הצוות ושל המנהלים ובתמיכה ובהדרכה שהמנהלים מקבלים.

7.1 משאבים פיזיים

בשאלון למנהלי המרכזים הוצגה סדרת שאלות על היבטים שונים של המשאבים הפיזיים במרכזי ההשכלה. בלוח 29 מוצגת תפיסת המנהלים על נגישות מרכזי ההשכלה, ממספר המוקדים שהתוכנית מופעלת בהם ומפעילויות נוספות באותו מבנה. נגישות המרכז מצביעה על זמינותו לתלמידים. מספר המוקדים שבהם הופעלה התוכנית מצביע על היקפה ביישוב. פעילות נוספת שקיימת במבנה מעידה על מיעוט המשאבים הפיזיים ברשות המקומית.

לוח 29: מרכזי ההשכלה - מיקומם, מספר המוקדים ברשות ופעילויות נוספות באותו מבנה, לפי מגזר (באחוזים)

מגזר ערבי (n=17)	מגזר יהודי (n=44)	סה"כ (n=61)	
65	66	66	המרכז נמצא במקום נגיש
100	100	100	מוקדים שבהם מופעלת התוכנית*, **
47	58	54	1
35	12	20	2
18	30	26	+3
88	86	86	קיימת במבנה פעילות נוספת
			פעילויות נוספות שמתקיימות במבנה *
29	3	10	בית-ספר
29	11	16	מתנ"ס
14	60	47	יחידה לקידום נוער

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית, לפי מגזר, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$)
 ** הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית, לפי גודל המרכז, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

כפי שניתן לראות בלוח 29, שני שלישים מהמנהלים חשבו שהמרכז נגיש. בכמחצית הרשויות (46%) הופעלה תוכנית היל"ה ביותר ממוקד אחד. הייתה שונות בין המגזר היהודי לערבי במספר המוקדים שבהם הופעלה התוכנית. יותר מרכזים במגזר הערבי הפעילו את התוכנית בשני מוקדים או ביותר (53% לעומת 42% בהתאמה). נמצא הבדל מובהק בין מספר המוקדים שבהם הופעלה התוכנית גם לפי גודל המרכז. כצפוי, רוב המרכזים הגדולים (50 תלמידים ויותר) הופעלו בשלושה מוקדים או ביותר.

על-פי-רוב, פעלה התוכנית במבנים שבהם היו פעילויות נוספות בבית-ספר, ביחידה לקידום נוער ובמתנ"ס. גם בסוגי הפעילות הנוספת נמצא הבדל בין המגזרים. כשליש מהמרכזים במגזר הערבי הופעלו במבנה של בית-הספר לעומת 3% בלבד במגזר היהודי. כשליש מהמרכזים במגזר הערבי הופעלו במתנ"סים לעומת עשירית במגזר היהודי. יותר ממחצית המרכזים במגזר היהודי הופעלו במבנה שבו היו פעילויות של היחידה לקידום נוער (60%) לעומת 14% במגזר הערבי.

כפי שעולה מלוח 30, 61% מהמנהלים חשבו שמצבו הפיזי של מבנה המרכז טוב או טוב מאוד. מצאנו הבדלים בין המגזרים בנושא זה. כמחצית המנהלים במגזר היהודי סברו שמצבו הפיזי של המרכז טוב, לעומת כשלושה רבעים במגזר הערבי.

כאשר התבקשו המנהלים לציין את הליקויים במצבו הפיזי של המבנה, ציינו שליש רמת תחזוקה ירודה ויותר ממחצית התלוננו על צפיפות ועל העדר חדרי לימוד קבועים.

לוח 30: המצב הפיזי של מבני המרכזים ותנאים אחרים על פי תפיסות המנהלים, לפי מגזר (באחוזים)

מגזר ערבי	מגזר יהודי	סה"כ	סה"כ (n)
n=17	n=44	n=61	
77	55	61	מצבו הפיזי של המבנה טוב או טוב מאוד
88	65	72	המבנה מתאים לצורכי המרכז*#
			הציוד והתנאים קיימים במידה מספקת
65	23	34	חדרי לימוד**
24	30	28	ציוד עזר
18	23	21	ספרייה*
24	37	33	ספרי לימוד*
18	32	28	מחשבים
35	44	42	חדרי ישיבות
			אילו היו משאבים נוספים, היה משקיע
94	83	86	בשעות הוראה
88	89	88	בשיפור המבנה הפיזי

אחוז המנהלים שציינו שמבנה מתאים או שחלק מתאים וחלק לא, במידה שהתוכנית מופעלת ביותר ממבנה אחד.

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

** הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.01$).

כמעט שלושה רבעים מהמנהלים ציינו שהמבנה מתאים לצורכי המרכז; יותר מנהלים מהמגזר הערבי חשבו כך, לעומת המנהלים מהמגזר היהודי. ייתכן שהבדל זה נובע מציפיות שונות בנוגע למבנה הפיזי ולא בהכרח מהמצב הפיזי כפי שהוא. באשר לשאלה על הסיבות לאי-התאמת המבנה, ציינו המנהלים מספר לא מספק של חדרים (65%), קיום פעילויות נוספות באותו מבנה (רבע ציינו זאת), מחסור בחדרי מחשבים (חמישית) ובעיות תחזוקה (15%).

המנהלים נשאלו על התנאים הנדרשים להפעלת המרכז (לוח 30). רק שליש אמרו שבמרכז היו מספיק חדרי לימוד. במגזר היהודי חשבו כך כרבע מהמנהלים, לעומת יותר ממחציתם במגזר הערבי. יחסית, מעט מנהלים היו מרוצים ממצב הספרייה (21%), יותר מרבע מכמות המחשבים (28%) ומציוד העזר (28%). שליש היו מרוצים מכמות הספרים ו-40% - ממצב חדרי הישיבות.

שאלנו את המנהלים במה היו משקיעים משאבים נוספים, אילו עמדו לרשותם. יותר מ-80% היו משקיעים בשיפור מבנה המרכז ובהוספת שעות הוראה. שמונים ושניים אחוזים מהמנהלים ציינו תחומים נוספים ובהם: מחשוב (64%), ספרים וספרייה (44%), אבזרי הוראה אחרים, כגון: מטול שקפים, מכשיר וידאו ועוד (34%). כאשר התבקשו המנהלים לציין את סדר העדיפות לתגבור, נמצא כי יותר מ-40% מהם היו משקיעים בשיפור המבנה הפיזי, יותר משליש במחשוב, כשישית – בהוספת שעות ההוראה ובספרים.

עמדות המנהלים בנושא התנאים הפיזיים של המרכזים והעדפותיהם לתחומים שדורשים תגבור קיבלו חיזוק מהתשובות לשאלות על הקשיים העיקריים בביצוע תפקידם במרכז ועל הצעותיהם לשיפור. כשליש מהמנהלים ציינו שחוסר מקום, צפיפות ומחסור בציוד הקשה עליהם מאוד. יותר ממחצית המנהלים אמרו שמקום נפרד ללימודי היל"ה, מבנה חדש ושיפור סביבת העבודה היו עוזרים להם בביצוע טוב יותר של תפקידם. כרבע מהמנהלים דיווחו על הוספת תקציב, כגורם שהיה עוזר להם.

הממצאים שקיבלנו מניתוח השאלונים למנהלי המרכזים בנושא המשאבים הפיזיים עולים בקנה אחד עם ממצאי הראיונות שערכנו עם בעלי תפקידים ברמת המחוז והמטה ברמת המטה. כמעט בכולם עלתה סוגיית חוסר שביעות הרצון מהמשאבים הפיזיים. מתברר, שלמשאבים הפיזיים אחראית הרשות המקומית. חלק מהרשויות ייחסו לתוכנית זו חשיבות רבה והשקיעו בה; לעומתן היו רשויות אחרות שלא השקיעו כלל. כך ביטאה זאת אחת המרואיינות:

"קידום נוער תופס ברשויות מקום של שוליים. כמו שילדים אלה הם בשוליים, גם יחידות הם בשוליים. לפעמים לומדים במרתפים, במקלטים, במבנים שלא שופצו מספר שנים".

מרואינת אחרת ציינה: "בהרבה מקומות יחידות לקידום נוער ממוקמות מתחת לאדמה או כדייר משנה במבנה". סוגיה זו בעייתית גם משום שמשרד החינוך לא קיבל את האחריות על המבנים על עצמו. הסיבה לכך היא שמשרד החינוך משקיע בבניית בתי-הספר, לתוכנית היל"ה אין סטטוס של בית-הספר. חלק מהמרואיינים חשבו שאולי בכל זאת יש מקום שמשרד החינוך יתערב בתחום של משאבים פיזיים. לדברי מרואינת אחת:

"נכון שזה קצת לוקח את האחריות מהרשויות המקומיות על העניין של המקומות הפיזיים, אבל יכול להיות שהם באמת צריכים את העזרה הזו כדי להקצות מקומות ראויים יותר ממה שיש היום. לפעמים יש סדר עדיפויות וסדר הקדימויות מעורר ויכוח, אך לפעמים באמת קיימת מצוקה ברשות שהיא פשוט לא מסוגלת להרים את זה".

המרואיינים חשבו שניתן לחלק אחריות כך שהרשות תעמיד את הקרקע ומשרד החינוך יקים את המרכז. הם ציינו סוגיות נוספות, כגון: צפיפות במבנה, רמת תחזוקה נמוכה ביותר. בעיה נוספת שהועלתה הייתה נגישות המרכז, במיוחד בערים גדולות. באחד הראיונות נאמר:

"אני לא חושבת שילד צריך לקחת שלושה אוטובוסים כדי להגיע למרכז. צריך להקים מספר מרכזים במקומות פריפריאליים של העיר ושהמורים ייסעו כי הם ניידים יותר".

היו מרואיינים שחשבו שיש מקום לשפר את רמת המחשוב של המרכזים, כמו גם להעשיר את מגוון אמצעי העזר להוראה שברשות המרכזים.

סוגיה נוספת שעלתה בראיונות הייתה התקציב. בעלי התפקידים ברמת המטה והמחוז היו מודעים לכך שהתקציב הכללי מוגבל מאוד ולעתים אינו מספיק. הדבר מתבטא במחסור בשעות הוראה ובכוח אדם. המרואיינים דיברו על צורך בשיפור היישום של חוק חינוך חינוך לנער מנותק. אחת הבעיות היא שבני-נוער מנותקים, שלמעשה זכאים לסל החינוך, לפעמים לא קיבלו אותו משום שהם עדיין נחשבים ללומדים בבית-הספר, ובית-הספר הוא שנהנה מהתקציב. כך ביטאה את המצב אחת מהמרואיינות:

"לא יכול להיות שישנם נערים ונערות שמסתובבים ברחובות, בתי-ספר מצהירים עליהם שהם לומדים ובעצם הם לא מקבלים שום דבר. מגיעות להם זכויות אלה, אך אנו לא יכולים לתת להם".

אפשרות נוספת לשיפור היא תקצוב התלמיד שמצטרף ליחידה לקידום נוער לטיפול. "ברגע שנער נכנס לטיפול ביחידה לקידום נוער, זו אמורה להיות נקודת כניסה שלו לחוק, כדי שבהמשך יהיה מי שימשיך לטפל בו וידאג שהוא יוכל להיכנס בהמשך למיומנויות, לחינוך חברתי ולהשכלה", הציעה אחת ממרואיינות.

7.2 משאבים אנושיים במרכזי ההשכלה

היבט חשוב נוסף בהערכת המשאבים של תוכנית היל"ה הוא מצבת כוח אדם. בלוח 31 מוצגים מאפייני כוח האדם במרכזים.

במחצית המרכזים בערך הועסקו עד עשרה מורים, רק ב-14% מהם הועסקו יותר מעשרים מורים. שמונים ושלושה אחוזים מהמנהלים סברו שיש במרכז מספיק מורים. כצפוי, מצאנו שמספר המורים עולה, ככל שהמרכז גדול יותר, אך דווקא המנהלים במרכזים אלה הדגישו במיוחד את הצורך בכוח אדם נוסף. כך נמצא שבעוד שיותר מ-90% מהמנהלים במרכזים קטנים ובינוניים ציינו שיש מספיק מורים, במרכזים הגדולים 62% מהמנהלים דיווחו על כך.

לוח 31: מאפיינים של כוח האדם במרכזי היל"ה (באחוזים)

מרכזים קטנים	מרכזים בינוניים	מרכזים גדולים	סה"כ n=56	
19	19	18	56	סה"כ מרכזים
100	100	100	100	מס' מורים*
90	47	-	46	עד 10
10	53	56	39	11-19
-	-	44	14	יותר מ-20
93	93	62	83	מספר המורים מספיק
37	33	56	42	עובדות מורות חיילות
17	20	75	33	אין מורות חיילות אך קיים צורך
37	42	50	43	מועסק צוות מנהלי
67	50	50	55	אין צוות מנהלי אך קיים צורך

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית, לפי גודל המרכז, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

ב-42% מהמרכזים עבדו מורות חיילות ובאחוז דומה הועסק צוות מנהלי. בשליש המרכזים שבהם לא היו מורות חיילות, צוין צורך בכך, ובמחצית המרכזים שלא היה בהם צוות מנהלי, היו רוצים בו. נוסף לכך, חלק מהמנהלים רצו להעסיק בעלי תפקידים נוספים, כגון: מדריכים חברתיים, חונכים בפרויקט פרי"ח, עובדי ניקיון. יש לציין, שבתשובה לשאלה על הקשיים העיקריים בביצוע תפקידם במרכז, חמישית מהמנהלים ציינו עומס בעיסוקים פקידותיים וכשישית הציעו להוסיף מזכירה למרכז, כאשר התבקשו לציין הצעות לשיפור. כרבע מהמנהלים שענו על שאלת הקשיים, סברו ששכרם והתנאים הסוציאליים שלהם אינם תואמים את היקף העבודה וההשקעה בפועל, ובהתאם לכך היו רוצים להגדיל את הגדרת היקף המשרה, לשפר את השכר ואת התנאים.

מראיונות עם בעלי התפקידים ברמת המחוז והמטה עלה כי באופן כללי הם היו מרוצים מאיכות כוח האדם (ר' נושא זה בהרחבה בפרק 8). עם זאת, הם ציינו כי המורים עובדים במשרות חלקיות, והיל"ה לא יכולה להבטיח להם משרה קבועה ותנאים טובים יותר. ברמת המטה רצו המרואיינים לשפר את תנאי ההעסקה, אך בשלב זה הדבר אינו אפשרי, לדבריהם. מרואיינת אחת ביטאה זאת כך:

"חלק מהמורים צריכים לקבל שעות לא רק על מה שהם לימדו אלא על תפקידי ריכוז, פיתוח תכנים, עבודת צוות. זה הופך אותם לעובדים יותר מחויבים למערכת".

עם זאת, המרואיינים ציינו כי בשיטה הקיימת היל"ה יכולה לבחור מורים ולא להישאר עם אלה שלא מרוצים מהם:

"מי שלא מצליח לעבוד עם הילד, אין בעיה להוציא אותו. בבית-הספר זה לא קורה – הוא (הילד) תקוע לפעמים לנצח עם מורה מסוים".

7.3 צורכי הכשרה של הצוות ושל המנהל

הכשרת העובדים במרכזים היא כלי חשוב לחיזוקם, לחידוש מיומנויות וידע ולרענונם ובסופו של דבר, הוא עשויה לתרום ישירות להבטחת איכות העבודה. נוסף לכך, לאור מגוון תפקידיהם של מנהלי המרכזים (ר' פרק 8) ולאור התפקיד הפעיל שהתוכנית מצפה מהמורים, יש להכשרה, הן של המנהל והן של המורים, חשיבות עליונה. על כן, בדק המחקר את צורכי הכשרתם של המנהלים ושל צוות המרכזים מנקודת מבטם של המנהלים. מנהלי המרכזים התבקשו לציין באילו נושאים הם היו מעוניינים לקבל הכשרה, ובאילו נושאים הם היו מעוניינים שהמורים במרכז ישתלמו.

המנהלים ציינו מספר נושאים רב או תחומי השתלמות שבהם הם מעוניינים. שני הנושאים המבוקשים ביותר היו מחשבים וניהול כללי, כולל ניהול משאבי אנוש.

המנהלים ציינו בעיקר צורך בהשתלמות בשיטות הוראה, בהשתלמויות במקצועות ספציפיים ומחשבים. יש לציין שלא נמצאו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית בצורכי הכשרה שציינו המנהלים עבור עצמם ועבור הצוות, לפי מגזר או גודל המרכזים, דבר המעיד על אחידות יחסית בתפיסת המנהלים את צורכי ההכשרה (ר' לוח 32).

לוח 32: נושאים שבהם המנהל רצה להשתלם או רצה שהמורים ישתלמו (אחוזים)

עבור המורים	עבור המנהל	סה"כ מרכזים (n=61)
		תחומי השתלמות
		מחשבים
22	39	
11	14	אבחון ליקויי למידה/אבחון דיסקטי/חינוך מיוחד
4	29	ניהול כללי/ניהול משאבי אנוש
15	16	אוריינטציה לקידום נוער/נוער במצוקה/תכנים טיפוליים
2	14	הנחיית מורים, הדרכה, עבודה עם צוות
11	10	תוכניות לימודים של היל"ה
11	2	גיל ההתבגרות
35	8	שיטות הוראה
30	10	השתלמות במקצועות ספציפיים

* האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כיוון שהיה אפשר לציין יותר מתשובה אחת.

מהממצאים עולה כי המנהלים רצו להרחיב את הכשרתם ואת הכשרת המורים בנושאים יישומיים מאוד, למשל, מחשבים, השתלמות במקצועות ספציפיים, ניהול, שיטות הוראה ועוד. נושאים שקשורים לתפיסת התוכנית ולעקרונותיה, כגון: "אוריינטציה לקידום נוער, נוער במצוקה ותכנים טיפוליים" זכו להתייחסות מצומצמת.

גם בראיונות נבדקו צורכי הכשרתו של צוות המורים. עלה הצורך לקיים השתלמויות בנושא ליקויי למידה (אבחון, דרכי טיפול) והשתלמויות בין-תחומיות (שאינן קשורות למקצועות ספציפיים).

8. תפקידם של מנהלי מרכזי ההשכלה

בחלק זה נדון בתחומים שקשורים למנהלי מרכז ההשכלה. כולם נבדקו באמצעות השאלון למנהל, ואלו הם: מאפיינים אישיים; תפיסת תפקיד; חלוקת הזמן בין העיסוקים השונים הכלולים בתפקיד; הדרכה ותמיכה; שביעות רצון מהתפקיד.

8.1 מאפייני מנהלי מרכזי ההשכלה

לוח 33 מציג את הפרופיל הדמוגרפי של מנהלי המרכזים. רובם בני 36-55. מנהלי המרכזים הגדולים מבוגרים יותר לעומת מנהלי המרכזים הבינוניים והקטנים: יותר ממחציתם בני 46-55 לעומת שליש במרכזים הקטנים.

לוח 33: מאפיינים דמוגרפיים של מנהלי היל"ה (באחוזים)

מרכזים קטנים n=19	מרכזים בינוניים n=19	מרכזים גדולים n=18	סה"כ n=56	סה"כ מנהלים גיל*
21	26	6	16	26-35
42	47	39	43	36-45
32	11	56	32	46-55
5	16	-	10	56 ומעלה
63	47	61	57	מין: נשים**
95	95	56	82	ילידי הארץ [^]

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי גודל המרכז, לפי מבחן χ^2 ($p < 0.01$).

** הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי מגזר, לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

[^] לא נמצאו עולים חדשים. מנהלים שאינם ילידי הארץ עלו עד שנת 1970.

יותר ממחצית המנהלים היו נשים (57%). אחוז המנהלות במגזר היהודי היה גבוה יותר מאשר במגזר הערבי (שני שלישים לעומת עשירית בהתאמה) והבדלים אלה מובהקים מבחינה סטטיסטית.

שמונים אחוזים מהמנהלים היו בעלי תואר אקדמי; כשליש בעלי תואר שני. 80% היו בעלי תעודת הוראה, לחמישית הייתה הסמכה כמנהל חינוכי ול-14% הייתה תעודת הוראה לחינוך המיוחד. במגזר הערבי לאף לא אחד ממנהלים הייתה תעודת הוראה לחינוך מיוחד.

