עורכים: יורם הרפז ואלי הורביץ / **להציל את חטיבת הביניים**

יראו אור בסדרה:
מארק ויינשיטל, ג׳סיקה תומפסון ומליסה בראטן, **הוראת מדע שאפתנית**
רובין אלכסנדר, **המדריך להוראה דיאלוגית**

ראו אור בסדרה:
ג׳ון האטי, **למידה נראית למורים: כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם**
דניאל ווילינגהם, **למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר?**
אנדי הארגריבס ומייקל פולן, **הון מקצועי: שינוי ההוראה בכל בתי הספר**
הווארד גרדנר, **דרכי חשיבה: חינוך לאמִתי, לטוב וליפה**
דייוויד פרקינס, **חינוך בעולם משתנה: מה באמת חשוב ללמוד**
דאגלס ניוטון, **הוראה ולמידה לשם הבנה: מהי הבנה וכיצד להשיג אותה**
ויוויאן רובינסון, **לשנות פחות, לשפר יותר**
לינדה דרלינג־המונד, **אנשי חינוך מועצמים: כיצד מעצבות מערכות מעולות את איכות ההוראה**
סנטיאגו רינקון־גאיארדו, **למידה משוחררת: שינוי חינוכי כתנועה חברתית**
יורם הרפז ואלי הורביץ (עורכים), **חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל**
קירן איגן, **ההוראה כסיפור: גישה חלופית להוראה ולתוכנית הלימודים**

להציל את חטיבת הביניים

הצעות למסגרת חינוכית תואמת גיל ההתבגרות

עורכים:
יורם הרפז ואלי הורביץ

דביר

SAVING THE MIDDLE-SCHOOL

Educational Ideas for Adolescence School

מערכת: אלי הורביץ (קרן טראמפ), יורם הרפז (מכללת בית ברל), ענת פלג (מכון ברנקו וייס)
עורך מדעי: יורם הרפז
הבאה לדפוס: תרזה איזנברג
עיצוב: שרית רוזנברג

בספר זה נעשה שימוש בציטוטים ממקורות שונים
© כל הזכויות שמורות לאקו"ם ולבעלי הזכויות

הספר רואה אור בתמיכתה הנדיבה של קרן טראמפ
בשיתוף עם מכון ברנקו וייס

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמו"ל.

All Rights Reserved
The Branco Weiss Institute,
and Kinneret, Zmora, Dvir — Publishing House Ltd.
6 Egoz St., Hevel Modi'in Industrial Park 7319900, Israel

כל הזכויות בעברית שמורות © תשפ"ג 2023 למכון ברנקו וייס – חינוך. חשיבה. יוזמה
רח' מרדכי נרקיס 11, ירושלים
ולכנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ
רח' אגוז 6, פארק תעשיות חמן, חבל מודיעין 7319900

סידור, עימוד, הפקה וקדם־דפוס במפעלי כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ

Printed in Israel נדפס בישראל 2023

ISBN 978-965-574-615-0 מסת"ב

www.kinbooks.co.il
edubook.brancoweiss.org.il

תוכן העניינים

הקדמה / אלי הורביץ ויורם הרפז 7

שער 1: ההיסטוריה של חטיבת הביניים 9

לידתה והתפתחותה של חטיבת הביניים הישראלית, 1965–2022 / נירית רייכל 11

ייסורי הלידה של הרפורמה במבנה החינוך / יצחק גרינברג 36

חטיבת ביניים או בית ספר יסודי־מורחב? / יזהר אופלטקה 56

שער 2: הפסיכולוגיה של חטיבת הביניים 79

המוח המתבגר: חלון הזדמנויות / אורית אלגאוי־הרשלר 81

"המורה תזרום, אל תהיה כבד..." / אורי פיש 97

ההוראה והבלתי־אפשרי / גבריאל דהאן 109

פשוט דברו איתם! / יניב אפרתי 138

פורנוגרפיה בגיל ההתבגרות / יניב אפרתי 147

בין דיסטופיה לאוטופיה / יעקב אופיר וחננאל רוזנברג 162

מתים כדי לחיות / ציפי הוכדורף 193

טיפוח משאבי צמיחה וגיבוש מצפן פנימי בגיל הנעורים / נעם יצחקי 204

מתכוננים למעבר לחטיבת הביניים / אליעזר יריב והדס הובר 221

"'נוער' היא רק מילה" / ירון גירש 236

שער 3: פדגוגיה לחטיבת הביניים 255

פדגוגיה טיפולית ואתגר ההתבגרות / חיים מויאל וגל הרץ 257

הוראה קשובה לחטיבת הביניים / ירון שור, עינת גוברמן וסבטלנה אובסיאניקוב 276

לנהל את עצמם: חינוך לוויסות עצמי בחטיבת הביניים / עינת ליכטינגר ולילי ישראל 291

"ריבועים שחורים שותקים" / תמר חן לוי 309

למידה רגשית־חברתית ייעוד חדש לחטיבת הביניים / חנה שדמי 330

לפרק ולהדק / דורית טובין 355

הקבצות בחטיבת הביניים: המחיר החברתי של מיון על פי "רמת יכולת" / יריב פניגר 383

מבנה בית הספר וזכאות לבגרות / אודרי אדי־רקח 404

אתגרי הזהות והשייכות / מירי שליסל 429

פדגו־תרפיה / דביר מלניק 440

על הכותבות והכותבים 455

הקדמה

"ביניים" – כשמה כן היא. מונחת שם בין (היסודי) לבין (התיכון), סתם, ללא סיבה, מתוך הרגל. הנחנו אותה שם בסוף שנות השישים של המאה הקודמת ושכחנו את סיבת קיומה. אפילו לשאול על סיבת קיומה שכחנו. גם שֵם לא ייחדנו לה שיהיה בו כדי לרמוז על ייעודה ועל כבודה; היא "ביניים", שלב מעבר בין שני שלבים חשובים באמת.

ישנן מדינות שבהן גיל חטיבת הביניים נחשב לפרק הזמן הקריטי ביותר בהתפתחותם של אנשים צעירים, גיל שבו הם מגבשים זהות, מפתחים כישורים, מחזקים יכולות ומדמיינים עתיד. מערכות החינוך במדינות אלה מקצות לגיל זה מסגרת ופדגוגיה ייחודיות שהולמות את אתגריו. לא בכדי המדידה הבינלאומית של פיז"ה נקבעה לגיל 15, גיל שבו מתהווים גרעין האישיות ונקודת המוצא לחיים.

בבית הספר היסודי הילדים לומדים עם חברים מהשכונה ורוכשים את "הבסיס" – קריאה, כתיבה, חשבון, מיומנויות חברתיות. ההורים עוטפים אותם ומחנכת הכיתה מחבקת אותם. מחממת בית הספר היסודי הם נזרקים ללא הכנה מספקת לשדה הקרב של חטיבת הביניים – לחברים מרוחקים, למורים מקצועיים, למקצועות מנותקים, למרוץ אחר ציונים, לפערים מתרחבים, למלחמת הישרדות חברתית ולימודית.

