



המכון לחינוך ולמחקר קהילתי
בית הספר לחינוך

המכללה האקדמית לחינוך חולון
סד שנה של הישגיות



מקורות ההשפעה של תכנית 'מניפה': עמדות התלמידים, הבוגרים וסגל התכנית

ד"ר ג'ודי גולדנברג
מרכזת מחקר תכנית 'מניפה'

פרופ' שלמה רומי
חוקר בכיר

תשס"ט

2009

המחברים רוצים להודות לצוות תכנית "מניפה"
שפתחו צוהר לחקור וללמוד על תכנית ייחודית זו,
למנהלת תכנית "מניפה", גב' אתיה דן,
להנהלה, לצוות הטיפולי, למנחים, לרכזים ולמורים.

בנוסף, תודתנו לתלמידים ולבוגרים
שהסכימו להשתתף במחקר כדי שניתן יהיה ללמוד
מניסיונם לקראת פיתוח משופר של תכנית 'מניפה'.

כמו כן המחברים מודים
לד"ר אתי אורגן, מר יאיר שרלו למראיינים,
לגב' רינה מורגנשטרן, לגב' ענת ויכמן ולליאת פולק בסיס.
ברצוננו להודות לאנשי האגף להכשרת עו"ה במשרד החינוך
ובראשם למנהל האגף הרב נח גרינפלד,
ולסגן מנהל האגף לשעבר מר יהודה בדיחי על התמיכה הרבה במחקר זה.
תודות גם למר בני בהגון, ראש המכללה האקדמית 'תלפיות',
ולמנכ"ל יעקב סולר שדרבנו וסייעו בביצוע המחקר.

"נוער בסיכון?"

אין צער כזה נוער בסיכון.

זה נוער שקוק אחיבוק. אהבה על מנת שלא להיות כמו שהוא.

נוער בסיכון זה בן אדם שלא מקבל מספיק יחס. מספיק אהבה.

בשאל זה הוא שט משיע למצב הזה

(א"כ, בולטת תכנית "מניעה" מירושלים).

6	1. תקציר.....
8	2. סקירה תיאורטית.....
8	2.1 נוער במצבי סיכון-הגדרות ומאפיינים.....
10	2.2 מחקרים אודות נוער במצבי סיכון.....
13	2.3 תכניות חינוכיות-טיפוליות לנוער במצבי סיכון.....
18	2.4 תכנית "מניפה".....
19	3. סיכום.....
20	4. שיטה.....
20	4.1 שלבי הערכה.....
21	4.2 אוכלוסיה.....
21	4.2.1 המודולה הכמותית (משתתפים).....
22	4.2.2 המודולה האיכותנית (משתתפים).....
23	4.3 כלים.....
23	4.3.1 הכלים למודולה הכמותית.....
27	4.3.2 הכלים למודולה האיכותנית.....
28	5. ממצאים.....
28	5.1 מודולה א' – ניתוח כמותי של ממצאי הערכה.....
34	5.2 מודולה ב' – ניתוח איכותני של הראיונות האישיים.....
35	ניתוח הראיונות האישיים.....
35	5.2.1 תימה מס' 1- המטרות של תכנית "מניפה".....
36	5.2.2 תימה מס' 2- המבנה החינוכי-ארגוני של "מניפה".....
42	5.2.3 תימה מס' 3- עקרונות העבודה ב"מניפה" וסוד ההצלחה של התכנית
50	5.2.4 תימה מס' 4-מה השינוי שחל בתלמידות כתוצאה מהיותן ב"מניפה"?
52	5.2.5 תימה מס' 5- החינוך הבלתי פורמאלי ב"מניפה".....
54	5.2.6 תימה מס' 6- רפלקציה על ההנהלה של הפרויקט.....

55	5.2.7 תימה מס' 7- נקודות חולשה
56	5.2.8 תימה מס' 8- אמצעי עיצוב לשוניים
61	 6. דיון וסיכום
63	6.1 הערות ביקורתיות על הערכה
64	 7. מסקנות והמלצות
66	 8. מקורות
70	 9. נספחים
70	נספח מס. 1 : ממצאים עבור כל מרכז "מניפה" בנפרד
74	נספח מס. 2: הקשר בין ההערכות בתחילת השנה לבין ההערכות בסוף השנה
75	נספח מס. 3: מדריך למראיין לתלמיד/בוגרי תכנית "מניפה"
77	נספח מס. 4: מדריך לראיון עם אנשי ההנהלה והצוות הבכיר ב"מניפה"
78	נספח מס. 5: מדריך לראיון עם רכזים ומורות בצוות "מניפה"

1. תקציר

תכנית "מניפה" נפתחה בשנת 2004 למניעת נשירה ממוסדות חינוך של נוער בסיכון. התכנית פועלת בתפיסה חינוכית רב-תחומית המונעת מההבנה כי רק מודל הוליסטי יצליח לחולל שינוי ולפרוץ את מעגל הסיכון בו נמצא נוער בנתוני סיכון גבוהים. המודל פועל בתחומי הוראה, טיפול וחינוך. מטרות התכנית: 1. מניעת נשירה של נוער בסיכון דרך תגבור לימודי ורגשי. 2. הכשרת מורים ושיפור הוראה של סטודנטים. מאז היווסדה, השתתפו בתכנית "מניפה" מעל 500 תלמידי בי"ס (חט"ב ותיכון). בנוסף, השתתפו בתכנית עשרות מחנכות (סטאז'ריות), רכזים רבים, וסגל רב מבתי ספר שונים. לאור ההערכה כי עבר כבר פרק זמן סביר שבו אפשר להפיק מדדי הערכה תקפים, הוחלט שהגיעה העת לערוך מחקר הערכה מעצב על תכנית "מניפה" בקרב בוגריה, ובקרב הגורמים השונים המעורבים בה.

ועדת היגוי של משרד החינוך מלווה את תכנית מניפה מיום הקמתה. הועדה החליטה על ביצוע מחקר זה, וביוזמת משרד החינוך, הוקם צוות מחקר להערכת האפקטיביות של תכנית "מניפה" בעיני הבוגרים ובעיני אנשי החינוך הפועלים בתכנית זו, וזיהוי מקורות ההשפעה של התכנית בקרב אוכלוסייה זו.

המחקר התמקד במספר כיווני פעולה במקביל:

א. **מחקר מעצב איכותני להערכת האפקטיביות של תכנית "מניפה"** באמצעות ראיונות עומק אישיים עם מדגם תלמידי התכנית, בוגרי התכנית, ואנשי סגל "מניפה", רכזים ומורות, תוך ביצוע ניתוח איכותני של התהליך שעברו מאז ההצטרפות לתכנית "מניפה".

• **מחקר כמותי לבדיקת ההשפעה של ההשתתפות בתכנית** על הערכות לגבי מדדים שונים של הסתגלות והתמודדות במהלך שנת הלימודים, בהערכות שמולאו הן על ידי הרכזים של התכנית והן ע"י התלמידים עצמם בדיווח עצמי.

המחקר מתייחס לפעילות בתכנית "מניפה" בין השנים 2007-2008. הראיונות האישיים עם הבוגרות במחקר זה משקפים את השנים הראשונות שבהן התוכנית הופעלה בעיקר עם נערות מנותקות בזיקה דתית. כיום, לדברי מנהלת התוכנית, תכנית "מניפה" פועלת מול כל המגזרים, ובעיקר בתחום הנשירה הסמויה. הראיונות האישיים עם סגל התכנית, הרכזים והמורות כללו מגוון רחב של אוכלוסיות וכל סוגי בתי הספר.

ממצאי ההערכה בחלק הכמותי הצביעו על תפיסת שיפור הן של התלמידים המשתתפים בתכנית והן של הרכזים בכל תחומי ההערכה. הכוונה לארבעת גורמי הבדיקה כפי שעלו מניתוח דפי ההערכות שהועברו למשתתפים על ידי הנהלת תכנית "מניפה": 'משמעת עצמית', 'חוסן חברתי רגשי', 'זהות דתית' ו'כישורים מילוליים'. תפיסת השיפור הצביעה על שינוי חיובי מתחילת השנה לסופה. עם זאת יש לציין שהשיפור הבולט יותר היה בהערכה של השיפור באמצע השנה מה שמצביע על ירידת מתח לקראת סופה של השנה.

ממצאי החלק האיכותי לאחר ניתוח ראיונות עם אנשי ההנהלה והארגון, הרכזות, מורות, תלמידים בתכנית "מניפה" וכן בוגרות הצביע על עוצמתה של התכנית ומידת השפעתה הרבה על המשתתפים בה. הגורם המרכזי שעליו הצביעו הממצאים בחלק זה היה הטיפול ההוליסטי לו זוכים המשתתפים בפרויקט ולמעשה הדגש הבולט והמשולב על ההיבטים הרגשיים אישיים והיבטים לימודיים. בהמלצות המחקר שהובאו בסופו מומלץ לגבש צוות הערכה קבוע (היינו שחלק ממשרתו מכוון לכך) ואשר יפעל ליד מטה "מניפה" ויסייע בפיתוח ובגיבוש כלי הערכה ומחקר מתאימים למשתתפי "מניפה". כמו כן יסייע הצוות בתיעוד מסודר של החומר סמוך לזמן האיסוף על מנת למנוע איבוד חומר יקר והצטברות של חומר רב ללא סיווג מתאים.

כמו כן מומלץ מאוד להעלות את הנהלים בתכנית "מניפה" בצורה מסודרת על הכתב ולערוך רענונים עונתיים בפני הסגל של התכנית. לא פעם נשמעו דברים המעידים כי בעלי התפקידים "יצרו לעצמם" את התפקיד במהלך השנה. תהליך זה הוא בזבזני, מפנה כוחות של הרכזים מהעיסוק המרכזי, וגורם לחוסר אחידות בתפיסת התפקיד בין בעלי התפקידים. גם לגבי תיאור מדויק של התפקיד ושל הממשק בין בעלי תפקידים שונים יש לנסח נהלים ברורים ולקיים השתלמויות בתחילת שנת הלימודים. חשיבות רבה יש להצגת נהלים אלו בפני הסגל החדש כדי לסייע בתהליך סוציאליזציה מקצועית ראויה.

נושא הסטודנטיות המתכשרות (הסטאז'ריות) לא נחקר במחקר הנוכחי באופן שיטתי. חשיבותו בולטת כיון שהוא נמנה כיסוד חשוב מאוד בהצלחה בדיווח של התלמידות. מומלץ לבחון את הנושא במחקר המשך שיבחן כיצד המורות (הסטאז'ריות) תופסות את העבודה בתכנית בתחילת עבודתן ובסוף התקופה, לבחון האם הן מעריכות את ההכשרה במכללה כמספקת וכן את אופן השתלבותן בתוך הפעילות במרכזי "מניפה" השונים.

הממצאים מאפשרים לימוד מעמיק של הגורמים המרכזיים הפועלים בתכנית "מניפה" והשפעתם על הנוער, הבוגרים ואנשי הסגל בתכנית "מניפה". המחקר מצביע הן על האספקטים היעילים והאפקטיביים בתכנית והן על הפעילויות המשפיעות פחות על המשתתפים בה. מחקר זה חשוב להערכה המעצבת של תכנית "מניפה", קבלת משוב מלמד, והתוויית כיוונים עתידיים לתכנית.

2. סקירה תיאורטית

2.1 נוער במצבי סיכון-הגדרות ומאפיינים

המושג "נוער במצבי סיכון" מתואר באופן שונה על ידי חוקרים שונים כפי שנראה להלן. בדרך כלל הוא מתאר אוכלוסיות נוער הנמצאות או עלולות להימצא במצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים (להב, 1992, 1999, 2000). המושג מחליף במידה מסוימת אך לא לגמרי מושגים קודמים שניתנו לתופעה, כגון: נוער עזוב, נוער מצוקה, נוער שוליים ונוער טעון טיפוח ויחד עם המושג הנפוץ עדיין "נוער מנותק" משמש לתיאור האוכלוסייה לעיל.

כפיר (1997) ורזניק וברט (Resnick & Burt, 1996) מציינים שמרכיבי הסיכון מתארים התנהגויות ועמדות החורגות מהנורמה המקובלת. רזניק וברט (1996) מציגים מסגרת קונספטואלית להגדרת "סיכון". מסגרת זו כוללת הבחנה בין ארבעה מרכיבים עיקריים: (1) גורמי סיכון (risk antecedents) – כוחות בסביבתו של המתבגר אשר להם השפעה שלילית והשלכה שלילית על התפתחותו. בדרך כלל מזהים שלושה גורמי בולטים: עוני, סביבה חברתית ומשפחה לא מתפקדת. (2) מתווי סיכון (risk markers) – התנהגות של מתבגר אשר בשילוב עם גורמי הסיכון שצוינו לעיל מעלה במידה ניכרת את הסבירות לפגיעות ואת הסיכוי להתנהגות שלילית. בדרך כלל בולטות כאן שתי תופעות: תפקוד לקוי בבית הספר (הכולל נשירה סמויה ונשירה גלויה מבית ספר) ומעורבות בפעילות פלילית/עבריינית (המחייבת הוצאה מהבית ו/או הפניה לשירותי טיפול בקהילה). (3) התנהגות סיכון (risk behavior) – התנהגויות המובחנות כבעלות פוטנציאל לפגיעה בנער המתבגר בצורה ישירה או עקיפה (לדוגמה: פגיעה בסביבתו של המתבגר אשר לה השלכה גם על המתבגר עצמו), ואלה בדרך כלל מזהות עם גורמי הסיכון וסימני הסיכון שצוינו לעיל. התנהגויות בולטות אותן מציינים החוקרים בקטגוריה זו הן: היעדרויות תכופות מבית ספר, בריחות תכופות מהבית, קיום יחסי מין בגיל מוקדם, שימוש מוקדם בסיגריות, באלכוהול ובסמים והתחברות לקבוצות עברייניות. (4) תוצאות סיכון (risk outcomes) – תוצאות של כלל הגורמים שצוינו לעיל והבולטות שבהן: היריון בגיל צעיר, אמהות/אבהות בגיל צעיר, חיים כחסרי בית ובורחי בית, זנות (כולל ניצול מיני, מחלות מין וכו'), התמכרות לסמים ולאלכוהול, פעילות פלילית ועבריינית, נשירה וניתוק ממערכות חינוך וחברה בקהילה. מונח נוסף בהקשר זה – תהליכי סיכון (risk processes), מנסה לשקף את התהליכים הדינאמיים שבהם נוצרים מצבים הגורמים לתופעות של סטייה ועבריינות בקרב הנוער.

בתיאור ניתן למצוא מרכיבים אובייקטיביים, כדוגמת נשירה ממערכת חינוכית או תעסוקתית, ומרכיבים סובייקטיביים כדוגמת מצוקה אישית ומשפחתית. הגדרה עדכנית ורחבה הכוללת תת קבוצות רבות הוצעה על ידי שמיד (2006). הוא מבסס את הגדרת המושג על כעשרים סעיפים באמנה לזכויות הילד ועל הגדרות מקובלות בספרות המקצועית ובקרב קובעי המדיניות בארץ. לפיו, ילדים ומתבגרים בסיכון ובמצוקה הם אלה החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם כתוצאה ממצבים אלו נפגעת יכולתם לממש את

זכויותיהם כילדים בתחומים הבאים: קיום פיזי, בריאות והתפתחות; השתייכות למשפחה; למידה ורכישת מיומנויות; תועלתה ובריאות רגשית; השתייכות והשתתפות חברתית; הגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם בעצמם. כמו כן, מונה שמיד (2006) מצבים מגבירי סיכון. במצבים אלו נכללים קשיים כלכליים, מצבי משבר במשפחה (כמו מות הורה או פרידה), הגירה, השתייכות לקבוצות המיעוט, מוגבלות, ליקוי למידה, מעבר בין מסגרות, חיים בסביבה ענייה או מסכנת.

המרכיבים שצוינו בהגדרות השונות משמשים בערבוביה כך שנוכל למצוא נוער עם מאפייני ניתוק, שעדיין יהיה בתוך מסגרות חינוך ותעסוקה נורמטיביות ולא ייחשב ל"מנותק". לכן קשה לקבוע בבירור מדויק מיהו אכן נוער מנותק או המצוי במצבי סיכון וכן מהי מידת המחויבות של הרשויות השונות לטפל בו. כבר טידוול וגארט (Tidwell & Garrett, 1994) ביקרו את השימוש הנרחב וכוללני במושג "נוער בסיכון", אשר מקבץ תחתיו קבוצות שונות מאוד – מנערות בהריון עד לנערים עבריינים. לדבריהם יש צורך להתמקד בתת קטגוריה מסוימת של מתבגרים בסיכון, כאשר יש לזכור כי ישנו קשר בין מצבי סיכון שונים, למשל בין תחום הלימודים ורכישת המיומנויות לבין מצבי סיכון בתחום הרגשי-החברתי והתנהגויות מסוכנות.

הנחת העבודה הרווחת כיום בשירותים השונים, ואף בסקרים שונים, שההתייחסות לנוער מנותק נושאת אופי השתייכותי, ופחות מכוונת לקריטריונים מחייבים. לנער מנותק ייחשב מי שמטופל ביחידות המקצועיות המופקדות על התחום כדוגמת היחידות לקידום נוער, כאשר יש מידה רבה של סבירות שאכן נערים מנותקים עם מאפייני ניתוק, עזובה והתנהגויות סיכון יהיו עיקר האוכלוסייה ביחידות אלו (רומי, 2007). כדוגמא ניתן לציין את ההגדרה של המתבגרים בקידום נוער המאובחנים כמתבגרים שרגלם האחת עדיין נמצאת בתוך מסגרות החינוך והחברה של בני גילם, אך רגלם השנייה כבר מחוצה להן, כאשר המכנה המשותף למתבגרים הללו הוא הניכור שלהם ממערכות החיים הנורמטיביות של בני גילם, תופעה שמתחברת לסימפטומים התנהגותיים-חברתיים נוספים, כמו שוטטות, עבריינות, שימוש בסמים ואלכוהול, אלימות, וונדליזם ועוד (להב, 2000).

לצורך העבודה הנוכחית מוצע להתייחס אל נוער כנמצא 'בסיכון' כאל קבוצה ספציפית של מתבגרים הנמצאים במצב נשירה וניתוק ממערכת החינוך והחברה בקהילה או בפוטנציאל לכך. רבים מהמתבגרים האלה אינם מחפשים חלופה חינוכית או תעסוקתית והם מתוסכלים ומנוכרים ומהווים קבוצה בסיכון לשוטטות, להצטרפות לחבורות שוליים, להתנהגות אלימה ולמעורבות פלילית (בנולול ורומי, 2002).

עמדתה של החברה הישראלית כלפי החינוך באה לידי ביטוי בחוק חינוך חובה, המחייב כל ילד וילדה בישראל, מגיל חמש עד גיל חמש עשרה, ללמוד בצורה סדירה במסגרת החינוכית, ומאפשר לימוד חינוך לכל נערה ונער מגיל שש עשרה עד גיל שמונה עשרה. מתוך החוק עולה בבירור הציפייה הנורמטיבית של החברה הישראלית ושל מוסדותיה הנבחרים, שכל אזרח במדינת ישראל יסיים לפחות שלוש עשרה שנות

לימוד. עם זאת, כ-30 אלף תלמידים, במיוחד בחינוך העל יסודי, נמצאים מדי שנה במצב של ניידות. בנאו (1997) מתאר חמש דרגות חומרה של ניידות: (1) ניידות אופקית – מעבר של תלמיד מבית ספר אחד לבית ספר אחר ברמת לימודים זהה. מעבר הנתפס כמעבר חיובי, כיוון שהוא מאפשר שיקול דעת של התלמיד ובני משפחתו, ומעניק לתלמיד את זכות הבחירה והאפשרות למיצוי נטיותיו וכישרונותיו בצורה הטובה ביותר. (2) ניידות כלפי מטה – מעבר של תלמיד לבית ספר שהדרישות הפורמאליות שלו נמוכות יותר. (3) ניידות חוזרת ונשנית – ניידות כרונית שבה התלמיד עובר מספר מעברים תוך גלישה מטה. (4) נשירה מן המסגרות הפורמאליות, מבתי ספר וממסגרות החינוך הנמצאים בפיקוח משרד החינוך. (5) נשירה פורמאלית מכל מסגרת לימודים חינוכית נורמטיבית. בכל דרגת ניידות, למעט אולי הראשונה, עובר הילד חוויה טראומטית, המלווה בתחושת כישלון ודחייה. כל ניידות כרוכה בפרידה ממערכת חברתית אחת, וניסיון להסתגל למערכת חברתית חדשה (בנאו, 1997).

סבירסקי ושוורץ, (2005) ערכו מחקר בנושא הזכאות לתעודת בגרות: בשנת 2004, 20,100 בני נוער, שהם 17.7% מכלל האוכלוסייה בגילאי 17-18 לא למדו בכיתה יב, מתוכם 6,660 בני נוער (יהודים וערבים) שלא נמצאו בשום מסגרת לימודית. ניתן לומר שמדובר באוכלוסיית נוער הנמצאת על פני רצף התנהגותי – ממצב של לימודים – לנשירה סמויה/גלויה – לעבודה ולימודים במשולב – לעבודה בלבד – לעבודה לסירוגין (מזדמנת) – לשוטטות בטלה – לעבריינות (להב, 1992). מאז תחילתו של גל העלייה האחרון (בתחילת שנות התשעים של המאה העשרים) נתקלים אנו יותר ויותר בבני נוער עולים, החיים בנייתוק ובניכור מן המסגרות הפורמאליות והבלתי פורמאליות הקיימות בקהילה לבני גילם. המצוקה החברתית והכלכלית דוחפת צעירים רבים מקרב העולים אל מחוץ למעגל הלימודים ומשם אל הרחוב והסכנות האורבות בו. צעירים אלה יוצרים לעצמם תת-תרבות המאופיינת בנשירה סמויה או גלויה מבית הספר תוך עיסוק בעבודות מזדמנות, שוטטות, שתייה, אלימות ואף עבריינות מזדמנת או מאורגנת. במחקרים שערכו כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד (2001), נאסף מידע על היקף הנשירה בקרב קבוצות עולים. בקרב יוצאי אתיופיה דווח כי 3.6% נשרו ואינם במסגרת לימוד, ו-2.6% דיווחו שהם לומדים במסגרות אלטרנטיביות. בקרב יוצאי קווקז 10% מבני הנוער אינם לומדים במסגרת כלשהי ו-15% דיווחו שהם לומדים במסגרות שאינן בפיקוח משרד החינוך. בקרב העולים מחבר העמים נמצא ש-12% 5% לא למדו כלל ו-3%-11% נוספים למדו במסגרות שאינן בפיקוח משרד החינוך.

2.2 מחקרים אודות נוער במצבי סיכון

מחקרים רבים נערכו בתחום הנוער המנותק בישראל. הבעיה המרכזית המודגשת במחקרים אלה היא הפיצול הקיים בין הסמכויות השונות המעורבות בו. כהאן-סטרבצ'נסקי, דולב ושמש (1999) ערכו מחקר מקיף ועדכני של מכון ברוקדייל, בשיתוף עם מנהל חברה ונוער של משרד החינוך. מחקר זה, שהוא האחרון שפורסם, מנתח את המאפיינים השונים של נוער מנותק בישראל הנמצא בטיפולם של עובדי משרד

החינוך. על פי הסקר טיפלה היחידה לקידום נוער במשרד החינוך ב-13,054 בני נוער ממוצא ישראלי-יהודי, ממוצא ערבי ועולים מחבר העמים, וכן ב-550 צעירים ממוצא אתיופי, שלא נכללו במחקר. המנדט ההיסטורי של יחידה זו היה לטפל בבנים בלבד. הבנות היו אמורות לקבל טיפול במסגרת היחידה לנערה במצוקה שבמשרד העבודה והרווחה. למעלה ממחצית (55%) מהמטופלים ביחידה לקידום נוער ב-1999 היו בנים ישראלים יהודים, ו-18% היו בנות ישראליות יהודיות. רק 5% היו ממוצא ערבי, רובם בנים אחוז נמוך יחסית בהשוואה לאחוז בני הנוער הערבים בקרב כלל האוכלוסייה בישראל, במיוחד אלה שאינם מבקרים בבית הספר. כ-22% מבני הנוער שטופלו ביחידה היו מחבר העמים, אחוז כפול ממספרם בתוך כלל אוכלוסיית בני הנוער בגילים 15–17 (שהם 9.7%). אחוז הנערות הלומדות, או העובדות ולומדות, גבוה במיוחד (61%). לעומת זאת, אחוז הנערים העובדים ממוצא ערבי גבוה מאוד (79%), אך מעטים מאוד מהם לומדים או עובדים ולומדים (4%). קיים אחוז גבוה של בני נוער עובדים ולומדים מחבר העמים. בקרב הנוער ממוצא ערבי התמקד הטיפול בלימודים (68%) ובעבודה וביחסים חברתיים (48%), יותר מאשר בממד הרגשי או ביחסי משפחה (18%). בהשוואה, הטיפול בנוער מחבר העמים התמקד פחות, יחסית, בלימודים (52%), בעבודה (13%), בהיבטים הרגשיים והחברתיים (20%) או ביחסי משפחה (19%), והיה בו דגש על הטיפול בצריכת אלכוהול וסמים. העבודה בשטח תואמת את האחוז הגבוה של עולים שדיווחו על שימוש בסמים ובאלכוהול (כהאן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 1999).

ספר של חובב, גולן וזנר (1999) עוסק בתרומת העבודה הסוציאלית בתחומי עבריינות הנוער וקידום הנוער. זהו לקט מאמרים ומחקרים העוסקים בהערכת תוצאות התערבות של מטפלים שונים בעוברי חוק. מחקרים שנערכו בתחום זה בחנו את ההיבטים השונים של שיטות הטיפול בנוער. למשל, רומי וכהן (1999) דנים בהשפעה של תכניות הישרדות (wilderness programs) על אפשרויות שינוי אצל נוער מנותק. ממצאי המחקר הדגישו את ההבדלים בין שלוש קבוצות המחקר – הקבוצה של אלו שיצאו למסע הישרדות, הקבוצה השנייה שהשתתפה בתכניות חלופה שונות והקבוצה השלישית שלא השתתפה במסע. ההבדלים בין אלו אשר השתתפו במסע לבין הקבוצה השנייה אשר השתתפה בחלופות לא היו מובהקים. עם זאת, בלטה הייחודיות והנטייה בכיוון ההשערות של קבוצת המסע. אצל אלה שהשתתפו במסע עלתה ההערכה העצמית והמסוגלות העצמית, לעומת ירידה בהערכה העצמית שנצפתה בקרב אלה שלא השתתפו כלל בפעילויות.

מחקר נוסף (Romi & Gathon, 2000) בחן את הקווים הייחודיים של נוער מנותק ממוצא אתיופי. הממצא המשמעותי היה שתפיסת יחסי המשפחה הייתה חשובה יותר לנוער ממוצא אתיופי מאשר לנוער המנותק יליד הארץ. חשיבותו של ממצא זה נעוצה בהשלכות שיש לו על סוג ההתערבות הדרוש במקרים אלה. ההליך המקובל של הרחקת הנוער המנותק מבית ההורים ומהמשפחה מחטיא את המטרה. מחקרים אחרים בחנו סוגיות העוסקות בעובדי קידום נוער ובמסגרות המעסיקות אותם. לדוגמה, המנחם (1995) מתאר במחקרו את בעיית הנוער המנותק עם קשיי ההסתגלות, וכן את האלימות בקרב ילדים ובני

נוער בבתי ספר בדרום הארץ. החוקר ממליץ לשלב בבית הספר מחנך טיפולי שהוא למעשה עובד קידום נוער עם הניסיון והכישורים המתאימים, ולאפשר לו להתערב בדרך של גישור לא פורמלי.