לוח 34 : מאפיינים השכלתיים של המנהלים (באחוזים)

השכלה	n=61
התואר הגבוה שקיבלו- סה"כ	100
תעודת סיום ביי"ס על תיכוני	5
תעודת מורה בכיר	15
תואר אקדמי ראשון	53
תואר אקדמי שני	27
תעודות נוספות*	
תעודת הוראה	80
תעודת הוראה לחינוך מיוחד**	14
הסמכה כמנהל חינוכי	20

* הנתונים אינם מסתכמים ל-100%, כי הייתה אפשרות לציין יותר מתעודה אחת.
 ** הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי מגזר לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

בלוח 35 מוצג הרקע המקצועי של המנהלים. כמעט כולם (93%) עסקו בהוראה. ליותר ממחציתם ותק בהוראה של 11 שנים ויותר. שבעים אחוזים הדריכו במסגרת כלשהי. מצאנו הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בין המגזרים בנוגע לניסיון המנהלים בהדרכה: במגזר היהודי 80% ממנהלים עסקו בהדרכה לעומת מחצית המנהלים במגזר הערבי.

לוח 35 : מאפיינים מקצועיים של המנהלים (באחוזים)

סה"כ	n=61
עסקו בהוראה	93
ותק בהוראה - סה"כ	100
עד 5 שנים	17
6-10	26
11 שנים ויותר	57
עסקו בהדרכה*	70
ותק בניהול מרכז השכלה נוכחי	100
עד 5 שנים	35
6-10	40
11 שנים ויותר	25
תפקיד ומקום העבודה האחרון**	
מורה בבית-ספר	39
רכז שכבה	15
מדריך קידום נוער	9

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי מגזר לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ** תפקידים ומקומות עבודה – לפני התפקיד הנוכחי. מוצגים תפקידים ומקומות עיקריים בלבד.

ל-35% ותק קטן מחמש שנים בניהול מרכז השכלה, לרבע יש ותק של יותר מ-10 שנים בניהול מרכז ההשכלה, ללא הבדלים לפי מגזר או גודל המרכז.

שאלנו את המנהלים על מקום עבודתם האחרון לפני שהגיעו למרכז ועל התפקיד שמילאו בו. כמעט ארבעים אחוזים היו מורים בבית-ספר יסודי או תיכון, שישיית שימשו כרכזי שכבה, 9% עבדו כמדריכים בקידום נוער.

בראיונות עם בעלי תפקידים ברמת המחוז והמטה למדנו כי משכורתם של מנהלי מרכזי ההשכלה מומנה על-ידי הרשות המקומית. לפיכך, להיל"ה כמעט אין השפעה על בחירת המנהל. בחלק גדול מהמקומות המנהלים עונים על קריטריונים של היל"ה. עם זאת יש מקומות שבהם שביעות הרצון של היל"ה ממנהל המרכז אינה גבוהה, אך לא ניתנת להיל"ה אפשרות לפטר אותו.

8.2 תפיסתם של מנהלי מרכזי ההשכלה לגבי תפקידם

בשאלון למנהלי מרכזי ההשכלה נכלל שאלות על תפיסותיהם לגבי היבטים הקשורים לתפקידם ולעבודת הצוות במרכז. ראשית, הוצגה למנהל סדרת היגדים בתחומים הבאים: עצמאות בתפקיד (בעבודתו מאפשרים לי לפעול בהתאם להשקפותיי; אני מחליט מהו קצב עבודתי ואיך לבנות את תוכני הפעילות שלי במרכז; אני דוחף לחידושים), תחושת העומס (הזמן שאני מקדיש לעבודתי הוא ארוך מדי; לעתים קרובות אני מרגיש עייף וסחוט מעבודתי), האווירה החברתית בצוות (האווירה בקרב הצוות במרכז טובה ביותר), שיתוף פעולה בין חברי הצוות (אנשי הצוות משתפים פעולה זה עם זה על מנת להשיג מטרות מקצועיות משותפות; חברי הצוות עוזרים זה לזה באופן מעשי), ישיבות צוות (ישיבות הצוות ענייניות ומועילות) ויוזמה של חברי הצוות (חברי הצוות מגלים מידה רבה של מקוריות ויוזמה; אנשי הצוות במרכז לוקחים חלק בעיצוב המדיניות העיקרית של המרכז). המנהל התבקש לציין באיזו מידה כל אחד מהמשפטים שהוצגו בפניו משקף את המצב במרכז שלו. בלוח 36 מוצגים הממצאים על המדדים המסכמים את ההיגדים, כלומר, התחומים המפורטים לעיל, כוללים מספר משפטים מאותו עולם תוכן.

מלוח 36 עולה, ששמונים אחוזים מהמנהלים חשבו שיש להם מידה גבוהה של עצמאות בביצוע התפקיד; כשליש חשו עומס יתר. מצאנו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית בתחושה של עומס לפי גודל המרכז. כצפוי, נמצא, שאחוז גבוה יותר מבין המנהלים במרכזים גדולים, ציינו שהם מרגישים עומס רב בעבודה לעומת המנהלים במרכזים הקטנים או הבינוניים.

לוח 36: תפיסת המנהל בנוגע להיבטים השונים הקשורים לתפקידו ולעבודת הצוות (באחוזים)*

(n=61) אחוזים	היבטים הקשורים לעבודת המנהל
	תפיסה ביחס לתפקיד
80	עצמאות בתפקיד
34	עומס רב בעבודה**
	תפיסות ביחס לעבודת צוות
100	אווירה חברתית
90	שיתוף פעולה
82	ישיבות צוות
66	יוזמה

* שיעור המנהלים שהסכימו עם מחצית או יותר מהפריטים המרכיבים את המדד.
** הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי גודל המרכז לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

מהממצאים עולה כי מנהלי מרכזי ההשכלה היו מרוצים מהעבודה הנעשית במסגרת הצוות. כולם ציינו שהם שבעי רצון מהאווירה החברתית בצוות, רובם (90%) חשבו שיש מידה גבוהה של שיתוף פעולה בין חברי הצוות והיו מרוצים מרמת הארגון והעניין בישיבות הצוות (82%). שני שלישים חשבו שחברי הצוות מפגינים יוזמה ויצירתיות בעבודתם. לא נמצא הבדל בתפיסות אלה בין המגזרים ובין מרכזים בגדלים שונים.

8.3 חלוקת הזמן של מנהלי מרכזי ההשכלה בין עיסוקים שונים

בלוח 37 מוצגות הפעילויות שבהן עסקו המנהלים, על פי הערכתם. הוצגה להם רשימת עיסוקים: עבודה מנהלית-משרדית, עבודה עם גורמי מחוז ומטה, מפגשים עם מדריכי קידום נוער וכדומה. עבור כל סוג עיסוק התבקשו המנהלים לציין כיצד הם מעריכים את חלוקת הזמן שלהם, תוך בחירה בין שלוש קטגוריות: העיסוק תופס חלק ניכר מזמנם, חלק מועט מזמנם או כלל לא תופס זמן. לוח 37 מציג את הפעילויות או העיסוקים של המנהלים שתופסים חלק ניכר מזמנם.

מהלוח עולה, שבחלק ניכר מזמנם עבדו המנהלים עם צוות המורים (82%) ובעבודה משרדית-מנהלית (68%). מנהלים רבים אמרו שזמן ניכר מעבודתם ייחדו למפגשים עם מדריכי קידום נוער (74%), ופחות מנהלים ציינו מפגשים עם מנחי היל"ה (45%) ועם גורמי מחוז ומטה (36%).

מעניין לשים לב שבין חמישית לשליש מהמנהלים ציינו עבודות שונות עם התלמידים עצמם, כפעילויות אשר להן ייחדו חלק ניכר מזמנם: עבודה פרטנית עם תלמידים, מפגשים קבוצתיים עם תלמידי תג"ת והוראה.

לוח 37: עיסוקים של מנהלי המרכזים, שלהערכתם תופסים חלק ניכר מזמנם, לפי גודל המרכז (באחוזים)

עיסוקים	סה"כ n=56	מרכזים גדולים n=18	מרכזים בינוניים n=19	מרכזים קטנים n=19
סה"כ מרכזים (n)				
עבודה עם צוות המורים	82	78	79	90
עבודה משרדית/מנהלית *	68	89	58	58
השתלמויות	35	29	39	37
עבודה עם תלמידים				
עבודה פרטנית עם תלמידים	33	28	32	39
מפגשים קבוצתיים עם התלמידים (תג"ת)	25	33	20	18
הוראה/הדרכה של התלמידים	19	22	21	12
עבודה עם גורמים שונים				
מפגשי תיאום ומעקב (תו"ם)	20	35	11	17
עבודה עם גורמי מחוז ומטה *	36	61	21	28
מפגש עם מדריכי קידום נוער	74	78	72	72
מפגש עם מנחי היל"ה	45	56	42	37
עבודה עם לקוחות/ספקים של סדנאות	6	12	6	--
עבודה עם גורמי חוץ	16	22	16	11

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי גודל המרכז על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

הבדלים מובהקים לפי גודל המרכז נמצאו בנוגע להערכתו של המנהל על העיסוקים שלהם הוא מייחד זמן רב: כצפוי, יותר מנהלים של המרכזים הגדולים (בהם יותר 50 תלמידים) ציינו עיסוק רב בעבודה משרדית (89%), לעומת אחוזים נמוכים יותר מהמנהלים האחרים (58%). גם לגבי עבודה עם גורמי מחוז ומטה נמצא הבדל לפי גודל המרכזים: 61% ממנהלי המרכזים הגדולים ייחדו לכך זמן רב, לעומת מעט יותר ממנהלי המרכזים הבינוניים (21%) או הקטנים (28%).

8.4 דפוסי הדרכה ותמיכה שהמנהלים מקבלים

התמיכה וההדרכה השוטפות שהמנהלים קיבלו במהלך עבודתם עשויות היו להשפיע על תפקודם. המחקר בדק את ההיבט הזה באמצעות שאלות למנהלים על קבלת תמיכה והדרכה, על המידה שבה תמיכה זו הייתה מספקת ועל מקור התמיכה (מי סיפק אותה).

הממצאים בלוח 38 מראים, שאף ש-92% מהמנהלים חשבו שאכן קיבלו תמיכה והדרכה, לא כולם חשבו כך. הרוב חשבו שהתמיכה הייתה מספקת ושקיבלו אותה ממנחי היל"ה, ברמת המחוז (90%). כמחצית מהמנהלים קיבלו תמיכה מהצוות המקומי של היחידה לקידום נוער; דבר העשוי להעיד על שיתוף פעולה בין מנהלי המרכזים לבין צוות היחידה לקידום נוער. כחמישית דיווחו על תמיכת המטה. יש לתת את הדעת להיקף המצומצם שבו צוינה תמיכתם של עמיתים לעבודה (מנהלי היל"ה אחרים).

לוח 38: תמיכה והדרכה שקיבלו המנהלים, לפי תפיסתם (באחוזים)

סה"כ	
(n=61)	מידת הדרכה ותמיכה
92	מקבל הדרכה ותמיכה לעבודה
100	ההדרכה
83	מספקת
15	לא כל כך מספקת
2	כלל לא מספקת
	גורמים שמהם מקבל תמיכה*
22	מטה
90	מנחה היל"ה מחוזי
11	מנהלי היל"ה אחרים
47	צוות מקומי קידום נוער
	נושאים שבהם מקבל תמיכה*
43	נושאים פדגוגיים ונושאי הוראה
39	היבטים ארגוניים ואדמיניסטרטיביים
39	לפי הצורך/בכל הנושאים

* האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כיוון שהייתה אפשרות לציין יותר מתשובה אחת.

רוב הנושאים שבהם המנהלים קיבלו הדרכה או תמיכה היו פדגוגיים או/ו ארגוניים. כארבעים אחוזים מהמנהלים לא ציינו נושאים ספציפיים אלא אמרו שקיבלו תמיכה בכל נושא, לפי צרכיהם.

אף שרוב המנהלים סברו שההדרכה שקיבלו הייתה מספקת, יש מקום לברר מה חסר לאותם מנהלים שלא חשבו כך; לאיזה סוג של הדרכה הם מצפים, באילו נושאים וממי.

8.5 שביעות רצונם של מנהלי מרכזי ההשכלה מעבודתם

המנהלים נשאלו ישירות על שביעות רצונם מהיבטים שונים בעבודתם. כדי לאתר קבוצות שונות של תחומים שבהם הם היו מרוצים או לא מרוצים, ערכנו ניתוח גורמים (factor analysis). מהניתוח הסתמנו ארבע קבוצות או עולמות תוכן:

1. **עיסוק יומיומי** (הכולל יחסים עם התלמידים ועם חברי הצוות, העבודה במרכז באופן כללי ותוכן העיסוק);
2. **היכולת לקדם תלמידים** במסגרת התפקיד (כולל גם את ההישגים הלימודיים של התלמידים);
3. **יוקרת התפקיד והיכולת להתפתחות מקצועית** (עניין, סטטוס חברתי הקשור לתפקיד ואפשרויות להתפתח ולרכוש ידע);
4. **תנאי העבודה** (שכר, שעות עבודה, חופשות וכו').

כמעט כל המנהלים היו מרוצים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד" מעיסוקם היום-יומי ומיחסייהם עם המורים ועם התלמידים (לוח 39). כמעט כולם היו מרוצים מיכולתם לקדם את התלמידים. כשני שלישים היו מרוצים מיוקרת התפקיד ומההתפתחות המקצועית שהוא מאפשר. רק 13% היו מרוצים מהשכר ומתנאי העבודה. לא נמצאו הבדלים מובהקים בתחומים השונים של שביעות רצון, לפי מגזר או לפי גודל מרכז.

לוח 39: שביעות רצון של המנהל מהיבטים שונים בתפקידו (באחוזים)*

אחוזים (n=61)	ההיבטים
98	העיסוק היומיומי/יחסים עם התלמידים והמורים
98	יכולת לקדם תלמידים
61	יוקרת התפקיד וההתפתחות המקצועית
13	תנאי העבודה (שכר, שעות עבודה, חופשות וכו')

* אחוז המנהלים שציינו "במידה רבה" או "רבה מאוד".

9. דפוסי הפעולה של התוכנית

דפוסי הפעולה הם האמצעי העיקרי של התוכנית להשגת מטרותיה וליישום ייחודיותה, כפי שהוגדרה לעיל על ידי גורמים שונים. בפרק זה נעסוק בדפוסי הפעולה, תוך כדי התייחסות לתחומים הבאים:

- ◆ **קליטת התלמיד.** פעולות שמתבצעות בעת קליטת תלמיד חדש במרכז, קריטריונים לבחירת מקצוע ומורה לתלמיד וקריטריונים לשיבוץ התלמידים במסלול תג"ת;
- ◆ **דרכי עבודה עם התלמידים.** תוכנית עבודה במרכזים ושיטות הוראה;
- ◆ **דפוסי עבודה של המנהל עם צוות המורים.** ישיבות צוות וכו'.

המידע על התחומים האלה נאסף, הן ממנהלי מרכזי ההשכלה באמצעות השאלון והן מאנשי המפתח באמצעות ראיונות עומק.

9.1 קליטת התלמיד

בלוח 40 מוצגות הפעולות שנערכו בקרב כל התלמידים החדשים בעת קליטתם במרכז ההשכלה. הממצאים המוצגים בלוח מראים, שכל התלמידים החדשים בכל המרכזים רואיניו בעת קליטתם במרכז. כמו כן, רוב המנהלים (72%) דיווחו שכל התלמידים החדשים נבחנו או אובחנו במרכז. חלק גדול מהמנהלים (70%) אמרו שלגבי רוב התלמידים החדשים התקבל מידע מהגורם שהפנה את התלמיד ומעל רבע דיווחו על כך שמידע כזה התקבל לגבי רוב התלמידים. לעומת זאת, פחות ממחצית המנהלים אמרו שהמרכז דואג לקבלת מידע מבית-הספר הקודם שבו למד התלמיד (19% קיבלו מידע כזה על כל התלמידים החדשים ורבע על רובם).

לוח 40: הפעולות הנערכות במרכז בעת קליטתו של תלמיד חדש (באחוזים)*

אחוזים (n=61)			
לגבי רוב התלמידים החדשים	לגבי כל התלמידים החדשים		פעולות במרכז
-	100		ריאיון**
70	28		קבלת מידע מגורם מפנה
24	19		קבלת מידע מבי"ס קודם
25	72		העברת מבחנים/אבחונים בתוך מרכז ההשכלה
	72		פעולות נוספות
	10		ביקור בית
	18		מפגש עם הורים
	10		הכנה ללמידה

* האחוזים אינם מסתכמים ל-100% כיוון שהייתה אפשרות לציין יותר מתשובה אחת.
** כולל תיאום ציפיות, בירור מקצועות מועדפים עבור התלמיד.

שבעים אחוזים מהמנהלים עשו פעולות נוספות לקליטת התלמיד ובהן מפגשים עם ההורים (18%), ביקורי בית והכנה ללמידה (10%). נשאלת השאלה האם יש בנהלים או בתקנות הנחיה לפעולות קליטה אלה, או שמא הן תלויות בשיקול דעתו של מנהל המרכז; האם קיימות הנחיות לגבי קליטתו של תלמיד חדש, והאם מה שנעשה בפועל תואם לנהלים. כחלק מקליטת התלמיד, בוחרים את מקצוע הלימודים שלו ואת המורה שלו. כמו כן, מפעילים המנהלים קריטריונים לבחירת מסלול למידה לתלמיד החדש. בחירת מקצוע, מורה ומסלול למידה חשובה לצורך מימוש מטרות התוכנית, כפי שהוגדרו לעיל.

מנהלי המרכזים התבקשו לציין מהם הקריטריונים לבחירת המקצוע, לבחירת מורה ולשיבוץ התלמידים במסלול תג'ית. שתי השאלות הראשונות היו פתוחות, ובשלישית הוצגו להם כמה קריטריונים והם התבקשו לציין את הקריטריונים הרלוונטיים.

כפי שעולה מלוח 41, שני הקריטריונים השכיחים ביותר לבחירת מקצוע לתלמיד אשר אותם ציינו יותר מ-60% מהמנהלים היו השלמת השכלה על פי רמת הידע של התלמיד והעדפתו או בקשתו המפורשת. שלושים אחוזים ציינו שהמקצוע נבחר לפי המסלול שבו שובץ התלמיד, כלומר מנהלים אלה התייחסו למגבלה בבחירה, שנקבעת על ידי המסלול. קריטריונים נוספים שצוינו היו חוות דעתם של המורים והמנהל (18%), ההחלטה המשותפת למורה ולתלמיד (15%) וצרכים מידיים של התלמיד (13%).

לוח 41: קריטריונים לבחירת המקצוע (באחוזים)*

אחוזים (n=61)	קריטריונים
13	צרכים מידיים של התלמיד (למשל, שפה)
62	השלמת השכלה לפי רמת הידע
30	לפי הגדרת המסלול
18	לפי חוות דעת של מורה ומנהל
61	לפי העדפתו של התלמיד/לפי בקשתו המפורשת
15	החלטה משותפת של התלמיד והמורה
10	זמן הלמידה העומד לרשותו של התלמיד

*האחוזים אינם מסתכמים ל-100% כיוון שהייתה אפשרות לציין יותר מתשובה אחת.

בלוח 42 מוצגים הקריטריונים לבחירת המורה. הקריטריון השכיח, אשר אותו ציינו יותר ממחצית המנהלים, היה התאמה אישית בין המורה לתלמיד; 38% התחשבו במקצועיות המורה ובניסיון שלו, וכשליש ציינו שהמורה נבחר על פי בקשתו של התלמיד ולפי מקצוע הלימוד.

לוח 42: קריטריונים לבחירת המורה (באחוזים)*

אחוזים (n=61)	קריטריונים
16	על פי שיקול דעתו של המנהל
21	רמת הנער (לפי סוג המסלול)
31	לפי בקשתו של התלמיד (המלצת חבריו, גבר או אישה)
59	התאמה אישית בין המורה והתלמיד (יכולת לתקשר)
18	התאמה לפי שעות ומיקום למידה המתאימות לתלמיד
38	מקצועיות, ניסיון
31	לפי מקצועות לימוד

*האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כיוון שהייתה אפשרות לציין יותר מתשובה אחת.

שיקול "טכני" יותר, כגון: התאמה לפי שעות המתאימות לתלמיד ושיקול דעתו של המנהל צוינו על ידי אחוזים קטנים יחסית של מנהלים (18%).

באשר לקריטריונים לשיבוץ התלמידים למסלול תג"ת (לוח 43), אשר נחשב למסלול יוקרתי, נמצא שרמת התלמיד, כיתת סיום אחרונה ורצון התלמיד היו הקריטריונים השכיחים ביותר (81%, 77% ו-65% בהתאמה). גם לגבי נושא זה, שיקול "טכני" כגון: אילוצים של המערכת צוין על ידי אחוז קטן יחסית מבין המנהלים (17%).