וכל זאת בגיל שלדעת חוקרים אחדים יש להגדיר את כל מי שנמצא בו כ"נוער בסיכון", או גיל המכונה על ידי חוקרים מתונים יותר – "סערת ההתבגרות". בגיל שבו המתבגרים הצעירים זקוקים, לעיתים משוועים, ליד תומכת ומכוונת, אנו מותירים אותם לבדם: ההורים "יוצאים מהתמונה" (הם יחזרו בתיכון לקראת בחינות הבגרות, עם לחץ להביא ציונים טובים ועם שיעורים פרטיים אם אפשר) והמורים מדלגים קצרי נשימה בין הכיתות הצפופות ללא פדגוגיה מותאמת ויעדים מוגדרים. וכאשר לכל זה מתלווה לעיתים הדרה על ידי קבוצת הגיל, המתבגרים נופלים בין הכיסאות.

המבוגרים – הורים ומורים – מתייחסים לגיל ההתבגרות כשלב ביניים, בין ילדות לבגרות; גיל בעייתי, "הורמונלי"; גיל מיותר; יש לתת לו לחלוף מעצמו. אינדיקציה בוטה ליחס זה התקבלה בתום סגרי מגפת הקורונה: הממשלה פתחה מחדש את הקניונים אך הותירה את חטיבות הביניים סגורות. דאגה לשופינג חשובה יותר מדאגה לנוער ועתידו. ההשפעה על חלק מבני ובנות הנוער הייתה הרסנית.

לאורך השנים המליצו ועדות מקצועיות וציבוריות על צעדים מרחיקי לכת, יותר ופחות, ביחס לחטיבת הביניים: לפרק אותה, לארגן מחדש את מבנה בית הספר, להמציא פדגוגיה מותאמת לגיל ההתבגרות, ועוד. אך חטיבות הביניים נותרו כמות שהן – ונזנחו. שנים רבות לא התקיים בישראל דיון מעמיק על הצורך בחטיבת הביניים וכן על מה ייחודה וייעודה.

הורים בישראל, כמו במדינות אחרות, שאִיבדו תקווה לשינוי, מנסים "להציל" את ילדיהם מחטיבת הביניים הרגילה, רושמים אותם לבתי ספר ייחודיים (בתי ספר שתלמידיהם מגיעים מ"משפחות טובות") ומשלמים בכסף, בזמן ובמאמץ הכרוכים בכך. מנהלים של בתי ספר ציבוריים מגיבים בהקמה של "כיתות מצוינות" כדי לבלום את בריחת התלמידים המצטיינים. אך הפער בין חינוך פרטי איכותי לחינוך ציבורי בינוני הולך ומתרחב, ונוסף לשאר הפערים המאיימים על קיומה של החברה הישראלית.

הספר שלפניכם מבקש לחדש את השיח המקצועי והציבורי על סיבת קיומה של חטיבת הביניים. אם אין לה סיבת קיום צריך לבטל אותה, או – לשמר אותה אך להמציא לה סיבת קיום. אנחנו מקווים שתצטרפו לשיח הזה וביחד "נציל" את חטיבת הביניים (כלומר, את תלמידיה) ונקדם את החינוך בישראל.

תודה לכותבות ולכותבי הפרקים לספר; למלבה"ד תרזה אייזנברג; למעמדת הספר שרית רוזנברג; למעצב העטיפה אמרי זרטל, למפיקה אורנה בכר ולעורכת הראשית של מדור העיון, מאיה להט־קרמן.

אלי הורביץ ויורם הרפז

שער 1

ההיסטוריה של חטיבת הביניים

לידתה והתפתחותה של חטיבת הביניים הישראלית, 1965-2022

נירית רייכל

הקדמה אישית

לפני ארבעים שנה, ערב פסח 1982, נפרדתי מבית הספר היסודי ממלכתי "אופירה" בשארם א־שייח', שניהלתי במשך יותר משש שנים. פוניתי מביתי בין כחול הים לצהוב המדבר, וקבעתי את משכני החדש בגליל התחתון הצופה אל הר תבור. כחודשיים מאוחר יותר הוצע לי לנהל את חטיבת הביניים של בית הספר האזורי־פנימייתי כדורי. חטיבת הביניים הייתה בראשית דרכה (בת כשנתיים), מנהליה ורכזיה הוחלפו ומעמדה בכפר הנוער היה מעורפל. תושבי האזור לא מיהרו לרשום אליה את ילדיהם וחלקם העדיפו את בתי הספר הקיבוציים שבסביבה. היססתי. לאחר העצמאות המלאה שהייתה לי בבית הספר "אופירה" – כיתות א' עד ט' וגני ילדים – התקשיתי לראות את עצמי מובילה מוסד חינוכי שמידת עצמאותו בכפר הנוער אינה מוגדרת. אך האתגר קרא וההחלטה נפלה.

ארבע־עשרה שנים ניהלתי את חטיבת הביניים של כדורי, שכללה בהדרגה את כל ילדי האזור: מושבי הגליל התחתון, יבניאל וכפר קמא ותלמידי הפנימייה. כל הנערים והנערות, כולל בעלי צרכים מיוחדים (שנים לפני תקנת השילוב), הוזמנו להתחנך בחטיבה ללא מיון והסללה. במהלך שנים אלה למדתי להוקיר את הזכות שנפלה בחלקי לחנך בני נוער בגיל ההתבגרות ולסייע להם למצוא

ולהמציא את עצמם. הבנתי שכדי להצליח במשימות החינוכיות הייחודיות של חטיבת הביניים עלי לדרוש מהסמכויות כלים ואנשים, שבעזרתם אכן קידמנו את החטיבה: עיצבנו מרכז למידה מותאם לתלמידים עם מוגבלויות, שילבנו יסודות של חינוך בלתי פורמלי בעשייה הבית־ספרית, ארגנו מפגשים משמעותיים בין בני נוער מתרבויות ומקהילות שונות, הכשרנו מורות צעירות לתפקידן הייחודי, ועוד. יוזמות אלה ואחרות שכנעו אותי שלחטיבת הביניים יש מקום ייחודי וחשוב במערכת החינוך הממלכתית, אך רק בתנאי שמנהיגיה מודעים לייחודה, מוכשרים אליו, מתאימים את ההוראה ואת המטלות לתלמידים, משלבים את הקהילות ואת ההורים בעשייה החינוכית ומתעדכנים, מתפתחים ויוצרים כל הזמן. כל זה, אכן, מאתגר מאוד, אך בהחלט אפשרי ורצוי, כפי שלמדתי מניסיוני.

בטרם נצא לסיור מודרך בשלבי התפתחותה של חטיבת הביניים הישראלית, אציין כי חטיבת הביניים אינה יצירה ישראלית מקורית. חטיבות הביניים הראשונות הוקמו בתחילת המאה העשרים בארצות הברית (חטיבת הביניים הראשונה הוקמה שם ב־1909), באנגליה ובמדינות נוספות (קלינוב, 2010; ראו גם אופלטקה, באסופה זו). מטרת הקמתן הייתה טיפול בנשירת תלמידים מהכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי (Cuban, 1992), הכשרת תלמידים למקצועות טכנולוגיים שנדרשו לתעשייה המתפתחת, ובהמשך – יצירת סביבה חינוכית המתאימה לצורכיהם של מתבגרים. בחלק גדול מהמקרים לא עמדו חטיבות הביניים בציפיות שתלו בהן (אופלטקה וטובין, 2008; קובן, 2006), ולפיכך הן הגדירו מחדש את יעדיהן, שינו את דפוסי ההוראה שלהן וחיפשו, ועודן מחפשות, דרכים לחינוך מיטבי.