רומי (Romi, 1999b) חקר את רמת השחיקה של עובדי קידום נוער בהשוואה לזו של העובדים עם נוער רגיל, ומצא שחיקה רבה יותר אצל עובדי קידום נוער. לא נמצא מתאם בין מספר שנות העבודה של העובד ורמת השחיקה. במחקר נוסף (Romi, Savicki, , Grupper & Caspi, 2007) בחנו החוקרים הבדלים בסביבת העבודה, מידת השחיקה ודרכי התמודדות של שלושה סוגי עובדים בתחום קידום נוער בישראל. הקבוצה הראשונה הייתה של עובדים בקהילה, השנייה של עובדים בפנימיות וקבוצה שלישית של מורים שעוסקים בהוראה בתחום קידום נוער. ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מובהקים בסביבת העבודה של כל קבוצה וכן ברמת השחיקה. העובדים בפנימיות בלטו בתחושות השחיקה בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות. כמו כן, נמצאו הבדלים בולטים ומובהקים במרכיבים שתרמו לשחיקת כל אחת מהקבוצות.

גרופר (1999) סקר את תולדות ההתמקצעות בתחום של הכשרת מחנכים לפנימיות בישראל וברחבי העולם. הוא ציין את הפער הקיים בין המודל הרצוי לעובד המצוי, והציע דרכים לגישור על פער זה. בסיכום הוא הציג מודל התפתחותי רב-שלבי לקידום ההתמקצעות של מחנכים בפנימיות. בכר (1996) בחנה שילוב של מדדים, במטרה להעריך את יעילותם של העובדים בתחום קידום נוער, והציעה מדדים אישיים וסביבתיים, שיאפשרו לחזות את איכות התפקוד של העובדים על פי השקפתם. הממצאים הראו מתאם חיובי ומשמעותי בין תפיסת האקלים הארגוני של העובד לתפיסתו את השינוי ההתנהגותי במטופליו. לא נמצא מתאם בין מוקד השליטה של העובד לבין תפיסתו את השינוי ההתנהגותי. ממצאי מחקר זה הראו שאווירה ארגונית פתוחה מסבירה בבירור את המשתנה התלוי – ייחוס חשיבות גבוהה לשינוי ההתנהגותי בנוער המטופל.

רומי (Romi, 1999a) ערך מחקר דו-שלבי על עמדות של נוער רגיל כלפי שילוב נוער מנותק במסגרות נוער נורמטיביות. שלב א של המחקר בחן תלמידי בית ספר תיכון, והתמקד בהבדלי מגדר בהתייחסות לנוער מנותק. שלב ב בחן התייחסות של סטודנטים לנוער מנותק והתמקד בהבדלי מגדר ותחומי לימוד. הממצאים הצביעו על עמדות חיוביות של נוער נורמטיבי כלפי שילוב נוער מנותק. בשלב א הבנות ביטאו עמדות חיוביות יותר כלפי שילוב נוער מנותק מאשר בנים. ממצאי שלב ב הצביעו על היעדר הבדלי מגדר, או הבדלים אחרים כלשהם, בין סטודנטים למדעי החברה וסטודנטים למדעי הטבע. הממצאים תאמו את ממצאי הספרות המחקרית כפי שנסקרה שם, שהבדלי מגדר באים לידי ביטוי בגיל ההתבגרות הצעירה ומטשטשים עם העלייה בגיל.

ולסיכום מחקרה של מנור-מולדון ורומי (2009) שמטרתו הייתה לסקור שימוש באינטרנט של בני נוער בכלל ושל נוער בסיכון בפרט, לבחון הבדלים במידת תפיסת המסוגלות העצמית שלהם ואת ההבדלים בעמדותיהם כלפי השימוש באינטרנט לצרכים שונים, כגון ייעוץ, קשרים חברתיים והרחבת תחומי העניין. המדגם כלל 101 נבדקים שהתחלקו לשתי קבוצות מחקר. קבוצת המחקר העיקרית הייתה נוער

בסיכון המצוי בקשר טיפולי ליווי או מעקב ביחידות לקידום נוער או בקשר עם נידות "ילדי הלילה". קבוצת ההשוואה, הייתה של נוער נורמטיבי וכללה בני נוער הלומדים בבתי ספר תיכוניים באזור המרכז. לנבדקים הועברו שאלונים בתחום הדמוגרפי, להערכת המסוגלות העצמית ולאופן השימוש במחשב.

ממצאי המחקר הצביעו מחד על הבדלים בולטים בין קבוצות המחקר ברקע הדמוגרפי וכי תחושת המסוגלות העצמית של בני הנוער בסיכון הייתה נמוכה יותר מזו של בני נוער נורמטיביים. עם זאת לא אוששה השערת המחקר המרכזית אשר הניחה כי נוער נורמטיבי ישתמש באינטרנט יותר מאשר נוער מנותק. לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות הנחקרות, ברמות המובהקות של המתאמים שנמצאו בצרכים לשימוש באינטרנט וכן לא נמצאו הבדלים מובהקים בין התכנים אותם מחפשים בני נוער נורמטיביים לבין התכנים שמחפשים בני נוער מנותקים. על פי ממצאי המחקר נראה כי הנוער המנותק הצטרף זה מכבר לעולם הוירטואלי ומשתמש בו בתדירות גבוהה.

2.3 תכניות חינוכיות-טיפוליות לנוער במצבי סיכון

רומי (2007) מציג את התפתחות השירותים לנוער במצבי סיכון במערכת החינוך בישראל ומציין שני סוגי שירותים עיקריים: (1) שירותים שהם חלק ממערכת המשפט. סמכותם של אלה נובעת מהחוק, והמערכת מפנה מטופלים אליהם (לדוגמה, בתי משפט לנוער, שירות המבחן לנוער, רשות חסות הנוער ופקידי סעד). (2) שירותים שהם חלק ממערכת השירותים החברתיים. המנדט של שירותים אלה נובע מתפיסה חברתית ובחלקו הוא מעוגן בחוק (לדוגמה, "היחידה לקידום נוער" במשרד החינוך והתרבות, ו"השירות לנוער וצעירים" במשרד הרווחה). אמות המידה להפניה לשירותים אלה אינן ברורות לגמרי, ויש הטרוגניות רבה בנוער המתקבל לטיפול. בישראל פועלת קשת רחבה של תכניות למען נוער במצבי סיכון, אך כבר גוטליב ופורת-בריינין (1987) ציינו כי אין גורם אחד המהווה מסגרת-על שיש לה אחריות כוללת לכלל הפעולות.

מערכת השירותים לבני נוער במצוקה בישראל כאמור, מורכבת וכוללת מספר גדול של שירותים, הניתנים על-ידי גופים ממשלתיים, רשויות מקומיות ומגוון ארגונים התנדבותיים. מערכת החינוך מציעה תכניות שונות המיועדות לשיפור רמות ההישגים בבתי-הספר היסודיים ובחטיבות הביניים הרגילות הנמצאים בפיקוח משרד החינוך. בנוסף, ישנם שירותי תמיכה הניתנים על-ידי מערכת החינוך כולל יועצים בבתי-הספר, שירותים פסיכולוגיים וקציני ביקור סדיר, האמורים לספק שירותים לבני הנוער בתוך בתי-הספר. ישנן מסגרות חינוכיות ותכניות בבתי-ספר טכנולוגיים בחסות משרד העבודה והרווחה, המיועדות לבני נוער שנשרו ממערכת החינוך הרגילה. בנוסף, ישנן כמה תכניות ומסגרות חלופיות לילדים ולבני נוער בסיכון, הנותנות חינוך שהוא יותר מתמחה ויותר פרטני, לדוגמא, תכנית "היל"ה" להשלמת השכלה. שירותים שונים זמינים לבני נוער במצוקה או מנותקים, בין אם הם מבקרים בבית ספר ובין אם נשרו ממנו (אהרונם 2005). משרד העבודה והרווחה מפעיל שירותים נפרדים לבנים ולבנות. משרד החינוך מפעיל שירות לבני

נוער במצוקה. השירות, שכוון לבנים החל לתת מענה גם לצרכים של נערות ואחוז הנערות המקבלות טיפול בו ב- 1999 הגיע ל- 18% ממקבלי השירות. למרות ששירותים אלה מכוונים לאוכלוסיות דומות, המענים שהם מציעים שונים למדי. בעוד שמשרד החינוך מתמקד בעזרה בלימודים ובפעילויות חברתיות, השירותים שמציע משרד העבודה והרווחה הם בעלי אופי טיפולי יותר. בנוסף, מגוון של ארגונים התנדבותיים ומקומיים מציעים שירותים למשתמשים בסמים, לסובלים מהפרעות אכילה, ליעוץ בענייני הריגה, ייעוץ כללי ותמיכה. את השירותים לבני נוער עבריינים מספקים שירותי המבחן לבני הנוער ורשות חסות הנוער, שניהם במשרד העבודה והרווחה. רשות חסות הנוער מפעילה גם מסגרות לבני נוער מנותקים ומשוטטים ומקלטים לבני נוער בורחים. גם ארגונים וולונטריים מנסים לאתר ולטפל בבני נוער משוטטים או כאלה המעורבים בעבריינות ובזנות (דולב, כהן, בן רבי, טרכטנברג וברנע, 1998).

נראה כי המאפיינים העיקריים של פעילות עם נוער במצבי סיכון, מקורה במאפייני החינוך הבלתי פורמאלי. כהנא (Kahane, 1997) מציין שמונה מאפיינים עיקריים: וולנטריות: יכולת בחירה בהשתתפות בפעילות. אקטיביות, על ידי שיתוף מתמיד בפעילות ולקחת אחריות עליה תוך הנהגה פנימית. סימטריה, ביחסי המורה/ מדריך והחניך/ תלמיד ושאר השותפים בתהליך. פעילות רב ממדית בפעילויות והמיומנויות המופעלות בהן. פיקוח חברי המופעל באמצעות הסברה ושכנוע ולא באיסורים וסנקציות. מורטוריום (שמיטת חובות): לשותפים תחום הרשאה רחב יחסית לניסוי ותהיה. לא מופעלות סנקציות על התנהגות לא נאותה ויש משקל רב להתנהגות חיובית מתקנת.

בתחום ההשכלה, למשרד החינוך, מערך עובדים חינוכיים-טיפוליים שפועלים כמנהלי מקרה (case managers) בסביבת בית הספר ובקהילה, כדי ליצור קשר ואמון אישי עם הנער והנערה המגלים קשיי הסתגלות ותפקוד במערכת (Romi, 1999). משרד החינוך מציע תכנית אישית ל"שילוב" (inclusion), במבחר תכניות המציעות לכל נער ונערה מסלול התחנכות ולמידה אישית על פי צורכיהם ויכולתם (כדוגמת תכנית היל"ה) בתוך בית הספר או מחוצה לו לתקופת מעבר מוסכמת. גם אבידן, למפרט וגיש (2005) מציעים את הדו-שיח והמפגש כחלופה חינוכית. חלופה זו מייצגת מערכת יחסי מורה תלמיד, בעלי תוכן מתודה ורגש המעניקים זהות עצמית חיובית ומשמעותית. המאפשרים למבוגר להכיר בעצמו כבעל ערך עבור זולתו. בחינה של מספר שירותים הקיימים מראה, שהשירותים מצליחים ליישום בהצלחה את העקרונות עליהם נשענת תפיסת התכנית/השירות וכן להשיג יעדים, אולם התוצאות הסופיות בקרב הילדים ובני הנוער המשתתפים בהם אינן טובות כפי שציפו או קיוו מפעילי השירותים. הערכה של תכנית היל"ה – תכנית להשלמת השכלה שהיא חלק ממערך של שירותים חינוכיים-חברתיים-השכלתיים שמפעיל תחום קידום נוער במשרד החינוך מראה, שמחד גיסא, התכנית מיישמת היטב עקרונות מקצועיים המותאמים לצורכי האוכלוסייה כגון: תפיסה הוליסטית של צורכי התלמיד, אמונה ביכולת התלמיד, גמישות התכנית מבחינת התכנים וקצב הלמידה ויצירת אקלים לימודי מיוחד. מעבר לכך, התכנית זוכה לשביעות רצון גבוהה מצד בני הנוער המשתתפים בה. מאידך גיסא, הממצאים ביחס לתוצאות מראים, ש-30% מהתלמידים סיימו

את התכנית בהצלחה (סיימו את המסלול בו למדו או שולבו מחדש בית הספר), אולם 42% נשרו מהתכנית, וכמחציתם עזבו את התכנית ללא תעודה כלשהי (כאהן-סטרבצ'ינסקי ובודובסקי, 2002).

מחקרים על בוגרי מפתנים, שהם מסגרת לימודית-טיפולית לבני נוער שנשרו מכל מסגרת לימודית אחרת, מלמדים שהמפתנים מצליחים להעניק מסגרת לימודים חמה ותומכת, וכן להחזיק את התלמידים במסגרת (78% נשארו במסגרת מעל שנה ומחציתם נשארו מעל תקופה של שנתיים). עם זאת, כאשר בוחנים את תוצאות המעקב שנערך אחר התלמידים כחמש שנים מיציאתם מהמפתן נמצא, שכשליש מהיוצאים דיווחו כי לא קיבלו כל תעודה עם עזיבת המפתן, 56% לא שירתו בצבא, ואחוז ניכר (40%) נמצאו בעת הבדיקה מחוץ למסגרות עבודה, לימודים או שירות צבאי, ללא תעסוקה (כהן וגבעון, 1998).

בסקירה שערכה יעקובי-זילברברג (2008) היא מציינת את מילר פרטיסיה וסנואו (Miller, Patricia & Snow, 2004) המציעים סביבת למידה בתכנית המכונה OST (Out of School Time) המפעילה קבוצות למידה קטנות המאפשרות סיוע אישי תוך חיזוק כישורי למידה, תכנית לימודים הבנויה ממטרות למידה ממוקדות הנלמדות בטווחי זמן קצרים, ומפגש חברתי ורב גילאי שמעלה את תחושת הביטחון העצמי בקרב התלמידים. קאפיזאנו, טות ואדמס (Capizazano, Tout, & Adams, 2000), מדווחים שבארה"ב חוזרים יותר מ-28 מיליון נערים ונערות שהוריהם עובדים לבית ריק. המחקר גורס כי הריק הנוצר אחרי שעות בית הספר ללא השגחת מבוגר עשוי להביא נערים רבים למצבי סיכון בשל העדר מסגרת מסודרת. אחת ממסקנותיו היא שיש לקיים מרכזי למידה שיפעלו בהמשך ליום הלימודים בבית הספר, יהיו מסגרת חלופית למסגרת ההורית ויאפשרו למידה בקבוצות קטנות כדי להגיע להצלחה בלימודים בבית הספר. הטיפול בנוער במצבי סיכון מציב אתגרים רבים שמטרתם שילוב מחדש במסגרת החברתית והמוסדית. אחת התכניות האחרונות ורחבות ההיקף שנעשו בתחום, התבצעה בארה"ב בשנת 2002. תכנית זו, MEP (Migrant Education Program), נועדה לבני נוער שהם בני מהגרים וסיסמתה "לא להשאיר אף ילד מאחור" (Duron, 2004). התכנית הופעלה בחמש מדינות בארה"ב וכללה העשרה לימודית תוך הענקת במה והתייחסות לארץ המוצא של הנערים. כותב המאמר מעמיד בסימן שאלה את מידת האפקטיביות של תכנית אדיר ממדים זה, בשל העובדה שאיננו רגיש מספיק לאוכלוסיית היעד הקונקרטית בכל אחד מהמוקדים בהן מתבצעת התכנית. לעומתו, מחקר אחר שנערך באוניברסיטה בסידני (Vicker, Harris, & McCarthy, 2004), עודד סטודנטים במצבי סיכון להתחבר לקהילה המקומית. ממצאי המחקר העלו כי נערים במצבי סיכון שרבו סיכוייהם לפרוש מבית הספר בשלב מוקדם, הפכו להיות חלק מהקהילה הלומדת בפרט ומהקהילה (בפן החברתי) ככלל.

בישראל קיימות תכניות לימודיות ייחודיות בנושא השוואה, ונוער במצבי סיכון משתלב בתכניות אלה, ומשתתף בסמינרים ציוניים שמתקיימים מזה מספר שנים. במסגרת תכנית ארצית ביקרו בני הנוער הללו בין היתר במוזיאון יד ושם בירושלים והשתתפו בסדנאות בנושא השוואה. נמצא כי בפעילויות במסגרות אלה מגלים המשתתפים עניין רב, וזאת לאחר שהתברר שהידע הבסיסי של הנערים בנושא שטחי, ושאינן הם

תופסים את הקשר של השוואה היהודית עם מלחמת העולם השנייה ועם העולם היהודי (גדות, 1998). התעניינות זו והרצון שגילו הנערים בסמינרים, חיזקו את הצורך לקיים תוכניות אלו, לבני נוער נוספים, סביב נושא השוואה. בתקווה שהתעניינותם אכן תאפשר לקרב אותם להיסטוריה היהודית-ישראלית ולגורלו המשותף של העם היהודי. אך הנושא כנראה מורכב יותר. במחקר שערכה יעקובי-זילברברג (2008) על השתתפותם של בני נוער בסיכון במסעות ללמוד השוואה לפולין נבדקו שתי קבוצות של נוער בסיכון לפני המסע ואחריו. מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעת המסע על ידע, רגשות ועמדות כלפי השוואה. ממצאי המחקר הצביעו בניגוד להשערות החוקרת כי העניין שנוצר בקרב קבוצת המחקר סביב היציאה למסע, כמכלול, ולא רק המסע עצמו הם שאפשרו את רכישת הידע בנושא השוואה.

בנוסף לתוכניות המתגברות באמצעות סיוע לימודי, קיימות תוכניות המערבות מאמץ גופני. בנולול ורומי (2002), בחנו את השפעתה של התערבות טיפולית באמצעות קורס מדריכי ספורט על גורמי אישיות בקרב צעירים מנותקים. הממצאים הראו שיש לספורט פוטנציאל בקידום תחושת המסוגלות העצמית וההערכה העצמית למשתתפים בו. במחקר שערך ריד (Reid, 2002) בקרב 142 נערים (בגיל 12-19) במצבי סיכון, הוא בדק אם חוויה של טיפוס הרים במשך חמישה ימים עשויה להפחית את תחושת הניכור ואת תחושת חוסר המסוגלות העצמית של נערים אלה. הממצאים קבעו כי ביחס לקבוצת ההשוואה, מתבגרים במצבי סיכון שהשתתפו בתכנית הפגינו, באופן מובהק פחות ניכור ויותר מסוגלות עצמית.

תוכניות נוספות המערבות מאמץ גופני הנן מסעות הישרדות. בארה"ב בלבד כ- 10,000 מתבגרים בשנה בגיל 12-17 עוברים מסעות הישרדות בעלות של 60 מיליון דולר. מרבית המשתתפים יהיו בעלי רקע רגשי המאופיין בבעיות התנהגות (Cooley, 1998). ראסל (Russell, 1999 2000) מתאר התערבות טיפולית באמצעות מסעות הישרדות, הוא מדגיש את כוונתו של הצוות להיטיב את הקשר בין המתבגרים לבין בני משפחותיהם במגמה ליצור מוטיבציה ללמוד בבית הספר. איכותו של הצוות אשר עובד עם הילדים, מידת המקצועיות והמיומנות שלו בעבודה עם בני נוער בסיכון יהיו המדד להצלחת המסע. לפיכך ראסל איננו ממליץ רק על מסעות הישרדות ככלי נכון לעבודה עם בני נוער במצבי סיכון אלא גם על הרקע שיקדים את המסע וסיכומו לאחר החזרה ממנו. גם רוסול (Rosol, 2000) במחקר על למידה חווייתית בקרב נוער במצבי סיכון, מדגיש כי על המטפלים בתכנית להיות בעלי כישורים להתנהלות בחוץ (outdoor competencies), כישורים אישיותיים (interpersonal helping skills) כמו גם ידע וכישורים מקצועיים בפסיכותרפיה ובייעוץ (psychotherapy and counseling knowledge), וכל זאת כדי שיוכלו לסייע למתבגר לתפקד באופן אופטימאלי בתוך מעגלי העולמות בהם הוא פועל. רומי וכהן (1999), חקרו 36 בני נוער המטופלים ביחידות לקידום נוער בישראל ואשר יצאו למסע הישרדות. ממצאי המחקר מצאו כי בעקבות המסע עלתה ההערכה העצמית של משתתפיו במרבית המרכיבים ביחס לקבוצת ההשוואה אחרי המסע. כמו כן התחזק חלק מתחושת המסוגלות העצמית (בהיבט החברתי) בעקבות מסע ההישרדות.

תכנית מניפה שתתואר הינה תכנית התערבות לנוער בסיכון כאשר המחקר הנוכחי ישמש תחילתו של מחקר שיטתי בנושא. במחקר זה יבחנו תחומי פעילות והתייחסות של הצוות החינוכי ושל החניכים כפי שנחקרו תוכניות דומות שהובאו ברקע התיאורטי בפרק הנוכחי.

2.4 תכנית "מניפה"

תכנית "מניפה" נפתחה לפני כשבע שנים למניעת נשירה ממסדות חינוך של נוער בסיכון. התכנית פועלת בתפיסה חינוכית רב-תחומית המונעת מההבנה כי רק מודל הוליסטי יצליח לחולל שינוי ולפרוץ את מעגל הסיכון בו נמצא נוער בנתוני סיכון גבוהים. המודל פועל בתחומי הוראה, טיפול וחינוך.

תכנית מניפה כוללת בתוכה אופנויות שונות להתערבות עם נוער בסיכון שפועלות במקביל במסדות חינוך מגוונים בתחום הפורמלי. סוג אחד הינה התערבות לנוער מנותק שאיננו קשור למוסד חינוכי מוכר ("מניפה לגובה") ומתקיים בבית ספר מסוים ('ג'ינוגלי') בירושלים. למקום זה מקבצים בני הנוער לעיתים מהרחובות ממש, ומנסים להשיבם למסגרות חינוך מקובלות.

סוג אחר המייצג את מרבית מרכזי "מניפה" וניתן לראות בו דגם רווח של התכנית, מטפל בנוער שעדיין רשום בבית ספר רגיל אך למעשה נמצא כבר בתהליך של נשירה סמויה. התכנית פועלת בכתה נפרדת בתוך בית הספר של הנוער או הנערה עם מרכז ומורים ייעודיים וצוות טיפולי ששייך למטה "מניפה" ונותן שירותים לפי הצורך למספר בתי ספר באזור. תפקיד המרכז לדאוג לכל צרכי התלמידים כולל פעילות חברתית, העשרה בתחום ההתמודדות ועניינים שונים הקשורים לביתו, למשפחתו ולסדר יומו של התלמיד. כל היקף משרתו של המרכז הינו בתחום הטיפול והסיוע לתלמיד והוא איננו חלק מצוות ההוראה.

המורים במרכזי "מניפה" הינם בדרך כלל סטודנטיות להוראה בשנה הרביעית שהיא שנת ההתמחות ('סטאז'ריות'). המורות מקבלות הנחיה צמודה בנושא הוראת נוער בסיכון וכן השתלמויות במהלך שנת הלימודים. התלמידים לומדים באופן אינטנסיבי רק נושאים בודדים כל שנה לקראת בחינות הבגרות בקבוצות קטנות ובסיוע פרטני. יש לציין שמחד לכל מרכזי מניפה יש צורת תפקוד דומה אך מאידך התרגום שניתן לכך בכל מסגרת ומסגרת הינו ייחודי בכל מוסד חינוכי ונובע כפי שיורחב בדיון מאופן הגדרת התפקידים וההיררכיה הבלתי פורמלית של נושאי התפקידים ב"מניפה".

מטרות התכנית:

1. מניעת נשירה של נוער בסיכון דרך תגבור לימודי ורגשי

המטרה: מניעת נשירה סמויה בשלבי סיכון גבוהים. החזרת נורמות וצורת חשיבה נורמטיבית, ובעיקר ביקור סדיר נורמטיבי. קידום תלמידים מתקשים, התמודדות עם נתק מהקהילה ומהמשפחה. התכנית פועלת מול הנוער ומול הקהילה ממנה הוא בא, על-מנת לגשר בין הנוער המנותק לקהילה וליצור תכנית תהליכית להחזרת הנוער לתפקוד בקהילה התכנית שמה דגש על צמיחה, פיתוח מוטיבציה בתלמידים, קבלת אחריות, מיקוד שליטה ובעיקר הקשבה. חינוך לערכים עם דגש על אמון-ה, קבלה ופיתוח של זהות היוצאת מהשורשים מהם בה הנוער.

2. הכשרת מורים ושיפור הוראה של סטודנטים

הכשרת מורים ביישום מודל עבודה, בהוראה לנוער בסיכון-כולל העברת בגרורות באחוז גבוה ביותר, כולל התמודדות עם לקויי- למידה. הכנת תכנית אישית רלוונטית. המורים ב"מניפה" עוברים סטאז' במכללות שונות בארץ, ומחויבים למערכת חוקי הסטאז': השתתפות בסדנה בירושלים, הגשת יומן מחקרי בנושא: ספור דרך אישי של המורה בהתמודדות עם קושי מסוים, קשר שוטף עם חונך (מנחה אינסטרומנטאלי).

תכנית "מניפה" אמורה להשפיעה בראש ובראשונה על התלמידים המוחזרים ללימודים, אולם קיימים מעגלי השפעה נוספים, בעיקר לבעלי תפקידים חינוכיים הקשורים לתכנית:

א. הסטודנטית להוראה (סטאז'רית) מחנכת הכיתה של תכנית "מניפה".

ב. רכז התכנית בבי"ס או באזור מסוים.

ג. המורה בכיתה האם של התלמידים המשתתפים בתכנית.

ד. הנהלת בית הספר בו מתקיים התכנית.

מאז היווסדה, השתתפו בתכנית "מניפה" כ-500 תלמידי בי"ס (חט"ב ותיכון). בנוסף, השתתפו בתכנית עשרות מחנכות (סטאז'ריות), רכזים רבים, וסגל רב מבתי ספר שונים. לאור הצטברות זאת ולאור ההערכה כי השנים עד כה מהוות פרק זמן שבו אפשר להפיק מדדי הערכה תקפים, הוחלט שהגיעה העת לערוך מחקר הערכה מעצב על תכנית "מניפה" בקרב בוגריה, ובקרב הגורמים השונים המעורבים בה.

3. סיכום

ממצאי הסקירה התיאורטית ותיאור מסגרות הטיפול לנוער במצבי סיכון מצביעים על תופעה המחייבת הערכות חינוכיות טיפוליות ראויה. לפיכך יש חשיבות להערכה של אפקטיביות תכנית "מניפה" וזיהוי מקורות ההשפעה של התכנית בקרב תלמידי התכנית בוגרי התכנית.

ממצאי מחקר זה יאפשרו כאמור לימוד מעמיק של הגורמים המרכזיים הפועלים בתכנית "מניפה" והשפעתם על הנוער, על אנשי הסגל, ואנשי החינוך בבתי הספר. מחקר זה חשוב להערכה המעצבת של תכנית "מניפה", קבלת משוב מלמד, והתוויית כיוונים עתידיים לתכנית.