לוח 43: קריטריונים לשיבוץ התלמידים למסלול תג"ת (באחוזים)*

אחוזים (n=61)	קריטריונים
77	כיתת לימוד אחרונה
81	רמת הישגים
35	מאפייני התנהגות
17	אילוצים מנהליים (גודל כיתה וכו')
65	רצון התלמיד

* האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כיוון שהייתה אפשרות לציין יותר מתשובה אחת. לסיכום, נראה, שבכל הנושאים הקשורים לקריטריונים לבחירה (מקצוע, מורה ומסלול) נמצא שרצון התלמיד קיבל משקל גדול במיוחד, דבר העולה בקנה אחד עם תפיסת התוכנית ומטרותיה.

9.2 דרכי העבודה עם התלמידים

כדי לבדוק את דרכי העבודה במרכזים בחנו את תוכנית העבודה בהם; בחנו את שיטות ההוראה במסלול תג"ת; ואת השימוש בעבודה בקבוצות קטנות בכל המסלולים. תוכנית עבודה עשויה להיות בסיס לעבודה עם התלמידים ועל כן מעניין לבחון באיזו מידה היא קיימת והאם מדובר בתוכנית כתובה או לא כתובה. מסלול תג"ת, כאמור, הוא מסלול למידה קבוצתי, וביחס אליו התבקשנו לבחון באילו שיטות הוראה השתמשו המורים. במסלולים האחרים, שבהם הלמידה פרטנית התבקשנו לבחון את היקף השימוש בלמידה בקבוצות קטנות, המורכבות מתלמידים שלומדים באותו מסלול, וזאת לאור התחושה שעלתה מהשטח שמסתמנת נטייה גוברת לעשות שימוש בקבוצות אלה.

בלוח 44 מוצג היקף תוכניות העבודה התקופתיות למרכז כולו, הגורמים המעורבים בקביעת תוכנית זו; התקופתיות שלה והיקף קיומן של תוכניות עבודה עבור התלמידים. הממצאים מראים, שבמעל שמונים אחוזים מהמרכזים הייתה תוכנית תקופתית להנחיית העבודה במרכז. במחצית המרכזים זו הייתה תוכנית כתובה ובמחציתם לא. כצפוי, כל המנהלים השתתפו בקביעת תוכנית זו, אך יותר ציינו שגם גורמים אחרים שותפו בקביעתה, כגון: מורים, מנחה היל"ה ומנהל היחידה לקידום נוער (כ-70% בהתאמה). במחצית מהמרכזים מדובר בתוכנית חודשית ובקרב כשליש בתוכנית שנתית.

לוח 44: תוכנית העבודה במרכזי ההשכלה (באחוזים)

אחוזים (n=61)	תוכנית עבודה
	תוכנית עבודה תקופתית למרכז
43	קיימת תוכנית כתובה
45	קיימת תוכנית לא כתובה
12	לא קיימת תוכנית עבודה תקופתית למרכז
	הגורמים המעורבים בקביעת תוכנית העבודה*
	מנהל מרכז ההשכלה
70	מורים
70	מנחה היל"ה
68	מנהל היחידה לקידום נוער
	תוכנית העבודה: סה"כ
11	שבועית
51	חודשית
30	שנתית
8	אחר
	תוכנית אישית כתובה עבור התלמידים - סה"כ
29	קיימת תוכנית אישית כתובה עבור כל התלמידים
36	קיימת תוכנית אישית כתובה עבור רוב התלמידים
20	קיימת תוכנית אישית כתובה עבור מיעוט מהתלמידים
15	אין תוכניות אישיות כתובות עבור התלמידים

* האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כיוון שהייתה אפשרות לציין יותר מתשובה אחת.

מעניין לציין כי לא לכל התלמידים הייתה תוכנית אישית כתובה. חמישה-עשר אחוזים מהמנהלים אמרו שאין תוכניות כתובות עבור התלמידים. בכשליש מהמרכזים (36%) הייתה תוכנית אישית כתובה לרוב התלמידים, ורק ב-29% מהמרכזים הייתה לכולם תוכנית כזאת. נשאלת השאלה האם יש נהלים בקביעת תוכנית אישית כתובה עבור תלמידי התוכנית, ואם כן באיזו מידה ממצאים אלה תואמים או לא את הנהלים הללו. יש לציין שלא מצאנו קשר בין קיומה של תוכנית עבור המרכז לבין קיומה או אי-קיומה של תוכנית עבודה עבור התלמידים.

לוח 45 מציג את השימוש בשיטות הוראה שונות במסגרת הלמידה במסלול תג"ת. הממצאים מראים שברוב המרכזים ההוראה הייתה פרונטלית (86%), התקיימה עבודה בקבוצות קטנות (96%), התקיימה עבודה יחידנית עם התלמידים (89%) וכך נעזרו במחשב (58%).

הממצאים מצביעים על מספר הבדלים בין המגזרים בשימוש בשיטות השונות: רק חמישית ממנהלי המרכזים במגזר הערבי ציינו למידה בעזרת מחשב לעומת 70% מהמנהלים במגזר היהודי. גם עבודה בקבוצות קטנות ועבודה יחידנית התנהלה בפחות מרכזים במגזר הערבי לעומת המגזר היהודי.

לוח 45: הקבוצות ושיטות ההוראה במסלול תג"ת (באחוזים)

מגזר ערבי	מגזר יהודי	סה"כ	סה"כ מרכזים (n)
n=17	n=44	n=61	
			שיטות הוראה במסלול תג"ת**
83	86	86	הוראה פרונטלית לכלל הקבוצה
83	100	96	עבודה בקבוצות קטנות *
20	70	58	למידה בעזרת מחשב *
60	95	89	עבודה יחידנית עם תלמידים *

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית, לפי מגזר לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ** האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כיוון שהייתה אפשרות לציין יותר מתשובה אחת.

לגבי שאר המסלולים, שבהם הלמידה ברובה פרטנית, התבקשו המנהלים לדווח על שימוש בקבוצות קטנות כשיטת הוראה. שלושה רבעים מכלל המנהלים ציינו שאכן קיימת למידה בקבוצות קטנות במרכזים (לוח 46).

ההשתתפות בקבוצות אלה לא הייתה גדולה במיוחד: בחלק גדול מהמרכזים השתתפו לא יותר מרבע: 38% דיווחו שעד 10% מהתלמידים השתתפו ו-38% דיווחו שבין 10%-25% מתלמידיהם למדו בקבוצות.

לוח 46: מאפייני למידה בקבוצות קטנות (באחוזים)

מאפייני למידה	אחוזים
סה"כ מרכזים	(n=61)
למידה בקבוצות קטנות	76
אחוז תלמידי המרכז הלומדים בקבוצות קטנות *	100
עד 10% מהתלמידים	38
11%-25% מהתלמידים	38
26% ויותר מהתלמידים	24
מסלולים שבהם לומדים בקבוצות קטנות	
מסלול בגרות 1	51
תעודה – 8 שנות לימוד	3
תעודה – 9 שנות לימוד	14
תעודה – 10 שנות לימוד	26
מסלול העשרה	26
בכל המסלולים	9

* 40% ערכים חסרים.

למידה קבוצתית, אם כי לא בהיקפים גדולים במסלולים שמאופיינים על ידי למידה פרטנית, מורה על ניסיון לתת מענה לצורך ביחסים חברתיים בקרב התלמידים ועל שינוי מסוים בתפיסת הלמידה במסלולים אלה. ההתבטאות הבאה מסבירה זאת היטב:

"...לעבודה בקבוצה יש המון ערך במובן של שיתוף פעולה, של היכולת להתחשב באחר. קבוצה היא קבוצת תמיכה גם כשהיא קבוצת למידה... יצירת ידע בתוך קבוצה של דיאלוג... יש המון תהליכי

למידה שרק קבוצה יכולה לעשות אותם...נכון להיום עושים את זה בצורה ספונטנית ולא מובנה בתוך השיטה..."

נראה, שלצד הצורך למתן מענה ייחודי לצרכים ספציפיים של התלמיד, תוך כדי יצירת אווירה של הבנה ואכפתיות מצד המורה ומתן הזדמנות לחוות הצלחה והיבטים שניתן להשיגם באמצעות למידה פרטנית, התוכנית רוצה להפיק תועלת גם מתהליכי למידה ייחודיים לקבוצה.

בקבוצות קטנות למדו בעיקר במסלולים של בגרות 1 (מחצית המנהלים ציינו זאת), 10 שנות לימוד (26%) ומסלול ההעשרה (26%).

9.3 דרכי עבודתם של מנהלי מרכזי ההשכלה עם צוות המורים

העבודה בשיתוף עם צוות המורים היא נדבך חשוב בעבודתו של מנהל מרכז ההשכלה. לשם כך רצינו לבחון לעומק את המסגרת שבה מתקיימת עבודה זו. בלוח 47 מוצגים דפוסים של ישיבות שונות בין המנהל לבין צוות המורים. רוב המנהלים דיווחו על מתכונת קבועה של ישיבות מורים (59%) וישיבות תיאום ומעקב (71%). במרכזים האחרים התקיימו ישיבות אלה רק לפי הצורך.

לוח 47: דפוס עבודה עם צוות המרכזים, לפי מגזר (באחוזים)

מגזר ערבי	מגזר יהודי	סה"כ	
n=17	n=44	n=61	סה"כ מרכזים
82	50	59	קיימת מתכונת קבועה לישיבות מורים *
			תדירות הישיבות*:
100	100	100	סה"כ
93	50	67	פעם בשבועיים עד פעם בחודש
7	50	33	פעם בחודשיים
53	77	71	מתכונת קבועה לישיבות תיאום ומעקב (תו"ם)
			תדירות הישיבות*:
100	100	100	סה"כ
89	76	79	פעם בשבועיים עד פעם בחודש
11	24	21	פעם בחודשיים
29	43	39	מתכונת קבועה לפגישות פרטניות עם המורים
			תדירות הישיבות*:
100	100	100	סה"כ
			תדירות הפגישות:
100	100	100	סה"כ
60	45	44	פעם בשבוע עד פעם בשבועיים
40	55	56	פעם בשבועיים עד פעם בחודש
35	16	21	חברי צוות (מלבד המנהל) אחראים על עובדים אחרים **, *

* הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי מגזר, לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ** הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית לפי גודל המרכזים: מרכזים קטנים ובינוניים: 11% ומרכזים גדולים: 50%, לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

ברוב המרכזים שבהם נהגה מתכונת קבועה לישיבות הצוות, היא נערכה בין פעם בשבועיים לבין פעם בחודש (67%) וכנ"ל לגבי ישיבות תו"ם (79%). נמצא הבדל מובהק מבחינה סטטיסטית בין המגזרים, המצביע על שיעור רב יותר של מרכזים מהמגזר הערבי שבהם תדירות הישיבות גבוהה יותר, בהשוואה לשיעורם במגזר היהודי. מעניין לציין שלא נמצאו הבדלים בין מרכזים בעלי גדלים שונים.

בארבעים אחוזים מהמרכזים נהגה מתכונת קבועה של פגישות אישיות בין המנהל לבין המורים. בכל שאר המרכזים נערכו ישיבות פרטניות אלה לפי הצורך.

כחמישית מהמנהלים ציינו שחברי צוות במרכז היו אחראיים על עובדים אחרים. במגזר הערבי נפוצה מגמה זו הרבה יותר, לעומת המגזר היהודי (35% לעומת 16% בהתאמה). נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בהיבט זה לפי גודל המרכז. אחוז קטן יחסית ממנהלי המרכזים הקטנים או הבינוניים דיווחו שחברי צוות אחראיים על עובדים אחרים לעומת מחצית המנהלים מהמרכזים הגדולים אשר דיווחו כך.

10. מצבם של התלמידים במסגרת התוכנית

בפרק זה נתייחס למעבר בין המסלולים במהלך הלימודים בתוכנית. נוסף לכך נעסוק בתפקודם ובהתנהגותם של התלמידים בתוכנית ולבסוף נתייחס לעמדות התלמידים כלפי התוכנית.

10.1 מעבר בין מסלולים במהלך הלימודים

על פי מדיניות התוכנית, הוגדרו גמישות והתאמה אישית כמאפיינים העיקריים בהיל"ה. המעבר בין מסלול לימודים מבטא באופן ממשי את העקרונות הללו. לכן מצאנו לנכון להתייחס להיקף התלמידים שמימשו אפשרות זו ולסוג המסלולים שאליהם הם עברו. בלוח 48 מוצג המעבר בין המסלולים לעומת מסלול ההצטרפות של התלמיד. כמעט רבע מהתלמידים עברו מסלול. מצאנו הבדלים מובהקים, לפי מגזר ולפי מחוז: במגזר הערבי כמעט שליש מהתלמידים עברו מסלול לעומת כחמישית במגזר היהודי.

יש לציין ש-69% מתוך כלל התלמידים ששינו מסלול, עברו למסלול מתקדם יותר ו-6% - למסלול נמוך יותר. מלבד זאת, עברו רבע מהתלמידים ממסלול ההעשרה למסלול המיומנויות השכלתיות.

לוח 48: שינוי מסלולים של תלמידי היל"ה (באחוזים)*

סה"כ	
24	אחוז התלמידים שעברו מסלול*
	המסלול שאליו עברו התלמידים
69	עברו למסלול מתקדם יותר
6	עברו למסלול נמוך יותר
25	עברו למסלול ההעשרה למיומנות השכלתית

* הבדלים מובהקים לפי מגזר על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

10.2 תפקודם והתנהגותם של התלמידים בתוכנית

תפקודם הלימודי והתנהגותם של התלמידים הם מדדים חשובים לבחינת התקדמותם בתוכנית. בשאלון על-אודות התלמיד, הוצגו למורה מגוון היגדים בנושא תפקודם הלימודי של התלמידים, התנהגותם, יחסיהם עם המורים ועוד. באמצעות ניתוח גורמים (factor analysis) חילקנו את ההיגדים לעולמות-תוכן אלו:

- ◆ **תפקוד לימודי** (תופס ומבין דברים במהירות, מתבטא באופן ברור בכתב ובעל פה, מגלה מקוריות, מגלה ביטחון בביצוע משימות);
- ◆ **הרגלי למידה** (מתרכז בדברים לזמן ממושך, משתתף בשיעור באופן פעיל, מבצע מטלות באופן עצמאי, מקשיב ומרוכז בשיעור, מכין שיעורי בית כנדרש, מביא ציוד להיל"ה, מתעניין בחומר הנלמד, משתדל להצליח ומסיים את הדברים שהתחיל);
- ◆ **ביקור סדיר** (נעדר מלימודים ומאחר לשיעורים);
- ◆ **יחסים עם המורה** (תענוג למורה להימצא במחיצתו, מביע יחס חיובי כלפי המורה ומשוחח על נושאים אישיים);
- ◆ **בעיות התנהגות** (בלתי ממושמע, מציק לתלמידים אחרים, נוהג בתוקפנות, משקר ומרמה, מחבל ברכוש במרכז, משתתף בקטטות, מפריע למהלך השיעור, מקלל או משתמש בשפה גסה ומתחצף למורים).

אצל תלמידי תג"ת נמצא תחום נוסף: תפקוד במסגרת קבוצתית (משתף פעולה בביצוע משימות עם בני-נוער אחרים, מקבל על עצמו משימות למען הקבוצה, אהוב על בני-הנוער האחרים ויוצר קשרי ידידות עם בני-נוער אחרים). טווח התשובות לכל היגד נע בין 1 (אף פעם) ל-4 (תמיד). בלוח 49 מוצגים המדדים המסכמים בכל תחום, כלומר אחוז התלמידים שלגביהם צוין כי יותר ממחצית ההיגדים מאותו תחום התרחשו תמיד או לעתים קרובות.

כפי שניתן לראות בלוח, תפקודם הלימודי של 70% מהתלמידים היה תקין. מצאנו הבדלים בין המסלולים: תפקודם של מחצית תלמידי מסלול ההעשרה היה תקין, לעומת תפקודם של 80% במסלול תג"ת.

נמצא כי הרגלי הלמידה של כמעט שמונים אחוזים מהתלמידים היו תקינים; הרגלי הלמידה של הבנות היו טובים (95%) משל הרגלי הבנים (75%). המורים ציינו כי יחסיהם עם 84% מהתלמידים היו טובים. לגבי רבע מהתלמידים צוינו בעיות ביקור סדיר ולגבי שני אחוזים בלבד – בעיות התנהגות. עוד ציינו המורים ש-60% מהתלמידים במסלול תג"ת מתפקדים באופן חיובי במסגרת קבוצתית.

לוח 49: תפקודם של התלמידים, לפי דיווחי המורים (באחוזים)^א

סה"כ	
70	תפקוד לימודי תקין*
79	הרגלי למידה**
24	בעיות ביקור סדיר
84	יחסים טובים עם המורה
2	בעיות התנהגות
	תלמידי תג"ת בלבד
60	תפקוד תקין במסגרת קבוצתית

^א מדד מסכם.

* הבדלים מובהקים לפי מסלול, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

** הבדלים מובהקים לפי מין, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

מעניין לציין שממצאי המחקר עולה כי מצבם של תלמידי היל"ה טוב יותר מזה של תלמידי המפתנים, במיוחד בתחום התפקוד הלימודי (כהן-נבות וגבעון, 1998). ייתכן שהבדל זה נובע מאופיים הפרטני של הלימודים בהיל"ה, שמאפשר ליצור קשר משמעותי בין התלמיד לבין המורה; מה שמגביר את מידת מחויבותו של התלמיד. כמו כן, אין להתעלם מהעובדה שתלמידי היל"ה למדו בממוצע 4 שעות שבועיות (ראה פרק היקף הפעילות), לעומת שבוע לימודים מלא של תלמידי המפתנים, וכי תפקודם במהלך שעות אלה היה טוב. ייתכן כי לא היו משיגים רמת תפקוד זו, אילו למדו שבוע מלא. נוסף לכך, אחוז גבוה בהרבה מבין תלמידי המפתנים הגיעו אליהם לאחר שלמדו במסגרת החינוך המיוחד לעומת תלמידי היל"ה.

בשאלון לתלמיד שאלנו את בני-הנוער על תפקודם במהלך השיעור. התייחסנו לתלמידים במסלול תג"ת בלבד, משום שרוב השיעורים במסלולים אחרים היו פרטניים. רוב התלמידים הקשיבו בזמן השיעור (93%), רובם השתתפו בשיעור (88%) והתעניינו בחומר הנלמד (86%). עם זאת, חמישית מהתלמידים ציינו שבמהלך השיעור עסקו בדברים אחרים, 11% "חיפשו תירוצים" להשתחרר מהשיעורים וארבעה אחוזים הפריעו במהלך השיעור. הערכת התלמידים לגבי תפקודם בשיעורים עלתה בקנה אחד עם הערכת המורים על תפקודם בלימודים ועל הרגלי הלמידה שלהם ועל דיווחם על בעיות התנהגות.

שאלנו את התלמידים האם הם התקשו במיוחד בתחום כלשהו והאם נזקקו לעזרה נוספת. יותר מרבע ענו בחיוב. התפלגות התלמידים לפי מקצוע שבו נזקקו לעזרה מלמדת שכמעט מחציתם (46%) נזקקו לעזרה נוספת בעברית, יותר משליש (38%) – במתמטיקה, 19% נזקקו לעזרה באנגלית, 6% - לעזרה בערבית ו-6% נזקקו לעזרה בכל המקצועות.

10.3 עמדות התלמידים כלפי התוכנית

המחקר בחן את עמדותיהם של תלמידי התוכנית כלפי הלימודים בהיל"ה, המורים והמרכז, כמדדים לשיעור רצון או לחוסר שביעות רצון של התלמידים מהתוכנית.

הממצאים בלוח 50 מראים, שכמעט מחצית התלמידים "בהחלט נהנו" לבוא למרכז ההשכלה (46%) ו-45% "נהנו". עם זאת, כ-40% השתעמו "מדי פעם". בשני הנושאים הללו משתקפת גישתן החיובית

של הבנות כלפי המרכז והלימודים: יותר בנים לא כל כך נהנו לבוא למרכז והשתעממו "כל הזמן" או "לעתים קרובות", לעומת הבנות (10% לעומת 4%-ו-11% לעומת 3% בהתאמה).