הסיור המודרך שלנו נחלק לחמישה שלבים על ציר הזמן – מאז ההחלטה על יצירת חטיבת ביניים במערכת החינוך שלנו ועד היום.

א. יציקת היסודות לבניית חטיבת הביניים הישראלית: ועדת פראוור, ועדת רימלט ומה שביניהן

באופן פורמלי, חטיבת הביניים הישראלית נולדה ב־1968, לאחר שהכנסת קיבלה ברוב קולות את המלצות הוועדה הפרלמנטרית בראשותו של חבר הכנסת אלימלך רימלט, יו"ר ועדת החינוך, לרפורמה במערכת החינוך.

ועדת רימלט הוקמה ב־1966 על ידי הכנסת בעקבות החלטת שר החינוך זלמן ארן (ראו מאמרו של יצחק גרינברג באסופה זו). היא מנתה חמישה חברי כנסת, נציגי הסיעות השונות, ומטרתה הייתה לבחון את מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל (וורגן, 2010). הוועדה אימצה את ההמלצה של משרד החינוך לבצע שינוי במבנה מערכת החינוך. השינוי העיקרי שהוצע על ידה היה מעבר ממבנה של שמונה שנות חינוך יסודי וארבע שנות חינוך על־יסודי למבנה של שש שנות חינוך יסודי, שלוש שנות חינוך בחטיבת ביניים ושלוש שנות חינוך על־יסודי. הוועדה גרסה כי שלוש מטרות עיקריות מניעות ומצדיקות את השינוי המבני המוצע: העלאת רמת ההוראה וההישגים הלימודיים והחינוכיים בכל שלבי החינוך; צמצום הפער בין התלמידים ברמת ההשכלה ובסיכויים להשתלב בחברה ובמשק מתקדם; יצירת מפגש בין ילדים משכבות אוכלוסייה מגוונות במסגרות לימוד אזוריות. כאמור, המלצות הוועדה אושרו על ידי מליאת הכנסת. המושג "אינטגרציה" לא הוזכר בדיוני הוועדה כאחד מיעדי הרפורמה אף על פי שהיא דנה בלמידה של קבוצות חלשות (אמיר ובלס, 1985).

להחלטה על יצירתה של חטיבת ביניים קדמה הצעה של ראש הממשלה דוד בן־גוריון באוקטובר 1963, "להרחיב בשתי שנים נוספות חינוך חינם וחובה עד לגיל 16". כשבועיים לאחר ההכרזה מינה שר החינוך זלמן ארן ועדה ציבורית בראשות פרופ' יהושע פראוור כדי לבדוק את הצורך בהרחבת התחולה של חוק לימוד חובה חינם ואת האפשרויות להחלתו. בנוסף לפראוור כללה הוועדה 18 חברים: שישה עובדים בכירים במשרד החינוך, חבר כנסת לשעבר מטעם אחדות העבודה, שלושה ראשי רשויות מקומיות, שני מנהלי גימנסיות, מנהל רשת אורט, נציג האוצר, נציג הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, נציג ארגון המורים העל־יסודיים ונציג הסתדרות המורים. בכתב המינוי של הוועדה קבע השר ארן כי "תפקידה לבחון את ההצעה להאריך את חוק לימוד חובה חינם בשנתיים נוספות, לגילאים 14 עד 16 שנה: כיתות ט'–י'". ארן צירף לכתב המינוי רשימת נושאים מומלצים לליבון, ביניהם שלושה נושאים עיקריים: התפלגות בוגרי בית הספר היסודי בין ענפיו השונים של החינוך העל־יסודי – חינוך עיוני, חינוך מקצועי וחינוך חקלאי; אומדן ההוצאה התקציבית של משרד החינוך עקב הרחבת תחולת חוק לימוד חובה חינם; הקצאת העלויות בין

משרד החינוך ובין הרשויות המקומיות. שינוי מבנה מערכת החינוך נעדר מן הרשימה, שכן השר לא רצה לעורר את התנגדותם של ראשי הסתדרות המורים בעניין זה שהיה קרוב לליבו. אגב, אי־ההסכמות בנושא מבנה מערכת החינוך בין ראשי הסתדרות המורים לבין שר החינוך ארן והשר שקדם לו, בן־ציון דינור, קדמו להצעתו של בן־גוריון מ־1963. הם התנהלו גם בתקופת המנדט כתגובה להצעות לשינוי מספר שנות הלימוד בבית הספר היסודי וליצירת מבנה ארגוני חדש שעלו מגורמים שונים כמו בית המדרש למורים בית הכרם (1931), הנהלת מחלקת החינוך של הוועד הלאומי (1939) ומחלקת החינוך בממשלת המנדט (1940) (גרינברג, 2015).

חילוקי הדעות בין שר החינוך ארן לבין הסתדרות המורים לגבי חטיבת הביניים נבעו בעיקר מהתפיסה המוצהרת של ראשי הסתדרות המורים, לפיה על המורים להיות שותפים מרכזיים, באמצעות נציגיהם, בהחלטות הנוגעות למבנה מערכת החינוך. שלום לוין, יו"ר הסתדרות המורים (1955–1980), ביטא תפיסה זו בראשית שנת הלימודים תשי"ד (1953–1954) בכנס ארצי שארגנה הסתדרות המורים ונועד לאותת לשר החינוך דינור כי מרכז הסתדרות המורים לא יקבל מהלך כה גורלי למערכת החינוך – שינוי מבני של מערכת בתי הספר. לדבריו:

> שאלת המבנה של בית־הספר במדינה, שאלת מקומן ומעמדן, תכניתן ותכליתן של הכתות ז־ח, זו היא שאלה חיונית, שבה לא יוכל המורה להיות רק בבחינת מקבל את הדין, בלי להיות בין חורציו. המורה העברי, שהקים את בית־הספר העברי, זכאי לראות עצמו כ"בעל־בית" בו. ואין בכך כל יוהרה. אך לכל הדעות, ואף לדעתם של גורמים רמי־מעלה, שאינם רואים את המורה כבעל־בית בבית ספר, הרי על כל פנים בן־בית הוא בו. הרי בית־הספר הוא בית חייו של המורה, בית היוצר שלו, מקום חיותו [...]. שאלת מבנה הבית הזה שאלת חיים היא לו, לבן־הבית, אולי במדרגה גבוהה יותר משל בעל־הבית (לוין, תשי"ד, עמ' 2).