4. שיטה

הערכה מחולקת לשתי מודולות, שהתבצעו במקביל ע"י חברי צוות המחקר: המודול הכמותי, והמודול האיכותני.

4.1 שלבי הערכה

השלב המקדים- הכרת תכנית "מניפה"	
שלב מקדים	הכרת תכנית "מניפה"
מודול א' – מחקר כמותי אודות תלמידי תשס"ח	
שלב א'	בניית מאגר ממוחשב של פריטי התלמידים בפועל והבוגרים
שלב ב'	איסוף נתונים מתוך תיקיות ומאגרים של הנהלת תכנית "מניפה"
שלב ג'	איסוף נתוני הערכה על תלמידי תשס"ח בתחילת, אמצע וסוף השנה
שלב ד'	עיבוד הממצאים
שלב ה'	כתיבת דו"ח ביניים מסכם
מודול ב' - הערכה מעצבת איכותני	
שלב א'	פיתוח מדריכי ראיון עבור האוכלוסיות המרכזיות:
שלב ב'	הנהלת התכנית, אנשי שדה, תלמידי ובוגרי התכנית הכשרת מראיינים וביצוע ראיונות העומק עם מראיינים מכל האוכלוסיות הנ"ל
שלב ג'	ניתוח איכותני של החומר הנאסף בראיונות העומק
שלב ד'	כתיבת דו"ח מסכם ואינטגרטיבי

4.2 אוכלוסיה

המחקר הנוכחי כלל כאמור שתי מודולות חקירה: הכמותי והאיכותני. לכל אחת מאופנות חקירה הללו אוכלוסיית יעד שונה, כמוכתב ע"י מטרת המודול. להלן תאור האוכלוסיות שהשתתפו בכל אחת ממודולות המחקר.

4.2.1 המודול הכמותי:

חלק זה של המחקר התמקד באוכלוסיית הלומדים בתכנית "מניפה" בשנת הלימודים תשס"ח. בשנה זו תכנית "מניפה" פעלה ב-11 בתי ספר ברחבי הארץ, כאשר כל בית ספר קיים מרכז של "מניפה". להלן רשימת המרכזים שפעלו בשנת תשס"ח, וכן מספר התלמידים בכל מרכז:

לוח מספר 1: רשימת מרכזים של תכנית "מניפה" שפעלו בשנת תשס"ח

והיקף התלמידים בכל מרכז

המרכז	מספר תלמידים
"מניפה" לגובה	20
נווה שרה הרצוג	20
לוד	16
גוש עציון	13
טבריה	17
אשדוד - מקיף ג'	19
אשדוד - מקיף ו'	18
אולפנת רעות –פ"ת	19
כפר בתיה	18
קרית יערים	16
בי"ס ג'ינוגלי- ירושלים	8
סה"כ	184

4.2.2 המודולה האיכותנית:

בחלק זה של המחקר רואיין מדגם של מרואיינים שהשתתפו בתכנית "מניפה" בשנת הלימודים תשס"ח. המרואיינים השתייכו ל- 4 קבוצות שונות:

- א. סטודנטים בשנת תשס"ח בתכנית "מניפה"
- ב. בוגרים שסיימו את לימודיהם בתכנית "מניפה" בשנים קודמות
- ג. רכזים של תכניות "מניפה" בבתי ספר שונים
- ד. בעלי תפקידים אחרים בתכנית "מניפה" (מורים, יועצים, אמא של בוגרת)
- ה. הנהלת תכנית "מניפה"

הלוח הבא מציג את היקף הראיונות שבוצעו עם כל אחת מקבוצות אלה:

לוח מספר 2: קבוצות שהתראיינו ב"מניפה" ומספר ראיונות עם כל קבוצה

התפקיד	מספר ראיונות
הנהלת תכנית "מניפה"	4
רכזות	5
בעל תפקיד אחר	5
תלמידות	6
בוגרות	4
סה"כ	24

השאלות שנכללו בראיונות מופיעות בפרק "הכלים" בהמשך.

4.3 כלים

4.3.1 הכלים למודולה הכמותית

הכלים שנאספו עבור כל תלמיד במודולה הכמותי היו שני מדדי הערכה שנאספו במועדים שונים במהלך השנה עבור כל תלמיד: דפי צפי לימודיים ודפי צפי התנהגותיים. דפי צפי אלה נבנו ע"י הנהלת תכנית "מניפה", ומשמשים אותם להערכת התלמידים כבר מספר שנים, בצורה ספוראדית ולא עקבית. לצורך המחקר הנוכחי היתה הקפדה למלא את שני סוגי דפי הצפי עבור מרבית התלמידים בשלושה מועדים: בתחילת השנה, באמצע השנה, ובסוף שנת הלימודים. את דפי הצפי ממלאים שני מעריכים שונים: התלמיד עצמו בדיווח אישי, ומרכז תכנית ה"מניפה" בבית הספר שממלא את דפי הצפי אודות התלמיד.

להלן פירוט המדדים בדף הצפי. (הציונים בדפי הצפי נעים בין 1-5, כאשר 5 הוא המדד המקסימלי.)

דף הצפי הלימודי

1. הבנת הנקרא
2. אוצר מושגים
3. ניסוח אקדמי
4. תשובות לשאלות בגרות
5. שגיאות כתיב
6. יכולת הבעה העל פה
7. יכולת הבעה בכתב
8. ידע (ציונים)

דף הצפי ההתנהגותי

1. ביקור סדיר
2. תפקוד חברתי
3. הרגלי למידה
4. לקיחת אחריות והתמקדות במטרה
5. קשר משפחתי עם ההורים
6. התפתחות בזהות דתית
7. דימוי עצמי שביעות רצון של הילד
8. סיכויי הצלחה של התכנית לעזור לילד.

כאמור, כל המדדים הוערכו ע"י שני מעריכים: התלמיד והמרכז, כך שבכל מועד נוצרו 16 ציוני "מדד לימודי" ו-16 ציוני "המדד ההתנהגותי".

מילוי השאלון ב-3 מועדים יצר כמות מקסימאלי של 96 ציונים עבור כל תלמיד (16 התנהגותי + 16 לימודי, כפול 3 מועדים), אם כי יש לציין כי לא תמיד מולאו כל הערכים בכל המועדים. לאחר איסוף הנתונים למחקר הנוכחי, בוצע ניתוח גורמים לחקירת המבנה הלוגי של דפי תצפית אלה. על סמך ניתוח הגורמים נמצאו הממצאים הבאים:

לוח מספר 3: ניתוח גורמים של הערכות הרכזים בתחילת השנה במדדים ההתנהגותיים

גורמים			הנושאים
3	2	1	
.017	-.033	.861	ביקור סדיר
-.288	.799	.358	תפקוד חברתי
.077	.107	.855	הרגלי למידה
.310	.280	.806	אחריות והתקדמות במטרה
.391	.545	.268	קשר משפחתי עם ההורים
.931	.094	.151	התפתחות בזהות דתית
.277	.797	-.167	דימוי עצמי שביעות רצון הילד

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Initial Eigenvalues			Component
Cumulative %	% of Variance	Total	
41.596	41.596	2.912	1
61.175	19.580	1.371	2
76.049	14.873	1.041	3

בנוסף, נערך ניתוח גורמים עבור המדדים הלימודיים שהוערכו ע"י הרכזים. להלן ממצאי בדיקה זו:

לוח מספר 4: ניתוח גורמים של הערכות הרכזים בתחילת השנה במדדים הלימודיים

הגורם	הנושאים
.774	הבנת הנקרא
.825	אוצר מושגים
.860	ניסוח אקדמי
.821	תשובות בגרות
.752	הבעה בע"פ
.817	הבעה כתב

Extraction Method: Principal Component Analysis.

1 component extracted.

Initial Eigenvalues			Component
Cumulative %	% of Variance	Total	
65.406	65.406	3.924	1

על סמך ניתוח הגורמים מהערכות הרכזים בתחילת השנה , ניתן לזהות 4 ציוני גורם:
 3 גורמים לציונים ההתנהגותיים, וגורם 1 מרכזי לציונים הלימודיים. לוח מס' 5 מציג את פרוט
 הגורמים.

לוח מספר 5: פרוט הגורמים המופיעים בהערכת משתתפי תכנית "מניפה"

שם הגורם	גורמים התנהגותיים			גורם לימודי
	משמעת עצמית	חוסן חברתי-רגשי	זהות דתית	כישורים מילוליים
ביקור סדיר	תפקוד חברתי	התפתחות בזהות	הבנת הנקרא	
הרגלי למידה	קשר משפחתי עם		אוצר מושגים	
לקיחת אחריות	דמוי עצמי שביעות רצון של הילד		ניסוח אקדמי	
			תשובות בבגרות	
			הבעה בע"פ	
			הבעה בכתב	
			שגיאות כתיב	
eigenvalue	2.9	1.4	1.0	3.9

לאור ממצאים אלה, נבנו 4 ציוני גורם המאחדים ביחד את כל תת-הציונים בדפי התצפית (למעט שניים-הערת ההצלחה ניתן באופן מילולי על ידי רוב המרכזים, ולכן ציון זה לא נכלל בגורמים. בנוסף, הציון "שגיאות כתיב" לא הוערך במרבית דפי התצפית ולכן לא נכלל בגורם). ארבעת הגורמים שנוצרו הם:

הערכה התנהגותית

- א. משמעת עצמית
- ב. חוסן חברתי-רגשי
- ג. זהות דתית

הערכה לימודית:

- ד. כישורים מילוליים

הקשר בין הגורמים

לאחר יצירת 4 ציוני הגורם הללו, נבדקו הקשרים בין הגורמים לבין עצמם. הלוח הבא מציג את מקדמי המתאם (מתאמי פירסון) בין 4 הגורמים מעבר לכלל האוכלוסייה.

לוח מס. 6: מתאמי פירסון בין הגורמים לבין עצמם מעבר לכלל ההערכות

הגורם הלימודי	הגורמים ההתנהגותיים			
	משמעת עצמית	חוסן חברתי רגשי	זהות דתית	
משמעת עצמית	1	.503(**)	.467(**)	.187(*)
חוסן חברתי רגשי		1	.291(**)	-.021
זהות דתית			1	-.046
כישורים מילוליים				1

* מובהק ברמת $p < 0.05$ ** מובהק ברמת $p < 0.001$

כפי שניתן לראות בטבלה, קיימים קשרים חיוביים מובהקים, אך לא חזקים, בין שלושת הגורמים ההתנהגותיים לבין עצמם: משמעת עצמית, חוסן חברתי רגשי, וזהות דתית. מתאמים אלה מראים כי שלושת הגורמים הללו קשורים לאותו עולם תוכן, אם כי בקשר לא חזק. לעומת זאת הקשר בין שלושת הגורמים לבין הגורם הרביעי, כישורים מילוליים, נמוך ביותר, ואף שלילי עם כל הגורמים למעט משמעת עצמית, גורם שקשור במידה נמוכה עם הכישורים המילוליים.

מתוך בדיקה זו ניתן לסכם כי ארבעת ציוני הגורם מהווים מדדים יחסית עצמאיים, כאשר קיים קשר בינוני בין המדדים ההתנהגותיים לבין עצמם. לעומתם, המדד הלימודי אינו שייך לעולם תוכן זה ומהווה גורם בלתי תלוי המייצג את עולם התוכן הקוגניטיבי-לימודי. המשמעות של בדיקה זו למחקר הנוכחי, כי תלמיד יכול לקבל הערכות שונות בציוני הגורמים, והערכתו בגורם אחד אינה מצביעה על הערכתו בגורם אחר.

בפרק הממצאים יוצגו השוואות בין ציוני התלמידים בתחילת השנה, אמצע השנה ובסופה. בנוסף, תיערך השוואה בין ציוני הדיווח העצמי של התלמיד לבין הערכות הרכזים אודות התלמידים.

4.3.2 הכלים למודולה האיכותנית

המודולה האיכותנית כוללת ראיונות אישיים עם חמישה סוגי אוכלוסיות: הנהלת תכנית "מניפה", ובעלי תפקידים אחרים בתכנית "מניפה" (מורים, יועצים ואמא של בוגרת), רכזים של תכניות "מניפה" בבתי ספר שונים, סטודנטים בשנת תשס"ח בתכנית "מניפה", ובוגרים שסיימו את לימודיהם בתכנית "מניפה" בשנים קודמות. לכל אוכלוסייה עוצב ראיון ייחודי שכולל שאלות רלוונטיות לאוכלוסייה ולקשר בין המרואיין לתכנית "מניפה".

המרואיינים במחקר זה היו מראיינים מקצועיים בעלי תואר שני בתחום החינוך, שראינו את המרואיינים על סמך "מדריך למראיין" שחובר על ידי החוקרים על סמך מטרות המחקר, ובהתייעצות עם מרכזת תכנית "מניפה", גב' אתיה דן. הראיונות הוקלטו במכשירי הקלטה, ולאחר מכן נמסרו לשיקלוט מקצועי, וכל תוכן הראיון שוקלט והודפס לצורך עיבוד התוכן.

כל הראיונות עברו ניתוח תוכן שנערך ע"י ד"ר אתי ארנון מהמחלקה לחינוך, באוניברסיטת בר אילן.

נושאי הראיונות:

הנושאים אשר נמדדו בראיונות האישיים לצורך הערכת האפקטיביות של תכנית "מניפה" (ערכה, תרומתה וחשיבותה לפיתוח האישי של התלמידים) – הן על פי תפיסתם של התלמידים והבוגרים והן על פי הערכת בעלי התפקידים בבתי הספר הם:

- הערכת התלמידים והבוגרים לגבי השפעת התכנית על ההתפתחות האישי שלהם, המודעות העצמית ויכולת ההסתגלות וההתמדה שלהם למערכות לימוד מובנות.
- זיהוי הגורמים בתכנית שתורמו להתפתחות התלמיד/הבוגר, והגורמים שערכו התפתחות זו.
- הערכה מעצבת של פעילויות התכנית.
- הערכת הסתגלותם של תלמידי /בוגרי התכנית במעגל הלימודים או התעסוקה (מנקודת המבט של הבוגרים) וניתוח השלבים שהובילו להסתגלות או חוסר ההסתגלות של הבוגר.
- הערכת מידת ההלימה בין רציונל תכנית "מניפה", הציפיות והצרכים של התלמידים/הבוגרים מחד גיסא, לבין המתרחש בפועל בלימודים בתכנית "מניפה" מאידך גיסא.
- הערכת שביעות הרצון של התלמידים/הבוגרים מתכנית "מניפה", ושביעת רצון הממונים עליהם מהשתלבותם במעגל הלימודים.
- בנוסף, המחנכות והרכזים שעבדו בתכנית רואו לגבי השפעתו של תכנית "מניפה" על ההוראה ועל גישותיהם החינוכיות כלפי נוער מתנתק ו/או מנותק.

נספח מספר 3 מציג את השאלות המרכזיות שהופנו לתלמידי ובוגרי תכנית "מניפה".

נספחים מספר 4-5 מציגים את השאלות המרכזיות שהופנו להנהלה, לצוות הבכיר, לרכזים ולמורות של תכנית "מניפה".

5. ממצאים

5.1 מודולה א' - ניתוח כמותי של ממצאי המחקר

כפי שמסבר בפרק ה"כלים" בדו"ח זה, הכלים שנאספו עבור כל תלמיד במודולה הכמותית היו דפי צפי לימודיים ודפי צפי התנהגותיים. כאמור, על סמך ניתוח גורמים של ציוני דפי התצפית הללו נבנו 4 ציוני גורם המאחדים ביחד כמעט את כל תתי-הציונים בדפי התצפית עבור כל תלמיד.

ארבעת הגורמים שנוצרו הם:

- א. משמעת עצמית
- ב. חוסן חברתי-רגשי
- ג. זהות דתית
- ד. כישורים מילוליים

ארבעה ציוני גורם אלו נאספו במועדים השונים במהלך השנה עבור כל תלמיד: בתחילת השנה, באמצע השנה ובסוף השנה. את דפי התצפית מלאו שני מעריכים שונים: התלמיד עצמו בדיווח אישי, ורכזי תכנית "מניפה" בבית הספר, כך שנאספו 4 ציוני גורם של התלמיד, ו-4 ציוני גורם של הרכזים בכל מועד.

להלן פירוט של מספר ההערכות שנאספו בכל מועד עבור כל ציון גורם מדיווח הערכה של הרכזים ודיווח הערכה של התלמידים עצמם.

לוח מספר 7: היקף דיווחי הערכות שנאספו בשלושת המועדים

מרכזים ותלמידים של תכנית "מניפה"

	משמעת	חוסן חברתי רגשי	זהות דתית	כישורים מילוליים
דיווח רכזי התכנית N=11	התחלה	157	159	75
	אמצע	107	107	25
	סוף	108	108	45
דיווחי תלמידים N=184	התחלה	129	130	73
	אמצע	106	106	15
	סוף	90	90	22

כפי שניתן לראות, היקף ההערכות משתנה מאד ממועד למועד, ובין גורם לגורם. תנודות גדולות במיוחד נרשמו עבור הגורם "זהות דתית" שהוערך על ידי מעט מאד רכזים ותלמידים, ועבור כישורים מילוליים

באמצע השנה. עקב הבדלים אלה בהיקף התלמידים שהוערכו, לא נעשתה בדיקת הבדלים בזוגות בין הזמנים השונים, אלא חושבו ממוצעים לכל הקבוצה בכל זמן. השוואת הממוצעים בקבוצות יעיד על עליה או ירידה של התלמידים בציון הגורם בשלושת הזמנים שנבדקו.

הקשר בין הערכת הרכזים לבין ההערכה העצמית של התלמיד

הבדיקה הבאה מציגה את מידת הדמיון שנרשם בין הערכת הרכזים ב-4 ציוני הגורמים לבין ההערכה העצמית של התלמיד בציוני גורמים אלה. הלוח מציג את מקדמי המתאמים בין ציון הרכז לציון התלמיד בכל אחד מהגורמים שנמדדו.

לוח 8: מתאמי פירסון בין הערכת הרכזים בתכנית "מניפה" את התלמיד לבין הערכות התלמיד את עצמו ב-4 ציוני הגורם (מעבר לכל המועדים)

הערכות הרכזים בתכנית "מניפה" את התלמיד					
משמעת עצמית	חוסן חברתי רגשי	זהות דתית	כישורים מילוליים		
משמעת עצמית					הערכות התלמיד את עצמו
חוסן חברתי רגשי					
זהות דתית					
כישורים מילוליים					

**מובהק ברמת $p < .001$

מתוך לוח זו נראה כי קיימים קשרים מובהקים גבוהים בין הערכת הרכזים בתכנית "מניפה" לציון התלמיד על עצמו בכל אחד מהגורמים שנמדדו. הקשר החזק ביותר ($r=0.791$) נמצא בתחום הזהות הדתית. כנראה שתחום זה נראה לעין והוא הבולט ביותר הן לרכז והן לתלמיד עצמו. התחום שבו הקשר נמוך ביותר (אם כי עדיין חזק $r=0.636$) הוא החוסן החברתי-רגשי. לעומת קודמו, תחום זה כנראה קשה יותר להערכה, ונשאר בחלקו פנימי וסמוי מן העין.

מתאמים אלה מצביעים על כך שקיימת רמת התאמה גבוהה בין הרכזים לבין התלמידים. משמעות אחת לממצא זה היא שהרכזים אכן מכירים היטב את התלמידים ויש תמימות דעים ביניהם לגבי הגורמים המתארים את התלמידים. משמעות נוספת קשורה במשוב שהרכזים מעניקים לתלמידים במהלך השנה. במצב של שיחות משוב תכופות או מעמיקות, התלמידים מפנימים את הערכות הרכזים ומאמצים הערכה זו לעצמם (מעין "נבואה שמגשימה את עצמה").

השוואת ציוני ההערכות בתחילת השנה, באמצע השנה ובסוף השנה

דפי התצפית מולאו בשלושה מועדים שונים. השוואת הציונים של אותו תלמיד במועדים השונים מצביע על השינוי החל בתלמיד במהלך ההשתתפות התכנית "מניפה", הן בעיני הרכזים של התכנית, והן בעיני התלמידים עצמם.

הטבלה הבאה מציגה את הציונים הממוצעים וסטיות התקן של כלל התלמידים בתכנית "מניפה" בשנת תשס"ח בתחילת שנת הלימודים, באמצע, ובסוף שנת הלימודים.

לוח מספר 9: השוואת הערכת התלמידים בתכנית "מניפה" ע"י רכזי התכנית

ועל ידי הערכה עצמית של התלמידים בשלושה מועדים שונים

הערכת התלמידים			הערכת הרכזים				
סה"כ הערכות	סטיות תקן	ממוצע	סה"כ הערכות	סטיות תקן	ממוצע		
129	0.94	3.65	157	1.06	3.26	תחילת השנה	משמעת עצמית
106	0.88	3.95	107	0.97	3.60	אמצע השנה	
90	0.87	4.02	108	1.00	3.54	סוף השנה	
130	0.93	3.82	159	0.83	3.71	תחילת השנה	חוסן חברתי רגשי
106	0.77	4.00	107	0.82	3.84	אמצע השנה	
90	0.76	4.13	108	0.84	3.73	סוף השנה	
73	1.28	3.27	75	1.35	3.24	תחילת השנה	זהות דתית
15	1.40	3.60	25	1.41	3.72	אמצע השנה	
22	1.19	3.23	45	1.42	3.27	סוף השנה	
90	0.68	3.80	103	0.90	3.08	תחילת השנה	כישורים מילוליים
69	0.88	3.86	69	0.71	3.36	אמצע השנה	
97	0.62	4.12	114	0.75	3.65	סוף השנה	

כפי שניתן לראות מלוח הממוצעים, ההערכות של רכזי התכנית של התלמידים נעה בין 3.08-3.71 בתחילת השנה. **הערכות אלה עלו מעט במשך השנה**, ובסוף שנת הלימודים ניתן לראות הבדלים מובהקים בהערכות הרכזים בשני גורמים: משמעת עצמית (עליה מציון 3.26 לציון 3.54), וכישורים מילוליים (עליה מציון 3.08 לציון 3.65).

ההערכות העצמיות של התלמידים נעו בין 3.27-3.82 בתחילת השנה, והן מעט גבוהות מהערכות הרכזים. **רוב ההערכות הללו עלו במשך השנה**, ובסוף שנת הלימודים ניתן לראות הבדלים מובהקים בהערכות העצמיות של התלמידים בשלושה גורמים: משמעת עצמית (עליה מציון 3.65 לציון 4.02), חוסן חברתי-רגשי (עליה מציון 3.82 לציון 4.13), וכישורים מילוליים (עליה מציון 3.80 לציון 4.12). לא נרשם הבדל מובהק בגורם הזהות הדתית עקב היקף הערכות נמוך.

עבור כל אחד מציוני הגורמים נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (Anova with repeated measures) בין ההערכות שנמדדו בהתחלת השנה, באמצע השנה ובסוף השנה. ניתוח זה משווה בין שלושת הציונים שקיבל אותו תלמיד בזמנים שונים ובודק את המובהקות הסטטיסטית של ההבדל בין הציונים לאורך השנה. הניתוח בוצע עבור כל ההערכות (4 ציוני הגורם) שניתנו ע"י הרכזים וכן עבור כל ההערכות העצמיות (4 ציוני הגורם) שניתנו על ידי התלמיד עצמו.

לצורך חישוב ניתוח השונות חושבו ממוצעי ציונים רק עבור תלמידים בעלי ציונים בכל 3 המועדים. חישוב זה מאד צמצם את מדגם התלמידים. הלוח הבא מציג את הממוצעים וסטיות התקן של התלמידים שנכללו בעיבוד הסטטיסטי בלבד, וכן מציין את ההבדלים שנמצאו מובהקים סטטיסטית בבדיקה. הלוח לא מציג ציוני זהות דתית מכיון שלא היו מספיק נתונים לבדיקת גורם זה. להלן הממצאים של ניתוח שונות זו.

לוח מספר 10: השוואת הערכת התלמידים בתכנית "מניפה" ע"י רכזי התכנית

ועל ידי הערכה עצמית של התלמידים בשלושה מועדים שונים

רק עבור תלמידים בעלי כל 3 הערכות

		ממוצע	סטיית תקן	סה"כ	
הערכות	משמעת	תחילת שנה	3.20	1.09	64
		אמצע שנה	3.62	.98	64
		סוף שנה	3.60	.89	64
הרכזים	חוסן חברתי רגשי	תחילת שנה	3.86	.73	64
		אמצע שנה	3.93	.81	64
		סוף שנה	3.86	.75	64
	כושר מילולי	תחילת שנה	2.74	.56	28
		אמצע שנה	3.57	.56	28
		סוף שנה	3.52	.66	28
הערכות	משמעת	תחילת שנה	3.72	.95	49
		אמצע שנה	4.18	.89	49
		סוף שנה	4.18	.88	49
התלמידים	חוסן חברתי רגשי	תחילת שנה	3.94	.83	49
		אמצע שנה	4.33	.72	49
		סוף שנה	4.18	.77	49
	כישורים מילולים	תחילת שנה	3.77	.65	28
		אמצע שנה	4.30	.43	28
		סוף שנה	4.20	.43	28

הערכות הרכזים:

בקרב הרכזים, ניתוח שונות עם מדדים חוזרים של הגורם **משמעת עצמית** הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=8.96, p<.001$). בדיקת קונטרסטים של בונפרוני מראה כי מקור ההבדל בעליה מובהקת סטטיסטית ($p<.01$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 3.20) לאמצע השנה (ממוצע 3.62), וכן בעליה מובהקת סטטיסטית נוספת ($p<.01$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 3.20) לציונים בסוף השנה (ממוצע 3.60). לא נמצא הבדל משמעותי בין ציוני אמצע השנה וציוני סוף השנה.

ניתוח שונות עם מדדים חוזרים של הגורם **כישורים מילוליים** הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=40.9, p<.000$). בדיקת קונטרסטים של בונפרוני מראה כי מקור ההבדל בעליה מובהקת סטטיסטית ($p<.000$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 2.74) לאמצע השנה (ממוצע 3.57), וכן בעליה מובהקת סטטיסטית נוספת ($p<.000$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 2.74) לציונים בסוף השנה (ממוצע 3.52). לא נמצא הבדל משמעותי בין ציוני אמצע השנה וציוני סוף השנה.