רוב התלמידים חשבו שהלימודים בהיל"ה יעזרו להם בעתיד. רובם המכריע (96%) חשו ש"למוריהם אכפת" מהם. כמו כן עולה, שמעל מחצית מבין תלמידי תג"ת, דיווחו שהתלמידים הלומדים אתם מרוצים מהמרכז ומעל רבע דיווחו שמרוצים מאוד.

לוח 50: עמדות התלמידים כלפי התוכנית, לפי מין (באחוזים)

עמדות:	סה"כ	בנות	בנים
נהנה/ת לבוא למרכז *			
כן בהחלט	46	56	44
כן	45	41	46
הלימודים בהיל"ה משעממים אותי *			
כל הזמן או לעתים קרובות	9	3	11
מדי פעם	42	42	42
לימודי בהיל"ה יעזרו לי בעתיד **	90	95	89
מרגיש/ה שלמורים אכפת ממני **	96	98	95
תלמידי תג"ת בלבד:			
התלמידים שלומדים איתי בקבוצה מרוצים מהמרכז			
כן בהחלט	27	37	23
כן	57	54	58

* הבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ** "כן בהחלט" או "כן".

11. מעקב אחר תלמידי היל"ה

בהערכת התוכניות ההשכלתיות חשוב מאוד לבדוק תוצאות. במחקר הנוכחי נערך מעקב אחרי התלמידים כשנה וחצי לאחר הצטרפותם לתוכנית. ממצאי המעקב מספקים למפעילי התוכנית מידע על ההתמדה בתוכנית ועל תוצאותיה ומשמשים בסיס לשיפורה.

ביחס לכלל תלמידי המחקר נבחנו ממספר היבטים:

1. מצבם של התלמידים בעת המעקב, קרי שנה וחצי לאחר כניסתם לתוכנית. מדד זה בודק את ההתמדה בתוכנית ומציג האם התלמידים עדיין נמצאים בה, סיימו את הלימודים- כלומר יצאו עם תוצר כלשהו לפי הגדרת המסלול בו הם למדו, שולבו מחדש בבית-הספר או נשרו מהתוכנית (עזבו את לימודיהם בהיל"ה ללא תוצר);
2. מספר הבחינות שעברו התלמידים, כולל מבחן בגרות אחד לפחות בקרב התלמידים במסלולי בגרות ותג"ת;
3. תוצאות התוכנית ביחס לתעודות, כולל מבחני בגרות בקרב תלמידי מסלול בגרות
4. תוצאות בנייים ביחס לתלמידים שממשיכים ללמוד במסגרת התוכנית;

11.1 התמדה בתוכנית

המדד הראשון להצלחת התוכנית הוא התמדתם של התלמידים. מלוח 51 עולה, כי 28% מהתלמידים המשיכו ללמוד בתוכנית גם לאחר שנה וחצי, ומעל חמישית סיימו את הלימודים (22%). אחוז זה כולל את כל התלמידים אשר סיימו מסלול או מספר מסלולים בתוכנית, כלומר, קיבלו תעודה וכבר אינם במסגרת התוכנית וגם מספר תלמידים אשר נאלצו לעזוב את התוכנית בלי לסיים את המסלול שלמדו בו בגלל גיוסם לצבא. מהלוח גם עולה, ששמונה אחוזים מהתלמידים שולבו בבית-הספר מחדש ו-42% עזבו את התוכנית בלי לסיים את מסלול לימודיהם, כלומר נשרו מהתוכנית.

לוח 51: תלמידי היל"ה על-פי מצבם בתקופת עריכת המחקר, לפי מחוז ומגזר (באחוזים)*

מגזר		מחוז							
יהודי	ערבי	דרום	ערבי	צפון	חיפה	מרכז	ת"א	ירושלים	סה"כ
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
43	21	25	51	20	22	28	15	7	28
28	20	25	24	28	16	20	10	27	22
4	9	5	4	10	6	10	12	12	8
25	49	45	21	42	56	42	63	54	42

* הבדלים מובהקים לפי מחוז ומגזר על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

פרט לתלמידים שסיימו את המסלול שלמדו בו, כולל גם תלמידים שנאלצו לעזוב את תוכנית כדי להתגייס לצבא.

במצב התלמידים בתקופת עריכת המחקר נמצאה שונות בין המגזרים ובין המחוזות. אחוז גבוה במיוחד (43%) מתלמידי המגזר הערבי המשיכו ללמוד ופחות תלמידים נשרו מהתוכנית (25%) לעומת המגזר היהודי. בלטו האחוזים הגבוהים של תלמידים שנשרו מהתוכנית במחוזות חיפה (56%), תל-אביב (63%) וירושלים (54%); (על הנשירה ר' פרק 11.5). כמו כן, הניתוח לפי מגזר מראה, שאחוז כפול מבין התלמידים במגזר הערבי המשיכו ללמוד, לעומת אחוז התלמידים במגזר היהודי (43% ו-21% בהתאמה), ושאחוז גבוה יותר מבין התלמידים מהמגזר היהודי נשרו מהתוכנית לעומת המגזר הערבי (49% ו-25% בהתאמה).

מצאנו הבדלים מובהקים לפי מסלול (הכוונה היא למסלול האחרון שבו למד התלמיד לגבי אלה שעברו). האחוז השכיח ביותר של תלמידים אשר המשיכו ללמוד בתוכנית נמצא בקרב תלמידי תג"ת (51%). יותר תלמידים ממסלול בגרות סיימו את המסלול (39%) לעומת שאר התלמידים. כמו כן עולה בבירור, שאחוז הנושרים הגבוה ביותר היה בקרב תלמידי המסלול של 8-9 שנות לימוד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המאפיינים האישיים הקשים יותר של התלמידים במסלולים הללו.

לוח 52: תלמידי היל"ה על-פי מצבם בתקופת עריכת המחקר, לפי מסלול ומין*, (באחוזים)

מסלול		מסלול					סה"כ
		העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	
		100	100	100	100	100	100
		33	51	18	25	26	28
		29	20	39	22	14	22
		6	1	10	7	3	8
		33	29	34	45	58	42

* הבדלים מובהקים לפי מסלול, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

פרט לתלמידים שסיימו את המסלול שלמדו בו, כולל גם תלמידים שנאלצו לעזוב את תוכנית כדי להתגייס לצבא.

כאמור, שמונה אחוזים מתלמידי התוכנית (58 בני-נוער) שולבו מחדש בבית-הספר: 61% בבית-ספר עיוני (כ-4% מכלל תלמידי התוכנית) ו-39% בבית-ספר מקצועי (כ-3% מכלל תלמידי התוכנית). כמחצית מתוך 39 בני-הנוער שתאריך שילובם ידוע, שולבו בתוך שישה חודשים מהצטרפותם לתוכנית. אחוז גבוה יותר מבין התלמידים במסלול בגרות שולבו בבית-ספר לעומת תלמידי שאר המסלולים. כמו כן, יותר תלמידים במגזר היהודי שולבו מחדש לעומת תלמידים במגזר הערבי (9% ו-4% בהתאמה).

11.2 הצלחה במבחנים במסגרת התוכנית

המדד השני לבדיקת הצלחת התוכנית הוא הישגי התלמידים. הם נמדדו במספר המבחנים שבהם הם קיבלו ציון עובר; דבר זה מקבל משנה חשיבות, לאור המשקל המיוחס לחוויית ההצלחה כצעד הכרחי להשגת מטרות התוכנית.

הממצאים בלוח 53 מראים, שכמעט 60% מהתלמידים לא קיבלו ציון עובר אף לא בבחינה אחת, 17% קיבלו ציון עובר במבחן או בשניים וכרבע מהתלמידים בשלושה מבחנים או ביותר. עוד נמצא כי 10% מכלל התלמידים קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות (מדובר בעיקר בתלמידי מסלולים בגרות ותג"ת).

לוח 53: בחינות של תלמידי היל"ה, לפי מסלול ומין (באחוזים)*

מין		מסלול					סה"כ	
		העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל		
		100	100	100	100	100	100	
		55	61	91	17	30	47	54
		15	18	6	30	42	13	22
		12	11	3	32	14	11	14
		18	10	--	20	14	29	10
		16	8	--	61	31	1	--

* הבדלים מובהקים לפי מסלול ומין לפי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

לא מפתיע למצוא בניתוח לפי מסלול, שכ-90% מתלמידי מסלול ההעשרה לא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד, וזאת, כיוון שכזכור, מדובר במסלול ללא מבחנים. עם זאת, אחוזים בודדים מבין תלמידים אלה ניגשו ועברו בין מבחן אחד ל-4 מבחנים. גם ביחס לתלמידי 8-9 ש"ל ו-10 ש"ל נמצאו אחוזים גבוהים יחסית של תלמידים שלא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד (54% ו-47% בהתאמה). לעומת מגמה זאת בקרב התלמידים במסלול של 10 ש"ל, הממצאים מראים שאחוז יחסית גבוה מתוכם (29%) עברו 5 מבחנים או יותר ואחוז אחד אף עברו מבחן בגרות. מסלול נוסף שמאופיין על ידי אחוז יחסית גבוה של תלמידים אשר עברו מספר רב של מבחנים תג"ת. כמו כן, מעל 60% מביניהם עברו מבחן בגרות אחד לפחות.

נמצאו הבדלים במספר המבחנים שהתלמידים קיבלו בהם ציון עובר לפי מין. באופן כללי מהנתונים הסתמן תפקוד לימודי טוב יותר של הבנות: יותר בניס (61%) לא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד לעומת הבנות (55%) ולעומת זאת יותר בנות קיבלו ציון עובר ב-5 מבחנים או ביותר ו/או במבחן בגרות אחד לפחות (18% ו-16%) לעומת הבנים (10% ו-8%). ממצאים אלה תואמים את גישתן החיובית יותר של הבנות כלפי הלימודים בהיל"ה. יש לציין כי 21% מהתלמידים במחוז הצפון שקיבלו ציון עובר ב-5 מבחנים ויותר ו-22% מהתלמידים במחוז דרום קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות.

כמו כן, נמצאו הבדלים בין המגזרים. יותר תלמידים במגזר הערבי לא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד (65%) לעומת תלמידי המגזר היהודי (57%). עם זאת, יותר תלמידים במגזר הערבי קיבלו ציון עובר ב-5 מבחנים וביותר (15% לעומת 11% במגזר היהודי). ייתכן שהבדלים אלה נובעים מההבדלים הקיימים בהתפלגות התלמידים, לפי מסלול למידה, אשר הראו שכמעט שני שלישים מתלמידי מסלול ההעשרה היו מהמגזר הערבי.

לוח 54: בחינות של תלמידי היל"ה, לפי מחוז ומגזר (באחוזים)

מגזר	מחוז										
	יהודי ערבי	100	100	100	100	100	100	100	100		
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	סה"כ*	
	65	57	46	72	57	59	57	67	60	59	אף לא בחינה אחת
	7	21	23	6	12	20	26	19	19	17	1-2 בחינות
	13	11	19	15	10	11	7	3	5	11	3-4 בחינות
	15	11	12	7	21	11	10	10	16	13	5 בחינות או יותר
	8	11	22	7	10	5	10	5	11	10	מבחן בגרות אחד לפחות#

הבדלים מובהקים לפי מחוז על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
* הבדלים מובהקים לפי מגזר על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

מהתפלגות המקצועות שבהם נבחנו התלמידים עולה שרוב המבחנים היו במקצועות הקשורים לעברית (90%), כגון: חיבור, לשון, הבנת הנקרא ועוד. אחוז גבוה של המבחנים היה במדעי החברה (85%), כגון: אזרחות, היסטוריה, גיאוגרפיה ועוד. יותר משני שלישים מהמבחנים היו במתמטיקה (67%), 42% במדעים. כמעט רבע מהתלמידים נבחנו במקצועות אחרים כגון: הכנה לקריירה, מיומנות השכלתית ורוסית.

11.3 תוצאות התוכנית הקשורות לתעודות

המדד השלישי לבחינת הצלחת התוכנית השגת תעודות (או עמידה במבחן בגרות בקרב תלמידים במסלול בגרות). מדד זה מבוסס על דיווחים על קבלת תעודה בפועל, אך גם על-פי זכאות לתעודות (ראה תרשים 1).

תרשים 1: תוצאות התוכנית הקשורות לתעודות, לפי מצב התלמידים בתקופת המעקב

נשרו	שולבו	סיימו	ממשיכים	
√		מסלול העשרה מתגייסים		עזבו ללא תעודה
		√	√	קיבלו או זכאים לתעודה
	√		√	טרם קיבלו תעודה, אך ממשיכים ללמוד

כפי שניתן לראות בתרשים, הקטגוריה "עזבו ללא תעודה" כוללת את התלמידים שנשרו מהתוכנית, את אלה שסיימו מסלול העשרה (שלא מביא לתעודה כלשהי) ואת התלמידים שעזבו את התוכנית כדי להתגייס לצה"ל ולא הספיקו לקבל תעודה. הקטגוריה "קיבלו או זכאים לתעודה" כוללת הן תלמידים שקיבלו תעודה עם סיום הלימודים והן את מי שהמשיכו ללמוד במסלולים מתקדמים יותר, לאחר שכבר קיבלו תעודה כלשהי במסגרת התוכנית. בקטגוריה השלישית נכללו תלמידים שטרם קיבלו תעודה, אך המשיכו ללמוד במסגרת היל"ה ותלמידים ששולבו בבית-הספר.

מהממצאים בלוח 55 עולה שיותר ממחצית מהתלמידים עזבו את התוכנית ללא תעודה (52%). שלושים אחוזים קיבלו תעודה; חלקם, כאמור, סיימו את לימודיהם וחלקם המשיכו ללמוד בתוכנית. מעיבוד נוסף של הנתונים נמצא כי כ-40% מתוך כל התלמידים אשר קיבלו תעודות במסגרת התוכנית, קיבלו תעודה של 10 שנות לימוד, מעל רבע (27%) - תעודת גמר תיכונית (תגי"ת), 10% מבחן בגרות (לפחות מבחן אחד), 16% תעודה של 9 שנות לימוד ו-7% תעודה של 8 שנות לימוד. עוד עולה מהלוח ש-18% מכלל התלמידים טרם קיבלו כל תעודה, אך המשיכו ללמוד במסגרת היל"ה או בבית-ספר, ולכן ייתכן שיקבלו אותה בעתיד.

נמצאו הבדלים מובהקים לפי מסלול. בולטים האחוזים הגבוהים של תלמידי מסלול ההעשרה ו-8-9 שנות לימוד שעזבו ללא תעודה (63% ו-57% בהתאמה). עם זאת, אחוז גבוה מתלמידי מסלול ההעשרה המשיכו ללמוד (35%). הלוח גם מראה שאחוז גבוה של תלמידי תגי"ת קיבלו תעודה או זכאים לקבלה (65%).

לוח 55: תוצאות התוכנית הקשורות לתעודות, לפי מסלול (באחוזים)*

מסלול						סה"כ	סה"כ
העשרה	תג"ת	בגרות	10 שני"ל	8-9 שני"ל	סה"כ		
100	100	100	100	100	100	100	עזבו ללא תעודה
63	32	49	47	57	52	52	קיבלו תעודה או זכאים לקבלה
2	65	40	39	32	30	30	טרם קיבלו תעודה, ממשיכים ללמוד [#]
35	3	11	14	11	18	18	

* הבדלים מובהקים לפי מסלול על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 # אחוז התלמידים שממשיכים ללמוד בהיל"ה או שולבו במסגרת לימודית נורמטיבית.

נמצאו גם הבדלים מובהקים לפי מחוז ומגזר. כפי שמוצג בלוח 56, בולטים אחוזים גבוהים של התלמידים שעזבו ללא תעודה במחוז ירושלים (69%) ותל-אביב (72%). במחוזות אלה מעט תלמידים קיבלו תעודה. לעומת-זאת, יחסית הרבה תלמידים במחוזות צפון ודרום קיבלו תעודות (40%-ו-37%).

יותר תלמידים במגזר היהודי עזבו את התוכנית ללא תעודה, לעומת המגזר הערבי (56% לעומת 42%). נוסף לכך, מספר תלמידים כפול במגזר הערבי המשיכו ללמוד לעומת תלמידי המגזר היהודי (28% לעומת 14%). גם ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הממצאים שהוצגו בנוגע להתמדה בתוכנית: יותר תלמידים מהמגזר היהודי נשרו מהתוכנית, ולעומת זאת אחוז גבוה יותר מהתלמידים מהמגזר הערבי המשיכו ללמוד במסגרת התוכנית (ר' לוח 51).

לוח 56: תוצאות התוכנית הקשורות לתעודות, לפי מחוז ומגזר* (באחוזים)

מגזר		מחוז								סה"כ	סה"כ	
יהודי	ערבי	דרום	ערבי	צפון	חיפה	מרכז	ת"א	י-ם	סה"כ			
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	עזבו ללא תעודה
42	56	51	42	47	56	53	72	69	52	52	52	קיבלו תעודה או זכאים לקבלה
30	30	37	25	40	33	27	12	11	30	30	30	טרם קיבלו תעודה, ממשיכים ללמוד [#]
28	14	12	33	12	11	20	16	20	18	18	18	

* הבדלים מובהקים לפי מחוז ומגזר על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 # אחוז התלמידים שממשיכים ללמוד בהיל"ה או שולבו במסגרת לימודית נורמטיבית.

11.4 תוצאות ביניים לגבי תלמידים שעדיין ממשיכים ללמוד בתוכנית היל"ה

אחת השאלות הקשורות לתלמידים ששהו בתוכנית שנה וחצי לפחות היא קורותיהם בפרק זמן זה. הממצאים בפרק זה חלים רק על תלמידים שבתקופת המחקר עדיין המשיכו ללמוד בתוכנית, להבדיל מהממצאים על תוצאות התוכנית שהוצגו עד כה, אשר התייחסו לכלל התלמידים בתוכנית, ללא קשר למצבם בעת המעקב. ניתוח זה יספק מידע על קצב התקדמותם של התלמידים הללו, על השגת תוצאות כגון: תעודות ולימוד במסלולים מתקדמים יותר. ממצאים אלה עשויים לשמש תשתית למפעילי התוכנית בנוגע להגדרה ברורה יותר של מטרות התוכנית וקביעת פרקי זמן להשגתן.

באופן ספציפי יותר בדקנו את סוגי התעודות שהם קיבלו עד מועד המעקב (או שזכאים לקבלן) ואת אחוז התלמידים אשר עברו מבחן בגרות אחד לפחות. הממצאים בלוח 57 מראים שחמישית מהתלמידים שהמשיכו ללמוד קיבלו תעודת תג"ת ואחוז דומה קיבלו תעודה של 10 שני"ל. עוד עולה שמעל חמישית מהתלמידים (22%) קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות (כ-30% מבין התלמידים היהודים ומעל ל-10% מהתלמידים הערבים).

לוח 57: תוצאות ביניים לגבי תלמידים שהמשיכו ללמוד בהיל"ה, לפי מגזר (באחוזים)

מגזר		סה"כ	
ערבי	יהודי		
			סוג התעודה שהתלמיד קיבל או זכאי לקבל*
7	5	6	8 שני"ל
3	12	8	9 שני"ל
15	23	19	10 שני"ל
14	26	21	תג"ת
12	31	22	עבר מבחן בגרות אחד לפחות
61	25	41	טרם קיבלו תעודה כלשהי

* הבדלים מובהקים לפי מגזר על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

מלבד ממצאים אלו, עולה עוד שמעל 40% מהתלמידים אשר המשיכו ללמוד בהיל"ה כשנה וחצי לאחר שהצטרפו לתוכנית, טרם קיבלו כל תעודה. הממצאים מראים גם שאחוז התלמידים שהמשיכו ללמוד בהיל"ה וטרם קיבלו כל תעודה היה גבוה יותר במגזר הערבי (61%) לעומת המגזר היהודי (25%). זאת ועוד, מעיבוד נוסף של המידע התברר שרובם המכריע של התלמידים (כ-80% ויותר) לא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד. נראה שמדובר בעיקר בתלמידי מסלול ההעשרה; שכזכור, אחוז גבוה מתוכם ערבים. נתון זה מדאיג לאור חשיבותה של חוויית ההתקדמות וההצלחה בתוכנית, אשר יכולה לקבל ביטוי מובהק בקבלת ציון עובר במבחנים ובקבלת תעודה, אפילו כאשר התלמיד ממשיך ללמוד במסגרת התוכנית.