ועדת פראוור הגישה את מסקנותיה לשר החינוך ארן בסוף ינואר 1965. המסקנות כללו המלצה להרחיב את תחולת חוק לימוד חובה ולשנות את מבנה החינוך. מסקנות הוועדה עוררו, כצפוי, מחלוקת חריפה בין ארן לבין מרכז הסתדרות

המורים. שר החינוך אימץ את המלצת הוועדה לשנות את מבנה בית הספר וביקש ליישמה, ואילו ראשי הסתדרות המורים דחו אותה על הסף. הם טענו, בין השאר, בעד עדיפות למסגרת בית הספר היסודי המגוננת, הקהילתית והלא־סלקטיבית, ונגד יצירת מעבר נוסף, מיותר, לתלמידים ממסגרת אחת לאחרת. וכן, הם טענו, האינטגרציה לא תושג באמצעות הרפורמה משום שבעלי האמצעים יוציאו את ילדיהם מחטיבת הביניים לבתי ספר ייחודיים; וכן, יש צורך בהכשרת מורים מיוחדת להוראה בכיתה אינטגרטיבית. נימוקים אלה, אגב, נשמעו במשך שנים לאחר יישומה של הרפורמה על ידי גורמים שונים בעוד שהסתדרות המורים שינתה את עמדותיה.

התנגדות נציגי המורים הניעה את זלמן ארן להעביר את המאבק על הרפורמה המבנית לזירה הפוליטית. הוא הקים ועדה פרלמנטרית, ועדת רימלט שהוזכרה לעיל, שהמלצותיה שִׁחזרו את המלצות ועדת פראוור. הן הגדירו את חטיבת הביניים כחלק מהחינוך העל־יסודי והתייחסו להכשרת מורי חטיבת הביניים במונחים של אקדמיזציה והתמקצעות. בנוסף, הומלץ לבטל את הסקר, המבחן הממיין בכיתה ח׳ שהונהג ב־1955 וקבע אילו תלמידים יופנו לתיכון עיוני ואילו לבית ספר מקצועי (לוי, 1994). עניין נוסף שייחד את ועדת רימלט היה הוספת ה״אינטגרציה״ ו״מיזוג גלויות״ לשלוש המטרות המרכזיות של הרפורמה: קידום רמת ההוראה וההישגים בכל שלבי החינוך; צמצום הפער הקיים בין תלמידים ברמת ההשכלה ובסיכויים להשתלב בחברה ובמשק מתקדמים; הפגשת תלמידים מכל השכבות והמוצאים במסגרות לימודים משותפות (הכנסת, 1971). מטרות אלה נוסחו באופן דומה במסמך ההנחיות לביצוע הרפורמה המבנית שיצרה את חטיבת הביניים (אמיר, 1985). עם זאת, ניסוח המטרה הנוגעת לאינטגרציה היה כללי ומעורפל, בעיקר בנוגע לדרכים ליישומה. עמימות זו גרמה ליצירת פערים בין מדיניות משרד החינוך לבין חלק ניכר מחטיבות הביניים (קליי ואשל, 1979).

ניתן לומר לסיכום שלב זה, שמניע מרכזי להקמת חטיבת הביניים היה הרחבת חוק לימוד חובה חינם לצורך יצירת חלון הזדמנויות רחב יותר לתלמידי ישראל מקהילות שונות. החטיבה עוצבה כמסגרת מתווכת בין בית הספר היסודי לבית הספר העל־יסודי. תהליך הבנייה מחדש של מערכת החינוך לווה באי־הסכמות בין הסתדרות המורים לבין משרד החינוך. חטיבת

הביניים הפכה למובילת מדיניות ערכית־לאומית של אינטגרציה. הרפורמה המבנית כונתה בשיח הציבורי "רפורמת האינטגרציה". שילוב האינטגרציה כמטרה מרכזית של חטיבת הביניים יצרה תמיכה מוצהרת ברפורמה מצד כל השותפים בעשייה החינוכית ומצד הציבור (דר, 1997). האינטגרציה תאמה גם את השיח הבינלאומי שהתפתח באותה עת על שוויון הזדמנויות בחינוך (דוח קולמן. Coleman et al., 1996), וכן היא התאימה לאווירת שותפות הגורל הישראלית בעקבות מלחמת ששת הימים (1967). ב־1968 אושרה הרפורמה על ידי הכנסת ללא חקיקת חוק. היעדר חקיקה מנע בין היתר ניסוח עקרונות מנחים אחידים וברורים וקביעת יעדי זמן לביצוע הרפורמה (אמיר ובלס, 1985). השר ארן הצליח לשריין תקצוב, ו"רפורמת האינטגרציה" באמצעות חטיבת ביניים יצאה לדרך.

ב. צעדים ראשונים בתהליך הצמיחה של חטיבות הביניים ויישום הרפורמה: העשור הראשון

עם קבלת הרפורמה על ידי הכנסת נחתם עם הסתדרות המורים הסכם שאִפשר עבודה משותפת עם המורים המיועדים לחטיבת הביניים ("הסכם צדוק"). הונחה לבנה ראשונה בבניין חטיבות הביניים. הלבנה השנייה – חשובה לא פחות – קשורה להורים, שחלקם התנגד לרפורמה. הורים טענו כי המיפוי המכוון את רישום ילדיהם לחטיבת ביניים מסוימת פוגע בזכות הבחירה שלהם. מיעוטם אף פנה לבג"ץ בנושא. בג"ץ דחה את תביעות ההורים בנימוק של תמיכה ב"טובת הכלל" כנגד ה"אינטרס הפרטי" (גל, 1995). פרסום החלטות בג"ץ בתקשורת החליש את התנגדות ההורים.

בשנת הלימודים 1968–1969 נפתחו שמונה חטיבות ביניים חדשות שבהן למדו כ־8% מתלמידי כיתות ז'–ח'. חמש שנים לאחר מכן למדו 30% מתלמידי כיתות אלה בחטיבת הביניים. עיון בתיקיות של אליעזר שמואלי, הממונה על רפורמת חטיבת הביניים בתקופה זו (1969–1974), מלמד על האתגרים שיישום הרפורמה העמיד בתחום הפדגוגי: "לא היה מעולם דיון עקרוני על שינוי דרכי ההוראה בחטיבת הביניים. במיוחד לא התקיים דיון על הבעייתיות והשיטות הדרושות לטיפול בכיתות הטרוגניות". ובנושא הכשרת המורים: "אין הכשרות מורים להוראה בכיתות האיטיות והמקדמות"; ובנושא הארגוני: "הצמדת

החטיבה לתיכון מהווה בעיה ארגונית קשה: נוצר בית ספר חדש בעל אופי שונה שאין עוד ידיעה איך לנהלו כראוי" (ISA-education-DirectorGeneral-000gyf).