הערכות עצמיות של התלמיד:

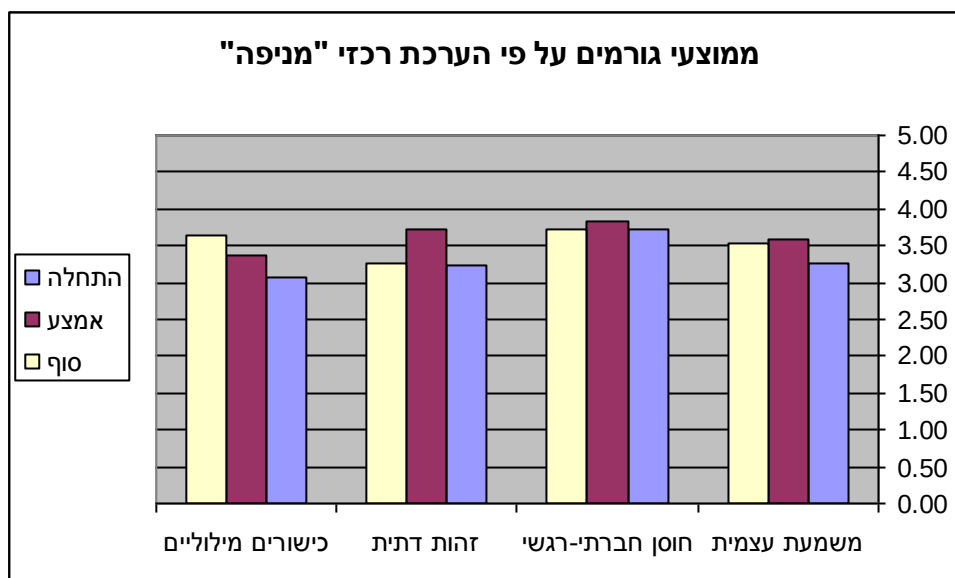
בקרב ההערכות העצמיות של התלמידים, ניתוח שונות עם מדדים חוזרים של הגורם **משמעת עצמית** הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=16.29, p<.000$). בדיקת קונטרסטים של בונפרוני מראה כי מקור ההבדל בעליה מובהקת סטטיסטית ($p<.000$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 3.72) לאמצע השנה (ממוצע 4.18), וכן בעליה מובהקת סטטיסטית נוספת ($p<.000$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 3.72) לציונים בסוף השנה (ממוצע 4.18). לא נמצא הבדל משמעותי בין ציוני אמצע השנה וציוני סוף השנה.

ניתוח שונות עם מדדים חוזרים של הגורם **חוסן חברתי-רגשי** הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=8.57, p<.001$). בדיקת קונטרסטים של בונפרוני מראה כי מקור ההבדל בעליה מובהקת סטטיסטית ($p<.000$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 3.94) לאמצע השנה (ממוצע 4.33). לא נמצא הבדל משמעותי בין ציוני התחלת השנה לציונים בסוף השנה, או בין ציוני אמצע השנה לציוני סוף השנה.

ניתוח שונות עם מדדים חוזרים של הגורם **כישורים מילוליים** הראה הבדלים מובהקים בין שלושת המועדים ($F=13.79, p<.000$). בדיקת קונטרסטים של בונפרוני מראה כי מקור ההבדל בעליה מובהקת סטטיסטית ($p<.000$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 3.77) לאמצע השנה (ממוצע 4.30), וכן בעליה מובהקת סטטיסטית נוספת ($p<.005$) בין הציונים בהתחלת השנה (ממוצע 3.77) לציונים בסוף השנה (ממוצע 4.20). לא נמצא הבדל משמעותי בין ציוני אמצע השנה וציוני סוף השנה.

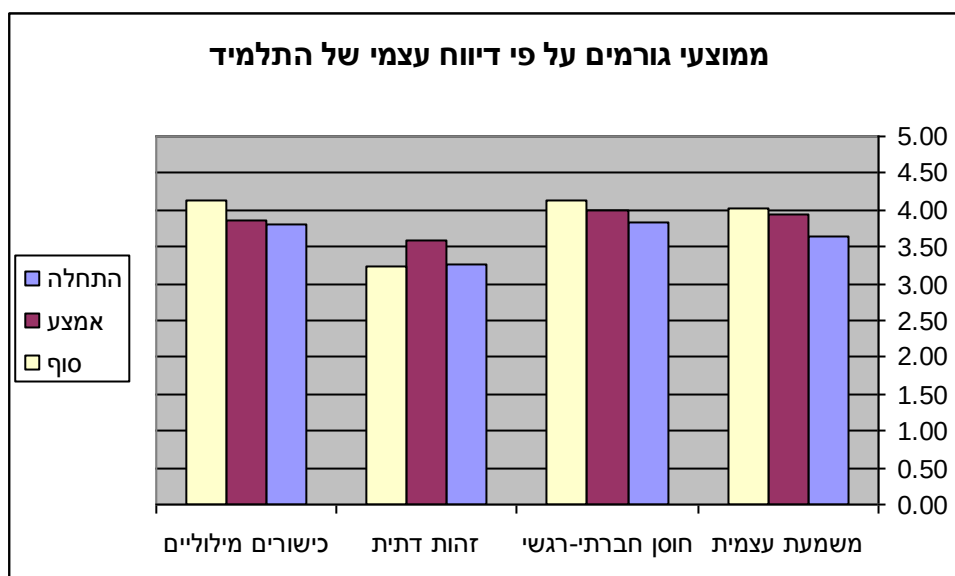
בהערכות הרכזים ובהעצמיות של התלמידים לא היתה אפשרות לבדוק את הגורם **זהות דתית** באופן סטטיסטי מכיוון שהוא הוערך בשלושת המועדים ע"י מספר קטן מאד של רכזים ותלמידים.

התרשימים הבאים מציגים נתונים אלה עבור כלל תלמידי תכנית "מניפה" ביחד, באופן גרפי.



תרשים מספר 1: השוואת הערכת התלמידים בתכנית "מניפה"

על ידי רכזי התכנית בשלושה מועדים שונים



תרשים מספר 2: השוואת הערכת התלמידים בתכנית "מניפה"

על ידי הערכה עצמית של התלמידים בשלושה מועדים שונים

5.2 מודולה ב' - ניתוח איכותני של הראיונות האישיים

המודולה האיכותנית כוללת ראיונות אישיים עם אנשי ההנהלה והארגון של תכנית "מניפה", עובדי השדה ובוגרות התכנית. בקבוצה הראשונה, אנשי ההנהלה והארגון, ראיינו מנהלת התכנית אתיה דן, מזכירת התכנית ומרכזת ההשתלמויות, יועץ טיפולי בכיר ומנחות ותיקות. בקבוצה השנייה ראיינו יועצים טיפוליים, רכזות, מורות ובוגרות. לכל אוכלוסייה עוצב ראיון ייחודי שכולל שאלות רלוונטיות לאוכלוסייה ולקשר בין המראיין לתכנית "מניפה".

המראיינים במחקר זה היו מראיינים מקצועיים בעלי תואר שני בתחום החינוך, שראיינו את המראיינים על סמך "מדריך למראיין" שחובר על ידי החוקרים על סמך מטרות המחקר, ובהתייעצות עם מרכזת תכנית "מניפה", גב' אתיה דן. הראיונות הוקלטו במכשירי הקלטה, ולאחר מכן נמסרו לשיקלוט מקצועי, וכל תוכן הראיון שוקלט והודפס לצורך עיבוד התוכן. כל הראיונות עברו ניתוח תוכן שנערך ע"י ד"ר אתי ארנון מבית הספר לחינוך, באוניברסיטת בר אילן.

נספחים 3-5 מציגים את השאלות המרכזיות שהופנו למראיינים מתכנית "מניפה". הראיונות נותחו בניתוח תוכן איכותי פרשני, מתוכו נבנו שמונה תימות עיקריות, כאשר בתוך כל תימה תוצג התייחסות לעמדות ההנהלה, עמדות אנשי השדה, ועמדות הסטודנטים.

הממצאים מניתוח הראיונות ידווחו על פי התמות שעלו מהניתוחים, שהם:

- (1) המטרות של תכנית "מניפה"
- (2) המבנה החינוכי- הארגוני של "מניפה"
- (3) עקרונות העבודה ב"מניפה" וסוד ההצלחה של התכנית
- (4) מה השנוי שחל בתלמידות כתוצאה מהיותן ב"מניפה"?
- (5) החינוך הבלתי פורמאלי ב"מניפה"
- (6) רפלקציה של ההנהלה על הפרויקט
- (7) נקודות חולשה
- (8) אמצעי עיצוב לשוניים

5.2.1 תימה מספר 1: המטרות של תכנית "מניפה"

שתי מטרות מרכזיות נוסחו לתכנית על ידי המנהלת אתיה דן: הכשרת מורים וטיפול בנוער בסיכון. ממטרות אלה נגזרו ונוסחו מטרות אופרטיביות על ידי צוות הארגון והניהול. יחד עם זאת, בדברי עובדי השדה והבוגרות לא עלתה כלל המטרה של הכשרת מורים, מה עוד שהמטרה של "טיפול בנוער בסיכון" נמצאה בניתוחי הראיונות רק מתוך הדוגמאות שסיפרו על השינוי שחל בתלמידות הבוגרות, אך לא נוסחו כמטרה גלויה. ניתן לומר כי בניסוח שם התכנית "מניפה" קימות שתי המטרות: מניפ"ה הם ראשי התיבות של: "מניעת נשירה על ידי פרחי הוראה" (דברי מנחה וותיקה).

שתי המטרות למניפה על פי מנהלת התכנית, אתיה דן: "הכשרת מורים וטיפול בנוער בסיכון", אותן היא מפרטת במהלך הראיון, לדוגמה, הגיבוי המוסדי של מכללת תלפיות" ומשרד החינוך: "התכנית של מניפה הוגשה על ידי מכללת תלפיות ובני בהגון למשרד החינוך באופן פורמלי", ומדגישה במקום אחר כי "היעד האמיתי הוא הכשרת מורים". ומוסיפה ומפרטת את המטרה השנייה: "ההצלחה של מניפה היא ביכולת לשלב אותם בתפקיד כלשהו.. המטרה היא בהחלט להיגמל". שתי מטרות אלו מוזכרות גם על ידי המזכירה של התכנית: "למניפה יש שתי מטרות: הכשרת עובדי הוראה לעבוד עם נוער בסיכון". גם מנחה ותיקה מפרטת את הדרכים "להחזיר את התלמידים לתפקוד נורמטיבי" וכן מציינת כי "הכשרת המורים, אחת משתי המטרות של מניפה חייבת להיות לתוך בית הספר".

מעבר לשלושה מרואיינים אלו אף לא אחד מהמרואיינים האחרים, לא מצוות הארגון והניהול ולא עובדי השדה והבוגרות דברו על שתי מטרות אלא רק על המטרה הלימודית המתייחסת לתלמידים בתכנית. מנחה נוספת מזכירה רק את המטרה השנייה: "מניפה היא תכנית התערבות למניעת נשירה. מה שמניפה מנסה לעשות זה באמת לתת את המענה כדי שלא תהייה נשירה לא סמויה ולא גלויה". היועץ הטיפולי הבכיר גם הוא מגדיר את המטרה השנייה: "מניפה זו אלטרנטיבה אמיתית לאוכלוסיה מסוימת שלא משתלבת במסגרת רגילה, במסגרת הנורמטיבית הרגילה" וכן: "אנחנו נשמח אם הילדים יחזרו לכיתה רגילה, זאת המגמה חד משמעית".

בניתוחי התוכן של ראיונות עובדי השדה ובוגרות היו המטרות הלימודיות ברקע הדברים, והמטרות הטיפוליות יפורטו בפרק זה בתימה "עקרונות העבודה ומה סוד ההצלחה". יש לציין כי אצל עובדי השדה והבוגרות לא הוזכרה כלל המטרה של הכשרת המורים.

לסיכום התימה הראשונה לגבי מטרות תכנית "מניפה", ניתן לומר כי בהגדרת הפרויקט עצמו - קיימות שתי המטרות: מניפ"ה הם ראשי התיבות של: "מניעת נשירה על ידי פרחי הוראה".

5.2.2 תימה מספר 2: המבנה החינוכי- הארגוני של "מניפה"

המבנה המתואר להלן הוא היררכי אבל עוד לא מגובש לארגון עם הגדרת תפקידים מדויקת. התפקידים מתגבשים תוך כדי בנייתם ובעלי תפקידים זהים תוחמים את היקף התפקיד באופן שונה. מניתוחי הראיונות לא ברור מה הסמכויות של כל בעל תפקיד ומה מקומו בהיררכיה ולכן קימת עמימות בהיררכיה. לדוגמה: לא ברור מניתוח הראיונות: מה הסמכויות של הרכזת? מי מנחה את המנחות? אם כדברי אתיה, "יש ליועץ הטיפול זכות וטו על החלטות בכל מה שקשור לילד" נשאלת השאלה: מי בראש צוות המחליט לגבי הילדים? ואכן, אתיה דן ברפלקציה עצמית מסבירה: "הבעיה של הגדרת תפקידים עברה תהליך, המעבר הזה יצר בלבול שמבחינת התפקידים המנחה הפדגוגי הוא בעצם המנהל את המרכז. אנחנו הולכים לקראת עוד שלב- המנחה הפדגוגית לא רק ינהל את המרכז אלא גם יקים אותו, שזה צד ניהולי, תקציבי, כי הוא יהיה אחראי מוחלט על המרכז של מניפה". המנחה הותיקה חוזרת על העמימות בהיררכיה: "פורמאלית המנהלת של הארגון היא הבוסית שלי", היא מעידה על עצמה שהיא הבוסית של המורות המאמנות את הסטודאנטיות, ויש מנחה שהוא מנהל של הרכז... פורמאלית המנחה הוא המנהל של הרכז והוא המנהל של המטפל, פורמאלית הוא אמור להיות המנהל של כולם". יחד עם זאת היא "נגד" היועצים הטיפוליים שאין להם בוסים במניפה ו"הם קבלו אוטונומיה גדולה מדי".

מנחה וותיקה אחרת חשה כי: "אני עובדת הרבה עם עצמי לבד ומחפשת פתרונות כאלה ואחרים... אין מישהו שאני יכולה לפנות אליו". לשאלה: "איפה אתה בהיררכיה של הארגון" עונה היועץ הטיפולי הוותיק: "לא יודע... שההיררכיה תחליט..." לשאלה: "למי אתה נותן דין וחשבון?" עונה: "זה קודם כל דין וחשבון לעצמי ולאחר מכן זה בגלל הגיל והניסיון אז אני יותר... הרכז הוא הבוס הטכני".

פירוט בעלי התפקידים בהנהלה ובשדה

להלן יוצג תאור מתוך דברי המרואיינים של עיסוקם המרכזי של 5 בעלי תפקיד הפועלים בתכנית "מניפה": מנהלת התכנית, הרכזות, המנחות, היועצים טיפולים והמורות.

תפקיד מנהלת התכנית

מנהלת התכנית היא אתיה דן והיא עומדת בראש הפירמידה. יד ימינה מזכירה של התכנית היא גם בתפקיד רכזת השתלמויות המארגנת את ההשתלמויות של צוות ההוראה והטיפול. אתיה דן הוזכרה על ידי כל המרואיינים הן בצוות הארגון והנהלה והן אצל עובדי השדה והבוגרות. היועץ הטיפולי הבכיר נותן את הקרדיט למנהלת: "אתיה זרקה איזושהו רעיון אדיר והובילה כאן איזושהו רעיון אדיר בנושא הזה והרימה אותו ומשכה אותו". אנשי השדה ובוגרות התכנית מציינות את פעולותיה בייחוד בתיאור שלב ההצטרפות לתכנית: אחת הבוגרות מירושלים: "שמעתי על תכנית "מניפה", מחברה כזאת "כיכריסטית"?... ואז יום אחד החברה אמרה לי: את חייבת לבוא איתי למנהלת, אני רוצה שתכירי אותה

לפחות. אמרתי בסדר וזה, והלכתי אליה, לאתיה ואז ביום שדברתי איתה פשוט יום למחרת התחלתי ללמוד". וחוזרת על כך: "היא הכניסה אותי באותו יום, כאילו התחלתי ללמוד". בפגישה ראשונה שכנעה אתיה דן גם בוגרת אחרת להצטרף, "היה לי ראיון עם אתיה דן... והסבירה לי גם מה זה... אז אמרתי שאני אלך ובאמת זה... זה עזר לי".

על אתיה דן המנהלת מפרטת בוגרת אחרת: "יש את אתיה שהיא הכי בולטת", וכן: "נתן לי הרבה כלים להתמודדות- זה אתיה- היא מאד דוחפת, מאד מעודדת", המיוחד בה: "מצד אחד היא חברה ומצד שני היא משהו למעלה כזה, מעלינו". אתיה דן הפעילה גם סמכות פדגוגית: "אתיה הכריחה אותי להוציא במתכונות 85 ואם לא היא אמרה שלא תגיש אותי לבגרות". וכן: "אתיה הכי השפיעה, היא דמות מאד... מאד אכפת לה, היא מאד דוחפת ומעודדת". אתיה השתתפה גם בפעילויות בלתי פורמאליות: כל יום חמישי פיצה בעיר "אתיה הייתה באה ומדי פעם, נגיד אם היא לא יכלה היא הייתה מארגנת משהו".

לסיכום, הממצא המרכזי ביחס למנהלת "מניפה" אתיה דן: הוגת הרעיון, יוזמת את גיוס הצוות, מנחה את הצוות ומנהלת התהליך של התפתחות הפרויקט בעיני צוות הארגון וההנהלה. ועל פי אנשי השדה והבוגרות היא בתפקיד מגייסת מיידית את הנערות מהרחוב ומהכוכר ישר אל ספסל הלימודים. **נראה כי יש למרכזות התכנית השפעה טוטאלית על הבנות הן בכניסה לתכנית, הן בהיבט הלימודי והן בהיבט הבלתי פורמאלי, מה שמהווה אחד מגורמי ההשפעה בתכנית ומונע את נשירתן.**

תפקיד הרכזות

מניתוחי התוכן של הראיונות עם הרכזות נמצא כי הרכזות מהוות בעצם את המחנכות של כיתות מניפה בתוך בית הספר ומרכזות את כל מה שקשור לבנות בתכנית.

בראיונות ההנהלה עומדות הרכזות כשמן "במרכז" התכנית "הרכזים –עליהם תקום מניפה... הרכז הוא הכל" מדגישה מנחה ותיקה. אתיה דן, מנהלת התכנית, מנסה להגדיר תפקיד הרכז: "הפיכת הרכז למחנך כיתה זו מהפיכה", ומציינת שהרכז מקבל 20 שעות שבועיות לריכוז בלבד (בלי שעות הוראה): "זו מהפיכה של מניפה".

לפי מנחה ותיקה אחרת: "אין רכו אידיאלי, בכל ביה"ס נוצר מודל ההולם את בית הספר" ומעלה את חשיבות שיתוף הפעולה במשולש: "לכל מרכז יש בגדול שני ראשים: היועצת הטיפולית והמנחה הפדגוגית –כשהם עובדים בשיתוף אחד משליך על השני". היא טוענת כי "הרכז הוא גם מחנך את כל הכיתה, המרכזת היא המחנכת של הכיתה, זה מישו שנמצא פה בעצם שלושים וחמש שעות שבועיות".

מראיונות הרכזות עולים הממצאים הבאים: תפקידי הרכזות, שהגדרתם משתנה ממרכז למרכז, נבנו על ידי הרכזות עצמן תוך כדי העבודה בשטח, ולא באופן פורמאלי. כל הרכזות תיארו את עבודתן באופן הוליסטי והביאו כדוגמא פעולות שונות ומגוונות שברובן תרמו להצלחת התלמידות להתמיד בתכנית: "אני מרכזת את כל המידע" וכן, "בודקת כל בוקר נוכחות" "מצלצלת הביתה לברר היעדרויות". אחת המרכזות אפילו הלכה עם תלמידות לטיפולים רפואיים

אישיים ביותר. מרכזת נוספת מציינת את הפעולות הבאות: "עורכות שיחות אישיות רבות, עזרה בספריה, ליווי בעת הצורך, קשר טלפוני עם הבית וההורים".

רכזת אחרת מפרטת במקומות שונים בראיון את התפקידים הבאים: "אנחנו יוצרים להם תכנית שלמה"; "עבודה טיפולית חינוכית"; "שיחות"; "לערוך ראיונות עם בנות חדשות"; וכן, קשר טלפוני עם הבית וההורים. גם "פותרים שולחן" אחת לשבועיים - פעילות בלתי פורמאלית זו היא באחריות המרכזת.

עם אילו דילמות מתמודדות הרכזות?

הרכזות עומדות בפני דילמות וקונפליקטים ערכיים בעבודתן עם הבנות:

ראשית, הצבת גבולות: כמה? מתי? וכיצד לא למתוח את החבל עד שהתלמידה עלולה לנשור?

שנית, האם בחינות הבגרות מהוות אמצעי או מטרה בפני עצמה?

אחת הרכזות מתארת את המצב בחלוקה לשני מישורים: המישור הלימודי והמישור של נורמות התנהגות אישית. בזמן השיעורים: במישור הלימודי טוענת הרכזת שמי שקובע את הגבולות היא המורה: "יש מורה שמציבה את הגבולות שלה שאומרת 'אני לא יכולה להתרכז כשאת שומעת לי מוזיקה', יש מורות שאומרות שאין להן בעיה. הגבולות נכתבים הרבה פעמים על פי מורה שמלמדת". לעומת זאת, במישור ההתנהגות האישית וקביעת נורמות פועלות גם המורות וגם הרכזות:....."אני לא עובדת בשתיים עשרה בלילה, יש את הגבולות.. כל רכזת עושה את הגבולות שלה".

בנושא עישון סיגריות ולבוש לא הולם את ביה"ס הדתי ניתן לסכם שרוב הבנות מעשנות, אמנם לא בשיעורים. בנוסף, הן יכולות לבוא במכנסיים ובגופיה אבל לא להסתובב בלבוש זה בתיכון עצמו. אם משהי נתפסת בגניבה מוציאים אותה מהתכנית: "נערה שגנבה..פה זה כבר הסוף לא העפנו אותה היא העיפה את עצמה". הדילמה: "כשאין גבולות.. כשלא סוגרים אותם.. הם לא הגיעו לסמים מצד אחד, מצד שני קשה לעבוד איתם, הן לא נותנות את עצמן... יש להם יותר חוצפה, יש להם יותר בדיקת גבולות". כיצד ניתן להתמודד עם הדילמה? הטעות הייתה שפיתחנו בקרבן תחושה ש"הכל מגיע להן" בלי לדרוש מהן דברים". הרכזת פותרת את הדילמה בכך שבחינות הבגרות הם לדעתה אמצעי ולא מטרה, שפירושו: עצם הלימודים מחזקים את התלמידות, בחינות הבגרות הן הכלי המוטיבציוני ללמוד ולא לנשור, גם הפעילויות הלימודיות מחנכות יותר מאשר מביאות לתעודת בגרות.

מה אומרות הבוגרות על הרכזות?

הדברים של הבוגרות מחזקים את הממצאים ביחס לרכזות עצמן ועשויים לתת את אחת התשובות לסוד ההצלחה הלימודית והחינוכית של "מניפה".

הרכזות בבתי הספר זכו לתיאורים רחבים מפי הבוגרות: מתיאור של מחנכת כיתה ועד לשיחות אישיות בנושאים אישיים, הן בתחום הלימודי והן בתחום הטיפולי. לשאלה של המראיין מי מהצוות השפיע עלייך

הכי הרבה? אחת הבוגרות מספרת על הרכזות: "כל בעיה בחיים היינו באים לדבר איתה". הרכזות גם יוזמת פגישות: "אם חודש שלם נגיד לא דיברתי איתה אז כאילו היא הייתה דואגת... אז היא הייתה קובעת איתנו פגישות, לוקחת אותנו לאנשהוא לדבר". "הייתה מעמידה אותנו במקום". תיאורים נוספים: "היא גם מחנכת! נמצאת כל יום בבית הספר: "אלישבע שהיא האמא ככה"... "היא החברה הכי טובה, זה התפקיד שלה להיות מקשיבה, לתקשר עם ההנהלה, לבוא, למצוא דברים שהיא חושבת שנחוץ". ועוד נמצא: "שתי הרכזות שנמצאות בג'ינוגלי, מדהימות, אדירות, ממש אמא ואחות גדולה כל אחת מהן. אפשר לדבר איתן, אפשר לבכות ולהביא את כל הצרות והן תמיד מקשיבות ועוזרות".

דבריה של בוגרת אחרת מתמצים את התחושה הכללית של הבוגרות: "המרכזות היא מלאך, היא מדהימה, היא המצילה, אפשר לדבר איתה על כל דבר, על כל בעיה אישית, נפשית, משפחתית... תמיד תתייחס, תיתן את הלב, לא תוותר על הבחורה, תתקשר בבוקר להעיר אם היא מבריזה".

לסיכום, תפקיד הרכזות הוליסטי ומהווה כלי לאיגום משאבים לימודיים, אישיים, אדמיניסטרטיביים, תקשורתיים, מה שעשוי להסביר את הצלחת התלמידות ללמוד ולא לנשור.

תפקיד המנחות

תפקיד המנחות נבנה גם הוא תוך כדי תהליך העבודה ומקבל גוונים שונים אצל כל אחת מהמנחות. המנחות מדריכות ומנחות את המורות הסטאז'ריות, את הרכזות, את התלמידים עצמם ואת המורות בכיתות האם בבית הספר.

ראשית, הן מדריכות את המורות הסטאז'ריות בפדגוגיה בכיתה: המנחה הותיקה מספרת כיצד היא מנחה את המורות לתכנן שיעור לפרטיו: "שבע דקות ראשונות הקניית החומר במליאה ורק אחר כך שינון, תרגול, עבודה בדפים, עבודה פרטנית". שנית, עובדת גם עם התלמידים: "מתוך חמש שעות הנחייה ביום – שעתיים מקדישה לשיחות עם ילדים שיש איתם בעיות, ואת ליקויי הלמידה הקשים מלמדת שעה בשבוע, מתכננת להם את תכנית הלימודים ועוזרת להם לתרגל, לתווך למידה".

מדבריה של המנחה הותיקה לא ברור מי אחראי ישיר לילד ובשל העמימות בהיררכיה, היא מלמדת גם את הילד וגם את המורה: "אני לוקחת אחריות על המערך, עם הרכזת שלו לבנות איתו הרגלי למידה, לבנות איתו אסטרטגיות למידה... אבל אז אני יושבת עם המורה ואומרת לה..." היא נותנת גם הדרכה דידקטית למורה: "קודם תבני לה את השלם ורק אחר כך תיכנסי לפרטים". ניתן לומר כי "אני קייס מנאג'ר בין הילד, היועצת, הרכזות והמורה המקצועית".

תפקיד היועצים הטיפוליים

בתכנית נמצאים בפרישה ארצית שלושה - ארבעה יועצים טיפוליים, כאשר אחד מהם ותיק ונכלל בצוות הארגון וההנהלה, והשאר רואיינו כאנשי שדה.

תפקידי היועץ הטיפולי לא הוגדרו על ידי ההנהלה וגם הוא נבנה בתהליך העבודה. ניתן לומר כי המטרות של העבודה בתכנית משותפות לכולם, אך הדרכים להשיג את המטרות שונות מיועץ אחד לשני הן בשל הבדלים בתפיסת עולם חינוכית טיפולית, והן בשל הכשרה מקצועית שונה: ישנם ביניהם פסיכולוג אחד, עובדים סוציאליים וכן מדריכים בכירים.

על תפקיד היועץ הטיפולי מצאתי פרטים הן בראיונות עם אנשי השדה, הן עם הבוגרות והן בראיון עם היועץ הטיפולי היותר ותיק: "אני מלווה, אני מלווה את המעבר, אני מלווה את הצוות, גם הרכז עצמו וגם את המורים". לשאלות המראיין הוא עונה: "אנחנו לא באים ממקום של ביקורת... אנחנו באים ונותנים כלי נוסף, אנחנו פותחים אפשרות נוספת איך להסתכל, איך להתבונן אחרת על התלמיד, לקבל אותו איך שהוא ולהתחיל מהמקום הזה".