11.5 נשירה מהתוכנית

אחת הסוגיות העיקריות בבדיקת תוכניות להנחלת השכלה בכלל היא הנשירה. בתוכנית היל"ה לנושא זה חשיבות גדולה במיוחד, משום שמדובר בהזדמנות נוספת, ולעתים אחרונה, לבני-נוער שנשרו מכל המסגרות האחרות של החינוך הפורמלי. כפי שראינו בפרקים הנוגעים למבנה הארגוני של התוכנית, מפעילי התוכנית רואים בה מענה לצרכים של בני-הנוער שלא הצליחו בבתי-הספר הרגילים ושמופיינים על ידי מגוון מצוקות רגשיות וחברתיות.

כאמור, 42% מתלמידי היל"ה נשרו מהתוכנית בלי לסיים את מסלול לימודיהם. ניתן למיין אותם לשתי קבוצות. האחת כוללת תלמידים שעזבו בלי לקבל ציון עובר אף לא במבחן אחד לעומת הקבוצה השנייה, שבה תלמידים שקיבלו ציון עובר במבחן אחד לפחות. לוח 58 מציג את הממצאים.

לוח 58: תוצאות התוכנית לגבי תלמידים שנשרו לפי מסלול (באחוזים)

מסלול					
	תג'ית	בגרות	שנ"ל	שנ"ל	סה"כ
העשרה	100	100	100	100	100
	96	50	73	74	74
	4	50	27	26	26

כשלושה רבעים מהתלמידים שנשרו, לא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד. מצאנו הבדלים בנושא זה בין המסלולים. כך, 96% מתלמידי מסלול ההעשרה ו-74% מהתלמידים במסלול 8-9 שנות לימוד לא קיבלו ציון עובר אף לא במבחן אחד לעומת מחצית התלמידים במסלול בגרות.

בלוח 59 מוצגת ההתפלגות של תקופת ההשתתפות בתוכנית בקרב הנושרים ומוצגים הגורמים שיזמו את הנשירה, לפי מגזר ומין. מהלוח עולה, שתקופת ההשתתפות השכיחה ביותר היא מחצי שנה עד שנה – 42% מהנושרים עזבו לאחר שהיו בתוכנית תקופה זו. 28% מהתלמידים נשרו במהלך שלושת החודשים הראשונים של לימודיהם בתוכנית. שלושה-עשר אחוזים נשרו בתקופה שבין שלושה חודשים לחצי שנה ו-17% מהתלמידים נשרו לאחר שהשתתפו בתוכנית שנה או יותר.

לוח 59: תקופת השתתפותם של תלמידים שנשרו מהתוכנית בתוכנית ויזמי הנשירה, לפי מגזר ומין (באחוזים)*, #

מין	מגזר		סה"כ		
	בנות	בנים			יהודי
	100	100	100	100	תקופת השתתפות*
	21	31	15	33	עד שלושה חודשים
	7	14	3	16	מ-3 חודשים עד חצי שנה
	58	36	67	33	מחצי שנה עד שנה
	14	19	15	18	יותר משנה
					יזמי הנשירה ^
	67	87	73	86	התלמיד*, **
	19	6	17	7	המשפחה*, **
	13	7	21	5	מרכז ההשכלה/קידום נוער*
	19	5	15	6	גורם חוץ*, **

* הבדלים מובהקים לפי מגזר, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ** הבדלים מובהקים לפי מין, על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ^ אחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כי ניתן היה לציין יותר מגורם אחד.

מניתוח הממצאים לפי מגזר עלה שאחוז גבוה יותר מבין הנושרים במגזר היהודי עזבו את התוכנית לאחר תקופת השתתפות קצרה מאוד, עד כשלושה חודשים, לעומת הנושרים במגזר הערבי (33% ו-15% בהתאמה). כמו כן, נמצאו הבדלים לפי מין: בנים נטו לנשור לאחר תקופת השתתפות קצרה יותר בתוכנית לעומת הבנות. באשר לגורמים שיזמו את הנשירה, אפשר לראות שבדומה לממצאים על נשירת התלמידים מבית-הספר, ברוב המקרים היוזם העיקרי היה תלמיד עצמו (83%). בשנים-עשר אחוזים מהמקרים מרכז ההשכלה הוא שיזם את העזיבה. מצאנו הבדלים מובהקים לפי מגזר ומין. יותר תלמידים במגזר היהודי ויותר בנים נשרו מיוזמתם, לעומת זאת, השפעת המשפחה הייתה חזקה יותר

במגזר הערבי ובקרב הבנות. יותר מרכזי ההשכלה במגזר הערבי יזמו נשירה מאשר במגזר היהודי (21% לעומת 5%).

לוח 60 מתאר את הסיבות לנשירה. מהממצאים עולה שהסיבה השכיחה ביותר היא חוסר רצון ועניין בלימודים (51%). עשרה אחוזים עזבו מסיבות כלכליות. בנוגע לאחוזים בודדים מהתלמידים צוינו סיבות אחרות, כגון: אי-שביעות רצון מהיל"ה, רצון ללמוד מסלול/מקצוע שאינו קיים בהיל"ה, השפעת חברים או בני משפחה, העברת מקום מגורים, סיבה בריאותית ועברה פלילית.

לוח 60: סיבות לנשירה מהיל"ה (באחוזים)*

סה"כ	
51	חוסר רצון ועניין בלימודים
2	אי שביעות רצון מהיל"ה
8	רצון ללמוד מסלול/מקצוע שאינו קיים בהיל"ה
12	סיבה כלכלית
11	השפעת חברים או בני משפחה
6	העברת מקום מגורים
1	סיבה בריאותית
1	יציאה לפנימייה
5	נתפס בעברה והועבר לטיפול ע"י חסות הנוער

* האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, כי ניתן היה לציין יותר מסיבה אחת.

מתוצאות הניתוח הרב-משתני (רגרסיה לוגיסטית) של הנשירה מהתוכנית (לוח 61) הסתמנו כמה מאפיינים המגדילים את ההסתברות לנשירת התלמידים מהתוכנית: תלמידים (בהשוואה לתלמידות) ילידי הארץ (בהשוואה לתלמידים עולים). כמו כן, להיות תלמיד במסלולים של 8 או 9 שנות לימוד מגדיל את ההסתברות לנשירה, בהשוואה לשאר המסלולים.

בניתוח הרב-משתני לא נמצאה השפעה מובהקת של מגזר או של גיל על נשירה. עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין המחוזות. במחוזות המרכז, הצפון, הדרום ובמגזר הערבי הייתה ההסתברות לנשירה נמוכה מזו שבמחוז תל-אביב, בחיפה ובירושלים. יש לתת את הדעת לממצא זה, מכיוון שרגרסיה לוגיסטית מאפשרת "להחזיק קבוע" את המשתנים כגון: מין, עלייה וגיל; דהיינו ניתן לייחס את ההבדלים בין המחוזות להבדלים בהפעלת התוכנית ולא לשונות במאפיינים האישיים של אוכלוסיית התלמידים במחוזות השונים. ניתן גם להבין ממצאים אלה, לאור העובדה שהמחוזות שבהם ההסתברות לנשירה גבוהה יותר כוללים את שלוש הערים הגדולות בארץ, שבהן היצע התוכניות החלופיות לבני-נוער שנשרו ממערכת החינוך הפורמלית, גדול מההיצע במחוזות האחרים.

לוח 61: תוצאות רגרסיה לוגיסטית הקשורות לנשירה

מחוז	קבוע	משתנה
ירושלים	.39 (1.74)	מין
מרכז		גיל
חיפה	-.56* (.23)	מסלול#
צפון	-.06 (.10)	עלייה
דרום	-.87* (.25)	
ערבי	-.71* (.27)	
Goodness of fit		
N		

* p<0.05
מסלול 8-9 ש"ל, 1- שאר המסלולים.

12. הקשר של התלמידים עם היחידה לקידום נוער

התפיסה ההוליסטית של התוכנית שואפת לספק לתלמיד לא רק מענים לימודיים אלא גם להקנות לו מיומנויות חברתיות-חינוכיות במובן הרחב (ר' פרק על ייחודיות התוכנית). לכן היה חשוב במיוחד לבדוק את הקשר של תלמידי היל"ה עם היחידות לקידום נוער. הוא נבדק באמצעות השאלון על-אודות התלמיד ובאמצעות השאלון לתלמיד. השאלון כלל שאלות על גורמים מפנים ליחידות, על סיבות לפנייה, על ותק בטיפול, על אינטנסיביות הטיפול, על פעילויות שבהן משתתפים התלמידים ועל תחומים שבהם התלמידים היו מעוניינים לקבל עזרה או עזרה נוספת במסגרת היחידה.

גורמים מפנים ליחידות לקידום נוער

בלוח 62 מוצגים הגורמים המפנים את בני-הנוער ליחידה לקידום נוער. על פי הממצאים, 41% מהתלמידים הגיעו ליחידה לקידום נוער בעקבות יוזמתו של המדריך או של המדריכה. שיעור זה גדול יותר מזה של כלל בני-הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער (26%) על פי הממצאים של המחקר הארצי על מאפייני המטופלים ביחידות לקידום נוער, שנערך ב-1997 (כאהן-סטרבציינסקי ואחרים, 1999).

עשרים ושלושה אחוזים מבני-הנוער פנו מיוזמתם ואחוז דומה של בני-נוער יזמו ההורים את הפנייה. עשרה אחוזים מהתלמידים פנו בעקבות המלצה של חברים. 10% מהתלמידים הופנו ביוזמת בית-הספר הקודם ו-16% על ידי קצין ביקור סדיר.

לוח 62: הקשר של תלמידי היל"ה עם היחידות לקידום נוער: גורמים מפנים, והסיבות לפנייה, לפי מסלול (באחוזים)

מסלול					הגורם ^:
העשרה	תג"ת	בגרות	8-10 שני"ל	סה"כ	
21	23	35	21	23	התלמיד פנה בעצמו
21	21	21	23	22	ההורים
15	6	9	6	10	חברים
3	6	9	4	5	מידע מאגף הנוער*
10	6	7	13	10	גורם בבי"ס הקודם (מחנך/יועצת)
4	17	12	16	12	גורם עירוני/ממשלתי**, **
7	17	9	25	16	קצין ביקור סדיר*
56	35	33	33	41	יוזמת המדריך*
					הסיבה ^^:
71	74	75	63	69	להשתלב במסגרת לימודית חלופית לבית-הספר
15	9	2	4	8	לקבל עזרה אישית**, **
3	-	-	2	2	לקבל הכשרת מקצוע
6	18	8	13	11	"הפנו אותי", **
7	5	2	11	8	אחר, **, ^^

* הבדלים מובהקים לפי מסלול על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

** הבדלים מובהקים לפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

^ על פי דיווח מנהל מרכז ההשכלה.

^^ על פי דיווח התלמיד.

^^^ כולל: חברים המליצו, "פעילות יישוג" ("המדריך פנה אליי"), לצאת מהיישוב.

במספר הגורמים שהפנו לקידום נוער לפי מסלול למידה של התלמידים בהיל"ה נמצאו מספר הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית. להלן ההבדלים הבולטים ביותר:

- ♦ אחוז נמוך יותר של תלמידים במסלול העשרה הופנו על ידי גורם עירוני/ממשלתי.
 - ♦ אחוזים גבוהים יותר של התלמידים במסלולים 8-10 שני"ל הופנו ליחידות על ידי קצין ביקור סדיר.
 - ♦ המדריך לקידום נוער יזם את פניתם של אחוז גבוה יותר של התלמידים במסלול העשרה.
- סיבות לפנייה ליחידה לקידום נוער.** הממצאים בלוח 62 מראים, שרוב התלמידים דיווחו שהגיעו ליחידה לקידום נוער כדי להשתלב במסגרת לימודית חלופית. כעשירית הגיעו לקידום נוער, כי, לפי דבריהם של התלמידים, הפנו אותם. שיעור קטן מזה (8%) הגיעו כדי לקבל עזרה אישית. נמצאו מספר הבדלים לפי מסלול למידה בהיל"ה ולפי מין בסיבות להגעה לקידום נוער. להלן ההבדלים העיקריים:
- ♦ יותר תלמידים ממסלול העשרה הגיעו ליחידה לקידום נוער כדי לקבל עזרה אישית.
 - ♦ יותר בנים ציינו סיבה זאת (13% ו-6% מהבנות בהתאמה).
 - ♦ יותר תלמידי תג"ת דיווחו שהגיעו ליחידה כי הפנו אותם.
 - ♦ יותר בנים מבנות הגיעו ליחידה מסיבות אחרות, כגון: פעילות יישוג של המדריך לקידום נוער.

ותק בטיפול. מהממצאים בלוח 63 עולה, שבקרב יותר משלושה רבעים מבין התלמידים קיימת חפיפה בין תחילת הטיפול ביחידה לקידום נוער לבין תקופת ההצטרפות לתוכנית, כלומר, בחודשים ספטמבר-דצמבר 1999.

לוח 63: ותק בטיפול ביחידה לקידום נוער (באחוזים)

מועד תחילת הטיפול ביחידה:	סה"כ
סך הכול	100
1996 עד אוגוסט 1999	23
חודשי 9-12 – 1999*	77

* תקופת קליטתו של התלמיד בתוכנית היל"ה.

אינטנסיביות הטיפול. בלוח 64 מוצגת אינטנסיביות הטיפול ביחידות לקידום נוער, על פי דיווח התלמידים. הממצאים מראים, ש-31% מתלמידי היל"ה קיבלו ביחידה לקידום נוער טיפול "אינטנסיבי מאוד", כלומר הם נפגשו עם המדריך שבע פעמים בחודש או יותר (פעמיים בשבוע או יותר). רבע מהתלמידים קיבלו טיפול "אינטנסיבי", כלומר נפגשו עם המדריך ארבע-שש פעמים בחודש (פעם בשבוע עד פעמיים). חמישה-עשר אחוזים מהתלמידים נפגשו עם המדריך פעמיים-שלוש בחודש (פחות מפעם בשבוע - טיפול "אקסטנסיבי") ואחוז זהה היו ב"מעקב", כלומר נפגשו עם המדריך פעם אחת בחודש או פחות. מעניין לציין, ש-16% מבין התלמידים ציינו שלא נפגשו כלל עם מדריך קידום נוער, דבר המראה, ככל הנראה, שהם משתתפים בתוכנית היל"ה אך לא בפעילויות אחרות במסגרת היחידה. ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם התפיסה ההוליסטית של התוכנית; ואפשר לראות בו נקודת מוצא לבדיקת המקרים הללו לעומק.

כאשר משווים את הממצאים על אינטנסיביות הטיפול לממצאי המחקר הארצי שנערך ב-1997 על-אודות בני-הנוער המטופלים ביחידות לקידום נוער, עולה כי אחוזים גבוהים יותר מבין תלמידי היל"ה שנבדקו במחקר הנוכחי נמצאים בטיפול "אינטנסיבי מאוד" לעומת מטופלים בקידום נוער (31% במחקר הנוכחי לעומת 7% במחקר האמור). סביר להניח שטיפול המדריך אינטנסיבי יותר ככל שהתלמיד חדש יותר. כאמור, חלק גדול מבין התלמידים החלו את הטיפול ביחידה לקידום נוער במועד סמוך לכניסתם לתוכנית היל"ה.

לוח 64: אינטנסיביות הטיפול ביחידות לקידום נוער, לפי מין, על-פי דיווח התלמיד (באחוזים)*

מין		סה"כ	אינטנסיביות הטיפול
בנים	בנות	סה"כ	סה"כ
100	100	100	אינטנסיבי מאוד
30	35	31	אינטנסיבי
24	25	25	אקסטנסיבי
18	8	15	מעקב
14	11	13	לא נפגש ככל עם מדריך קידום נוער
14	21	16	

*הבדלים מובהקים לפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

נוסף לכך, ייתכן שהצטרפותם של התלמידים לתוכנית היל"ה יצרה צורך בקשר אינטנסיבי יותר כדי להמשיך ולבנות את המוטיבציה ללימודים, להשיג על צורכיהם, לבדוק נוכחות והתמדה בלימודים, גם ללא קשר לוותק בטיפול.

אינטנסיביות הטיפול שונה לפי מין. יותר בנות קיבלו טיפול "אינטנסיבי מאוד" (35% לעומת 30% מהבנים), ויותר בנים קיבלו טיפול "אקסטנסיבי" (18% לעומת 8% מהבנות). כמו כן, ליותר בנות לא היה קשר עם מדריך קידום נוער לעומת הבנים (21% לעומת 14%). ייתכן שלחלקן היה קשר עם גורמים אחרים, כגון: "השירות לנערה במצוקה". לא נמצאו הבדלים מובהקים באינטנסיביות הטיפול ביחידה לקידום נוער לפי מסלול למידה בהיל"ה.

הפעילויות שבהן משתתפים תלמידי היל"ה במסגרת היחידה לקידום נוער. נוסף למפגשים האישיים עם המדריך לקידום נוער, השתתפו התלמידים בפעילויות שונות במסגרת היחידה. כמעט שליש (31%) השתתפו בקורסי מיומנויות למימוש הפוטנציאל האישי, שכללו: עוזרי מדריכי ספורט, צילום וידאו, קסמים, טיפול ורכיבה על סוסים, שיט, קורס די. גיי, עזרה ראשונה, מחשב, סדנה לחינוך מוזיקלי. עשרים ושמונה אחוזים השתתפו בתוכניות מניעה כגון מניעת אלימות (אנ"א), ומניעת שימוש בסמים ("כן לספורט, לא לסמים" וחל"ס). מעל חמישית מהתלמידים (22%) השתתפו בפעילויות ספורט. כעשירית השתתפו בתוכניות אחרות כגון: הכנה לצה"ל, הכנה לחיי עבודה ויזמות עסקית.

כאשר בדקנו הבדלים באחוזי ההשתתפות בפעילויות השונות במסגרת היחידה לפי מסלול למידה בהיל"ה עלה, שבי"זמות עסקית" ובפעילויות ספורט השתתפו שיעורים יותר תלמידים במסלול העשרה, לעומת שאר התלמידים. נמצאו גם הבדלים בין המינים במידת ההשתתפות בפעילויות ספורט ובהכנה לצה"ל. בשתי הפעילויות הללו אחוז הבנים המשתתפים גבוה יותר מאשר הבנות.

תחומים שבהם התלמידים הביעו עניין בקבלת עזרה או עזרה נוספת במסגרת היחידה

התחומים השכיחים ביותר שבהם התלמידים היו מעוניינים לקבל עזרה או עזרה נוספת במסגרת היחידה היו הכנה לגיוס לצה"ל, לימודים, עבודה ו"בעיות בריאות". מהממצאים הסתמנו מספר הבדלים מובהקים בתחומים אלה לפי מסלול ואלו הם:

- ♦ יותר תלמידי בגרות ותג"ת הביעו צורך לקבל עזרה בלימודים.
- ♦ הצורך לקבל עזרה בתחום העבודה היה שכיח יותר בקרב תלמידי תג"ת ובקרב תלמידים שלומדים במסלולים של 8-10 שני"ל.
- ♦ יותר תלמידים ממסלול ההעשרה ציינו "יחסים עם חברים", "בעיות אישיות" ו"בעיות בריאות".
- ♦ לעומת האחרים יחסית מעטים מתלמידי המסלול לבגרות ציינו "יחסים עם חברים".

לוח 65: תחומים שבהם התלמידים היו מעוניינים לקבל עזרה או עזרה נוספת במסגרת היחידה לקידום נוער, לפי מסלול (באחוזים)

מסלול					התחום
העשרה	תג"ת	בגרות	8-10 שני"ל	סה"כ	
39	62	79	58	55	לימודים*
38	30	19	27	30	יחסים עם המשפחה
43	63	43	57	52	עבודה*
70	52	63	56	61	גיוס לצה"ל**
35	20	8	21	24	יחסים עם החברים*
40	28	15	27	30	בעיות אישיות*
50	21	25	28	34	בעיות בריאות**, **

* הבדלים מובהקים לפי מסלול על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).
 ** הבדלים מובהקים לפי מין על פי מבחן χ^2 ($p < 0.05$).

בשני תחומים נמצאו הבדלים מובהקים, לפי מין: גיוס לצה"ל ובעיות בריאות. יותר בנים רצו לקבל עזרה בשני תחומים אלו, לעומת הבנות.