בשלהי 1977, כעשור לאחר תחילת הרפורמה, ביקש שר החינוך זבולון המר לבחון ולהעריך את כדאיות המשכה של הרפורמה בעזרת ממצאים מחקריים נטולי פוליטיקה. לשם כך הוא פנה לחוקרי חינוך מאוניברסיטת תל אביב, מיכאל חן, אריה לוי ודרורה כפיר, ומהמכון לטיפוח החינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, דן ענבר ונורה רש. מחקרם "הליך ותוצאה כמעשה החינוך: להערכת תרומתה של חטיבת הביניים למערכת החינוך" התפרסם במאי 1978 (ארכיון המדינה, ISA-education-ChiefScientist-000ep2j). החוקרים ציינו כי התחזית למימוש הרפורמה בתוך שלוש שנים שגויה, והעריכו כי מימושה יהיה בן שבע עד שמונה שנים. במחקרם עלו חמישה נושאים מרכזיים המכבידים על התקדמות הרפורמה ועל איכותה, כולם רלוונטיים לימינו:

1. החלטת משרד החינוך לא לכפות על הרשויות המקומיות לאמץ את הרפורמה. כתוצאה מכך נאלץ משרד החינוך להפעיל במקביל שתי מערכות חינוך, אחת של שלושה מוסדות חינוך ואחת של שני מוסדות חינוך.
2. מחסור בספרי לימוד ובתוכניות לימודים, בעיקר לתלמידים מתקשים. המחסור נבע מכך שההכנה של תוכניות הלימודים החדשות שנועדו לחטיבת הביניים הסתברה כמורכבת יותר מהמתוכנן עקב מחסור בכותבים מתאימים ובשל הצורך לכתוב תוכניות לימודים מתאימות לחטיבת ביניים ממלכתית ולחטיבת ביניים ממלכתית־דתית, שלכל אחת מהן נדרשה, בחלק מהמקצועות, הכנת תוכניות בשלוש רמות קושי.
3. הכשרת מורים לחטיבת הביניים התגלתה גם היא כמורכבת מהצפוי. חשוב להדגיש כי סוגיית הכשרת מורים לחטיבות הביניים עולה לאורך כל שנות קיומה של חטיבת הביניים וקשורה לעמימות של יעדיה וייחודה. לאורך כל תהליך מימוש הרפורמה לא תוכננו הכשרה אקדמית ופיתוח מקצועי מתאימים להוראה בחטיבת הביניים. בתי הספר לחינוך התנגדו לפתיחת מסלולי הכשרה ייחודיים בטענה כי ההכשרה צריכה להיות זהה לזו של מורי החטיבה העליונה. מדיניות האינטגרציה וביטוייה בהוראה, פיתוח כלים ומיומנויות להוראה בכיתה הטרוגנית, ייחודו של גיל ההתבגרות, מקום החינוך הערכי־

חברתי־זהותי – נושאים אלה ואחרים אינם מטופלים בהכשרת המורים, מה שמקשה על עיצוב זהותה של חטיבת הביניים.

4. בחינת מימוש האינטגרציה בחטיבות הביניים העלתה כי החטיבות אכן הגבירו את המפגש הבין־עדתי לעומת בתי הספר היסודיים שמהם הגיעו התלמידים. עם זאת, המחקר הדגיש את השוני בין חטיבות הביניים. לדוגמה, בחינוך הממלכתי כ־69% מתלמידיהם גרים ביישובים מעורבים מבחינה עדתית, מה שמסייע לאינטגרציה בחטיבות הביניים, לעומת חטיבות הביניים של החינוך הממלכתי־דתי, שבהן האינטגרציה קשה יותר משום שרק כחמישית מתלמידיהן מתגוררים ביישובים מעורבים.
5. התייחסות פרטנית לתלמידי החטיבה במסגרת הכיתה לוקה בחסר משום שיעדי שירות הייעוץ שהוקם ותוקצב עבור חטיבת הביניים לא הוגדרו כראוי.

חרף הקשיים שעמם מתמודדות חטיבות הביניים ו"העובדה שהרפורמה גרמה לזעזוע בחינוך", קבע המחקר כי "המבנה החדש של מערכת החינוך כפי שהוא מפורט בתוכנית הרפורמה וכפי שהוא בוצע הלכה למעשה, יאפשר מימוש יתר של מטרות החינוך בישראל מאשר המבנה שהיה מקובל עד אז" (ארכיון המדינה, עמ' 22). לפיכך המליצו החוקרים "להמשיך ברפורמה במבנה החינוך ובפיתוח חטיבות הביניים, ובמיוחד – להביא להאחדת המערכת ביישובים שבהם פועלות בינתיים שתי מערכות, החדשה והישנה, במקביל". זאת לצד הקדשת תשומת לב רבה יותר "לממדים הפדגוגיים של ההוראה בחטיבות הביניים ולפיתוח דרכי הוראה המתאימות לכיתות הטרוגניות" (שם, עמ' 195). המלצה חשובה נוספת הייתה "לחפש דרכים לחיזוק מעמדו של המחנך ולהגדיל את האפשרויות לעבודה חינוכית בכיתה, שהוחמצה כמעט לחלוטין עד כה [...] על ידי שילוב פעילויות העשרה וחינוך חברתי במסגרת התוכנית החינוכית הפורמלית" (שם, שם).

מחקרים נוספים שנעשו לצורך בחינת יישום מטרות הרפורמה באותה עת הגיעו למסקנות דומות (שמידע, 1987). מחקרים אף מצאו כי חלק מחטיבות הביניים מאופיינות בשמרנות ובהישגיות המתבטאות בסלקטיביות ובהקבצות של התלמידים (ראו באסופה זו את מאמרו של יריב פניגר). אולם החוקרים לא ראו בכך סיבה מספקת לעצירת הרפורמה (אמיר, ריץ בן־ארי, 1978). "הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה" הציגה מסקנות דומות באפריל 1979

וקראה למשרד החינוך והתרבות ולרשויות המקומיות "להשליט את הרפורמה במערכת החינוך ולהגביר את קצב הביצוע". הוועדה קבעה שקיים חשש מתהליך האטה של ביצוע הרפורמה. היא אכן צדקה, כפי שניתן לראות מהגידול האיטי של אחוז הלומדים בחטיבות הביניים: בשנת הלימודים 1979–1980 – 45% מתלמידי כיתות ז'–ח'; חמש שנים מאוחר יותר, ב־1989–1990 – 57%; חמש שנים מאוחר יותר (1994–1995) – 62.5%; חמש שנים מאוחר יותר (1999–2000) – 74%. לאחר שנה זו התחיל תהליך של ביטול חטיבות ביניים (רש וכפיר, 2004, עמ' 43).

אתגרי חטיבת הביניים הוצגו במחקרים, אך לא הוצעו דרכים ברורות להתמודדות עמם. הציפייה להחיל את הרפורמה המבנית במהלך שמונה שנים הלכה והתפוגגה. היעדר חוק מחייב האט את מימוש הרפורמה. האטה נוספת נגרמה על ידי תפיסות משתנות של מובילי מערכת החינוך ובעיות תקציביות.