היועץ הוותיק לא מוצא ניסוח מתאים להגדרה של התפקיד ונותן דוגמאות להתייחסות פרטנית, לטיפול קבוצתי שנקרא "כישורי חיים", "פעם בשבוע והתייחסות גם של התייחסות פרטנית, לרכז שאני יושב איתו פעם בשבוע וליווי של הצוות בישיבות צוות או בהשתלמויות אזוריות, זאת אומרת סוגרים את כל המעגל".

תפקיד המורות

המורות במניפה הן בוגרות המכללה להכשרת מורים, הנמצאות בשנת הסטאז' שבסופה הן מקבלות רישיון הוראה של משרד החינוך.

מניתוח הראיונות עם ההנהלה ובייחוד עם המנחות ניתן לומר כי המורות נמצאות תחת הנחייה מחומשת: **ראשית**, לכל סטאז'רית יש מורה מלווה, מנחה מטעם בית הספר, המורה הותיקה חונכת את הטירונות בתחום הדיסציפלינארי – "איזה חומר ללמד". **שנית**, מנחה מטעם פרויקט "מניפה" בתחום הדידקטי – "איך ללמד את החומר". **שלישית**, השתתפות בסדנת סטאז' במכללה אחת לשבועיים בתחום "ליווי בקליטה" ותמיכה של עמיתים טירונים. **רביעית**, הרכז של מרכז "מניפה" בבית הספר המהווה "מחנך הכיתה" מנחה את המורות גם הוא. **חמישית**, היועץ הטיפולי מנחה את המורות בתחום הרגשי טיפולי.

לא מצאתי בדברי ההנהלה על קיום ישיבות צוות משותפות של כל הנ"ל אלא אחת לשנה. גם אחת המנחות טוענת כי: "יש פחות מדי קשר ופחות מדי הקרנה למורים.. אבל בכפר בתיה אני בקשר מאד רציף עם המורה לספרות, והיא מורה דווקא ותיקה והיא מבקשת ממני כן סוג של הנחייה וחומרים".

לסיכום התימה השנייה לגבי חלוקת התפקידים, על סמך ניתוח העיסוקים המרכזיים של 5 בעלי תפקידים בתכנית "מניפה" ומניתוחי הראיונות לא ברור מה הסמכויות של כל בעל תפקיד ומה מקומו בהיררכיה. העמימות בארגון התפקידים החינוכיים והלימודיים עלולה לגרום לבזבוז משאבים חינוכיים.

5.2.3 תימה מספר 3: עקרונות העבודה ב"מניפה" וסוד ההצלחה של התכנית

עקרונות העבודה בתכנית הולמים את מטרותיה: הכשרת מורים לטיפול בילדים העלולים לנשור ממערכת החינוך, נשירה סמויה או גלויה.

עקרונות עבודה עליהם מושתתת תכנית "מניפה"

בראיונות עם ההנהלה מתגלים חמישה עקרונות עליהם מושתתת תכנית "מניפה":

ראשית, "הרעיון העיקרי של מניפה הוא של חינוך דינאמי. ברגע שתכנית "מניפה" תהייה סטטי, קבועה.. אז צריך ללכת הביתה".

שנית, מתן אמון ביכולת: "אני לא עשיתי איתו כלום חוץ מלהגיד לו כל פעם: אני יודעת שאתה תגיע למקום רחוק, אתה גאון במוזיקה".

שלישית, עקרון האחריות מופיע בכל ניתוחי התוכן של ההנהלה. טיפוח האחריות האישית מכוונת לפיתוח אוטונומיה של הבנות הלומדות ב"מניפה". "אמרתי לו: תגיע שבועיים רצוף, אל תאחר, אני לא מוכנה שמורה ישב ויחכה לך" (מנחה וותיקה). מנהלת הפרויקט אתה דן מתארת את תהליך ההצטרפות לתכנית במפגשים שלוו בפיצוץ, מדגישה את האחריות האישית של כל מצטרפת: "עד היום אני יכולה להראות לך מגשי פיצה כאלה עם קרטונים של חוזים" (עמ', 42). (הכוונה שתוך כדי אכילת פיצה, אתה חתמה עם התלמידים על חוזה מאולתר על גבי קרטון הפיצה, לגבי האחריות האישית של התלמיד כלפי הלימודים בבית הספר). גם היועץ הטיפולי הוותיק מדגיש: "מה שמאפיין את המסגרת של "מניפה" שברגע שמקבלים ילד שמוכן להתאים את עצמו לתכנית, יש גם חוזה, זאת אומרת - ילד רוצה להיות ב"מניפה" והוא מוכן להיות ב"מניפה", אז הוא מוצא את המקום שלו שם". יועץ טיפולי וותיק טוען: "לקחת אחריות על מה שקורה... זה לא חכמה לבוא ולעשות במקומו, זה ללמד אותו איך לעשות, אבל כל אחד בקצב שלו מהמקום שלו" וכן: טיפוח אחריות: "האחריות שהיא לוקחת... - חוזה אישי עם כל בת וכן: הסכם עם הבת מתי היא מגיעה בנוסף, הן בוחרות את המקצועות לבגרות.

נושא האחריות בשילוב עם הצבת גבולות של הרכוזות והמורות עלה גם בניתוחי התוכן של הראיונות עם הבוגרות. אחת הבוגרות מסבירה את ההבדל בין "מניפה" לבין בית הספר הקודם: "זה נראה לי שזה משהו אחר שכאילו לא כופים עליך, כאילו זה לא שבבית ספר רגיל- אם אתה לא עושה שיעורי בית צורחים עליך, מה? לא עשית. ופה, אם לא עשית שיעורי בית זה בעיה שלך. את אחרי זה תצטרכי להשלים מחברת. כאן זה היה הרגשה של חופש יותר, שאתה עושה מה שמתאים לך". וכן: "אם אני אומרת שאני רוצה ללמוד שיעור מסוים, אני מתחייבת ללמוד אותו. אני קובעת לי יעד- אז אני צריכה לקיים אותו בסופו של דבר".

בוגרת אחרת מציינת את המושג עצמו: "יש אחריות לבנות להשקיע וללמוד.. מי שלא תלמד לבחינות לא תצליח." מושג נוסף החוזר בדברי הבוגרות: "חוזה": "יש דבר כזה חוזה אישי – שכל אחת מתחייבת לעשות, לכמה שיעורים להגיע, באיזה שעות, כי יש בנות שקשה להן לקום ב-8, אז הן באות ב-10". וכן: "אתה נכנס לכיתה, יושב, מי שלא כל כך רוצה ללמוד- אם היא מעדיפה לדבר עם הרכזת על משהו שקרה לה אתמול, נשארת בחוץ. היא אחראית להשלים את החומר". וכן: "לקח לנו שעות עד שקבענו את הכללים". הרכזת בשדה מתקפת את תחום האחריות: "גם כשלא היו גבולות, מעבירים הרבה את האחריות לבן אדם ביכולות ובכוחות שלו".

עקרון רביעי שעלה רק בצוות ההנהלה והארגון הוא **קשר עם ההורים**: אתיה דן המנהלת: "'מניפה' היא תיווך מאד משמעותי בין ההורים לילד, בין המוסדות לילד". מתארת מנחה: "אנחנו עושים כל שנה ערב שנקרא 'ערב מעגלים': הורים, מורים ותלמידים, כדי להסביר להורים את התכנים, להסביר מה היתרונות שלה, בדרך כלל ההורים מקבלים את זה בצורה מאד יפה ורואים את המקום של הילדה. גם במהלך השנה יש אסיפות הורים, הם מעורבים ונמצאים".

אתיה דן מתארת בשלושה עמודים מלאים את הסוגיה של תהליך שלבי השיתוף של ההורים בתהליכים המשולבים: הלימודיים והטיפוליים: "ההורים הם הפיתרון האמיתי לכל הסיפור.. יש לנו מפגשי הורים לטיפול משולב, יש אסיפות הורים, יש כל מיני ביקורי בית, יש המון סוגי טיפול בהורים..... יש הרבה השקעה בהורים, הרבה מאד. הרכזים מחויבים לקשר אישי עם ההורים צמוד מביקורי בית ועד טלפונים וברגע שזה נוצר אז נוצר הקשר ונכון שאנחנו מטפלים... אין לי תקציב למפגשי הורים, אני סוחטת מפה ומשם... רק לפני חודש הבנתי שעשינו טעות, שבעצם ההורים צריכים לאשר שהם נותנים אפשרות, ההורים צריכים להיכנס יותר לתמונה הטיפולית שבה חוקית אנחנו לא רצינו לעסק בליה ברירה... ההורים מאד משמעותיים פה... למשל אנשי גוש קטיף. עשינו מפגשי הורים ביישוב, עשינו והיה מאד מוצלח, כל שבוע היה מפגש". יחד עם זאת: "יש לנו בעיה אחרת עם ההורים כשיש ניתוק מהבית, ואז אתה צריך להתחיל לעבוד מאד קשה להחזיר את הילד הביתה... אני יכולה לספר לך חוויות אישיות של הורים שפגשתי ואמרתי להם תשמעו בואו נעשה חלוקת עבודה..."

חיזוק לכך נמצא בדבריו של היועץ הטיפולי הבכיר: "ההורים הם שותפים לחוזה הראשוני, ביחד עם הילד, אנחנו לא מקבלים ילד סתם ככה, הוא בא עם ההורים ומסבירים כל הסיפור... בערך כל שלושה שבועות עושים אסיפת הורים... דבר שני יש הרבה מאד קשר בין הרכז להורים עצמם, המון קשר רציף בעניין הזה... ולפעמים היועץ הטיפולי איפה שהוא יכול הוא מתערב גם מול הורים מסוימים... הילדים לא מחפשים שיתוף עם ההורים, זה גם דבר שאנו צריכים להתמודד ואנחנו לא מאפשרים להורים לפעמים לברוח... לברוח מזה שהם לא ייקחו אחריות... כי בסך הכול צריך לקחת בחשבון שהילד חוזר הביתה, הוא לא נשאר ב'מניפה' לעולם אז ההורים צריכים להיות חלק מכל התהליך".

העקרון החמישי שעליו מושתתת התכנית הוא הקשר, שיתוף הפעולה והמעורבות של בית הספר:

אתיה דן, המנהלת, מסבירה באמפטיה את הקשיים של המנהל לצרף מרכז "מניפה" לבית הספר: "זה דורש מהמנהל להשלים עם זה ולומר: אני צריך את זה... ואני רואה את האמביוולנטיות מאד קשה" בהמשך: "הם (המנהלים) מבינים כי הם רואים תוצאות והם מעוניינים בזה וזה אנושי. אבל לוקח כמה חודשים עד שהם מבינים פתאום שזה שלהם וזה לא נגדם וזה לא עוין אותם וזה בעצם יעבור" וכן: "מניפה היא תיווך מאד משמעותי בין ההורים לילד, בין המוסדות לילד". אתיה מדגישה כי "מניפה" משפיעה במעגלים רחבים הרבה יותר מאשר על ילדים, כל בית ספר שהגענו אליו הוא משתנה...תדע לך הייתה כיתת "מניפה" וכל בית הספר השתנה בעצם".

סוד ההצלחה על פי דברי הרכזות

הרכזות ממנות שש סיבות לסוד ההצלחה של תכנית "מניפה":

ראשית, יכולות גבוהות של התלמידות: נמצאו ששה אזכורים אצל שלוש רכזות: 75% מהרכזות ציינו יכולות גבוהות: " זה יכול להיות בנות שהן גאונות, ממש גאונות. יש לי אחת הבנות שהיא היפר-אקטיבית, דיסקלטית, הכול והיא תופסת את החומר, מצלמת אותו לפני הבגרות... שבועיים לפני בשביל לעשות את המתכונות ופשוט לומדת ומוציאה ציונים מעולים. היא ממש חכמה". רכזת אחרת מספרת על תלמידה: "הייתה כאן מישהי שנה שעברה שהיא בחורה מאד חכמה ובטח חוותה חוויה של כישלון בבית ספר מסוים ואצלנו ב"מניפה" היא פתאום ראתה שהיא מסוגלת והיא פתאום הייתה הכי חכמה בקבוצה. היא קיבלה ציונים מעולים." בהמשך מאבחנת הרכזות את ההבדל בין יכולת גבוהה לבין לקות למידה ואת הפער בביצוע: "יש לנו בנות שמבריקות ברמה, זיכרון מצוין, אבל צריכות הקראה... וצריכות שיכתוב". כן: "יש להן כוחות מדהימים.. וצריך לנצל את זה". רכזת אחרת: "אני חושבת שהבנות שלי באמת יש להן איכויות לא פחותות מהבנות של ג'ינוגלי" בהמשך אומרת "קודם כל זה בנות שיש להן יכולות ועד עכשיו לא נתנו להן להביע את היכולות שלהן מפאת הויכוחים איתן בבית ספר על הפן הדתי. העיפו אותן על כל מיני דברים". יכולות גבוהות צוינו גם על ידי אמה של אחת הבוגרות: הד': "She is brilliant", וכן: "ילדה מבריקה, יכולה לפספס שבוע, שלושה ובשבוע היא משלימה את הכול" וגם "כולם יודעים שהיא פשוט חכמה.....והיא כזו עמוקה.....גם הצוות כולם התלהבו מהרגישות שלה והחכמה שלה".

תיקוף לכך מצאתי בראיונות עם הבוגרות: עצמן שספרו כי: "זה בנות עם ראש", ומחזקת בוגרת אחרת: "ב"מניפה" לרוב הבנות אין בעיות ראש ושכל. הן אינטליגנטיות, חכמות, יכולות ללמוד". גם המורה לחשבון ב"מניפה" באלון שבות בראיון אקראי מחזקת את הדברים הנ"ל: "יש כאלו המאד מצליחות ומוציאות ציונים גבוהים מאד שמראים שלא אצל כל הבנות ב"מניפה" הבעיה היא יכולת למידה, אלא צריך לתת מסגרת טובה ואישית, קבוצה קטנה ויחס אישי ואוהב והבנות יצליחו".

שנית, פיתוח מסוגלות אישית כאחד המפתחות להצלחה במיוחד כאשר הבנות הן בעלות יכולות גבוהות: "הבנות מרגישות שהן חשובות למישהו ומישהו רוצה להשקיע בהן - ניתן להן עוגן", ואחרת: "לדרכן להיכנס למה שהן מסוגלות". אחת המרכזות מניחה כי מסוגלות עצמית של הסטאז'ריות מעצימה מסוגלות עצמית של התלמידות: "והן מגלות גם בעצמן המון המון יכולת, כאילו את היכולת שלהן להגיע לכל בת...". ור' מדברת על השפעת אפקט פיגמליון "...תראי איזה מדהים זה שאתה רק מאמין בילד תראי מה יכולים לעשות ממנו...מבחינתי את מסכמת עכשיו במילה אחת מה זה "מניפה".

שלישית, פעילות המערכתית: הפעילות המערכתית מתבטאת בפדגוגיה המערכתית. על פי ניתוח הראיונות של אנשי השדה והבוגרות נמצאו הנקודות הבאות:

1. אין הנשרה של תלמידות.
 2. יום הלימודים מאורגן על פי צרכי התלמידות.
 3. קיימת תכנית לימודים אישית לכל תלמידה.
 4. המסגרת הכיתתית קטנה: גם דברי המורה לחשבון בראיון אקראי ב"מניפה" באלון שבות מחזקת: "הדבר המשמעותי ביותר לגבי המורה הזו בהקשר ל"מניפה" ולהצלחה שלה לעומת המסגרות הנורמטיביות זה גודל הקבוצה. היא חוזרת על זה מספר פעמים. הקבוצה הקטנה עושה את ההבדל: כאשר יש לה מספר מועט של בנות היא ממש נותנת לכל אחת מה שהיא צריכה".
 5. מיון לפני שמקבלים את הבנות
 6. כיתות הטרוגניות
- הנושא של פדגוגיה מערכתית מתואר על פי ההנהלה בעבודה הוליסטית: "גם הצד הלימודי, גם הסטאז'ריות, גם הרכזות, גם היועץ הטיפולי... המיקס הזה הוא השילוב המנצח". בנוסף, אנשי ההנהלה מדברים על תכנון מדויק של התשומות הלימודיות: "עשינו טבלה, בדקנו לפי רמות, כמה שעות בדיוק כל ילד צריך לקבל בכל מקצוע... כל מורה מקבל את העבודה של איזה יום מה הוא מלמד".

רביעית, הפדגוגיה בכיתה. אנשי ההנהלה והארגון מציינים 5 תת תמות לנושא הפדגוגיה בכיתה:

1. מבנה השיעור: "מדריכים את המורה לא להתחיל ללמד אלא שבע דקות לדבר, לשים מוזיקה, לדבר עם הילדים, לשמוע אותם, להקשיב מי בכלל הגיע אליו" וכן: "שעת ההוראה בגדול היא: עשר דקות הקניית ידע בלבד, שאר הזמן תרגולים, הטרמה, כל מיני סגנונות של חוגים".
2. עבודה פרטנית: "הכיתות מאד קטנות ולכן היא יכולה לעבוד פרטני, בעצם המורה עובדת פרטני בקבוצה"
3. שעורים מאד מקצועיים
4. מרתונים של לימוד לקראת מתכונות ובגרויות.
5. למידה בקבוצות קטנות.

חמישית, טיפול משולב. הרכזות מדברות על הצבת גבולות בד בבד עם חיבוק ואהבה: "אז אני נמצאת במקום שהוא לא חברה ולא אמא זה משהו יציב שמקבל אותם... היו מקרים שהעמדתי אותן במקום ... יש כאילו גבול.. אסור להן..(עישון). פעם הבאה שזה קורה אני מודיעה למשטרה" (הבנות נכנסו בלילה למרכז וישנו עם חברים).

מרכזת אחרת מפרטת סיפור על תלמידה שחטפה "בלק אאוט" לפני המתכונת בספרות "והחליטה שהיא הולכת הביתה והתחילה לארוז את החפצים שלה.. ואני תפסתי אותה היא ממש בכתה, היא הייתה מאד היסטרית.. תפסתי אותה ואמרתי לה: תקשיבי, לא מעניינת אותי הבגרות, כל מה שמעניין אותי זאת שאת עוברת כאן איזשהו תהליך וכרגע את נמצאת מול משהו שאת לא רוצה לעשות אותו אבל את יודעת בשכל שהוא חשוב לך ואת רוצה. את צריכה ללמוד להתמודד עם זה. ככה זה בחיים. בחיים שלך לא תמיד את תוכלי כל רגע לברוח. את לא בורחת ואת לא הולכת ואת נשארת ואת עושה את זה" ככה אמרתי לה את זה מלא פעמים עד שהיא קצת נרגעה... היא ניגשה למבחן וקיבלה ציון מצוין. אחר כך ישבנו ביחד והיא אמרה לי: אני כל כך מאושרת.. מעולה שלא ויתרת לי. אני תמיד בורחת ומוותרת לעצמי" בעיני זוהי דוגמה קלאסית.. "וכן: " יש גם נתינת גבולות".

ובהמשך: " יש בנות שצריכות יותר את הגבולות והן יודעות את זה שיש בת שתקבל ממני רשות לעשות מתכונת של בגרות ויש בנות שלא קיבלו ממני.. שתלמד אחריות .. מסגרת.. הגבולות היחידים שלנו שאנחנו לא מגישים לבגרות אם לא עשתה שתי מתכונות. זה הגבול היחיד שאנחנו ממש עומדים עליו".

יחד עם זאת, גם התלמידות חשות גבולות ומחויבות: " זה היה פחות או יותר תנאי של האולפנה שאם אני מצטרפת ל"מניפה" כאילו אם אני ממשיכה.. אמרו לי שזה מסגרת לא כל כך שגרתית". הרכזת מסבירה: "אנחנו בסך הכול כלים שיכולים כמה שיותר לדחוף אותן ולתת להן כלים ולא יודעת מה חיבוק, אהבה, אמונה בעצמן" "פתאום להגיע למקום שאתה מצליח ואוהבים אותך, מחבקים אותך ותומכים בך..", "וכן: " אני לא יכולה לדעת מה החיבוק שלי.. יום אחד זה יבוא וישפיע". גם המורה לחשבון ב"מניפה" באלון שבות בראיון אקראי מחזקת את הדברים הנ"ל: "...צריך לתת מסגרת טובה ואישית, קבוצה קטנה ויחס אישי ואוהב והבנות יצליחו".

שישית, מאפייני המורות הסטאז'ריות. על פי המנהלת אתיה דן יש ערך רב למאפיינים של המורות הסטאז'ריות "זהה האישיות של המורה.. המורים הכי טובים שלי היו תלמידי י"ב שעוד זוכרים את החומר ועוד קיים אצלם.. וזה הכשרה שלא עושים מספיק".

היועץ הטיפולי הבכיר מתייחס גם הוא לייחודיות של המורות הצעירות: "יש לך פה משהו מאד ראשוני שפותח את עצמו, שמסוגל להסתכל.. קודם כל צריך לדעת להתייחס... כי איך ללמד שיטה איך ללמד היסטוריה. אתה יכול לעשות את זה בדקות ספורות עם איזשהו דף... איך ללמד התבוננות והתייחסות זה משהו אחר, זה משהו שצריך לבוא ממך...הצעירים האלה שבאים עם הרבה מאד רצון, אמונה והסתכלות

אחרת והם מוכנים ... כשאתה מסתכל על הסך הכול אתה רואה שלזמן הזה, לאוכלוסייה הזאת, לרגע הזה, למסגרת הזאת זה נכון." הוא מציין בנוסף: "כי ברגע שהמורה באה ממקום שהיא שמה את האגו בצד וממקום של אהבה, ובאה ממקום של חיבור הילד...". גם אחת המנחות מסבירה על המורות הסטאז'ריות: "אני חושבת שהנושא של הגיל הוא קריטי, כלומר הגיל הצעיר בקרבה... הן לא מקובעות בתפיסה המסורתית שלהן...". אותו יועץ, אשר מדגיש את האופי הצעיר של הסטאז'ריות עושה אנלוגיה לחיי הצבא: "כמו מ"פ שיעדיף שחיילים צעירים יצאו איתו לקרב, אפילו שהמבוגרים הם יותר כישרוניים מהצעירים. מדוע? כי יש להם יותר מוטיבציה ואתה עובד נקי אתה דף חלק, אף אחד לא הפחיד אותך".

על פי הרכזות, ייחודן של המורות הסטאז'ריות בכך שהן צעירות ולא שחוקות: "ידע טרי מורות צעירות, קרובות בגיל לתלמידות", "לא שחוקות" וכן: "יחס של אהבה והערכה לתלמידות". ר': "יחס של הערכה ואהבה גדולה". המורות מכירות בזהות ייחודית לכל תלמידה "כל אחת היא מקרה בפני עצמה... כל אחת יש לה אישיות שלה... כל אחד בנוי אחרת... כל אחת רואים אותה".

המורה לחשבון ב"מניפה" אלון שבות מתקפת את הדברים הנ"ל: המורה הסטאז'רית "הולכת במקצוע עם הבת מהמקום שבו נמצאת הבת ולא מלמדת לפי תכנית הלימודים. זה ההבדל- פה ב"מניפה" הבנות במרכז ואילו במוסדות הרגילים החומר במרכז. יש בנות שאומנם בכיתה י"א אבל מתקשות בכפל ובחילוק והיא תשב איתן ותלמד שלב שלב עד שידעו כפל וחילוק ותתקדם איתן". הסטאז'ריות בעלות מסוגלות עצמית "הן מגלות את היכולת שלהן להגיע לכל בת וכן משפיעות על התלמידות".

סוד ההצלחה על פי דברי התלמידות

על פי התלמידות הסוד של ההצלחה בלימודים ב"מניפה" מעוגן בארבעה הסברים המתקפים את ההסברים של אנשי ההנהלה והארגון ושל המרכזות, אך לא כולם באותה עצמה.

א. התלמידות מתארות את **המורות הסטאז'ריות** בעוצמה רבה ביותר. מאפייני המורות הסטאז'ריות: על פי התלמידות הן קודם לכל **יחס של כבוד**: "התייחסו אליי בתור בן אדם, לא בתור אחת מכולם, כאילו התייחסו אליי יותר אישי". "מדברות בגובה העיניים, לא מתנשאות, אוהבות אותה"; "הולכים איתי יד ביד"

ב. המורות הסטאז'ריות **צעירות כמו חברות הלומדות יחד**: "דווקא בגלל שהן צעירות וסטודנטיות" ; "זה טרי להן בראש" ; "רובן בגילה, מתייחסות בכבוד, מצליחות לגרום לה להבין ללמוד". "כן, הן היו חברות שלנו... כאילו זה כמו ללמוד עם חברה שתבוא ומה לומדים היום...". דבריה של בוגרת מסכמים את המאפיינים של המורות הסטאז'ריות: "המורות הן צעירות, בגיל של הבנות, מדברות איתן ב'גובה העיניים', ולא משרות אורה של דיסטנס. למרות שהן סטאז'ריות הן יודעות את החומר ומצליחות לעורר בהן עניין, ובעיקר הבנות מצליחות להבין את החומר. מי שלא מבינה - המורה תחזור כמה פעמים עד שתבין ואפילו תיתן שיעור פרטי לבת עד שתבין".

ג. **הפדגוגיה בכיתה.** כל שמונה התלמידות מדברות על איכות הפדגוגיה בכיתה ומציינות כי המורות: יודעות להעביר חומר "הן יודעות את החומר, הן יודעות איך להגיש את החומר..ואלה הן יודעות איך להעביר בצורה שתבין יותר". הלמידה האוטנטית: "עושות הקבלות לדברים של היום, דברים שיהיה יותר קל להבין, שנוכל להתחבר". "רוב השיעור המורה הסבירה דיברה ובסוף השיעור סיכומים אז היא הייתה מכתיבה לנו"; וכן הן ציינו מאפיין לימודי נוסף: "הספקנו הכול בכיתה ולא היינו צריכים לחזור בבית"; היו מרתונים ; הלימודים בקבוצות קטנות; יש שעות לימוד רבות- משעה 8 עד 15 ; תכנית אישית ותגבור אישי אחרי שעות הלימודים כמו שיעור פרטי ;בשיעורים - עושים הפסקות אבל תמיד חוזרים להקשיב וללמוד.

ד. **אופי פתרון דילמות של הרכזות.** אותו פרטנו לעיל, מהווה הסבר חשוב להצלחה על פי הבוגרות ומתקף את הממצאים עד כה: הצבת גבולות והעברת אחריות לתלמידות בצרף חום ואהבה: "לא רק כי הן טובות אליה ואל חברותיה, אלא גם כאשר הן מוכיחות אותה ואוסרות עליה או מבקרות אותה". וכן: "לנו לא היו חוקים... אנחנו ילדות מיוחדות כאילו עושים מה שרוצים. אבל אם אתה נכנס לשיעור, אז אסור לך נגיד להפריע יותר מדי... אתה בא ללמוד. זה הכלל הכי חשוב: שאתה לא מפריע לחברים שלך ללמוד, ושאתה בא בעצמך ללמוד". "זה לא שב"מניפה" אין גבולות. יש גבולות, אבל זה לא גבולות שחונקים אותך לגמרי. זה גבולות שכאילו מקובלות. זה בסדר. וזה עשה מוטיבציה". וכן: לגבי מוטיב האחריות: "אם אני אומרת שאני רוצה ללמוד שיעור מסוים, אני מתחייבת ללמוד אותו. אם אני קובעת לי יעד, אז אני צריכה לקיים אותו בסופו של דבר". לסיכום, אביא את דברי אחת הבוגרות: "לא היו חוקים. אנחנו בתחילת שנה הגדרנו כאילו העניין של "מניפה" זה שאנחנו כותבים את החוקים. ואנחנו עוזרים לעצמנו ליישם אותם, ושהמורות יעזרו לנו עם הכללים שקבענו"

סוד ההצלחה על פי דברי הצוות המטפל

סוד ההצלחה על פי הצוות המטפל קשור בראייה ההוליסטית של התכנית ובעבודת הצוות. אחת המנחות הוותיקות טוענת ש"סוד העניין במערכות שבה, זאת אומרת במעטפת שמספקת לילדים שבית ספר נורמטיבי לא יכול לספק, שזה גם בצד הלימודי וגם בצד הטיפולי...המעטפת הכוללת שהיא מאפשרת לילד כדי שלא ינשור כדי שלא ירים ידיים". גם שני היועצים הטיפוליים בשדה הדגישו את העבודה ההוליסטית של בעלי התפקידים בתכנית ובמיוחד שלהם עצמם: "יצרנו משולש של התלמיד- ההורים שלו - והצוות החינוכי. העברתי סדנאות שלמות שאותה סדנה שמע הילד ואותה סדנה שמעה האימא והאבא ואותה סדנה שמע המורה". וכן: "אנחנו עושות סדנת אורך ושיחה משותפת עם הבת ועם ההורים שלה... זה החלטת הרווחה... יש בנות שאני בשיחות פעם בשבוע איתן".