13. סיכום, דיון וכיווני פעולה

בדוח זה עסקנו בהיבטיה הארגוניים של תוכנית היל"ה, במאפייניהם השונים של תלמידיה ובתוצאותיה. אוכלוסיית המחקר כללה את כל התלמידים אשר הצטרפו לראשונה לתוכנית בחודשים אוקטובר-דצמבר 1999. את המידע על מדיניותה, על היקף פעילותה ודפוסיה ועל משאביה אספנו בחודשים מארס-יולי 2000. המידע כלל שאלונים למנהלי מרכזי ההשכלה וריאיון פנים-אל-פנים עם אנשי המפתח ברמת המטה והמחוז. את המידע על מאפייניהם של תלמידי היל"ה, על מצבם בלימודים (לפני הצטרפותם לתוכנית ובמסגרתה), על תוצאות התוכנית ועל קשריהם עם היחידה לקידום נוער אספנו באמצעות שאלון למילוי עצמי לתלמיד, שאלון על-אודות התלמיד (הוא מולא על ידי מנהל מרכז ההשכלה, בשיתוף עם מנהל היחידה לקידום נוער והמורה המלמד את התלמיד) וטופס מעקב אחרי תלמידי היל"ה (הוא מולא על-ידי מנהל מרכז ההשכלה). השאלון לתלמיד והשאלון על-אודות התלמיד הועברו בחודשים מארס-יוני 2000. טופס מעקב הועבר בחודשים מאי-אוגוסט 2001, דהיינו כשנה וחצי לאחר הצטרפותם של התלמידים לתוכנית.

13.1 ממצאים עיקריים על היבטיה הארגוניים של התוכנית

מדיניות התוכנית

ממצאי המחקר עולה שמטרותיה של התוכנית הופנמו במערכת; רוב המרואיינים כמו גם מנהלי מרכזי ההשכלה התייחסו אליהן בצורה זו או אחרת. למדנו כי מטרות התוכנית הן: א. שילוב מחדש של הנוער המנותק במסגרות החינוך הפורמליות ובמסגרות החברתיות הנורמטיביות של בני גילו; ב. השלמת השכלה פורמלית לנוער מנותק; ג. הרחבה ומימוש היכולת והפוטנציאל האישי של כל נער מנותק בתחומי ההשכלה, המקצוע והתפקוד החברתי; ד. פיתוח וחיזוק ערכים חינוכיים חברתיים בקרב חניכי התוכנית, לצורך שילובם בחיי הקהילה.

אוכלוסיית היעד של התוכנית היא בני 14-18 שאינם לומדים במסגרת החינוך הפורמלית. מנהלי מרכזי ההשכלה ציינו שליקויים וקשיים בלמידה וחוסר הרגלי למידה הם מאפייניה עיקריים של אוכלוסיית התלמידים וגם חוסר אמון ביכולתם, הערכה עצמית נמוכה, חוסר מוטיבציה וחוסר אמון במערכת או חוסר יכולת להשתלב בה. המנהלים אמרו שרוב התלמידים חוו מצוקה הכלכלית של המשפחות.

רוב המרואיינים אמרו שאף שתוכנית היל"ה צריכה לשרת את כל בני-הנוער שנשרו, כיום היא מגיעה רק לרבע ממי שזקוקים לה. בכלל אלה שאינם זוכים להצטרף לתוכנית הם ציינו את הבנות שאינן משתתפות בהיל"ה בהיקף המלא, משום שבנות שנשרו מלימודיהן מטופלות ביחידה לנערה במצוקה במשרד העבודה והרווחה, ואת יוצאי אתיופיה שהתוכנית טרם מצאה דרך נכונה (לטענתם של המרואיינים) לעבוד אתם. חלק מהמרואיינים אמרו שיש מקום להרחיב את הפעילות במגזר הערבי. עלתה גם השאלה האם התוכנית צריכה ללוות בני-נוער שלומדים אך נמצאים על סף נשירה (תופעה של נשירה סמויה) או שמא עליה להתרכז רק בבני-הנוער שכבר נשרו מלימודיהם.

בעלי תפקידים ברמת המטה והמחוז ציינו כמה מרכיבים ייחודיים של התוכנית: תפיסה הוליסטית של צורכי התלמיד; מתן הזדמנות אמיתית; אמונה ביכולת התלמיד; גמישות התוכנית (מבחינת הזמן, המקום, התכנים וקצב הלמידה); אקלים לימודי מיוחד והעמדה ביקורתית של התוכנית כלפי המערכת. היבטים אלו מהווים את עקרונותיה של התוכנית ותואמים תוכניות חלופיות אחרות בארץ ובעולם שמתוארות בספרות.

היקף הפעילות

בתקופת המחקר פעלו 84 מרכזי השכלה, לפי הפריסה הבאה: צפון-22, תל אביב-8, מרכז-15, ירושלים-4, חיפה-11, דרום-11, במגזר הערבי-13. המרכזים מתפלגים באופן שווה בין שלושה גדלים: קטן (עד 25 תלמידים), בינוני (בין 26 ל-50 תלמידים) וגדול (יותר מחמישים תלמידים).

מבחר המסלולים בתוכנית גדול ומבטא את שאיפתה לספק לתלמיד הזדמנויות על פי יכולתו. ברובם ניתנת תעודה, כגון: מסלולים של 8,9,10 שנות לימוד, תעודה גמר תיכונית (תג"ת), בגרות (תעודת בגרות במקצוע אחד). מלבד זאת פעל בתקופת המחקר מסלול שלא הוביל לתעודת סיום והוא מסלול ה"העשרה"; כן פעלו כיתות שילוב, שהן כיתות שנמצאות בתוך בית-ספר אך התלמידים שייכים לתוכנית היל"ה. כשמונים אחוזים מהמרכזים הפעילו ארבעה מסלולים או יותר. ברוב המרכזים פעלו מסלול בגרות 1, 9 ו-10 שנות לימוד ומסלול ההעשרה. במחצית המרכזים פעל מסלול תג"ת. התלמידים שהו במסגרת התוכנית כ-4 שעות בשבוע. מספר ממוצע זה גבוה יותר בקרב תלמידי תג"ת (מעט מעל 5 שעות שבועיות בממוצע) ונמוך יותר בקרב תלמידי 10 ש"ל (כמעט 3 שעות שבועיות בממוצע בלבד). נראה כי מספר זה נמוך מאוד, לאור מגוון הצרכים הלימודיים של התלמידים, ללא קשר למסלול לימודיהם.

המשאבים העומדים לרשות התוכנית

מתן מענה על פי עקרונות התוכנית מחייב משאבים פיזיים מספקים ומשאבי אנוש בעלי איכות גבוהה. מהממצאים עולה שבחלק גדול ממרכזי ההשכלה שרר מחסור במשאבים פיזיים. היו מנהלים ובעלי

תפקידים ברמת המחוז והמטה שהביעו חוסר שביעות רצון ממצב המבנה של המרכז, מהצפיפות ומהמחסור בחדרי הלימוד. כמו כן, הם דיווחו שיש מקום לשפר את תנאי הלמידה האחרים כגון: ספרים, מחשבים וציוד עזר נוסף. לאור הגדרת עקרונות התוכנית המבוססים על תפיסה של פדגוגיה ביקורתית, אחת ממטרותיה היא לתקן את המצב הקיים ולקדם את האוכלוסיות החלשות משולי החברה למרכזה. מיקום התוכנית הן מבחינה פיזית והן מבחינה מערכתית מהווה ביטוי למיקום בני-הנוער החלשים בחברה. שיפור תנאי הלמידה עשוי להמחיש לבני-הנוער המשתתפים בתוכנית שאכן יש להם סיכוי לעזוב את שולי החברה ולהגיע למרכזה.

המנהלים ציינו את העדפותיהם בנוגע לתחומים שבהם דרוש תגבור. מידע זה מאפשר איתור של צרכים ספציפיים לכל מרכז, כבסיס להחלטות על הקצאת תקציבים ותחומי השקעתם.

באשר למשאבים האנושיים, הסתמנה אחדות דעים בנוגע לאיכות הצוות, למוטיבציה לעבודה וליוזמה שמפגינים העובדים. המרואיינים התייחסו לרמה מקצועית גבוהה ולמחויבות המורים לעבודתם. גם מנהלי מרכזי ההשכלה הם בעלי הון אנושי עשיר ביותר. שמונים אחוזים מהם בעלי תואר אקדמי, מתוכם שליש בעלי תואר שני. כמעט כולם עסקו בהוראה, ויותר ממחציתם עסקו בכך 11 שנים ויותר. שני שלישים בעלי ותק של יותר מחמש שנים בעבודה הנוכחית, מתוכם, חלק גדול בעלי ותק של יותר מעשר שנים. מנהלי מרכזי ההשכלה היו מרוצים מאוד מתפקידם, מהיחסים בתוך הצוות, מיכולת לקדם את התלמידים ועוד.

אף שרוב המנהלים ציינו כי לרשות המרכזים יש מספיק מורים, יש לשים לב לעובדה שכארבעים אחוז מהמנהלים במרכזים גדולים (בהם יותר מ-50 תלמידים) ציינו מחסור במורים. כמו כן, חמישית מהמנהלים ובמיוחד מנהלים של המרכזים הגדולים התלוננו על עומס-יתר בעבודה המשרדית, במחצית מהמרכזים (מכל הגדלים) שבהם אין צוות מנהלי, יש צורך בכך. נוסף לכך, הממצאים מעלים בבירור את חוסר שביעות הרצון של מנהלי המרכזים ושל אנשי המפתח שרואיינו מתנאי העבודה והשכר הן של המנהלים והן של המורים.

צורכי השתלמות ותמיכה בעבודה

המנהלים ציינו צורכי השתלמות שונים, בעיקר בנושאים כגון: מחשבים וניהול (כולל ניהול של כוח אדם). ביחס למורים המנהלים התייחסו לצורך בהשתלמות במחשבים, בשיטות הוראה והשתלמויות מקצועיות ספציפיות.

חלק מהמנהלים חשבו שהתמיכה וההדרכה שהם קיבלו תוך כדי עבודה אינה מספקת, ועל כן חשוב לבחון לעומק מה הצרכים הספציפיים, כדי להגדיר באופן ברור יותר את מקור התמיכה, התכנים והצורה הנחוצים.

דפוסי הפעולה של התוכנית

מצאנו כי כדי לקלוט את התלמידים במרכז נערכת סדרת פעולות. התלמידים החדשים נבחנו או מאובחנים במרכז. לגבי רובם התקבל מידע מהגורם המפנה. עם זאת, פחות ממחציתם אמרו שהמרכז דואג לקבלת מידע מבית-הספר הקודם של התלמיד.

במרכז בוחרים במקצוע הלימוד של התלמיד ושל המורה שילמד אותו. ביותר לבחירת מקצוע לתלמיד שצינו רוב מהמנהלים היו השלמת השכלה על פי רמת הידע של התלמיד והעדפתו או בקשתו המפורשת. שליש ציינו שהמקצוע נבחר לפי מסלול שיבוצו של התלמיד.

הקריטריון השכיח לבחירת מורה שצינו יותר ממחצית המנהלים הוא התאמה אישית בינו לבין התלמיד. שליש מהמנהלים הביאו בחשבון בבחירה את מקצועיות המורה ואת ניסיונו, וכשליש בחרו על פי בקשתו של התלמיד ולפי מקצוע הלימוד.

מהממצאים עלה, שביותר משמונים אחוזים מהמרכזים הונחתה העבודה במרכז על-ידי תוכנית תקופתית. רק במחציתם התוכנית הייתה כתובה. כצפוי, כל המנהלים השתתפו בקביעת התוכנית, אך רבים מהם ציינו גם גורמים אחרים שהיה להם חלק בקביעתה, כגון: מורים, מנחה היל"ה ומנהל היחידה לקידום נוער. במחצית מהמרכזים מדובר בתוכנית חודשית ובקרב כשליש בתוכנית שנתית.

ברוב המרכזים ההוראה הייתה פרונטלית והתנהלה בקבוצות קטנות ובעבודה יחידנית. ביותר ממחציתם נעזרו במחשב. לגבי שאר המסלולים, שבהם הלמידה הייתה ברובה פרטנית, ציינו שלושה רבעים מכלל המנהלים שיש למידה בקבוצות קטנות. עם זאת, ההשתתפות בקבוצות אלה לא הייתה גדולה במיוחד: בחלק גדול מהמרכזים שיעור התלמידים לא עלה על רבע.

הממצאים בנוגע לדפוסי ישיבות שונות בין המנהל לבין צוות המורים הראו שביותר ממחצית המרכזים נהגה מתכונת קבועה של ישיבות מורים וישיבות תיאום ומעקב. ברוב המרכזים שבהם התנהלה ישיבת צוות במתכונת קבועה, היא נערכה כפעם בשבועיים-פעם בחודש וכני"ל לגבי ישיבות תיאום ומעקב.

13.2 ממצאים עיקריים על תלמידי התוכנית

מאפיינים של תלמידי היל"ה

כשלושה רבעים מתלמידי היל"ה היו בנים, רובם בני 16-17. מעל עשירית היו בני 15 או פחות (13%) וכמעט רבע היו בני 18 ויותר (23%). מעניין לציין ש-70% מהתלמידים שלמדו במסלולים 8 ו-9 שנות לימוד ו-87% ממי שלמדו במסלול ההעשרה היו בני 16 ומעלה. רובם המכריע של תלמידי היל"ה ילידי הארץ (77%). בתוכנית נקלטו גם בני-נוער עולים: 20% מהתלמידים נולדו בברית המועצות לשעבר, אחוז אחד הנם יוצאי אתיופיה.

במשפחותיהם של תלמידי התוכנית הייתה מצוקה חברתית וכלכלית. עשרים ושניים אחוזים מהם חיו במשפחות חד-הוריות, לעומת כ-8% בלבד מקרב כלל הילדים בישראל. יותר ממחצית התלמידים באו

ממשפחות שבהן ארבעה ילדים או יותר. אחוז גבוה באופן יחסי מבין הורי התלמידים היו בעלי השכלה יסודית או נמוכה מיסודית ואחוז לא מבוטל מבין ההורים לא למדו כלל. במשפחותיהם של כרבע מהתלמידים ראש משק הבית לא עבד. אחד מהוריהם של שליש מהתלמידים פוטר ממקום עבודתו או חיפש עבודה ולא מצא - בשנה שקדמה למחקר.

מצאנו שבמסלול ההעשרה היה ייצוג-יתר לתלמידים ממשפחות מרובות ילדים ולתלמידים שהוריהם לא למדו כלל. ייתכן כי ההסבר לכך היה שרוב התלמידים במסלול זה היו ערבים (64%), משפחותיהם של רובם מרובות ילדים ורבים מהוריהם חסרי השכלה או בעלי השכלה נמוכה.

על-פי ממצאי המחקר, יותר ממחצית מהתלמידים בני 15-17 עבדו בשכר, לעומת 7.5% מכלל בני-הנוער בארץ שעבדו ולעומת חמישית מבני-נוער בארץ אשר עובדים ולא לומדים. מצאנו אחוזים גבוהים יותר של עובדים בקרב הבנים ובקרב תלמידים מהמגזר הערבי. תלמידי היל"ה עבדו בממוצע 35 שעות בשבוע.

למרות נתוני הרקע הקשים של התלמידים, ציפיותיהם להישגים השכלתיים ותעסוקתיים היו גבוהות, יחסית למצבם הלימודי בתקופת המחקר. עוד נמצא כי תפיסת המסוגלות שלהם הייתה גבוהה והערכתם העצמית הייתה חיובית. ייתכן שהממצאים משקפים את האמון של התוכנית ביכולתם של התלמידים וכן את תפיסתה ההוליסטית, שהדגישה את חיזוק ביטחונם העצמי של התלמידים; את שיפור הערכתם העצמית ויצירת פרספקטיבה אחרת למבט על עתידם.

ככלל, תלמידי היל"ה חשו מאושרים יותר לעומת כלל התלמידים בישראל והם דיווחו פחות על בדידות. עם זאת הם דיווחו על יותר חוסר אוניס.

לגבי הגורמים, שלדעת התלמידים השפיעו על הצלחתם בתוכנית ושהיו תלויים בהם עצמם, הם ציינו מאמץ (להשקיע בלימודים) וכשרון. יותר ממחציתם סברו שלימודיהם בהיל"ה ישפיעו על הצלחתם בעתיד.

הרקע הלימודי של התלמידים והצטרפותם לתוכנית

היסטוריה לימודית

שישים ואחד אחוזים מהתלמידים הגיעו לתוכנית היל"ה לאחר שנשרו מבית-ספר עיוני. עשרים ואחד אחוזים למדו לפני כן בבית-ספר מקצועי, שבעה אחוזים הגיעו ממפתן ועוד אחד-עשר אחוזים למדו במסגרות אחרות, כגון: בית-ספר אקסטרני, חקלאי, פנימייה או במסגרת החינוך המיוחד. רוב התלמידים (80%) למדו בכיתה רגילה. מעטים למדו בכיתות מסוג אחר, כגון: סדנאית, אטית, מקדמת, טיפולית.

יותר ממחצית התלמידים הצטרפו להיל"ה לאחר שסיימו את לימודיהם בכיתות ח' או ט'. עשירית הגיעו לתוכנית אחרי שסיימו כיתות נמוכות יותר (ו' - ז'), לעומת 8% מהתלמידים שסיימו כיתות גבוהות (י"א - י"ב).

ניתן לציין שהתלמידים במגזר היהודי הגיעו לתוכנית לאחר שסיימו כיתות גבוהות מאלה של התלמידים במגזר הערבי. לדוגמה, יותר משליש התלמידים במגזר היהודי הגיעו להיל"ה מכיתות התיכון לעומת חמישית מהתלמידים במגזר הערבי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם העובדה שבני-נוער ערביים נושרים ממערכת החינוך מוקדם יותר מאשר בני-נוער יהודיים.

פרק הזמן שחלף מאז שבני-הנוער עזבו את בית-הספר ועד שהצטרפו להיל"ה מעיד על מידת "התרחקותם" מלימודים; מה שעשוי לנבא את סיכוייהם להשתלב במסגרת לימודית שוב. שני שלישים לא הפסיקו את לימודיהם עד הצטרפותם לתוכנית היל"ה. רבע היו שנה ללא מסגרת ו-10% היו במצב זה שנתיים או יותר.

מעניין לציין את ההבדלים במשך הפסקת הלימודים, לפי סוג בית-הספר הקודם והגורם המפנה להיל"ה. המגמה הכללית שהסתמנה הייתה שהפסקת הלימודים בקרב תלמידי בית-ספר מקצועי קצרה יותר מאשר בקרב התלמידים שבאו מבית-ספר עיוני או מפתן. עוד נמצא שכאשר התלמיד הופנה להיל"ה על ידי צוות בית-הספר הקודם, לאחוז גבוה יותר מבין התלמידים לא הייתה הפסקה בלימודים. ממצא זה מחזק את הצורך להדק את הקשר בין מוסדות החינוך הפורמלי לבין תוכניות אלטרנטיביות על מנת למצוא מענים הולמים לצרכים של תלמידים מהר ככל האפשר ולמנוע מצב של ניתוק.

הצטרפות לתוכנית

הגורם המפנה השכיח היה המדריך לקידום נוער: הוא הפנה שלושה רבעים מהתלמידים. חמישה-עשר אחוזים הגיעו להיל"ה ביוזמתם, 13% ביוזמת הוריהם ו-15% הופנו על ידי צוות בית-הספר הקודם. הסיבות העיקריות לפנייה או להפניה היו צורך במסגרת טיפולית, ביחס אישי ו/או במסגרת קטנה (62%) והעדר מסגרת חלופית אחרת ביישוב (43%). חשוב לציין שהמוטיבציה של התלמידים להשתתף בתוכנית הייתה גבוהה: 86% רצו או רצו מאוד ללמוד בהיל"ה.

רמת הישגיהם של התלמידים במיומנויות היסוד עם הצטרפותם לתוכנית

לפני הצטרפותם של בני-נוער לתוכנית, בדקו מנהלי מרכזי ההשכלה את רמת מיומנויות היסוד שלהם. שליש התקשו בהבנת הנקרא ובכתיבה ואוצר המילים שלהם היה דל יותר. ממחצית התלמידים במסלול ההעשרה התקשו מאוד בשלושת ההיבטים הנבחנים.

מצבם של התלמידים במסגרת התוכנית

כמעט רבע מתלמידי היל"ה שינו מסלול במהלך לימודיהם: 69% עברו למסלול מתקדם יותר, ו-6% עברו למסלול נמוך יותר. רבע מהתלמידים עברו ממסלול ההעשרה למסלול המיומנות ההשכלתית, כלומר למסלול שדומה מבחינת רמתו למסלול שבו התחילו את לימודיהם בתוכנית.