ג. מקומה ויעדיה של חטיבת הביניים בעשור השני והשלישי לקיומה: מחקרים, דיונים, ועדות

במחצית השנייה של שנות ה־80 שוב נבחנה הרפורמה מזוויות שונות. לבקשת הוועדה לביצוע הרפורמה במשרד החינוך התבצע ב־1984 סקר במטרה לבדוק את התקדמות צמיחת חטיבות הביניים ומימוש האינטגרציה. מהסקר עלה כי 61.6% מתוך כלל בתי הספר במדינה נכללים במסגרת הרפורמה (גל־18634/4, עמ' 219).יו"ר הוועדה, ד"ר גדעון בן דרור, הביע את שביעות רצונו וטען כי הנתונים מוכיחים ש"על אף מגבלות התקציב נמשכת ההתקדמות בביצוע הרפורמה המבנית בישראל שמימוש האינטגרציה הבין־עדתית הוא היעד הראשי בה" (שם, שם). דברי בן דרור התעלמו מכך שבעקבות קיצוצי תקציב מתמשכים התגלו בקיעים ומכשולים בהתקדמות הרפורמה: אוכלוסיות שונות החריגו את עצמן מהכלל באמצעות מסלולים "עוקפי אינטגרציה", כמו בתי ספר ייחודיים או כיתות נפרדות בבית הספר. הורים הגבירו את התערבותם במדיניות הפדגוגית בנימוק של אכזבה מאופן ניהול מערכת החינוך. התנגדות של עיריות, הורים ואנשי חינוך לתוכנית האינטגרציה, כמו גם לעקיפתה, גרמו לשינויים במדיניות משרד החינוך. המעבר שהתרחש בישראל מחברה אידאולוגית־לאומית לחברה

אינדיווידואליסטית־פלורליסטית יותר השפיע על תפיסתה ועל מעמדה של חטיבת הביניים האינטגרטיבית.

באותה שנה (1984) התפרסם מסמך משותף שחיברו בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב ומשרד החינוך אשר התייחס לשינויים בחברה הישראלית ובחן את התאמתה של מדיניות מערכת החינוך, שנקבעה בשנות ה־60, ליעדים הלאומיים בשנות ה־90. המסמך התמקד בשאלה, האם המִרכוז והאחידות שאפיינו את המערכת בראשיתה, בתקופת העליות הגדולות, מתאימים לתקופה שבה התגברו האינדיווידואליזם והפלורליזם. החוקרים טענו כי תהליך החלת הרפורמה של 1968 ביטא המשכיות במדיניות האחדה, אך למעשה חיזק, מבלי שהתכוון לכך, את הביזור והאוטונומיה של חלק מבתי הספר. לדברי החוקרים יש להפוך את המקריות למדיניות מכוונת ולתמוך באוטונומיה בית־ספרית. הוצע לחולל את שינוי המדיניות בהדרגה, כך שיסודות אוטונומיים וריכוזיים יתקיימו זה לצד זה בדגמים שונים של בתי ספר (עמ' 45–80 בתיק גל־18634/2). במסמך מתוארת ההתפתחות של בתי ספר על־אזוריים ייחודיים הקולטים תלמידים גם מחוץ לאזור הגיאוגרפי של בית הספר – בניגוד לדרישות המוצהרות של הרפורמה ובעידוד לא מוצהר של משרד החינוך. החוקרים הציעו לחזק את ההתפתחות הבלתי מוצהרת הזו. לטענתם, מאפייני בתי הספר הייחודיים הם דוגמה לאוטונומיה בית־ספרית רצויה, המתבטאת ב"אני מאמין חינוכי" של בתי הספר ובתִרגומו לתוכניות לימודים, להערכה, ולארגון וניהול בית הספר (רשף, 1984).

נקודת מבט שונה על חטיבת הביניים האינטגרטיבית עלתה מסקר שערך ב־1984 המכון לקידום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך. (המכון הוקם ב־1982 על ידי יהודה אמיר כדי לקדם מסגרות הטרוגניות.) הסקר, שהתמקד בנושא האינטגרציה, מצא ש:

> לא הייתה היערכות להתמודדות עם הצרכים הלימודיים והחברתיים שנוצרים בעקבות הפגשת תלמידים מרקע חברתי, תרבותי ועדתי שונה בחטיבת הביניים ולא עוצבו שיטות לקידום תהליכים חברתיים בתוך הכיתה ומחוצה לה. בנוסף, חטיבות ביניים רבות לא פיתחו תוכניות המיועדות לטיפול בכיתות הטרוגניות וההתמודדות עם פערים נעשתה

> בעיקר באמצעות הקבצות הומוגניות או על ידי טיפול בפרט המתקשה. עורכי הסקר סברו כי בית הספר היסודי, שבו יש התייחסות לפרט ולא רק להישגיו הלימודיים, הוא מקום נכון יותר מחטיבת הביניים ליישם בו תוכניות של אינטגרציה (גל־18634, עמ׳ 204–207).

בעקבות הדו״חות השונים התכנסה לראשונה, בסוף 1984, תת־ועדה לאינטגרציה במשרד החינוך בניהולו של מנכ״ל המשרד אליעזר שמואלי כדי להעמיק את הרפורמה ולהכין את תלמידי בתי הספר היסודיים לאינטגרציה ולמעבר לחטיבות הביניים (שם, עמ׳ 192–194). תוכניותיו של שמואלי נקטעו עם כניסתו של מנכ״ל חדש למשרד החינוך, שמשון שושני (שלהי 1986). זמן קצר לאחר כניסתו לתפקיד הפיק שושני מסמך בשם ״הצעה לשיפור ולקידום מערכת החינוך בישראל – טיוטה לדיון״. המסמך נפתח בקביעה שמערכת החינוך צריכה להיות נכונה להתחדשות מתמדת ולהתאים עצמה לתמורות חברתיות, תרבותיות, מדיניות וכלכליות. שושני הבהיר כי משרד החינוך ימשיך בהשלמת המעבר לחטיבות ביניים, אולם הדגיש כי במקביל יתמקד המשרד בנושאים נוספים, בהם: רמת הישגים, פתיחת אזורי הרישום ומעורבות המשרד בקליטת התלמידים החלשים בחטיבות הביניים (גל־18634/5, עמ׳ 228–232). כך, לצד ההצהרה שהרפורמה ממשיכה להיות המדיניות החינוכית הרשמית של משרד החינוך, הצהיר מנכ״ל המשרד על תוכניות הפוכות. שר החינוך, יצחק נבון, התנגד לפגיעה ברפורמה והבהיר בכתב ובעל פה כי קו הפעולה של משרד החינוך בנוגע לחטיבת הביניים לא השתנה, והחתירה להשלמת הרפורמה בכל הרשויות תימשך בהתאם לאמצעים שיעמדו לרשות משרד החינוך. נבון הדגיש כי למשרד החינוך מדיניות אחת ברורה שהאינטגרציה היא אבן הפינה שלה. לדבריו, הזנת חטיבות הביניים תמשיך להיות מבוססת על אזורי רישום והמשרד יחפש בהתמדה דרכים לשיפור הרפורמה והאינטגרציה. לצד אלה ״יעסוק המשרד בהשבחת הכלים של בית הספר האינטגרטיבי כדי להבטיח שהעירוב החברתי לא יסתיים בהבאת הילדים מן הקבוצות השונות אל בין כתליו של בית ספר משותף, אלא יחדור ויעמיק אל הקבוצה הלימודית־חברתית הבסיסית: הכיתה״. נבון התייחס לקשיי המורים וטען כי ״כל עוד הם יתקשו להתמודד עם מטלה של חינוך כיתה הטרוגנית תישמר הנטייה לדפוסי הפרדה פנים מוסדיים ותבוזבז

ההזדמנות שהרפורמה יכולה להעניק לאינטגרציה" (שם, עמ' 157; 163). אולם בדבריו הוא לא הציע פתרונות בנושא הכשרת מורים בחטיבות הביניים בכלל ובכיתות הטרוגניות בפרט.