שני היועצים הטיפוליים בשדה מחזקים את דברי קודמיהם: "בניית תכנית טיפולית לכל בת", וכן "בניית הגדרת תפקידים, שימת גבולות ברורים והקניית הרגלי למידה". העבודה ההוליסטית בצוותים חשובה מאד. היועץ בשדה טוען כי "אני מאד מאמין שפרט יוצר קבוצה, ויש יועצים טיפוליים שמאד מאמינים שדרך

הקבוצה רואים את הפרטים. זו שאלה טיפולית....יש את ה"פותרים שולחן" שזה קבוצה, יש את הסדנאות בשטח שזאת הקבוצה, יש לך את הכיתה- שזה קצת קבוצה".

גם היועץ הטיפולי הוותיק מדגיש את עבודת הצוות: "אני בטוח שזה משהו שמקדם בצורה בלתי רגילה את התהליך הזה, זאת עבודת צוות, יש עבודת צוות אמיתית... כי סך הכל האנשים מודעים שהכוח הוא כוח של קבוצה .. מוכנים לקבל, זאת אומרת, הצעירים מוכנים יותר ללמוד אחד מן השני". לסיכום , נתן לומר שהראייה של היועצים הטיפוליים הוליסטית היא לטווח ארוך. כפי שאמר אחד מהם: "צריך לחשוב היטב היטב איך מצמיחים להם כנפיים והם יוכלו להתמודד עם המשך חייהם".

5.2.4 תימה מספר 4: מה השנוי שחל בתלמידות כתוצאה מהיותן ב"מניפה"?

על פי אנשי ההנהלה: לא קורה מצב שאין שינוי: "אין ילד שלא זו משהו באישיות שלו, בחיים החברתיים שלו, בחיים הלימודיים שלו" טוענת המנחה הוותיקה ומוסיפה ומדגישה את הפן האישיותי: "זה בונה אותן להיות בן אדם יותר בן אדם עצמאי, בן אדם חושב, בן אדם מגיב, בן אדם יודע, בן אדם יותר מפעיל את עצמו". וכן: "הם נהיו בני אדם שמובילים את עצמם, שיכולים לעשות מה שהם רוצים בחיים, שיודעים לתכנן את החיים שלהם".

על פי הרכזות השינוי הוא דרמטי: "הגיעה ילדה אחת, יצאה ילדה אחרת". משתמשת במטאפורה ביחס לשינוי: "הן מגיעות ממש מפורקות, זה כאילו לאסוף את עצמך לאט לאט להבין שאת שווה משהו, שאת היית טובה". וכן: "כי באמת בתקופת הבגרויות אני בדרך כלל רואה איזושהי עלייה בהתמודדות של הבנות גם בכל מיני רבדים בחיים, זה ממש מדהים.. בעיני הבגרויות זה ממש ממש שיעור". בנוסף: "הן רוצות להצליח בגלל שאף אחד לא מכריח אותן...זה מבגר אותן מבחינה נפשית מאוד". וכן: "הן מתקדמות כאילו מבחינת הביטחון".

על פי התלמידות השינוי הוא מהמעלה הראשונה ואין למצוא מהפכים, לדוגמה: "עכשיו יכולתי להיות בתוך מסגרת" או: "עכשיו אני עושה את זה מתוך מודעות... הכול שקול". וכן: "התחלתי לשיר מעצמי בטיול". . לבוגרת אחרת, אין לה הסבר איך זה קורה שמה שלא עשתה בכל המוסדות הקודמים היא עושה פה... היא בהלם שהיא נמצאת ב"מניפה" שלוש שנים. היא מתארת כי היא הייתה בעברה זרוקה ברחובות וגם התנסתה בסמים והגיעה למצב של טרוף ואיבוד זהות. ב"מניפה" החזירו לה את הביטחון העצמי, הכבוד האנושי.

בוגרת אחרת מתארת שינוי שחל בה על ידי לקיחת אחריות על תלמידים, מתארת את עזרתה לילדים בכתה ה' כמו שחני הרכזות: "אני נכנסת לכיתה ונגיד המורה מביאה עבודת כיתה, אז או שהיא מוציאה אותי ואת הילדים המתקשים... אני לא יודעת אם אני מרגישה את עצמי יותר חצי תלמידה - חברה שלהם, מאשר מורה... אני עוזרת להם בשיעורים. אני גם יותר בקטע של החברתי, אני כאילו ממש חברה שלהם. מקשיבה להם לסיפורים". יש כאן שינוי באמצעות מודלים לחיקוי. ואכן, המראיין שואל: "את מרגישה שאת מעתיקה את המודל שחני עשתה עלייך? את מעתיקה לחיוב.."

בטחון בעתיד: "אני גם יודעת גם אם יהיו לי קשיים, וזה תמיד, אני אוכל לחזור אליהם לדבר איתם... הם תמיד יעזרו לי, הם לא ישאירו אותי ככה... גם אחרי שסיימתי את הבית ספר". וכן, תלמידה מספרת כי בעבר באולפנה, היא הייתה רעה, לא התייחסו אליה כי לא הייתה בנורמה, מחקו אותה מן האדמה, ואילו פה,

החזירו לה את הכבוד האישי, מתייחסים אליה. היא משהו. היא משהו. "סופרים אותה פתאום". הרגשה נהדרת והחזרת האמון האישי בעצמה והביטחון העצמי שנהרס לה.

המרכזת אומרת: "הן כבר עשו סוויץ" בראש שאני צריכה את זה "הלימודים בגרות המפתח הוא קודם כל הכוח רצון של הבנות זה השינוי". גם היועצת הטיפולית בשדה מציינת: "הלמידה מפגישה את הבנות עם הקשיים שלהן.. קורה פה משהו כל הזמן".

מה החלומות לעתיד של שמונה הבוגרות? ראשית, ללמוד - חמש בוגרות המהוות 62.5% מכלל הבוגרות שהתראיינו. מתוכן: שתיים רוצות ללמוד באוניברסיטה, שתיים ללמוד עיצוב ואחת ללמוד סאונד. שנית, שתי בוגרות (25% מהאוכלוסייה) רוצות לפתח קריירה צבאית: אחת רוצה להיות קצינה, ואחת מתעתדת ללכת לשרות לאומי. רק בוגרת אחת לא התייחסה לנושא העתיד.

5.2.5 תימה מספר 5 : החינוך הבלתי פורמאלי ב"מניפה"

בראיונות ההנהלה הוזכרו הפעילויות הבלתי פורמאליות רק במקרים ספורים בהקשר לסוד ההצלחה: "אני לא מוציאה אותם מ'פותרים שולחן' ולא מהפעילות החברתית... ומהטיולים , אתה נשאר שייך בקבוצה הזאת ... 'מניפה' זו תנועת נוער בעצם" .

הפעילות הבלתי פורמאלית בעיני הרכזות

על פי דווח הרכזות נמצאו הפעולות הבלתי פורמאליות הבאות: סדנאות שטח, פותרים שולחן, טיולים, שוברי שגרה, פיצה בעיר, כל אלו היה להם גם ערך לכשעצמם וגם תמיכה בתהליכים הלימודיים הפורמאליים.

דוגמאות: אחת הרכזות מסבירה את המטרה של סדנת השטח: "סדנת שטח מיועדת למטרה מוגדרת שדרך הטבע ודרך ההתמודדות עם כל מיני אתגרים בטבע אנחנו מגיעים לכל מיני עניינים. ברור שזה גם באופן אישי.. וגם ברובד הקבוצתי.. מה שקורה בסדנאות השטח זה שבנות עוברות תהליכים מדהימים. זה חלק מבחינתי מאד משמעותי בתהליך שהן עוברות ב"מניפה"."

רכזת אחרת מפרטת: "במהלך השנה מתקיימות שמונה סדנאות שטח עבור כיתת "מניפה" בלבד. סדנאות אלו כוללות טיולים, פעילויות כגון סנפלינג ומטרת ... חיזוק הדימוי העצמי וכישורי החברה של הבנות". פעם בשבועיים מתקיימת פעילות "פותרים שולחן" - כיתת "מניפה" נפגשת בכיתה או מחוץ לכיתה לארוחה משותפת: "פיצה, שווארמות" או "פותרים שולחן" - אחת לשבוע, בבית קפה לארוחה על חשבון "מניפה", במטרה "לגבש", וכן: "יש פעילות 'פותרים שולחן' שפעם בשבוע אנחנו מביאים קפה..."

הפעילות הבלתי פורמאלית בעיני התלמידות

ביחס לחינוך בלתי פורמאלי, מדווחות התלמידות על אותן פעילויות ומסבירות את היתרונות שבפעילויות אלו: "מה היה טוב ב"מניפה"? היה המון בשנה הראשונה יותר סדנאות שטח, טיולים, נתנו לנו עצמאות". וכן: הפעילויות הבלתי פורמאליות השוברות את השגרה: "היו לנו המון שוברי שגרה כאילו שיעורים מיוחדים". בתשובה לשאלה מה הפעילות ב"מניפה" שהשאירה עליה רושם מספרת תלמידה: "אהבתי את סדנאות שטח, זה היה טיול עם עוד איזה פעילות נוספת מסביב. משהו כזה עם משמעות". הפעילויות הבלתי פורמאליות היו מפגישות בין תלמידות ממרכזי מניפה שונים: "גם היה לנו כל יום חמישי פיצה בעיר שכל מיני חברה היו נפגשים שם של כל מיני מניפות".

את תרומת הפעולות החברתיות לתחום הלימודי מסבירה אחת הבוגרות: "אני לא אשכח טיול אחד שהיה לנו בעמק הירדן, אני יושבתי עם חברה שלי עד הבוקר ורק דיברנו, מדהים... פשוט יצאנו מהטיול הזה כמו בן אדם באמת חדש". וכן: "חוץ מהלימודים "מניפה" נותן טיולים פעם בחודש להתגבשות ולהוכיח יכולות של עצמאות ופעילויות אלה נהדרות ולא הייתה מוותרת על זה" .

אחת העובדות הסוציאליות בתפקיד יועצת טיפולית מציינת פעילות שלא הוזכרה על ידי אף לא אחת מהמרואיינות: "בית מדרש של "מניפה" ביום חמישי בערב ליד ככר ציון בנחלת שבעה יש בית מדרש של "מניפה" רק לבנות פה ושל ירושלים. כל פעם מישו אחראי להעביר להם שיעור תורני במטרה לצמצם את ההסתובבויות בעיר".

לסיכום, החינוך בלתי פורמאלי תורם הן להיבט הלימודי והן להיבט החברתי, מפתח דימוי עצמי לימודי וחברתי. ניתן להניח כי זה אחד מגורמי ההשפעה בתכנית וכן אחת התרומות להצלחה של התכנית.

5.2.6 תימה מספר 6: רפלקציה של ההנהלה על הפרויקט

הרפלקציה העצמית של ההנהלה מתקשרת לקשיים ולהתמודדות של אנשי המפתח וכן עם התפיסה הדינאמית של התכנית. אתיה דן, מנהלת הפרויקט, מעלה את התחומים הבאים: תיעוד, קשיים מערכתיים, קשיים בתחום הפדגוגי- אקדמי, והתחום הארגוני.

תיעוד: "עכשיו אני חולת תיעוד, אז כל דבר ניסיתי שייכתב ואפילו יש פה בלגן בתחום הוא עוד לא מסודר... טוב, צריך להפוך את זה להיות הרבה יותר ניטרלי." על חוסר בתיעוד מדווחת גם המנחה הותיקה: "חסר תיעוד העשייה... הידע לא הופך להיות ידע בארגון".

קשיים מערכתיים מעלה אתיה דן: "אני אמורה להיכנס לבית הספר... ההחלטות של אגף שחר... רק בנובמבר מתחילות להתגבש, לבין 1 בספטמבר שהמנהל רוצה להתחיל... אין לו זמן לדבר איתנו עד אמצע אוגוסט, ואנחנו צריכים להקים צוות בקצב מטורף. זאת אומרת הבלגן של ההתחלה הוא לא פשוט והוא תמיד יהיה". באותו תחום מערכתי: "עכשיו, המורים מתחלפים לי כל שנה, כמעט כולם, כי מתפזרים וממשיכים הלאה, זאת תכנית הסטאז".

תחום פדגוגי אקדמי: "צריך לבנות את המודלים יותר מוצקים, לעשות אותם יותר אקדמיים... זה התחיל מאינטואיציה... לא לוותר על האינטואיציה בשום פנים ואופן... אבל זה מחייב התמקצעות".

התחום הארגוני: "שלכל ביה"ס יהיה יועץ מניפה"... אני נגד זה שחברה' צעירים מדי בלי ניסיון מקבלים אחריות... הייתי עושה הרבה יותר מעקב אחרי המנחה... אפילו אחרי המנחים הצעירים... הייתי נותנת להם הרבה פחות כוח. גם לי הייתי נותנת פחות כוח".

תיקון רפלקטיבי מתאר היועץ הטיפולי: "יש הצלחות, יש פחות הצלחות, אבל לומדים בתוך למידה... לא פוחדים להתמודד עם המציאות איך שהיא. זאת אומרת, גם כשאתה רואה איזשהו כישלון אז אתה לא מתחבא אחרי הכישלון... יש לפעמים אני בא: בואו ונבטל עכשיו את העבודה הקבוצתית ואנחנו עושים יותר עבודה פרטנית, כי זה הצורך של המקום".

המנחה הוותיקה מודה: "כלומר, אני דיברתי, החיים דברו והחיים נצחו כי החיים מנצחים תמיד... והיום אני נאבקת על החלק הטיפולי"... וכן לגבי ההתייחסות להורים: "קלטנו שזו טעות שההורים אומרים מניפה טוב ביה"ס רע... והתחברנו חזרה לבית הספר והבהרנו שאנחנו עם בית הספר, אספנו את כל ההורים ואמרנו: כללי ביה"ס קובעים לא כללי מניפה".

5.2.7 תימה מספר 7: נקודות חולשה

נקודות החולשה צוינו לעיל גם ברפלקציה כפי שעלו בראיונות ההנהלה

אי הגדרת תפקידים/ טשטוש גבולות בין נושאי תפקידים

יועצת טיפולית בשדה טוענת כי: "אנחנו עובדים מאד חזק על הגדרת התפקידים בגלל שבאמת היה טשטוש באיזה שהוא שלב". וכן: "כשאני נכנסתי לתפקיד נורא הרגשתי בערפל... לא ידעתי למה...אנחנו עובדים על חזון גדול מאד. חולמים קדימה ועוד מטרות אבל...הפרטים הארגוניים והסדר מאד בעייתיים שלדעתי זה גם מה שגורם להרבה אנשים לעזוב". ומודה: "עד שמצאתי לעצמי את הנישה שלי, יש דברים שמאד צריך ל...מבחינת הסדר והארגון בעיקר".

הרכזת בשטח מתמצתת את הקשיים: אי סדר בארגון (טקס סיום השנה), אי קיום הבטחות (הבטיחו ערב עם זמר), חוסר יציבות המתבטא בחוסר רצף של צוות "מניפה", והסטיגמה של "מניפה" כמרכז לבנות בעייתיות.

רכזת נוספת מדברת על "שיהיה קצת יותר גבולות לתכנית .. שלא נגיע למצב שיום לפני הבגרות נערה נזכרת שלא ניגשה למתכונת". מרכזת אחרת מציינת גם היא את אי הסדר במילים: לפעמים יש קצת בלגאן.. אין מספיק סדר... בגלל שהכול דינאמי אז יוצאים קצת מאוחר וזה בא על חשבון...לדוגמה: התחלנו ללמוד בגבעת לכיש בגוש באיזה קרוואן של בית כנסת ועד שעברנו לכאן... כאילו לפעמים הדברים לא מספיק מסודרים... זה כזה נזרק בין הכיסאות. צריך אנשים יותר מומחים.. אני רוצה קשר שהמועצה תיתן לנו מבנה".

מה החולשות על פי הבוגרות?

הופעת ביטויי החולשות על פי הבוגרות מצומצמת בשל תפיסת העולם המיקרו שלהן: "אני אומרת שצריך לעשות סינונים כאילו צריך לבדוק מי באמת צריכה את זה וגם אם זה כיתה גדולה שיחלקו את זה לכמה כיתות שיהיה קבוצות קטנות... קבוצה גדולה יש רעש יש בלגאן... בכיתה י"ב זה נהיה כיתה גדולה ופחות תשומת לב" וממליצה: "שיהיו יותר פעולות שוברות שגרה". בוגרת אחרת מתארת: "היה בלגן לא כל כך מסודר שם".

לסיכום, נראה לנו כי החולשות של תכנית "מניפה" הן גם נקודות החוזק שלה: האיסוף של הבנות מהרחובות והצללתן, העבודה והפעילויות ההוליסטיות של הרכזות, האותנטיות, הלהט והמוטיבציה של המורות הסטאז'ריות, המערך המסייע שעומד לרשות הנערות (אותו רק הזכירו בראיונות: פסיכולוג), ומעל הכול "אהבה", שאינה תלויה בדבר ואפילו אם היא מקלקלת את "השורה", אין זה הפסד אלא רווח גדול לבנות שרובן חולמות על קריירה נורמטיבית, היות שהן בעלות יכולות גבוהות.

5.2.8 תימה מספר 8: אמצעי עיצוב לשוניים

אמצעי העיצוב הלשוניים שנמצאו בראיונות הם: מטאפורות והצבת ניגודים.

א. מטאפורות

המטאפורות שנמצאו בניתוחי התוכן הן: **עטיפה, קבילים, הנקה, הצלה, משפחה: הורים, אמא, אבא, אחים, הליכה ואוכל.**

המטאפורות החוזרות בראיונות עם אנשי ההנהלה שונות מהמטאפורות שהוצגו על ידי אנשי "השדה".

בהנהלה נמצא את **השורש ע.ט.פ.**: "מניפה עוטפת"; הרכוז נמצאת פה בשביל "**לעטוף**" אותן פה" וכן: המנחה הוותיקה "אני חושבת שסוד העניין במערכות שבה, זאת אומרת **במעטפת** שמספקת לילדים שבית ספר נורמטיבי לא יכול לספק, שזה גם בצד הלימודי וגם בצד הטיפולי...**המעטפת** הכוללת שהיא מאפשרת לילד כדי שלא ינשור כדי שלא ירים ידיים".

קבילים: "שכבה סוציו אקונומית נמוכה ולפעמים **קבילים** כאלה הם צריכים לכל החיים"; "אני שומעת משהו שמעורר (מערער?) את **הקבילים**, אני ניגשת ישר לאתיה עד פה כי הילד יתמוטט".

הנקה ופעולות אחרות: "אנחנו **מניקים** אותם את החומר"; "המורים **יורקים דם**, יזע ודמעות ממש"; "אנחנו מסכמים להם את החומר והם רק **מקאים** את מה שאנחנו אמרנו"; "במניפה מגיעים לנשמה של הילד"; "אנחנו עובדים עם הנשמה והנשמה שלנו מכתבה".

מטאפורות **ההצלה והמשפחה** משותפות לאנשי ההנהלה, לרכזות בשדה ולבוגרות. הרכזות משתמשות בנגזרות של **השורש הצלה**: "המערכת שפשוט הקיאה אותה וזרקה אותה לאנשהו עכשיו הבנות אומרות שהיא מצילה כי קודם כל "מניפה" מסתכלת על הלימודים...הבגרות היא כלי שדרכו אנחנו..."; וכן: "לא הייתה להם שום אופציה ללמוד במקום עכשיו ו"מניפה" באיזשהו מקום הן מגדירות את זה "הצילה אותן" כלומר, בנות ב"מניפה" לא הייתה איזושהי אופציה אחרת...המטרה ב"מניפה" זה לחזור למסגרות נורמטיביות" המראיין הכניס את המטאפורה לראיון והשרש: "הצלה" לא הגיע אותנטית מהמרכזת: לשאלת המראיין: אם היו תופסים אותם, היו מצילים אותם גם מזה" "בגלל זה ל"מניפה" יש לה את המניעת נשירה" וכן; "חלקם **הצלנו** אותם וחלקם אנחנו מתקדמים איתם...זה **להציל** את הבנות... כל המציל נפש אחת מישראל...הן צריכות להגיד תודה על שמשהו הציל אותנו..."

לשאלת המראיין: מה האינטרס של "מניפה" ללכת לחפש ילדים ברחובות? עונה אחת המרכזות: "**להציל**" זה שליחות להציל נוער בסיכון. יש הרבה פעמים חברה' שנפלו בדרך וצריכים עזרה" וכן: "אמרתי לאתיה שיש לי ילדה, מחפשת... זו בת שעוד אפשר **להציל** ואם היא תיכנס לעוד מסגרת וטיפול ממנה אז כבר יהיה

מאוחר"; "אתה יכול לשמוע מבנות... אתה יכול לראות כאן מכתבים... מוריה כאילו ש... **הצילה** אותן"; וכן תלמידה שאמרה לה: "זאת המסגרת **שהצילה** אותי כאילו זה פעם ראשונה מבין 12 שנה שאני במסגרת שנתיים רצוף". מרכזת אחרת נותנת דוגמה של בת שדאגו לה לרכיבה טיפולית על סוסים במשך תקופה יחסית ארוכה, במימון "מניפה", הבת תיארה את החוויה הזאת כדבר "שהציל אותה שבלעדיה היא לא הייתה מסתדרת בחיים".

מטאפורת הצלה בפי הבוגרות נאמרת באותם הקשרים: "הנפש שלה הייתה זרוקה ורקובה, אילו לא הייתה ב"מניפה" בטח הייתה זרוקה באיזה מקום וסתם מבזבזת את החיים שלה"; "אני לא יודעת אם זה **הציל** כי אני לא יודעת מה היה קורה אם לא הייתי באה"; "רוב הבנות לא יוצאות עם בגריות ב"מניפה", הן לא באות מרקע שהן יכולות, זה **הצלה** מבחינתן, הבגרות זה לא העיקר ויש איריה של לא ללמוד"; אחת הבוגרות חוזרת שלוש פעמים על השורש הצלה: "המרכזת היא מלאך, היא מדהימה, היא המצילה"; אין לה ספק שלגבי כל הבנות "מניפה" זו הצלה והצלחה, זה מחזיר אותן למסגרת לימודים לבגרות "פעם נוספת" "מניפה" זו מסגרת שצריך לשמור עליה, היא מצילה בנות שהיו נזרקות מהמוסדות הרגילים".

מטאפורת המשפחה

גם מטאפורה זו משותפת להנהלה ולשדה, הדוגמאות השכיחות הן: "הרכזים הם כאילו **הורים**, הם **אחים גדולים** של הילדים"; "מניפה" עבור התלמידות **כמשפחה**: "סבתא, אימא, פסיכולוגית, חברה, הכול, .. התפקיד הוא ממש יומיומי והוא בדרך כלל רוב הזמן, מעבר לשעות העבודה הפורמאליות. והרבה פעמים הן גם באות אלי הביתה" ומוסיפה הרכזת: "אני לא במקום אימא. אני נמצאת במקום שהוא לא חברה ולא אימא. משהו יציב שמקבל אותן". יחד עם זאת, "בת שאין לה אימא, אני סוג אימא בשבילה או אחות גדולה". אבל מאוחר יותר טוענת המרכזת: "הבנות לא רואות בנו, בצוות, תחליף לבית". (בתשובה לשאלת המנחה): "היינו כמו משפחה כזה".

כמו הרכזות גם הבוגרות מרבות להשתמש במטאפורה של המשפחה: על הרכזות: "מדהימות, מלאכיות, כמו אימא, כמו אחות גדולה, כמו מורה"; "אלישבע שהיא האימא ככה" וכן "היא הייתה כמו אימא". "שתי הרכזות שנמצאות בג'נוגלי, מדהימות, אדירות, ממש אימא ואחות גדולה כל אחת מהן".

במטאפורת המשפחה משתמש גם היועץ הטיפולי בשדה: "הרכז הוא שנמצא בשטח הוא האבא והאימא של הילדים האלה, יש לו משקל כבד ביותר", והוא חוזר על כך: "זה אבא ואימא, בפשטות זה אבא ואימא".

המטאפורות של התלמידות הן הליכה ואוכל:

הליכה: "אני מרגישה שלא מתאים לי מסגרות רגילות, אני צריכה דברים מיוחדים... שיותר יתייחסו אליי וכאילו אני ארגיש שמישהו הולך איתי בדרך של החיים, וכאילו אם יש לי בעיה אז אני יודעת שיש לי למי לפנות ו... כאילו יותר אישי כזה, שממש הולכים": "המורות הולכות איתי ידי ביד".

גם הרכזת משתמשת במטאפורה של הליכה ודרך בבחינת חנוך לנער על פי דרכו: "וזאת המטרה שלנו, ממש ללכת לפי המקום של הילדה .."

מוטיב האוכל חוזר בכל הראיונות: "בכלל אוכל זה דבר שמקרב, דבר שפותח". "פוחחים שולחן", אוי ואבוי אם אנחנו מבטלים "פוחחים שולחן". פעם בשבוע יש להם דבר שנקרא "פוחחים שולחן", אנחנו נפגשות איתן אחרי הלימודים, שעות הערב בבית קפה... אתיה רואה בזה חשיבות גדולה", "אנחנו משתדלים לעשות ארוחות צהריים... זה סוג של מפגש חברתי". "בבוקר יש תמיד קפה ועוגה, היו קונים לנו ארוחות צהריים" ובהמשך: "היו לוקחים אותנו יום שלם למסעדה ולומדים", "כל יום חמישי הייתה פיצה בעיר".

ניתן לומר כי האוכל הוא לא רק חומרי - פיזי ויש לו תפקידים טיפוליים.

ב. הצגת ניגודים בין העבר לבין ההווה

ניגודים אינם מוצגים על ידי ההנהלה ואנשי הארגון, לעומתן, חמש משבע הבוגרות מספרות כל אחת את הסיפור שלה כיצד התגלגלה ממסגרת למסגרת עד שמצאה את אתיה דן או את המרכז עצמו.