תפקודם של התלמידים בתוכנית הוערך כטוב למדי. תפקודם הלימודי של 70% היה תקין, ונמצא כי לכ-80% היו יחסים טובים עם המורים והרגלי הלמידה תקינים. שישים אחוזים מתלמידי מסלול תג"ת תפקדו באופן חיובי במסגרת קבוצתית. באופן כללי, ממצאים אלה עלו בקנה אחד עם הדיווח העצמי של התלמידים על תפקודם ועל התנהגותם.

עמדות התלמידים כלפי התוכנית

כמעט מחצית מהתלמידים "בהחלט" נהנו לבוא למרכז ההשכלה (46%) ו-45% "נהנו". עם זאת, כ-42% השתעממו "מדי פעם". הרוב המכריע (96%) חשו שלמוריהם "אכפת מהם". באופן כללי, נמצא שגישתן של הבנות ללימודים הייתה חיובית יותר לעומת גישתם של הבנים.

מעקב אחר תלמידי היל"ה

המעקב בחן את תוצאות התוכנית מחמישה היבטים: א. מצב התלמידים כעבור שנה וחצי מהצטרפותם לתוכנית, כלומר, את ההתמדה שלהם; ב. הצלחה במבחנים במסגרת התוכנית ובמבחני בגרות בפרט; ג. תעודות שהתלמידים קיבלו או זכאים לקבל; ד. תוצאות ביניים של תלמידים שממשיכים ללמוד במסגרת התוכנית; ה. דפוסי הנשירה.

כשנה וחצי לאחר שהצטרפו לתוכנית 28% המשיכו ללמוד בה, 22% סיימו את לימודיהם, 8% שולבו מחדש בבית-הספר ו-42% נשרו מהתוכנית.

מתוך שמונת האחוזים (58 בני-נוער) ששולבו מחדש בבית-הספר, הרוב (4%-61% מכלל התלמידים) שולבו בבתי-ספר עיוניים ו-39% (כ-3% מכלל התלמידים) שולבו בבתי-ספר מקצועיים. כמחצית מתלמידים אלה שולבו תוך שישה חודשים מהצטרפותם לתוכנית.

הממצאים על המבחנים מראים שכמעט 60% מהתלמידים לא קיבלו ציון עובר באף מבחן, 17% קיבלו ציון עובר במבחן או בשניים וכרבע מהתלמידים בשלושה מבחנים או ביותר. 10% מכלל התלמידים קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות (בעיקר תלמידים במסלולי בגרות ותג"ת). יותר ממחצית מהתלמידים עזבו את התוכנית ללא תעודה (כולל תלמידים שנשרו מהתוכנית ותלמידים ממסלול ההעשרה שסיימו אותו ותלמידים שעזבו את התוכנית כדי להתגייס לצה"ל). שלושים אחוזים קיבלו תעודה כלשהי או עברו מבחן בגרות אחד לפחות. אחוז זה כולל הן את התלמידים אשר סיימו את לימודיהם וקיבלו תעודה והן את אלה אשר ממשיכים ללמוד, אך כבר קיבלו תעודה כלשהי. שמונה-עשר אחוזים מהתלמידים טרם קיבלו תעודה, אך ממשיכים ללמוד (במסגרת התוכנית או במסגרות חינוך נורמטיביות).

בנוגע לתלמידים שהמשיכו ללמוד בהיל"ה ניתן לציין תוצאות ביניים. יותר ממחציתם כבר קיבלו תעודה או זכאים לקבלה, ו-22% קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות. תקופת ההשתתפות הממוצעת של התלמידים שנשרו הייתה חצי שנה עד שנה: 42% עזבו את התוכנית לאחר שהיו בה תקופה זו. 28% נשרו לאחר ההשתתפות קצרה מאוד בת שלושה חודשים לכל היותר. 17% מהתלמידים נשרו לאחר ההשתתפות בתוכנית שנה או יותר.

בדומה לממצאים על גורמי נשירה מבית-הספר, גם כאן היוזם העיקרי לנשירה ברוב המקרים היה התלמיד עצמו (83%). בשמונה אחוזים מהמקרים יזם מרכז ההשכלה את העזיבה. הסיבה השכיחה ביותר לנשירה על פי תפיסתו של מנהל מרכז ההשכלה הנה חוסר רצון ועניין בלימודים (51%).

הבדלים בין קבוצות שונות של תלמידים

בחלק זה מסוכמים ההבדלים הבולטים ביותר שנמצאו בין קבוצות התלמידים, לפי מין, מגזר, מחוז ומסלול למידה.

הבדלים לפי מין. לא מצאנו הבדלים מובהקים לפי מין, הקשורים להתמדה בתוכנית ולתעודות שהתלמידים קיבלו. עם זאת, מצאנו כי יש מדדים שבהם מצב הבנות טוב יותר ממצבם של הבנים: 55% מהבנות לא קיבלו ציון עובר לעומת 61% מהבנים. כמו כן, 18% מהבנות קיבלו ציון עובר בחמישה מבחנים או ביותר לעומת 10% מהבנים. אחוז כפול של בנות קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות, לעומת הבנים (16% לעומת 8%). ייתכן שכאן מדובר בתופעה אוניברסלית המתוארת בספרות המקצועית, ולפיה הבנות מצליחות יותר במערכות חינוך (Haveman and Wolfe, 1995). מצאנו גם ששביעות רצון של הבנות מהתוכנית הייתה גבוהה יותר מזו של הבנים, והמורים דיווחו שהסתגלותן למסגרת טובה יותר מזו של הבנים. יותר בנים נשרו ביוזמתם, לעומת הבנות. לעומת זאת, השפעת המשפחה הייתה חזקה יותר בקרב הבנות.

הבדלים לפי מגזר. ארבעים ושלושה אחוזים מהתלמידים במגזר הערבי המשיכו ללמוד לעומת 21% במגזר היהודי; אחוז הנושרים היה נמוך מזה שבמגזר היהודי (25% לעומת 49%); ופחות תלמידים עזבו את התוכנית ללא תעודה לעומת המצב במגזר היהודי (42% לעומת 56%). ממצא זה נובע מהאחוז הגבוה של תלמידים מהמגזר הערבי במסלול ההעשרה (שאינו מוביל לתעודות). הבדלים נוספים נמצאו גם בתקופת שהייתם של התלמידים בתוכנית לפני נשירתם: תקופה זו ארוכה יותר בקרב תלמידים ערביים מאשר בקרב תלמידים יהודים. יותר תלמידים במגזר היהודי יזמו את הנשירה, לעומת המגזר הערבי. השפעת המשפחה הייתה חזקה יותר במגזר הערבי, מאשר במגזר היהודי. כמו כן, מרכזי ההשכלה יזמו יותר נשירה במגזר הערבי מאשר במגזר היהודי (21% לעומת 5%).

הבדלים לפי מחוז. במדדים של ההתמדה בתוכנית ושל הנשירה ממנה הסתמנו הבדלים מובהקים. על פי הממצאים, המצב במחוזות תל-אביב, ירושלים וחיפה היה בעייתי, והמצב במחוז הצפון, הדרום, המרכז ובמגזר הערבי היה טוב יותר. בולטים האחוזים הגבוהים של התלמידים שנשרו במחוזות חיפה (56%), תל-אביב (63%) וירושלים (54%), לעומת 42% בצפון. גם תוצאות הרגרסיה הלוגיסטית בנוגע לנשירה מלמדות שכאשר המשתנים מין וגיל הוחזקו קבועים, היקף הנשירה במחוזות צפון, מרכז, דרום ובמגזר הערבי היה נמוך מזה שבמחוזות תל-אביב, חיפה וירושלים. ממצא זה מעלה את השאלה בנושא הבדלים בהפעלה ובמדיניות התוכנית בין המחוזות השונים. כמו כן, ניתן להבין ממצאים אלה לאור העובדה שהמחוזות שבהם ההסתברות לנשירה הייתה גבוהה יותר כללו את שלוש הערים הגדולות בארץ, שבהן היצע החלופות לבני-נוער שנשרו ממערכת החינוך הפורמלית גדול יותר מאשר במחוזות האחרים. היצע מסוג זה עשוי לעזור לגורמים השונים אשר יוזמים את נשירת התלמידים מהתוכנית מסיבות שונות, לקבל את ההחלטה הזו.

מצאנו כי רבים יחסית במחוזות הצפון והדרום קיבלו תעודה או שהיו זכאים לקבלה (40%-ו-37%) לעומת 11% בירושלים ו-12% בתל-אביב. כמו כן, יש לציין את אחוז התלמידים הגבוה במחוז צפון שקיבלו ציון עובר ב-5 מבחנים וביותר (21%) ואת האחוז הגבוה במחוז הדרום שקיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות (22%).

הבדלים לפי מסלול. מהתמונה הכללית שהצטיירה ממגוון ממצאי המחקר עלה שמצבם הלימודי של התלמידים במסלול תעודת גמר תיכונית (תג"ת) ובמסלול בגרות היה טוב יותר ממצבם של התלמידים במסלולים של 8-9 שנות-לימוד ובמסלול ההעשרה. יחסית, אחוז גבוה מתלמידי תג"ת המשיכו ללמוד (51% לעומת כרבע מהתלמידים במסלולי 8-10 שנות לימוד). לעומת זאת, יותר ממחצית מהתלמידים במסלולים 8 ו-9 שנות-לימוד נשרו מהתוכנית בלי לסיימה.

עוד נמצא כי 63% מתלמידי מסלול ההעשרה ו-57% מתלמידי המסלולים של 8-9 שנות-לימוד עזבו את התוכנית ללא תעודה, לעומת שליש מתלמידי מסלול תג"ת. כמו כן, מחצית מהתלמידים במסלולים של 8-9 ש"ל ו-91% במסלול ההעשרה לא קיבלו ציון עובר אף לא בבחינה אחת, לעומת 17% מהתלמידים במסלול תג"ת. נוסף לכך, חמישית מהתלמידים במסלול תג"ת ו-29% מתלמידי המסלול של 10 שנות לימוד קיבלו ציון עובר בחמש בחינות וביותר, לעומת עשרה אחוזים מתלמידי המסלולים של 8-9 שנות לימוד. כמעט שליש מתלמידי מסלול הבגרות וכשני שלישים מהתלמידים במסלול תג"ת קיבלו ציון עובר במבחן בגרות אחד לפחות לעומת אף לא תלמיד אחד במסלול 8-9 שנות-לימוד.

הקשר של תלמידי התוכנית עם היחידה לקידום נוער

בדיקת הקשר של תלמידי היל"ה עם היחידות לקידום נוער חשובה לאור תפיסתה ההוליסטית של התוכנית, השואפת לספק לתלמיד לא רק מענים לימודיים אלא גם להקנות לו מיומנויות חברתיות-חינוכיות במובן הרחב.

רוב התלמידים אמרו שהגיעו ליחידה לקידום נוער כדי להשתלב במסגרת לימודית חלופית לבית-הספר במערכת החינוך הרגילה. ממצאים אלה תאמו את הנתונים על ותק בטיפול ביחידה: בקרב שלושה רבעים מבין התלמידים הייתה חפיפה בין תחילת הטיפול ביחידה לקידום נוער לבין תקופת הכניסה לתוכנית, כלומר, בחודשים ספטמבר-דצמבר 1999.

אינטנסיביות הטיפול. שלושים ואחד אחוזים מתלמידי היל"ה קיבלו ביחידה לקידום נוער טיפול "אינטנסיבי מאוד", כלומר, הם נפגשו עם המדריך שבע פעמים בחודש או יותר (פעמיים בשבוע או יותר). אחוז זה גבוה פי ארבעה מאחוז כלל המטופלים בקידום נוער. ייתכן שהבדל זה נובע מהעובדה שחלק גדול מבין תלמידי היל"ה החלו את הטיפול ביחידה לקידום נוער במועד סמוך לכניסתם לתוכנית היל"ה. ייתכן עוד שעם הצטרפותם של התלמידים לתוכנית היל"ה, הם היו זקוקים לקשר אינטנסיבי יותר כדי להמשיך ולבנות את המוטיבציה שלהם ללימודים וכדי להשיג על צורכיהם, גם ללא קשר לוותק בטיפול. עם זאת, מעניין לציין ש-16% מבין התלמידים ציינו שלא נפגשו כלל עם מדריך קידום נוער.

תלמידי היל"ה השתתפו במגוון פעילויות במסגרת היחידה לקידום נוער ובקורסים למימוש הפוטנציאל האישי. כשליש השתתפו בתוכניות למניעת אלימות (אנ"א), למניעת שימוש בסמים ("כן לספורט - לא לסמים, חל"ס) וכו', כרבע השתתפו בפעילויות ספורט ועשירית השתתפו בתוכניות אחרות, כגון: הכנה לצה"ל, הכנה לחיי עבודה ויזמות עסקית.

התחומים השכיחים ביותר שבהם התלמידים רצו לקבל עזרה או עזרה נוספת במסגרת היחידה היו הכנה לגיוס לצה"ל, לימודים, עבודה ובעיות בריאות. יותר תלמידים במסלולים של בגרות ותג"ת רצו לקבל עזרה בלימודים מאשר שאר התלמידים. יותר תלמידים במסלול ההעשרה רצו לקבל עזרה בתחומים של יחסים עם החברים, של בעיות אישיות ושל בריאות; ודבר זה עולה בקנה אחד עם מצוקתם האישית והמשפחתית, כפי שתוארה לעיל.

13.3 סוגיות לדין וכיווני פעולה

להלן מבחר סוגיות שעולות מניתוח הממצאים, שעליהן יש לתת את הדעת בקשר להמשך פיתוח התוכנית.

אוכלוסיית היעד

בפיתוח התוכנית, יש להביא בחשבון את ההבדלים בין קבוצות התלמידים השונות ולנסות למצוא מענים לצורכיהן הייחודיים. ראינו כי מצבם של תלמידי מסלול ההעשרה ושל תלמידי - 8-9 שנות לימוד בתוכנית היה קשה יותר; הדבר עולה בקנה אחד עם נתוני רקע קשים יותר (כגון: מאפיינים משפחתיים, היסטוריה לימודית ועוד). כמו כן, יותר תלמידים במסלול ההעשרה רצו עזרה בתחומים של יחסים עם החברים, של בעיות אישיות ובריאות, מאשר תלמידי המסלולים האחרים.

יש לבחון לעומק את סוגיית ההבדלים בין המינים. לפי כמה מהמדדים, היה מצבן של הבנות טוב יותר מזה של הבנים. יש בכך פרדוקס מסוים. מצד אחד, ידוע שככלל, שיעור נשירתן של בנות מהלימודים במערכת החינוך הנורמטיבית קטן מזה של בנים, ולכן ניתן לשער, שמצוקותיהן של הבנות שמגיעות להיל"ה קשות במיוחד. מצד אחר, בנות אלה עדיין מתפקדות בתוכנית טוב יותר מהבנים.

יש לציין עוד כי המחקר מחזק את טענתם של אנשי המטה כי התוכנית לא עובדת מספיק עם הבנות. מצאנו כי שלושה רבעים מהתלמידים היו בנים. עם זאת, מצאנו מצב שונה בין המחוזות. כך, במחוז תל-אביב אחוז הבנים היה 86%, ובמחוז ירושלים 52%. ייתכן שהבדלים אלה מוסברים על ידי מאמצים מיוחדים של היחידות לקידום נוער בחלק מהמחוזות להגיע לבנות (reaching out), או על ידי נגישות שונה של השירותים המיועדים לבנות במחוזות השונים.

נוסף לכך, ממצאי המחקר מצביעים על כך שרק אחוז אחד מתלמידי היל"ה הנם יוצאי אתיופיה. ממצא זה מחזק את ממצאי הראיונות עם אנשי המטה, כי התוכנית טרם מצאה דרך נכונה לעבוד עם יוצאי אתיופיה ולא מגיעה לכלל בני-נוער שזקוקים לה.

הפעלת התוכנית

בחנו את אופן יישומו של עקרון התפיסה ההוליסטית של התלמיד. אחד האופנים שבהם באה תפיסה זו לידי ביטוי הוא הסכמה רחבה על חשיבות שיתוף הפעולה ותיאום הטיפול בין היל"ה לבין היחידה לקידום נוער. עם זאת, הממצאים הראו, שתיאום מסוג זה אינו קיים בכל המקרים. לא כל מנהלי היחידות לקידום נוער שותפו בקביעתה של תוכנית לתלמידי היל"ה. עוד מצאנו חילוקי דעות בין אנשי התוכנית לבין אנשי קידום נוער בקשר למקומה של ההשכלה בין כלל המענים הניתנים לתלמיד, בהתאם

לצרכיו. חילוקי דעות אלה השפיעו על מידת שיתוף הפעולה בין הגורמים, והעדר בירור מסודר שלהם יכול לפגוע ביישום התפיסה הוליסטית של התוכנית.

במהלך המחקר החלה המערכת לתת את הדעת לשיתוף פעולה ולעבודה משותפת בין מפעילי התוכנית לבין קידום נוער, הן ברמת המחוז והן ברמת המטה. נבחנו מחדש גיבושה של התפיסה למטרות התוכנית בכלל ומקומה של ההשכלה במסגרת העבודה עם התלמיד, בפרט. תיאום ציפיות בין שתי המערכות, תוך הגדרת המחויבויות ההדדיות, חלוקת תחומי אחריות וסמכות. על בסיס ההסדרים שגובשו ברמת המטה נבנו מנגנונים להסדרת העבודה המשותפת ברמת השטח, ובהם נכללו לא רק התייעצות הדדית על המטופלים, אלא גם קבלת החלטות משותפות, תוך הגדרת תחומי אחריותו של כל אחד, ארגון הכשרות והשתלמויות וימי עיון משותפים ועוד.

ביטוי נוסף לשיתוף הפעולה בין היחידות לקידום נוער לבין מפעיל התוכנית היה גיוס התלמידים. במסגרת הראיונות עם בעלי תפקידים ברמת המחוז והמטה נאמר לא פעם שהיחידות לקידום נוער לעתים "מגייסות" את המטופלים בקרב תלמידי היל"ה, אך המצב הרצוי הוא שהיחידות לקידום נוער מגיעות לכלל בני-הנוער המנותקים ומפנים את בני-הנוער המתאימים לתוכנית היל"ה. כמו כן, יש לציין ש-16% מתלמידי התוכנית כלל לא נמצאים בקשר עם מדריך קידום נוער. לאור התפיסה ההוליסטית של התוכנית אשר שואפת לספק לתלמיד לא רק מענים לימודיים אלא גם להקנות לו מיומנויות חברתיות-חינוכיות במובן הרחב, יש לתת את הדעת ביחס לקבוצה זו של תלמידים. עם זאת, מצאנו שלאחוז גבוה יותר של בנות לא היה קשר עם המדריך בהשוואה לבנים (21% לעומת 14%). ייתכן שחלק מהן נמצאות בקשר עם גורמים טיפוליים אחרים כגון: "השירות לנערה במצוקה".

הממצאים על קבלתו של תלמיד חדש לתוכנית וקליטתו במרכז הראו, שבבחירת מקצוע ומורה עבור התלמיד המנהלים התחשבו יותר בצרכיו ופחות באילוצים ארגוניים. עובדות אלה עולות בקנה אחד עם עקרון הגמישות ותומכות בעיקרון נוסף של התוכנית, דהיינו מתן הזדמנויות למידה.

הגמישות כלפי התלמיד מצריכה פתיחות וגמישות גם בדפוסי פעולתו של המרכז. ואכן מספר ממצאים מצביעים על כך. הנתונים על מספר התלמידים, מספר המסלולים וסוגי המסלולים הקיימים במרכזים משקפים היקף רחב של פעילות והיצע מגוון, דבר המאפשר ליישם את עקרון מתן ההזדמנויות, תוך כדי התאמתו לצורכי התלמיד. הממצאים הראו, שהביקוש למסלולים השונים לא היה אחיד. המסלולים המבוקשים ביותר היו מסלול של עשר שנות לימוד ומסלול ההעשרה. בהם למדו כ-30% מהתלמידים והם פעלו ביותר משבעים אחוזים מהמרכזים: ב-82% מהמרכזים פעל מסלול ל-10 שנות לימוד וב-79% מהמרכזים - מסלול העשרה. מעניין לציין, שאף שבמסלולים מסוימים, כגון: המסלול לבגרות או המסלול ל-9 שנות לימוד, שובצו מעט תלמידים (9% ו-14% בהתאמה), גם הם פעלו בכשבעים אחוזים מהמרכזים (74% ו-70% בהתאמה). ממצאים אלה מבטאים התאמה לצורכיהם של בני הנוער הפונים מופנים למרכזים.