השנים 1986–2000 מאופיינות, כקודמותיהן, במחקרים, בניירות עמדה, בכתבות ובדיונים במשרד החינוך סביב מקומה של חטיבת הביניים במדיניות החינוך ונתיבי התפתחותה הרצויים. זאת על רקע קיצוצים בתקציב החינוך והתחזקות מעורבות ההורים במסגרת "החינוך האפור" – מימון שעות לימוד על ידי ההורים בתגובה לקיצוץ במערכת השעות. בקיץ 1987 התפרסמו בעיתונות ידיעות על תוכניתו של משרד החינוך "לחנוק את הרפורמה". מהכתבות עלה כי שורת גורמים, ביניהם עליית מעמדה של הרשות המקומית, תסכול המורים ושחיקה במעמדם, ומעורבות גוברת של ההורים, הובילה את המנכ"ל שושני לנתיב הפוך לרפורמה: לטיפוח מצוינות ובחירות ההורים. שני רכיבים אלה התאימו לסקרים ולמחקרים שהוגשו ונדונו במשרד החינוך. כך למשל טען מיכה חן בדיון במשרד (1987) כי על אף שהרפורמה הצליחה כמסר של שוויון חברתי, היא עוררה התנגדות רחבה בקרב ציבור ההורים; יש לבחון את הסיבות להתנגדותם ואת השפעת חטיבת הביניים על ההישגים הלימודיים. מסקנות דומות ביטא חיים אדלר, ראש "המכון לחקר הטיפוח בחינוך" באוניברסיטה העברית. הוא טען כי הרפורמה היא פרויקט לאומי מסובך וקשה, אך יש להמשיכו. עם זאת, הוא כתב, אין להתעלם מהתנגדות ציבור ההורים לרפורמה. אדלר סבר כי הדרך להקטין את התנגדות ההורים היא דרבון השלטון המקומי להירתם ביתר מוטיבציה להעמקת הרפורמה ולהפסקת הקיצוצים במערכת השעות (שם, עמ' 209).

מסמך שהגיש למשרד אברהם יוגב מהיחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל־אביב (1988) האיר מזווית שונה את סוגיית ההישגים בחטיבת הביניים: תפקידה העיקרי של מערכת החינוך בקידום תלמידים מקבוצות חלשות הוא לגרום להקטנת המתאם בין מוצא חברתי לבין הישגים במערכת החינוך על ידי הגדרת התלמידים משכבות סוציו־אקונומיות נמוכות באמצעות ההישגים הלימודיים, ולא כפי שהיה מקובל עד כה – באמצעות מצב משפחותיהם. יוגב טען שאינטגרציה במצבה הנוכחי לא משפיעה באופן חיובי על הישגי התלמידים, משום שהמורים בכיתות הטרוגניות נוטים להתמקד בתלמידים הנמצאים בטווח הקרוב ביותר לממוצע הכיתתי

ואינם מטפלים בצורכיהם של התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים ביותר. יוגב הציע שהאינטגרציה תהיה אמצעי שיוביל לשינוי בית הספר ולהפיכתו לסביבה לימודית פעילה המתמקדת בהעלאת ההישגים של כל אחד מהתלמידים ולמיצוי יכולתו. גישה זו תסייע גם להתמודדות עם ההתנגדות של הורים מהשכבות המבוססות (גל־18634/5, עמ' 113–154).

באותה שנה (1988) הוגש למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך נייר עמדה שעסק בנושא בתי ספר ייחודיים על־אזוריים. הנייר הצביע על היתרונות הגלומים בבתי הספר הייחודים כמוקדים להתחדשות חינוכית המקרינים על סביבתם, והתריע על הבעיות החברתיות שנוצרות עקב תהליכי סלקציה הנהוגים בחלקם (שפירא, 1988).

הדיון סביב בתי הספר הייחודיים העל־אזוריים, ששרטטו את "נתיב הבריחה" מהאינטגרציה וסללו נתיב חדש למדיניות החינוך, הורחב עם הקמת ועדה ציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל־אזוריות בראשות יצחק קשתי (1989). מדו"ח הוועדה עלה כי רוב בתי הספר העל־אזוריים הייחודיים מבצעים מהלכים סלקטיביים וסגרגטיביים בקבלת התלמידים, ולכן יש למצות את האפשרויות לפיתוח ייחודיות בתוך מסגרות אזוריות (ועדת קשתי, 1991; קשתי, 2006). בעקבות המלצות הוועדה הוקמה במשרד החינוך ועדה לבתי ספר על־אזוריים שתפקידה לבחון ולאשר את הקמתן של מסגרות על־אזוריות. על אף שהדו"חות והמחקרים על בתי ספר אזוריים ייחודיים לא התייחסו לחטיבות הביניים שהיו חלק מהם, משרד החינוך הדגיש בראשית 1990 את כוונתו להעמיק את התפשטות הרפורמה המבנית־אינטגרטיבית, ושר החינוך נבון הצהיר כי לאחר תקופת קיפאון, המשרד מחדש את "תנופת הביצוע של הרפורמה, במסגרת מדיניות האינטגרציה הבין עדתית שנקבעה על ידו", ומציג תוכנית לפתיחתן של עשר חטיבות ביניים חדשות; מנהליהן ייבחרו בשלב מוקדם ומוריהן יעברו הכשרה מיוחדת כדי לאפשר הכנה רצינית. לצד הכשרת המנהלים והמורים המודגשת בהצהרה הובטח לשמור על גודלן הבינוני של החטיבות החדשות (גל־15452/8, עמ' 5).

מדיניות מוצהרת זו של משרד החינוך לא מנעה מחקרים, מסמכים וועדות שתרו אחר חלופות למדיניות המשרד ולחטיבת הביניים האינטגרטיבית. ועדה אחת בולטת הייתה "ועדת ענבר" במשרד החינוך (1994) שהתמקדה בסוגיה של

בחירה בחינוך בישראל. המלצותיה צידדו ברעיון של "בחירה הורית" כאמצעי לשיפור החינוך. דו"ח וולנסקי (1994) הרחיב את הדיון בנושא. ממצאיו כללו ביקורת על הגישה הריכוזית הקיימת לפיה "השלטון קובע את דרך ניהולו של בית הספר", והמליצו על הענקת סמכויות רבות יותר לבתי הספר כדי לאפשר להם להיענות לצרכים ולהעדפות של הקהילה שבה הם פועלים.