כל אחת בטאה בעוצמה שונה רגשות של כעס על המסגרות הקודמות אשר "העיפו" אותן כמו: "העיפו אותי ואז הגעתי לשדה אליהו... לא רצו לקבל אותי חזרה.. אמרו לי שזה בגלל הצניעות". "אני לא יודעת אם עזבתי או שהעיפו אותי.. אבל אני לא התחברתי לדת שלהם" וכן: "באולפנה בקריית ארבע העיפו אותי בגלל לבוש... בגלל שאני מתלבשת ככה אז אני לא בן אדם? זהו, אז ב"מניפה" לא היה דברים כאלה".

בוגרת אחרת: "לאחר הגירוש (מגוש קטיף) עברה עם הוריה לאשקלון אבל לא יכלה לסבול את האווירה והחלה לחפש מקום. חברה ספרה לה על מסגרת שנקראת "מניפה" ששם גם לומדים וגם חברה ויחס אישי והיא הגיעה לראיון עם הרכזת ומאז היא כאן".

וכן: "לימודים באולפנה לא אהבה, לא אהבה את המסגרת, לא אהבה את החוקים וההגבלות הדתיות של לבוש וצניעות וכל הזמן היו לה היתקלויות עם ההנהלה על רקע זה. היא הייתה מרבה להבריז ונעלמת... לקראת שנה שנייה של כיתה יוד הודיעו לה שהיא חייבת לעזוב את האולפנה כי לא מתאימה".

בוגרת אחרת "עברה כמה וכמה מוסדות לימוד ובשום מקום לא החזיקה מעמד יותר מארבעה חודשים... היא בהלם שהיא נמצאת ב"מניפה" כבר שלוש שנים... הייתה באולפנה, הייתה בכפר נוער, מכל מקום עזבה. לא אהבה את המוסד, את המסגרת. לא אהבה את הנוקשות, את החוקים, את החיים הדתיים הנוקשים". בהמשך: "פה ב"מניפה" החזירו לה את הביטחון העצמי, את הכבוד האנושי, היא יודעת מי היא ומה היא

רוצה להיות היא כבר לא זרוקה ומסתובבת סתם אלא באמת לומדת למבחנים .. הנפש שלה הייתה זרוקה ורקובה. אילו לא הייתה ב"מניפה" בטח הייתה זרוקה באיזה מקום וסתם מכזבת את החיים שלה".

בוגרת אחרת מספרת כי: "בבית ספר גם יש אהבה אבל לא אהבה כאילו אמיתית כזה... ב"מניפה" אתה ממש מרגיש כאילו שאוהבים אותך ואיכפת להם ממך.. באמת אתה חשוב להם... שאתה לא סתם איזה אחד". בוגרת מספרת כי באולפנה "הייתה רעה, לא התייחסו אליה כי לא הייתה בנורמה, מחקו אותה מהאדמה ואילו פה החזירו לה את הכבוד האישי, מתייחסים אליה, היא משהו, היא משהו, סופרים אותה פתאום וזו הרגשה נהדרת והחזרת האמון האישי בעצמה והביטחון העצמי שנהרס לה בעבר, גם בגלל הגרוש אבל בעיקר כי לא הלכה בנורמה הנדרשת באולפנה גם כשהיה בגוש קטיף וגם כשהאולפנה עברה לניצן".

"זו מסגרת פתוחה שלא מתעסקים בה בקטנות עם כל מיני חוקים ונהלים ולא רודפים אחרי הבנות על שטויות. יש יחס אישי לכל בת שלא כמו באולפנה יש 30 בנות ואין זמן ליחס אישי וכל הזמן צריך להתנהג בסדר ולתת כבוד למורים ואילו פה מרגישה אהבה שממש אוהבים אותה... לא מענישים ולא רבים על גובה החצאית".

אחת הבוגרות מדגישה: "זה היה הרבה יותר פתוח. הרגשתי שאני באמת יכולה לבוא ולעשות מה שבאמת מתאים ולנסות גם את השיטות השניות. היה לי כיף כזה לבוא ולתת ביטוי לכל המרדנות שלי ושנאים באמת מקשיבים לך ואיכפת להם". ובהמשך: "תמיד אהבתי ללמוד.. אבל אף פעם לא היה מי שייתן לי את הכלים המתאימים כדי ליישם את הלימודים שלי. רק ב"מניפה" כאילו באמת הגעתי למצב שאני לומדת מתוך רצון.. לא היה לי שם טוב". בנוסף: "אותי העיפו בגלל הסיגריה מהאולפנה.... וכאן..."

לשאלה: האם את מרגישה הבדל נגיד בין איך שהתייחסו במערכת הרגילה? עונה אחת הבוגרות: "לגמרי. אף אחד לא ניסה להבין, נגיד באולפנה שעישנתי, אף אחד לא ניסה להבין למה אני מעשנת, העיפו אותי פשוט...".

על הניגודים מדברות גם הרכזות: "כל אחת מהסיבות שלה כרגע לא יכולה להתמודד עם מה שהחברה מציעה לה שזה בתי ספר רגילים, שזה 30 תלמידים, 40 תלמידים... המערכת שפשוט הקיאה אותה וזרקה אותה לאנשיו כשהיו אי הבנות, או שהיא ("מניפה") מצילה כי קודם כל "מניפה" מסתכלת על הלימודים". ולקראת סיום הראיון אומרת הרכזת כי "הן מגיעות ממקומות שלא מאמינים בעצמן, לא למדו, לא עשו, לא הצליחו, הן נפלו לא קיבלו אהבה... ופתאום להגיע למקום שאתה מצליח ואוהבים אותך, מחבקים אותך ותומכים בך....".

לסיכום: אמצעי העיצוב הלשוניים מייצגים את התחושות של הבוגרות ואת הפעולות החינוכיות של המרכזות. שילוב של השימוש במטאפורות "הצלה" ו"משפחה", עם הצגת ניגודים בין מה שהיה רע בעבר לבין ההווה הטוב, מחזקים את האמירה של אחת הבוגרות: "אין נוער בסיכון" יש נוער שאין לו משפחה, זרקו אותו ממוסדות חינוך והוא זקוק להצלה ב"משפחת מניפה".

6. דיון וסיכום

ממצאי ההערכה כפי שתוארו בפרק הממצאים מצביעים על שיפור ניכר בתפקודם של משתתפי התכנית במהלך שנת הפעילות. מכאן ניתן להסיק שלתכנית "מניפה" יש השפעה חיובית בקידום נוער בסיכון במסגרות בתי הספר. **החלק הכמותי** מצביע ראשית על מידת התאמה גבוהה בין הערכה של התלמידים משתתפי התכנית לבין הרכזים של התכנית. התאמה זו באה לידי ביטוי בכל ארבעת גורמי ההערכה דבר המעיד על ההתאמה הקיימת בין תפיסת הרכזים את התלמיד לבין התפיסה העצמית של התלמיד את עצמו. עניין נוסף בחלק הכמותי היו ההבדלים בהערכות בין תחילת השנה לסופה. הממצאים מצביעים על תפיסת השיפור בשלוש מתוך ארבעת גורמי הבדיקה: 'משמעת עצמית', 'חוסן חברתי רגשי', 'כישורים מילוליים' הן על ידי התלמידים המשתתפים בפרויקט והן על ידי הרכזים. לא נרשמו הבדלים בגורם של 'זהות דתית' במהלך השנה.

יש לציין בהקשר זה שתי נקודות:

(1). השיפור במהלך השנה בלט בהשוואת הציונים של תחילת השנה לציוני הבדיקה באמצע השנה בעוד שבהשוואה לציוני סוף השנה לא היו הבדלים מובהקים. דפוס זה בלט בעיקר בהערכות של הרכזים. מדפוס זה ניתן ללמוד ראשית על שוני בין שני חלקי שנת הלימודים, היינו בין החלק של תחילת השנה שבו יש דיווח על שיפור גבוה יותר, מאשר החלק השני שבו יש דיווח על מידה מתונה יותר של שיפור. ייתכנו כמה הסברים לממצא זה. ההסבר הראשון הינו שלתכנית יש כנראה מידה גבוהה של השפעה ראשונית חיובית על התלמיד שמתבטאת בציוני הערכות, וירידת מתח לקראת המחצית השנייה של השנה שממתנת את השיפור וממילא את הערכות המדווחות במחצית זו לקראת סוף השנה. הסבר נוסף קשור אולי לתופעת ה-Ceiling Effect ('אפקט התיקרה') שבו בחלק הראשון של שנת הלימודים השיפור היה כה גבוה שלא ניתן היה לשחזרו בהמשך בחלק השני של השנה.

(2). השיפור שתואר קודם היה מובהק רק בחלק של הבדיקות. אצל הרכזים הוא היה מובהק רק בשני גורמים ב'משמעת עצמית' וב'כישורים מילוליים' ולא היה מובהק ב'חוסן רגשי וחברתי' וב'זהות דתית'. בעוד שאצל התלמידים נמצאה מובהקות בשלושה גורמים: ב'משמעת עצמית', 'כישורים מילוליים' ו'חוסן רגשי וחברתי'. לגבי הערכה של הזהות הדתית ניתן הסבר בדיווח התוצאות על מספר קטן של דיווחים מהרכזים כך שקשה היה להתייחס לנתון זה במידת הרצינות הנדרשת. העדר מובהקות ב'חוסן רגשי וחברתי' בקרב הרכזים מצביע מחד אולי על ביקורתיות רבה יותר של הרכזים בהתאם לציפיות מהתלמידים ולכן לא ניכר שיפור מובהק בציוני הערכות שלהם. מאידך הממצא אולי מעיד על צורך להעמיק עוד יותר את הפעולות בתחום זה שהינו מורכב, לא כל כך גלוי ולמעשה הינו בפנימיותו של אישיות התלמיד.

החלק האיכותני הצביע על התכנים שבאו לידי ביטוי בראיונות האישיים. התכנים מצביעים על

העוצמה הרבה של התכנית שלא כל כך בלטה בחלק הכמותי. נדון בחלק זה בנקודות המרכזיות אשר

להערכתנו הינן בעלות חשיבות למידת האפקטיביות של התכנית. ראשית **למבנה הארגוני ולסגל החינוכי והטיפול של התכנית**. בלטה החשיבות שמיחסים המשתתפים למנהלת התכנית ולאופי עבודתה המסור בעיקר בשלב ההצטרפות וגיוס הבנות לתכנית מ'הרחוב' לבית הספר ואחר כך העידוד והדחיפה המתמדת להישגים. בענין חלוקת התפקידים, על סמך ניתוח העיסוקים המרכזיים של חמשת בעלי תפקידים בתכנית "מניפה" ומניתוחי הראיונות עלה שלמשתתפים לא היה ברור מה הסמכויות של כל בעל תפקיד ומה מקומו בהיררכיה. ניתן להסיק מכך שהעמימות בארגון התפקידים החינוכיים והלימודיים בתכנית גורמת לבזבז משאבים חינוכיים.

כמו כן ניתן להוסיף את ההערכה הרבה שיש לתלמידות המשתתפות על הרכזות החינוכיות. הן לא חסכו בסופרלטיבים והצביעו על מימד שיפורט בהמשך והוא המימד ההוליסטי בטיפול, היינו התייחסות כוללת לתפקודן של הנערות וגילוי של דאגה רבה לקשיים השונים ולא עיסוק רק בחלק הלימודי.

העניין השני הינו **סוד ההצלחה של מניפה**. מחד ניתן להציג את ההערכה הרבה (מעין העברה-נגדית חיובית) שיש לרכזות כלפי התלמידות ויכולותיהן המגוונות. ההערכה שלהן הינה הן ליכולת הלימודית, למוכנות ולמסוגלות האישית והן לאוטונומיה האישית והאחריות שהתלמידות מפתחות כחלק מהשתלבותן בתכנית. מאידך ההבדל בדיווח של 'סוד ההצלחה' על ידי הרכזות שייחדו ערך רב ליכולותיהן של החניכות לבין מה שדווח על ידי התלמידות עצמן כייחודו של תכנית "מניפה". הגורמים שדורגו במקום הראשון ע"י התלמידים היו המורות (הסטאז'ריות), שעל פי דיווח התלמידים "צעירות, קרובות לגילן" ומתפקדות "כמו חברות הלומדות יחד איתן", והפדגוגיה בכיתה הכוללת קבוצות קטנות ולימוד פרטני. אפשר אולי להסביר את הפער בכך בהערכה הנמוכה של התלמידות ליכולתן העצמית ובהדגשת מקור חיצוני (המורות) במקום הראשון וכגורם המרכזי להצלחתן בתכנית.

מכל הנאמר עד כה נראה שהיסוד השלישי והחשוב שאיננו מופיע כראש פרק בממצאים אך עולה מתוך החומר ולמעשה מצוי כבר בנקודות שהוזכרו קודם הוא **השילוב המתמיד בין עניינים חינוכיים פדגוגיים לבין עניינים טיפוליים רגשיים וחברתיים**.

הענין ההוליסטי עלה כמה פעמים כבר בשיחות הכנה של החוקרים עם מנהלת התכנית ובדיון שהתקיים אז נאמר שאכן העניין ההוליסטי חשוב אך לא כל כך במימד הרעיוני שלו כיוון שכבר יש אזכורים לנושא בתוכניות שונות (לדוגמא עדכנית ראה תיאור של מאפייני תכנית קרב - ראיון עם פ' בוחבוט - בירחון של מכון מופ"ת גיליון מס' 37 מרץ, 2009), אלא דווקא בביצוע, במעשה עצמו. **הרכזות מאגמות משאבים בזמנית בתחום הלימודי, אישי וארגוני ומטפלות במהירות ובמסירות** ואינן 'שולחות' את התלמידות לגורם נוסף, מה שבדרך כלל גורם לחיכוכים פנים מערכתיים באשר ל"מי מטפל במה" וכן להתמשכות של המהלכים ובסופו של דבר ל'נשירת' התלמידים ה'כאילו' מטופלים.

אפשר שלכך התייחסו המשתתפים והרכזים בהתייחסות ההוליסטית. להערכתנו למרות השימוש במושג ההוליסטי יש להדגיש את השילוב הייחודי העושה את ההתערבות של תכנית "מניפה" תכנית חינוכית טיפולית אשר השילוב בין היסודות הוא הגורם המנצח.

6.1 הערות ביקורתיות על מחקר הערכה הנוכחי

- המחקר הנוכחי התבסס על נתונים שנאספו על ידי סגל מניפה בעצמו ולא על ידי גורמי מחקר עצמאיים ובלתי תלויים. לעיתים יכולה להיות לכך השפעה על אופי התשובות ועל מידת ה'רציה' החברתית של התלמידים היודעים שמצפים מהם ל'השתפר' כך שנטייתם הינה בכיוון זה. במצב עניינים שכזה לא ניתן למנוע השפעה של הרכזים על התשובות.
- מקומם של ההורים נפקד בהערכה. אמנם, שיתוף וקשר עם הורים הועלה כאחד העקרונות בהם דוגלת תכנית "מניפה", אולם מחקר הערכה זה לא אסף מידע כמותי או איכותני מההורים, וחסר פן זה בניית תרומת התכנית. בשנים האחרונות, סוגיית השותפות עם הורים לילדים בסיכון צוברת עניין ותמיכה בקרב אנשי מקצוע. מספר מגמות באות לידי ביטוי בתהליך זה: המעבר מתפיסה הרואה את הפגיעה בילדים כהתנהגות עבריינית או פתולוגית אל תפיסה הרואה הורים מזניחים או אלימים בהקשר מערכתי וקהילתי, כאנשים העומדים בפני אתגרים חברתיים מיוחדים; השאיפה להימנע מהשמה חוץ-ביתית; וההכרה הגוברת בזכויותיהם של ההורים.
- יצירת שותפות בין הורים לבין שירותים נתפסת כמועילה לילדים, להורים ולחברה. יותר ויותר, השירותים המקצועיים שואפים להתחלק בהחלטות הנוגעות לילדים עם הוריהם, במקום להשאירן בלעדית בידי אנשי המקצוע; לסייע להורים ליטול אחריות לטיפול בילדיהם, במקום לספק בעצמם את הטיפול; ולשתף את ההורים בתהליך התכנון וההקמה של שירותים המיועדים לענות על צורכיהם וצורכי ילדיהם (דורי, 2003). אולם, הגברת השותפות עם ההורים מציבה אתגרים ודילמות, הנובעים מן הצורך לבחון מחדש ערכים, דרכי פעולה ומבנים ארגוניים. לפיכך נוכל למצוא תכניות שידגישו תהליכים אישיים וקבוצתיים המתרחשים אצל הפרט במהלך הפעילות.
- לא נערכה אבחנה בין סוגי "מניפה" השונים: "מניפה לגובה" לעומת המודל הרגיל של תוכניות "מניפה". נראה שראוי להרחיב בנושא במחקרי המשך.

7. מסקנות והמלצות

1. ההערכה הנוכחית של תכנית "מניפה" חייבה את המערכת כולה להיערך בצורה יסודית לאיסוף וארגון דפי הערכה שנשלחו לרכזים ובכך לערוך בדיקה למערך הבקרה הפנימי. נראה שללא ההערכה הנוכחית החומר היה בנמצא אך באופן שלא ניתן היה להשתמש בו לצרכים אופרטיביים ולא ניתן היה להסיק ממנו כיצד לשפר את פעילות התכנית. לפיכך מומלץ לגבש צוות הערכה קבוע (היינו שחלק ממשרתו מכוונן לכך) ואשר יפעל ליד מטה "מניפה" ויסייע בפיתוח ובגיבוש כלי הערכה ומחקר מתאימים למשתתפי "מניפה". כמו כן יסייע הצוות בתיעוד מסודר של החומר סמוך לזמן האיסוף על מנת למנוע איבוד חומר יקר והצטברות של חומר רב ללא סיווג מתאים.

2. מומלץ להתייחס למערך המסייע (יועצים ועובדים סוציאליים) ב"מניפה" בנפרד ולבחון באילו תחומים הוא פועל, מי הם אנשי המקצוע הפעילים בתכנית, מהי הכשרתם ומהם יחסי הגומלין בינם לבין הגורמים החינוכיים. יש לבחון את משמעות ה'טיפול' וכיצד הוא נתפס על ידי גורמי הטיפול, הסגל החינוכי והנערות עצמן.

3. חלק ניכר מההתנהלות של "מניפה" נעשית בצורה בלתי פורמאלית עם מידה רבה של ישירות בלתי אמצעית חברית ונעימה. כפי שניתן לצפות יש לכך יתרונות וגם חסרונות לא מועטים. בהערכה הנוכחית הודגשה מחד בפני המעריכים ההשפעה של ההתנהלות על הדינמיות של התכנית ומאידך הייתה נטיה שלא להרחיב בהיבטים השליליים של העניין. כמו לדוגמא, העדר נוהלים מחייבים לשמירת החומרים אודות התלמידים וכן קושי מתמשך ביצירת מחויבות של הסגל הטרוד מאוד בעבודה ובחייו, לתת את המשוב הנדרש בזמן. לפיכך מומלץ מאוד להעלות את הנהלים בצורה מסודרת על הכתב ולערוך רענונים עונתיים בפני הסגל של התכנית. לא פעם נשמעו דברים המעידים כי בעלי התפקידים "יצרו לעצמם" את התפקיד במהלך השנה. תהליך זה הוא בזבזני, מפנה כוחות של הרכזים מהעיסוק המרכזי, וגורם לחוסר אחידות בתפיסת התפקיד בין בעלי התפקידים. גם לגבי תיאור מדויק של התפקיד ושל הממשק בין בעלי תפקידים שונים יש לנסח נוהלים ברורים ולקיים השתלמויות בתחילת שנת הלימודים. חשיבות רבה יש להצגת נוהלים אלו בפני הסגל החדש כדי לסייע בתהליך סוציאליזציה מקצועית ראויה.

4. נושא הסטאז'ריות לא נחקר במחקר הנוכחי באופן שיטתי. חשיבותו בולטת כיון שהוא נמנה כיסוד חשוב מאוד בהצלחה בדיווח של התלמידות. מומלץ לבחון את הנושא במחקר המשך שיבחן כיצד המורות (הסטאז'ריות) תופסות את העבודה בתכנית בתחילת עבודתן ובסוף התקופה, לבחון האם הן מעריכות את ההכשרה במכללה כמספקת וכן את אופן השתלבותן בתוך הפעילות במרכזי "מניפה" השונים.

לסיכום, מתוך לימוד החומר שנאסף עבור מחקר זה, ניתן לראות כי מופעלת תכנית רחבת היקף המקיפה את התלמיד בליווי, טיפול, חינוך ואהבה ודואגת לרווחתו הנפשית והחינוכית כאחת. נשמעו עדויות רבות בפן הרגשי: בין השאר, ניתנו דוגמאות רבות של דאגה, עטיפה בחום, הקשבה, הצלה, הבנה, ואהבה.

ניכר שתכנית "מניפה" מנסה לנווט את דרכה בין תכנית גמישה שמתאימה את עצמה לצרכים האישיים של כל תלמיד לבין תכנית מאורגנת וסדורה בעלת נוהלים ודרכי פעולה מוגדרים. יש דאגה שמובעת על ידי בעלי תפקידים שונים בהנהלה ובמערכת האירגונית כי הנטייה לכיוון השני יגרום לתכנית לאבד את ייחודה ואת טיבה. מאידך עולה צורך ברור לארגון הרבה יותר מוסדר וראוי של ההיררכיה ושל מערך התפקידים בתכנית שאמור להסדיר את חלוקת העבודה בין הגורמים השונים ויאפשר בקרה נאותה על ההתקדמות של כל תלמיד במהלך השנה.

מומלץ להשקיע מאמץ להגדיר את חוזקות התכנית, להבנות את החלקים הייחודיים שלה, ו"לשמר את הספונטניות" באופן מקצועי ומובנה, כדי לאפשר הכשרה מתאימה של בעלי התפקידים בתכנית ולייצור תורה סדורה שתעבור משנה לשנה במרכזי "מניפה".

8. מקורות

אבידן, ג', למפרט, ח' וגיש, ע' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אהרונז, ח' (2005). **ספר הפרויקטים: יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית – סוציאלית**. עמותת "אפשר" והשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה. הוצאת אדוואנס.

בוחבוט, פ' (2009) **תכנית קרב למעורבות בחינוך**. ירחון מכון מופ"ת, 37, עמ' 25-29.

בכר, ח' (1996). **שילוב בין גורמי אישיות וסביבה בהערכת אפקטיביות של עובדי קידום נוער בישראל**. **מניתוק לשילוב**, 7, 6—21.

בנאן, מ' (1997). **נשירת תלמידים במערכת החינוך – התופעה וההתמודדות**. בתוך א' פלדי (עורך) **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 144-150). רמות, אוניברסיטת תל אביב.

גדות, ב' (1998). **פרויקט "קשת" (קשר שואה – תקומה) לנוער עולה בסיכון**. **מניתוק לשילוב**, 9, 93-102.

גוטליב, א' ופורת-בריינין, א' (1987). **תכניות שיקום לנוער מנותק, האם הן יעילות? ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית-הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך**.

גרופר, ע' (1999). **הדגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל**. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 12—13, 11—26.

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

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1999-2000). **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים: המחקר.

חובב, מ', גולן, מ', ווזנר, י' (1999). **עוברי חוק בישראל: הערכת תוצאות טיפול**. תל אביב: צ'ריקובר.

המנחם א' (1995). **עובד חינוך טיפולי: מקצוע חדש במערכת בית ספרית**. **מפגש לעבודה חינוכית – סוציאלית**, 7, 30—49.

יעקובי-זילברברג, ל' (2008). **ידע, רגשות ועמדות של נוער במצבי סיכון כלפי השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין**. עבודה לשם קבלת תואר M.A., אוניברסיטת בר-אילן, בית ספר לחינוך.

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

כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער: דוח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.

כפיר, ד' (1997). נוער מנותק. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 289-290). תל-אביב: רמות.

להב, ח' (1992). התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל - תהליכים ותמורות בטפול בנער מנותק יהודי, במסגרת מערכת החינוך הבלתי פורמלי בישראל בשנים 1935-1990. עבודת מחקר לתואר שני. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.

להב, ח' (1999). מניתוק לשילוב-מדיניות הטיפול בנוער מנותק. ירושלים: משרד החינוך, מנהל חברה ונוער- תחום קידום נוער.

להב, ח. (2000). "מתבגרים בסיכון" - התופעה בפרספקטיבה. מנהל חברה ונוער - מאגר מידע ארצי, noar.education.gov.il נלקח ב-2/01/2009.

מנור-מולדון, א', ורומי, ש' (2009). האינטרנט כמשאב לעבודה עם נוער בסיכון: עמדות של נוער סיכון ונוער נורמטיבי כלפי השימוש באינטרנט. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 29, 143-170.

סבירסקי, ש' ושוורץ, א' (2005). זכאות לתעודת בגרות לפי ישוב 2003-2004. נמצא ב- 5 בפברואר, 2006, בכתובת http://www.adva.org/ivrit/edu_tochen.html

רומי, ש' קידום נוער (2007) התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך רומי ש' ושמידע מ' (עורכים) החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, אוניברסיטה העברית ירושלים. (עמ' 231-249).

רומי, ש' וכהן, י' (2007) תכניות אתגריות ומסעות הישרדות ככלי חינוכי-טיפול בעבודה עם נוער בסיכון. בתוך רומי ש' ושמידע מ' (עורכים) החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים. (עמ' 469-487).

רומי, ש', וכהן, י' (1999). "מסעות הישרדות": עקרונות, דרכי יישום והשפעתם על הערכה עצמית ומסוגלות אישית של נוער מנותק בישראל. השתמעויות ליועץ החינוכי. הייעוץ החינוכי, 8, 69-98.

שמיד, ה. (2006). דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ומתבגרים בסיכון ובמצוקה.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2007) מהות החינוך הבלתי פורמלי גישות תיאורטיות והגדרות: פרספקטיבה פילוסופית חינוכית. בתוך רומי ש' ושמידע מ' (עורכים) **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**. הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים. (עמ' 11-28)

Capizzano, J., Tout, K., & Adams, G. (2000). *Child care patterns for school-age children with employed mothers*. Washington, DC: The Urban Institute. Retrieved January 10, 2006, from <http://www.urban.org/uploadedPDF/occa41.pdf>

Cooley, R. (1998). *Wilderness Therapy can help troubled adolescents*. *International Journal of Wilderness*, 4 (3), 18-20

Duron, S. (2004). Identification and recruitment: Trends and Issues. In: *Scholars in the Field: The Challenge of Migrant Education. Chapter 3. RC 024211*

Kahane, R. (1997). The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective. Berlin: Walter de gruyter.

Miller, K., Lauer, P. & Snow, D. (2004). Education and learning: *Out of School Time Program for at-risk students*. Washington, DC: Department of Education.

Reid, C. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 25, 247-254.

Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66 (2), 172-188.

Romi, S. (1999a). Normative youth attitudes towards integrating detached youth: Gender and academic field of studies differences. *Child and Youth Care Forum*, 28(4), 261—273.

Romi, S. (1999b). Youth care workers burnout: Comparison with normative youth workers and the implication of coping with it. *International Journal of Child and Family Welfare*, 4(2), 101-111.

Romi, S., & Gathon, S. (2000). *Self identity, personal and social adaptation and family functioning among Ethiopian born dropout adolescents in comparison to Israeli born dropout adolescents*. Maastricht (MECC), The Netherlands: FICE Conference, 2000.

Romi, S., Savicki, V., Grupper, E., & Caspi, R. (2007). Occupational Burnout among Child Welfare Workers: A Work-setting Comparison. *International Journal of Child and Family Welfare*, 10,(3-4),93-109.