ביטוי נוסף לגמישות היה החלפת מסלול במהלך הלימודים. רבע מהתלמידים החליפו מסלול; במגזר הערבי - שליש ובמגזר היהודי - חמישית. ייתכן שהסיבה לכך היא העובדה שתלמידי היל"ה במגזר הערבי מגיעים לתוכנית מכיתות נמוכות יותר, מצטרפים למסלולים נמוכים יותר ועם הזמן מתקדמים

למסלולים גבוהים יותר. בכל מקרה, יש לבחון את נסיבות החלפת המסלולים, כדי לוודא שאפשרות זו מנוצלת היטב באופן המקדם את התלמיד.

הממצאים על תוכנית העבודה אשר מנחה את הפעילות במרכזים, מראים שונות רבה ביחס לכל המרכיבים שלה: קיום של תוכנית עבודה בכלל, קיום של תוכנית עבודה כתובה וקיומה של תוכנית כתובה לכל תלמיד. שונות זאת עשויה אמנם להעיד על גמישות התוכנית, אך היא מעלה מספר שאלות הקשורות לגבולותיה. באופן ספציפי יותר עולה השאלה האם קיימים קווים מנחים לצורת העבודה (ישיבות צוות, תוכנית עבודה וכו') או שמא ההחלטה לגבי פיתוח תוכנית עבודה כללית למרכז וספציפית לכל תלמיד, נתונה לשיקול דעתו של המנהל, כמרכיב הפתיחות עליה נשענת התוכנית. אם אכן קיימים קווים מנחים, נשאלת השאלה מדוע יישומם גורם לשונות כזאת. אם לא קיימות הנחיות או קווים מנחים לכך, נשאלה השאלה האם הם נחוצים.

מצאנו אחדות דעים לגבי איכות הצוות, המוטיבציה שלו לעבודה והיזומה שמפגינים העובדים, הרמה המקצועית הגבוהה ומחויבות המורים לעבודתם. על כן, יש מקום לעודד את המורים ולהגביר את המוטיבציה והמחויבות שלהם באופן מתמיד, ולא להתייחס להיבטים אלה כמובנים מאליהם. אפשר להטיל על המורים תפקידים בעלי אחריות ולהשתמש לשם כך בניסיונם ובכישוריהם. אפשר לשתפם גם בהחלטות הקשורות להפעלת המרכז בכלל וכן לארגן השתלמויות והכשרות שיעניקו להם כלים נוספים להתמודדות עם אוכלוסיית התוכנית.

ממצאי המחקר עולה הצורך בבדיקת ההבדלים בין המחוזות. במספר מדדים שנבדקו נמצא שהמצב במחוזות המרכז, הצפון, הדרום ובמגזר הערבי טוב יותר מהמצב במחוזות תל-אביב, ירושלים וחיפה. נשאלת השאלה האם הבדלים אלה נובעים מהבדלים בין אוכלוסיית התלמידים או מסוג המסלולים הקיימים במחוזות הללו או שמא יש הבדלים בהפעלת התוכנית או במדיניותה בין המחוזות.

סוגיות הקשורות לתוצאות התוכנית

- ♦ יש להעריך את העובדה ש-28% מכלל התלמידים ממשיכים ללמוד גם כעבור שנה וחצי מהצטרפותם לתוכנית. ניתן לפרש את הממצא הזה כהצלחת התוכנית ביחס למאמציה לספק לבני-נוער מסגרת קבועה. עם זאת אחוז גבוה יחסית מתוכם (41%) לא קיבלו כל תעודה (והרוב המכריע מתוכם, לא עברו אף בחינה). נתונים אלה מעלים שאלה ביחס למשמעות ההתמדה של התלמידים בתוכנית.
- ♦ מראיונות עם בעלי תפקידים ברמת המחוז והמטה למדנו כי לפי תפיסת התוכנית חשוב מאוד שבני-נוער ייבחנו ויקבלו תעודות לא רק בגלל משמעותה ההישגית של התעודה אלא גם בגלל חוויית ההצלחה שחסרה לתלמידים האלה בעבר. לאור זאת, יש לתת את הדעת לממצא שמעל מחצית מהתלמידים עזבו את התוכנית ללא כל תעודה, וכמעט 60% לא עברו אף לא מבחן אחד. עם זאת, יש לציין שרבע מהתלמידים עברו שלושה מבחנים לפחות ו-10% מכלל התלמידים, עברו מבחן בגרות אחד לפחות.
- ♦ הנשירה מהתוכנית חשובה במיוחד, משום שלעתים ההזדמנות שהתוכנית מציעה לתלמידיה היא ההזדמנות האחרונה, כשמדובר בבני-נוער שנשרו מכל המסגרות האחרות של החינוך הפורמלי. לכן,

הממצאים המצביעים על כך ש-42% מתלמידי היל"ה נשרו מהתוכנית בלי לסיים את המסלול שלמדו בו ומתוכם שלושה רבעים עזבו בלי לעבור אף בחינה, מדאיגים ביותר. נראה כי יש לערוך בחינה מעמיקה של תופעת הנשירה ויש לעמוד על הגורמים שעשויים למנוע אותה, במיוחד לאור הערכתם החיובית של מרבית התלמידים כלפיה, ולאור הערכתם של המורים את תפקודם הלימודי של מרבית התלמידים כתקין והסתגלותם לתוכנית כטובה.

- ♦ יש לתת את הדעת לתשומות התוכנית. מהממצאים עלה כי יישומם של חלק גדול מעקרונות התוכנית - אמונה ביכולת התלמיד, גמישות, אקלים לימודי מיוחד ועוד – היה מוצלח, ונראה שלכך תרמו תרומה משמעותית צוות המורים והמנהלים ומחויבותם לתוכנית.
- ♦ תשומה נוספת היא היקף הלמידה בתוכנית. מספר שעות הלימוד השבועיות היה 3.6 בממוצע. אמנם רוב תלמידי היל"ה נפגשו גם עם מדריך היחידה לקידום נוער והשתתפו במגוון פעילויות במסגרת היחידה, אך אין להתעלם מהעובדה שרק במסגרת שעות הלימוד בהיל"ה ניתן המענה לצורכיהם הלימודיים. כאמור, בשנתיים האחרונות הסתמנה מגמה להגדלת מספר שעות הלימוד לתלמידי התוכנית בהוספת לימוד בקבוצות. מגמה זו חשובה למדי וכדאי לחזקה.

ביבליוגרפיה

- אדלר, ח'. 1980. **דו"ח הועדה לאלטרנטיבות חינוכיות וטיפוליות לבני-נוער שמחוץ למסגרות הלימוד וההכשרה**. משרד החינוך ותרבות. ירושלים.
- אורתור, ג'. 1956. "לביורר השפעתם של גורמים סביבתיים על הצלחה בלימודים". **מגמות ו'**: 265-275.
- איילון, ח'. 1992. "הזדמנות שניה למי? בתי-הספר התיכוניים האקסטרניים בישראל". **אצל יוגב, א. (עורך) התפשטות ההשכלה בישראל**. אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך והוצאת מסדה.
- איילון, ח'; שביט, ר'; שפירא, ר'. 1992. **מקומן החברתי חינוכי של מסגרות חלופיות לרכישת תעודת בגרות**. בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; נועם, ג'. 1998. **קליטת בני-נוער וילדים עולים יוצאי אזור הקווקז ממצאי מחקר**. גוינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- בן-סירא, ז'; צמח, ת'. 1984. **נשירה מבתי ספר על-יסודיים**. מכון ישראל למחקר חברתי שימושי, ירושלים.
- גוטליב, א'; כהן-מינץ, ק'. 1995. **מפנה: תוכנית חינוכית לשילובו מחדש של נוער מנותק במסגרות נורמטיביות**. עקרונות ודרכי פעולה. גוינט ישראל, משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 2000. **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים.
- המועצה הלאומית לשלום הילד. 2000. **ילדים בישראל-שנתון סטטיסטי**. ירושלים.
- הראל, י'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; מולכו, מ'; חביב, ג'. 2002. **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בין-לאומי**. סיכום ממצאי המחקר השני. המגמה לסוציולוגיה, האוניברסיטה בר-אילן. המרכז לילדים ונוער-גוינט-מכון ברוקדייל. ירושלים.
- זלמנסון, ג'. 2000. **קידום נוער כמערכת חינוך אלטרנטיבית**. מניתוק לשילוב. חוברת מס' 10. משרד החינוך, מנהל חברה ונוער.
- חטאב, נ'. 1997. **אוריינטציית העתיד של בני-נוער בחברה הערבית בישראל: מאפיינים וגורמים**. עבודת גמר לתואר שני.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ'; דולב, ט'; שמש, א'. 1999. **מחקר בני-נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מינהל חברה ונוער, במשרד החינוך, התרבות והספורט: מאפיינים, צרכים ומענים - דוח מחקר**. גוינט מכון ברוקדייל – המרכז לילדים ולנוער משרד החינוך התרבות והספורט מינהל חברה ונוער, ירושלים.
- כהן, מ'; גבעון, ס'. 1998. **מחקר ארצי להערכת מפתנים**. גוינט-מכון ברוקדייל. ירושלים.
- כהן, מ'. 1996. **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע: דוח 1: ממצאים משנת פעילות ראשונה (תשנ"ד - 1993-94)**. גוינט-מכון ברוקדייל. ירושלים.

כהן, מ'. 1997. **הערכת פרוייקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי-ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע**. ג'וינט-מכון ברוקדייל. ירושלים.

כהן-נבות, מ'. (עומד להתפרסם). **הערכת פרוייקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם**. ג'וינט מכון ברוקדייל המרכז לילדים ולנוער, ירושלים.

כהן-נבות, מ'. ; גבעון, ס'. 1998. **הערכת המפתנים- דוח מחקר מסכם**. ג'וינט מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; ריינפלד, ת'. 2001. **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני-הנוער**. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד, של כנסת ישראל. ג'וינט-מכון ברוקדייל. ירושלים.

להב, ח'. 2000. "נוער בסיכון- התופעה בפרספקטיבה" מתוך: שמש א' **מניתוק לשילוב**. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, תחום קידום נוער.

להב, ח'. תשנ"ט. **נוער בשולי החברה. התופעה ודרכי ההתמודדות. מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק בישראל**. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער. ירושלים.

ליפשיץ, ח'; נועם, ג'; בוזגלו מ'. 1997. **השתלבות תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: דוח מסכם למחקר הערכה של פרוייקט "שילובים"**. ג'וינט-מכון ברוקדייל. ירושלים.

סבירסקי, ש'. 1990. **חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים**. דורות הוצאה לאור, תל-אביב.

סמילנסקי, ש'; שפטיה, ל'. 1976. **מחקר שקלול של הסולם להערכת הסתגלות ילדים בגן, ותיקופם ביחס להישגים בכיתות א' ו-ב'**. דוח מחקר מס' 181, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

ענבר, ד'; סבר, ר'. 1986. **הזדמנות שניה ובתי-ספר אקסטרניים**. המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ענבר, ד'. 1996. **הזדמנות שניה בחינוך: עקרונות ומכשלות**. אצל לס, צ. (עורך), **עיצוב ושיקום**. בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קינג, י'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; שורק, י'; דולב, ט'. (עומד להתפרסם) **השתלבות יוצאי קווקז בישראל: צרכים, מדיניות ואתגרים לעתיד דמ-02-394**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

קרונר, י'. 1988. "הכנת נוער במצוקה לחיי עבודה". **עבודה ורווחה וביטוח לאומי**. עמ' 16-19.

שרליון, ל'. 1986. **פרויקט חניכים באוניברסיטה העברית** פרסום מס' 112, המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ששון-פרץ, ו'. 1998. **בחינת המשתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים, אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק "מפנה"**. עבודת מ.א. אוניברסיטת בר אילן.

Alexander, K. L.; Entwisle D. R.; Horsey C. S. 1997. "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout". **Sociology of Education** 70: 87-107.

Alternative Schooling Overview NDPC/N – National Dropout Prevention Center/Network.
http://www.dropoutprevention.org/effstrat/alt_school/altsch_over.htm

Alternative to School Exclusion. Scottish Government Publications in
www.scotland.gov.uk/publication

Austin Independent School District, Texas. Office of Research and Evaluation. 1982. **Drop-Out Interviews: 1982 Final Technical Report**. Austin, Texas.

Ayalon, H. and Yuchtman-Yaar, E. 1989. "Educational and Occupational Aspirations: A Two-dimensional Approach". **Sociology of Education** 62:208-219.

Bachman, J. G.; Green, S.; Wirtanen, I. D. 1971. **Dropping Out: Problem or Symptom?** Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor.

Barnes, S.; and Stewart, J. 1991. **A Study of An Alternative High School: Focus, Features and Impact**. Texas.

Barr, B. and Parrett, B. 1977. "How to Create Alternative Magnet & Charter Schools". In: **Alternative Education Program Resource Guide** (Sept. 2001). Kentucky.

Barr, R. D. and Parrett, W. H. 1995. **Hope at Last for At-Risk Youth**. Boston: Allyn and Bacon.

Bartolome, L.I. 1994. "Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy", **Harvard Educational Review** 64(2):173-194.

Borus, M. E.; Carpenter, S. A. 1984. "Choices in Education". In: M. E. Borus (ed.) **Youth and the Labor Market**, pp. 81-110. W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, MI.

Boss, S. 2001. "**Learning From the Margins: The Lessons of Alternative Schools**". NW- Regional Educational Laboratory. http://www.nwrel.org/nwedu/summer_98/text2.html

Brad, M. 1993. "A Policy Perspective: Overcoming Gridlock Beyond Schools". In: Donmoyer, R. and Kos, R.(eds.) **At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices**, pp. 395- 400. Albany, New York: State University of New York.

Brown, B.V.; Emig, C. 1999. "Prevalence, Patterns and Outcomes". In: D. J. Besharov (ed.), **America's Disconnected Youth**. CWLA Press. Washington, DC.

Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J. 1989. "Early School Dropout: Configurations and Determinants". **Child Development** 60: 1437-1452.

Cameron, K.S. 1982. The Effectiveness of Ineffectiveness: A New Approach to Assessing Patterns of Organizational Effectiveness in **ERIC Database # ED 271066**

Cameron, K.S. 1986. "Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness". **Management Science** 32:539-553.

Cameron, K.S.; and Whetten, D.A. 1983. **Organizational Effectiveness - A Comparison of Multiple Models**. Academic Press, Inc.

D'Evelyn, D.S. 1987. Educational Clinics: Rescue Plan for Dropouts. In: Independence Institute. (IP No.3-87) <http://i2i.org/publications/IP/Education/educationclinics.htm>.

Darling-Hammond, Linda. 1997. "School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching". **Educational Policy** 11(2):151-166.

Education and Assistance Corporation, Program and Services. <http://www.eacinc.org/education.htm>

Fine, M. 1986. "Why Urban Adolescents Drop Into and Out of Public High School". **Teachers College Record** 87:393-409.

Frank, R.J. 1990. "High School Dropouts: A New Look at Family Variables". **Social Work in Education** 13(1):34-47.

Gillborn, D. 1997. "Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement". **Anthropology and Education Quarterly** 28: 375-393.

Hanson, S.L. 1994. "Lost Talent: Unrealized Educational Aspirations and Expectations Among U.S. Youth". **Sociology of Education** 67:159-183.

Haveman, R. and Wolfe, B. 1995. "The Determinants of Educational Attainment: High School and Beyond". In: **Succeeding Generations**. Russell Sage: NY.

Hayward, B.J. and Tallmadge, G.K. 1995. "Strategies for Keeping Kids in School: Evaluation of Dropout Prevention and Reentry Project In Vocational Education". **American Institutes for Research in the Behavioral Sciences**, Washington, DC.

Hefner-Packer, R. 1991. **Alternative Education Programs: A Prescription for Success. Monographs in Education**. Athens, GA: The University of Georgia.

Houlihan, G.T. 1988. **School Effectiveness: The Key Ingredients of Schools With Heart**. Charles C. Thomas: Springfield, Illinois, USA. <http://www.eacinc.org/education.htm>

Inbar D.A. 1990. "The Legitimation of a Second Chance". In: Inbar, D.A. (ed.) **Second Chance in Education**. Falmer Press.

Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B.; Tremblay, R. E. 2000. "Predicting Different Types of School Dropouts: A Typology Approach with Two Longitudinal Samples". **Journal of Educational Psychology** 92:171-190.

Johnson, F. C. 1985. **Junior-High-School Migrant Student Services: A Compendium**. State University of New York Ontario College at Oneota. D. ED 260862. Reports-Research/tech 143.

Johnson, T.R., and Geller, D.M. 1992. "Experimental Evidence on the Impacts of Computer-Assisted Instruction in the Job Corps Program". **Evaluation Review** 16(1):3-22.

Jordan, W.J.; Lara, J.; McPartland, J.M. 1996. "Exploring the Causes of Early Dropout Among Race-Ethnic and Gender Groups". **Youth and Society** 28: 62-94.

- Karp, E. 1988. **The Dropout Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A Report to the Ontario Study of Education and the Issue of Dropouts, Student-Retention and Transition Series.** ISBN-0-7729-3748-6 Ontario, Dept of Education, Toronto. ED 298425.
- Kentucky Vocational Education. 1988. **Education in Action.** Community Based Organization Project. Final Report.
- Klarin, A.R., et al. 1993. "T.I.P.S. Being at Risk and Loving It". **Teacher Education and Practice** 8(2):43-50.
- Kleiner, B.; Porch R.; Farris E. Statistical Analysis Report- Sept 2002. **Public Alternative Schools and Programs for Students At Risk of Education Failure:2000-01. FRSS - Fast Response Survey System .** Office of Educational Research and Improvement. U.S. Department of Education.
- Langone, J., et al. 1992. "Co-operative School Programs in the State of Georgia: An Analysis". **International Journal of Rehabilitation Research** 15(1):69-74.
- Lareau, A. 1987. "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital". **Sociology of Education** 60:73-85.
- Minnesota State Dept. of Education. 1991. **A Report on Special Population. Alternate Schools Area Learning Centers. Connections/Detention Centers. Residential Treatment Centers.** Minnesota Student Survey.
- Munn, P.; Gwynedd, L.; Mairi, A.C. 2000. **Alternatives to Exclusion from School.** Paul Chapman Publishing: London, Thousand Oaks, New Delhi.
- National Center for Education Statistics. 1995. **Mini-Digest of Education Statistics 1995.** USA.
- Neumann, R.A. 1991. "A State Legislative Approach to Recovering Students Who Drop Out of School". **Urban Education** 26(3):301-09.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. 1995. **Our Children at Risk.** Center for Education Research and Innovation, France.
- Pallas, A. M.; Natriello, G.; McDill, E.L. 1989. "The Changing Nature of the Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends". **Educational Researcher** 18:16-22.
- Pomeroy, E. 2000. **Experiencing Exclusion.** Trentham Books: UK, USA.
- Reynolds, D.; Sammons, P.; Stoll, L.; Barber, M.; Hillman, J. 1996. "School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom". **School Effectiveness and School Improvement** 7 (2):133-158.
- Rumberger, R.W. 1983. "Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background". **American Educational Research Journal** 20:199-220.
- Rumberger, R.W. 1990. "Second Chance for High School Dropouts: The Costs and Benefits of Dropout Recovery Programs in the United States". In: Inbar, D.A. (ed.) **Second Chance in Education.** Falmer Press.

Rumberger, R.W. 1995. "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools". **American Educational Research Journal** 32(3): 583-625.

Solorzano, D.G. 1992. "An Exploratory Analysis of the Effects of Race, Class and Gender on Student and Parent Mobility Aspirations". **Journal of Negro Education** 61:30-43.

Steinberg, L.; Blinde, P. L.; Chan, K.S. 1984. "Dropping Out Among Language Minority Youth". **Review of Educational Research** 54:113-132.

Toles, T.; Schulz, E.M.; and Rice, W. K., Jr. 1986. "A Study of Variation in Dropout Rates Attributable to Effects of High Schools". **Metropolitan Education** 2:30-38.

Vallerand, R. J.; Fortier, M. S.; Guary, F. 1997. "Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout". **Journal of Personality and Social Psychology** 72:1161-1176.

Wehlage, G. G.; Rutter, R. A. 1986. "Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?". **Teachers College Record** 87: 374-392.

Wolman, C.; Bruininks, R.; Thurlow, M. L. 1989. "Dropouts and Dropout Programs: Implications for Special Education". **Remedial and Special Education** 10:6-21.