Rosol, M. (2000). Wilderness therapy for youth-at-risk. *Parks and Recreation*, 35 (9), 42-49.

Russell, K. C. (1999). The theoretical basis, process, and reported outcomes of wilderness therapy as an intervention and treatment for problem behavior in adolescents. *Unpublished doctoral dissertation, college of Natural Resources, Moscow, ID 83844-1144*.

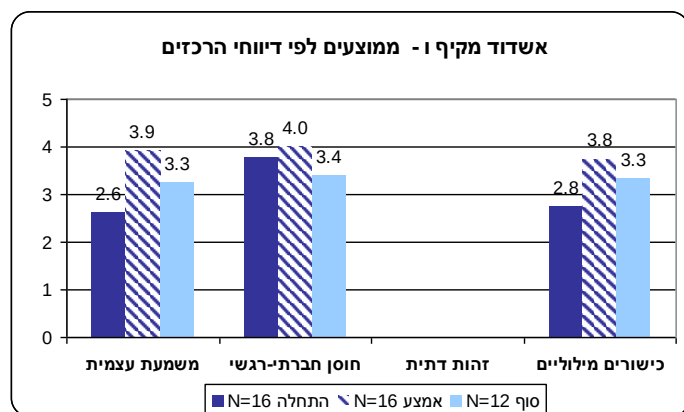
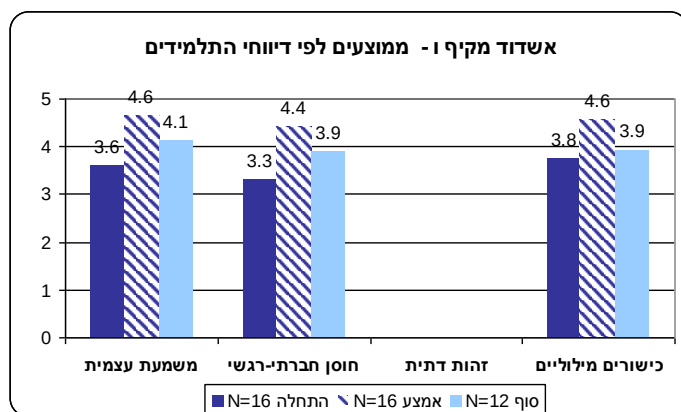
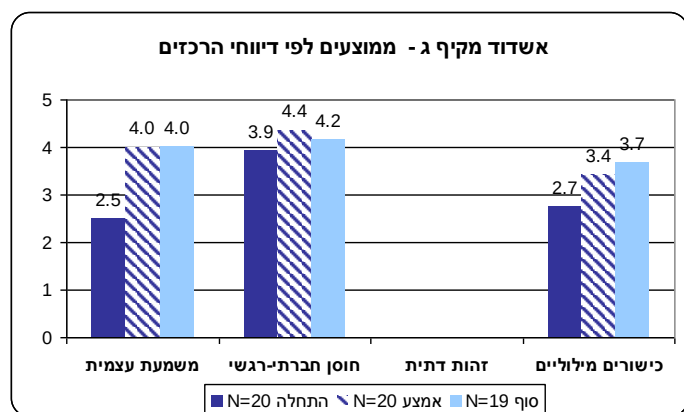
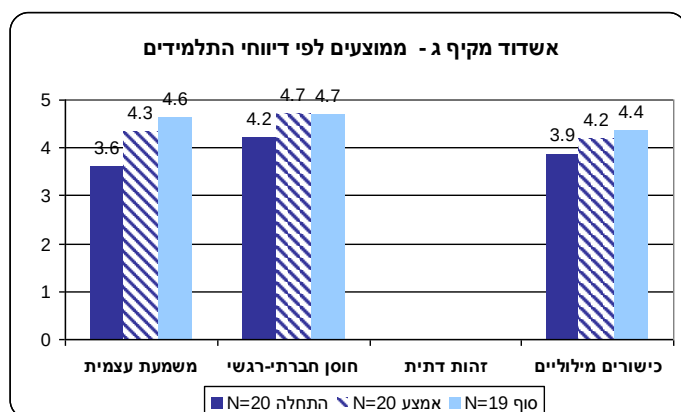
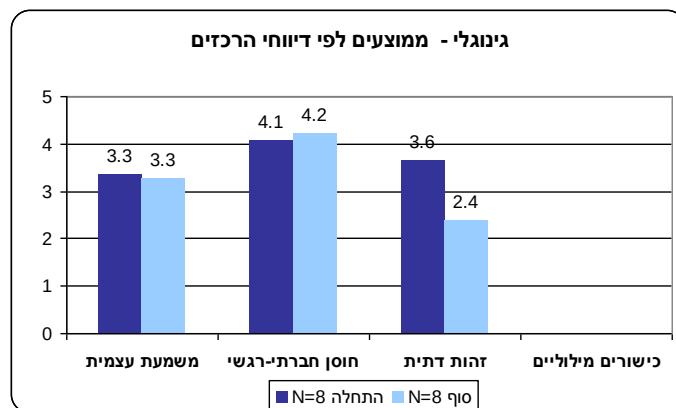
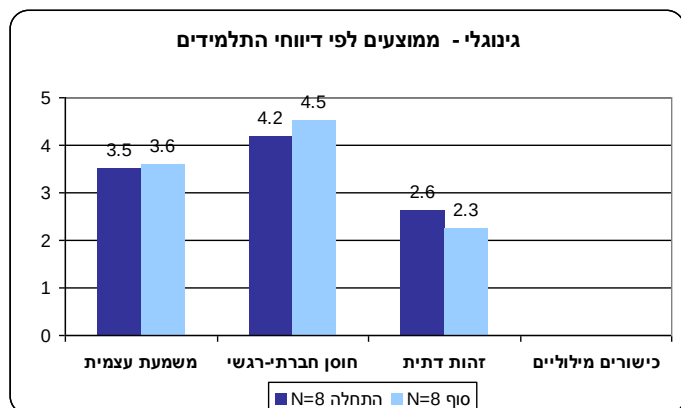
Russell, K. C. (2000). Exploring how the wilderness therapy process relates to outcomes. *The Journal of Experiential Education*, 23, 170-176.

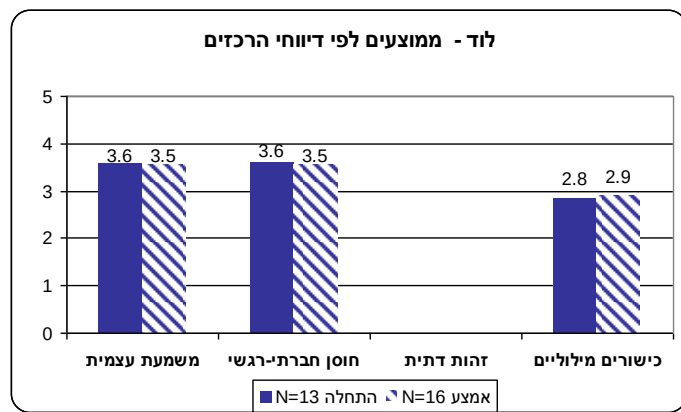
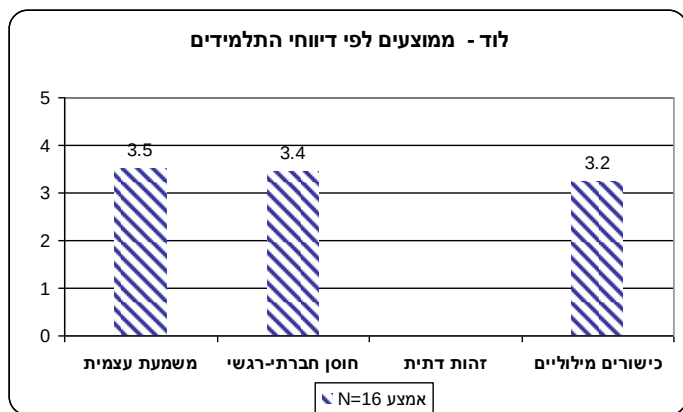
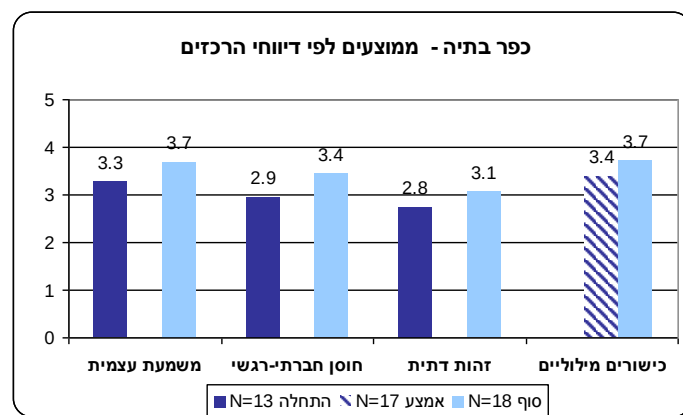
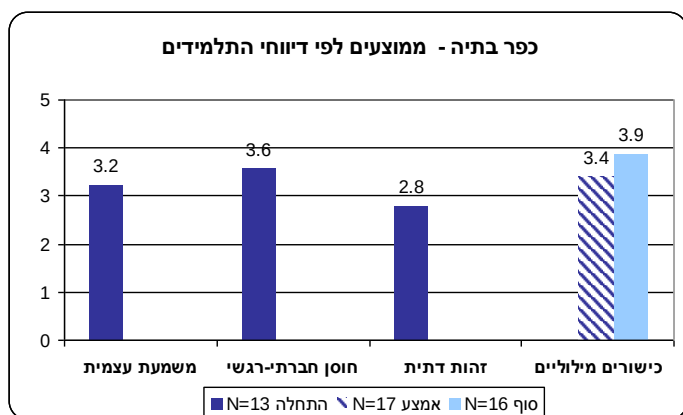
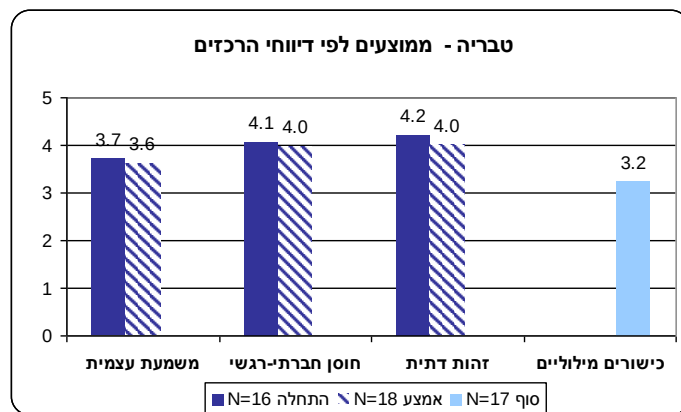
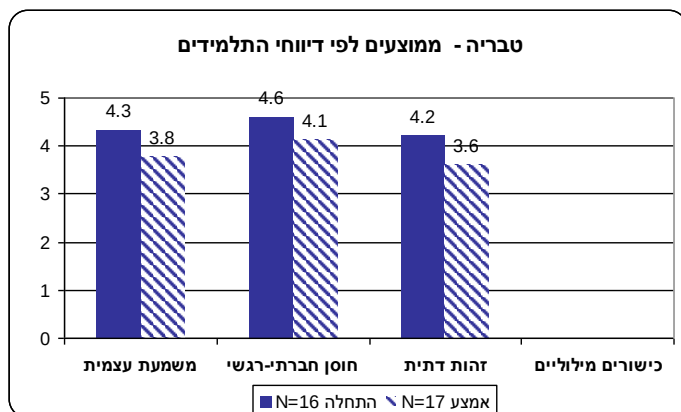
Tidwell, R., & Garret, S. C. (1994). Youth at risk: In a search of a definition. *Journal of Counseling & Development*, 72, 444-446.

Vicker, M., Harris, C., & McCarthy, F. (2004). University-community engagement: Exploring service-learning options within the practicum. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2), 129-141.

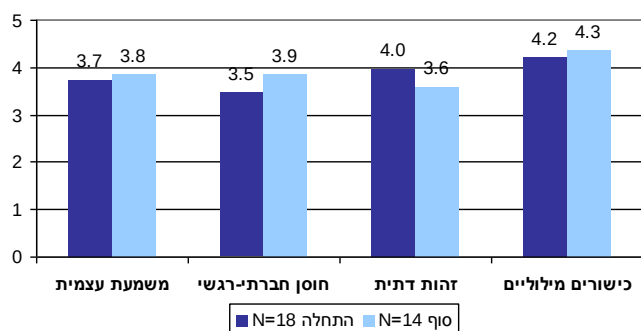
9. נספחים

9.1 נספח מספר 1: ממצאים עבור כל מרכז "מניפה" בנפרד

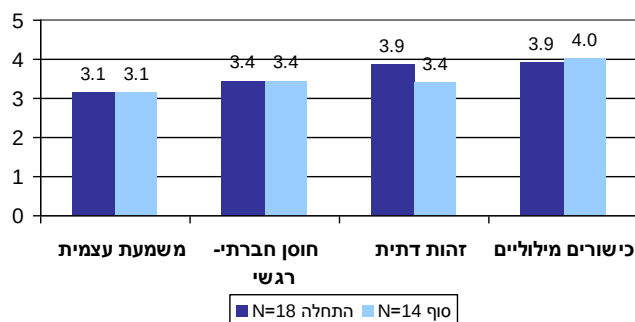




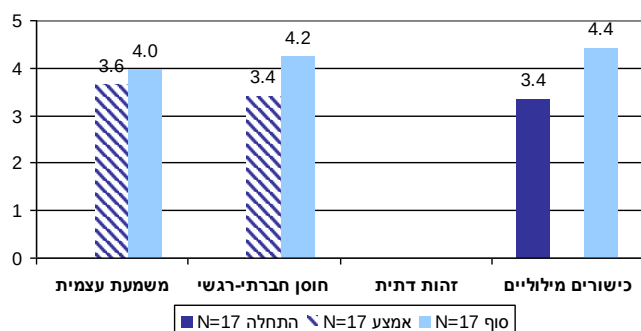
מניפה לגובה - ממוצעים לפי דיווחי התלמידים



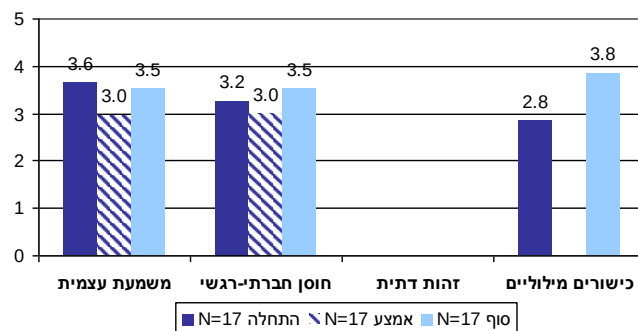
מניפה לגובה - ממוצעים לפי דיווחי הרכזים



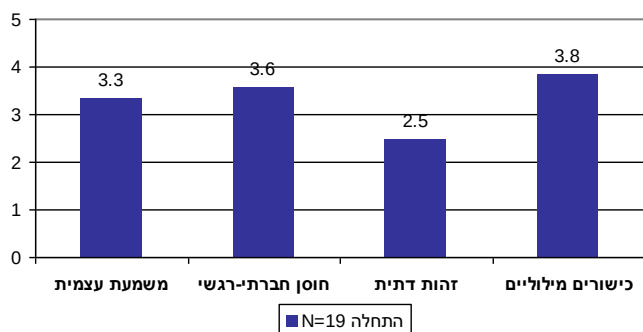
קרית יערים - ממוצעים לפי דיווחי התלמידים



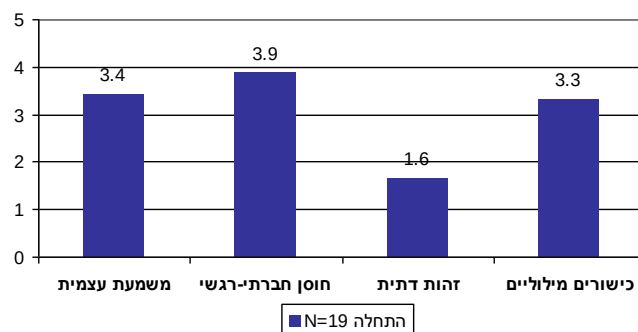
קרית יערים - ממוצעים לפי דיווחי הרכזים



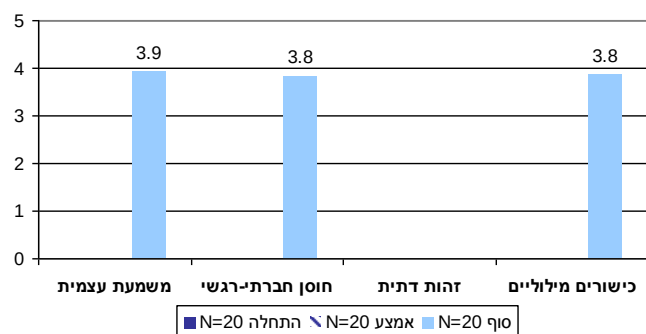
רעות - ממוצעים לפי דיווחי התלמידים



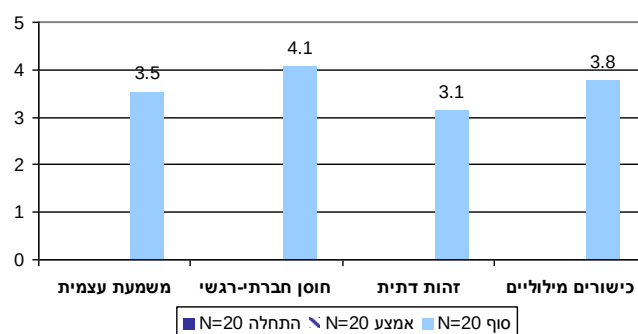
רעות - ממוצעים לפי דיווחי הרכזים



שרה הרצוג - ממוצעים לפי דיווחי התלמידים



שרה הרצוג - ממוצעים לפי דיווחי הרכזים



9.2 נספח מס. 2: הקשר בין ההערכות בתחילת השנה לבין ההערכות בסוף השנה

הטבלאות הבאות מציגות את מידת הקשר בין ההערכות שניתנו אודות התלמידים בתחילת שנת הלימודים תשס"ח לבין ההערכות שניתנו בסוף השנה. בדיקה זו נערכה בנפרד להערכות הרכזים ולהערכות העצמיות של התלמידים.

לוח 11 : מתאמים בין הערכות של הרכזים בגורמים בשני זמנים: בהתחלת השנה ובסוף השנה

הערכות הרכזים בתחילת השנה					
משמעת עצמית	חוסן חברתי	זהות דתית	כישורים מילוליים		
משמעת עצמית	.670(**)				
חוסן חברתי		.715(**)			הערכות הרכזים בסוף השנה
זהות דתית			.699(**)		
כישורים מילוליים				.701(**)	

**מובהק ברמת $p < .001$

לוח 12 : מתאמים בין הערכות של התלמיד בגורמים בשני זמנים: בהתחלת השנה ובסוף השנה

הערכות התלמיד בתחילת השנה					
משמעת עצמית	חוסן חברתי	זהות דתית	כישורים מילוליים		
משמעת עצמית	.683(**)				
חוסן חברתי		.555(**)			הערכות התלמיד בסוף השנה
זהות דתית			.570(**)		
כישורים מילוליים				.494(**)	

**מובהק ברמת $p < .001$

המתאמים בטבלאות הללו מראים את מידת הקשר הקיים בין ההערכות שניתנו בתחילת השנה לבין ההערכות שניתנו בסוף השנה. לדוגמא, אם כל ההערכות עלו או ירדו, ימצא מתאם גבוה.

9.3 נספח מספר 3: מדריך למראיין לתלמידי/בוגרי תכנית "מניפה"

ראיון עם תלמידי/בוגרי התכנית

הקדמה: במסגרת מחקר המתקיים על תכנית "מניפה" ועל השתלבות תלמידיה/בוגריה במסגרות שונות, אנו מעוניינים ללמוד יותר לעומק את תהליך ההשתלבות של תלמידי/בוגרי התכנית. לשם כך דגמנו מספר תלמידים/בוגרים ואתה אחד מהתלמידים/הבוגרים שעלו במדגם. לכן, אנחנו מבקשים לראיין אותך ומודים לך על נכונותך לסייע לנו. ממצאי הראיון אינם מהווים בשום צורה בחינה של הצלחתך האישית. הראיונות לא יסוכמו עם השם והתוצאות ישמשו לצורכי מחקר בלבד. אנחנו מבקשים ללמוד באמצעותך על התכנית, ולא עליך באופן אישי.

1. תיאור התעסוקה הנוכחית: לימודים, צבא, שרות לאומי, עבודה, כו'.
2. תאר את חייך מסיום הלימודים ב"מניפה" עד היום.
3. תאר את השתלבותך במסגרת כיום, בהקשר של שיתוף פעולה עם עמיתים, עבודת צוות, הובלת יוזמות וכולי. לבקש דוגמאות.
4. ספר ספור קצר המאפיין את ההשתלבות שלך במסגרת הנוכחית. (בספור הכוונה לאירוע שקרה, שיש לו עלילה).
5. מה היו מאפייני המשתתפים כפי שאתה חווית אותם (בתחום הלימודי, התנהגותי, חברתי)?
6. מה היו המאפיינים על פי גישת הצוות?
7. מה היו הקשיים הבולטים שלך במהלך ההשתתפות בתכנית?
8. תאר דרכי התערבות חינוכיות וטיפוליות של הצוות בבעיות שהתעוררו בתכנית.
9. תאר מי היו אנשי הצוות (תפקידים, גישה, אין צורך בשמות).
10. מאיזו מסגרת הגעת ל"מניפה" וכמה זמן היית בתכנית?
11. האם רצית להישאר יותר מכפי שהיית?
12. תיאור של נקודות חוזק ונקודות חולשה בתכנית.
13. האם חיווית את דעתך במהלך הלימודים ב"מניפה" לצוות או לגורמי מחקר חיצוניים?
14. (אם התלמיד עבר לכיתה רגילה) האם יודעים בבית הספר שאתה בוגר תכנית "מניפה"? (המורה? העמיתים?)
15. במידה ויודעים, במה ה"כותרת" של בוגר תכנית "מניפה" עוזרת / מפריעה / משפיעה בתפקודך היומיומי?
16. האם בסיום הלימודים בתכנית "מניפה" היו לך מטרות או שאיפות ברורות לגבי העתיד?
17. במידה וכן, האם אתה מרגיש שאתה מממש את המטרות או שאיפות האלו? כיצד? האם תוכל לתת דוגמא למימושן של מטרות?

18. במידה ואינך מרגיש מימוש שאיפות, תאר את הפער בין הרצוי למצוי . כיצד אתה מסביר פער זה?
19. מה, לדעתך, יהיו הגורמים שישפיעו על התמדתך במסגרת הנוכחית?
20. האם יש לך קשר עם מישהו מתכנית "מניפה"? עם מי? מה טיב הקשר?
21. מה תרמה לך תכנית "מניפה"?
22. האם אתה שבע רצון שהצטרפת לתכנית זו?
23. האם היית ממליץ על התכנית לחברים?
24. האם היית מסיים תיכון/ מצטרף למסגרת הנוכחית לולא התכנית?
25. האם לדעתך יש הבדל בין בוגר של תכנית "מניפה" ובוגר מכיתה רגילה? במה? (חברתית, מוטיבציה, עזרה בלימודים...)
26. האם יש לך הצעות, הערות כלליות או תוספות?

9.4. נספח מספר 4: מדריך לראיון עם ההנהלה והצוות הבכיר בתכנית "מניפה"

1. רקע אישי של מרואיין בתכנית- ותק, תאור תפקיד, מקום בהיררכיה.
2. התיחסות למבנה האירגוני של מניפה ויחסים שבין ההיבט החינוכי להיבט הטיפולי.
3. צוות 'מניפה': תאור הרכב הצוות, תפקידים, השתלמויות
4. כיצד עבד הצוות, תכיפות ישיבות היזון הדדי, פרגון, ביקורתיות, היררכיה.
5. האם יש נוהלי עבודה, משויבים?
6. התיחסות למתכשרות להוראה (המורות – סטאג'דיות), מצוי לעומת רצוי.
7. האם יש "אני מאמין" ייחודי לפרויקט השונה מתוכניות התערבות אחרות? מה הוא?
8. הרכב כיתת 'מניפה' ממוצעת – דמוגרפית, כמות, נשירה, וכו'
9. מאפייני המשתתפים של מניפה.
10. מהם הקשיים הבולטים של המשתתפים.
11. צורת הלימוד- שילוב עם בית הספר, כיתות ייחודיות
12. האם היה ייחוד בדרכי ההתערבות הטיפוליות והחינוכיות במניפה (מהו סוד ההצלחה)
13. מאפיינים בולטים בחינוך הבלתי פורמלי וזיקתו לחינוך הפורמלי במניפה.
14. קשר עם גורמים בבית הספר ובקהילה
15. קשר עם גורמי מניפה ארציים
16. קשר עם גורמי טיפול אחרים בנוער בסיכון כמו יחידות לקידום נוער, על"ם.
17. איפה ההורים במערכת הקשר עם התלמידים? מה מקומה של המשפחה בטיפול ההוליסטי של התכנית?
18. השתלמויות והעשרה במסגרת מניפה, מצוי לעומת רצוי.
19. התרומה הלימודית של פרויקט 'מניפה'
20. תפקיד הרכז/ת בתחום הלימודי, חברתי.
21. כמו כן תפקיד המנחה הפדגוגי / היועץ הטיפולי/מנהלת הפרויקט
22. התרומה החברתית של פרויקט 'מניפה'
23. התרומה הרגשית של פרויקט 'מניפה'
24. מה התרומה המרכזית של פרויקט 'מניפה'? מה נותן לבנות את הכי הרבה כוח?
25. מהן נקודות החולשה של פרויקט 'מניפה'?
26. כיצד להמשיך לטפל בבוגרי מניפה, מי אמור לקבל אותן לאחריותו.
27. אופני הערכה וצבירת הידע במניפה. על התלמידים, על השיטות על תפקוד הצוות.
28. כיצד המרואיין רואה את תכנית "מניפה" בעוד 5-10 שנים?

9.5 נספח מס. 5: מדריך לראיון עם רכזים ומורים בצוות "מניפה"

1. תיאור כיתת "מניפה" במוסד שלך
2. הרכב כיתת "מניפה" – דמוגרפיה, כמות, נשירה, וכו'
3. מאפייני המשתתפים של "מניפה" כפי שנתפסו על ידי הצוות.
4. מהם הקשיים הבולטים של המשתתפים.
5. צורת הלימוד- שילוב עם בית הספר, כיתות ייחודיות
6. מה היו דרכי ההתערבות הטיפוליות והחינוכיות של הצוות.
7. קשר עם גורמים בבית הספר ובקהילה
8. קשר עם גורמי "מניפה" ארציים
9. כיצד עבד הצוות
10. השתלמויות והעשרה במסגרת "מניפה"
11. התרומה הלימודית של תכנית "מניפה"
12. תפקיד הרכז/ת בתחום הלימודי, חברתי
13. התרומה החברתית של תכנית "מניפה"
14. התרומה הרגשית של תכנית "מניפה"
15. צוות "מניפה": תאור הרכב הצוות, תפקידים, השתלמויות
16. מה התרומה המרכזית של תכנית "מניפה"? מה נותן לבנות את הכי הרבה כוח?
17. מהן נקודות החולשה של תכנית "מניפה"?