לצד הרעיונות התיאורטיים על חלופות למדיניות משרד החינוך, פורסמו מחקרים שבחנו תופעה מתרחבת של בתי ספר ייחודיים על־אזוריים שהתפתחו בחלקם לרשתות ברמה ארצית של בתי ספר ניסויים, בתי ספר בניהול עצמי ובתי ספר קהילתיים. על פי החוקרים, בתי ספר אלה תורמים לגיוון ולהתחדשות מערכת החינוך ולחיזוק הקשר בין בית הספר לקהילה. הם מדרבנים הורים להעביר אליהם את ילדיהם גם כאשר הם מרוחקים. מהמחקרים עלה כי בתי הספר העל־אזוריים נוטים לקלוט שיעור גבוה של תלמידים ממשפחות מבוססות ובעלי כישורים גבוהים. מאפייניהם הייחודים מבחינת תוכניות הלימודים, דרכי הלמידה וההוראה, וכן השתתפות ההורים בעלויות הגבוהות, בבחירת המורים ובקליטה של התלמידים, יצרו חוסר איזון ביניהם לבין בתי הספר האחרים. ראוי לציין כי החיפוש אחר חינוך איכותי ו"אחֵר" יצר כיתות ייחודיות על־אזוריות, בעיקר בחטיבות הביניים. כיתות אלה, הקיימות גם היום, התמקדו בתוכן ייחודי כגון ספורט, מחול, תקשורת ואומנויות, הקבלה אליהן הותנתה במבחני כניסה, והן משכו תלמידים מוכשרים מבתי הספר האזוריים "הרגילים" (היימן, שביט, שפירא, 1995). חוסר האיזון בין "הייחודי" ל"אינטגרטיבי הרגיל" הציף שאלות חינוכיות וחברתיות נוקבות, ועמד בסתירה ברורה לעקרונות היסוד של חטיבת הביניים האינטגרטיבית. מתוך הכרה ביתרונות החינוכיים של בתי הספר העל־אזוריים הייחודיים, ובהתחשב בחסרונותיהם החברתיים, הוצעו מודלים המנסים לשלב עקרונות של אוטונומיה ושל ייחודיות בית־ספרית עם עקרונות של בחירת הורים מבוקרת שיבטיחו שמירה על מטרות כלל־חברתיות (שפירא, גולדרינג, היימן ושביט, 1991).

ניתן לומר לסיכום שלב זה, כי היסודות שעל בסיסם הוקמה חטיבת הביניים האינטגרטיבית והדרכים לאכוף אותם כורסמו לאיטם לאורך שנות ה־80 וה־90 של המאה ה־20. עשורים אלה מאופיינים בניסיונות של חוקרים, אנשי ציבור, פוליטיקאים והורים להתאים את מדיניות החינוך למאפייני התקופה

ואף לשנותה. שנים אלה שפעו רעיונות ויוזמות שפגעו ביסודות האינטגרציה: מתן חופש בחירה להורים, הקמת בתי ספר ייחודיים על־אזוריים ופתיחתן של כיתות מיוחדות ממיינות. כל אלה לא גרמו להכרזה על ביטול הרפורמה, אך גם לא הניעו את מדינאי החינוך לעצב מדיניות ברורה שתנחה את מנהלי חטיבת הביניים ומוריה. הקמת "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" בראשות שלמה דוברת (ועדת דוברת) ב־2003 ומסקנותיה (2005) זירזו את שחיקתה של הרפורמה הוותיקה ודחפו לבניית רפורמה חדשה. גם מהלך זה לא ביטל את קיומן של חטיבות הביניים, אך הגביר את הערפול של המדיניות ביחס אליהן.

ד. המלצות על ביטול חטיבת הביניים והשלכותיהן: ועדת דוברת

המלצותיה של ועדת דוברת חתרו לביטול הרפורמה המבנית שיצרה את חטיבות הביניים ולמעבר למבנה של חינוך על־יסודי מכיתות ז' עד י"ב – אותם מורים והנהלה אחת. הוועדה הסיקה מהדיונים ומהחומרים שהועברו לידיה כי "המעברים בין המסגרות החינוכיות עלולים להיות קשים לתלמידים ולפגוע ברצף החינוכי, ואף לגרום לנשירת תלמידים מהלימודים הסדירים. לפיכך בין כיתה א' לכיתה י"ב יתקיים רק מעבר אחד ויתקיימו רק שני שלבי חינוך – בית־ספר יסודי ובית־ספר על־יסודי. חטיבות הביניים כשלב חינוכי נפרד יבוטלו. בדרך זו תינתן לתלמידים אפשרות להכיר את בית הספר, ולצוות בית הספר יתאפשר להכיר כל תלמיד". ועוד: "העובדה שהתלמיד יתמיד בלימודיו בבית הספר מספר שנים תגדיל גם את מידת מחויבותו של בית הספר לתלמידים ותצמצם את הנשירה מלימודים". הוועדה המליצה "לאפשר למִנהל החינוך האזורי [גוף מִנהלי שהוועדה המליצה על הקמתו], במסגרת תקציבו ומשאביו, לקבוע את מבנה הרצף המתאים והאפשרי לאזור מבחינה כלכלית וארגונית". עד להקמתם של מנהלי החינוך האזוריים הציעו חברי הוועדה שלא יבוצעו שינויים במבנים הארגוניים של בתי הספר העל־יסודיים (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית לחינוך המלצה מספר 1.5.1, ינואר 2005. (ראוי לציין כי בהמלצות הביניים של הוועדה נכללה המלצה עם הגדרה מפורשת של מבנה שש־שנתי יסודי ושש־שנתי על־יסודי. קרי, הדו"ח הסופי של הוועדה גמיש יותר, ולצד החלוקה לבית ספר יסודי שש־שנתי ובית ספר על־יסודי שש־שנתי, מוצעת אפשרות למבנה שונה (רש, 2006).

המלצות ועדת דוברת אושרו על ידי הממשלה בראשות אריאל שרון. שרון הבטיח שהדו"ח לא ייגנז ולא יעלה אבק במגירות, וטען כי נוספו לתקציב משרד החינוך הרגיל יותר ממיליארד וחצי ש"ח כדי ליישם את הצעות הוועדה. שרת החינוך לימור לבנת, שהקימה את ועדת דוברת, טענה במסיבת עיתונאים, שכונסה לרגל השקת הדו"ח, שמדובר בהזדמנות היסטורית "ליצור סדר יום חברתי חדש". מימוש המלצות הדו"ח, לדבריה, ישפר את מצב החינוך הקיים שבו "כל תלמיד שלישי אינו יודע להבין את אשר הוא קורא. וכך גם בכל הנוגע להישגים המתמטיים והישגים ברמת הידע". ראשי הסתדרות המורים וארגון המורים העל־יסודיים ניסחו תגובה משותפת לדו"ח לפיה "במשך חמש השנים הקרובות יפוטרו מעל 20 אלף מורים, והמורים הנותרים ייאלצו לעבוד קשה יותר בכיתות עמוסות יותר" (הדס פרבר, דיווח ממסיבת העיתונאים, 9.1.2005). כמה ראשי ערים מיהרו להצהיר כי יבטלו את חטיבות הביניים בעריהם ויחזרו למבנה של בית ספר יסודי שמונה־שנתי ובית ספר תיכון ארבע־שנתי. בעקבותיהם פנו עשרות רשויות למשרד החינוך בבקשה לאשר את שינוי מבנה הרצף החינוכי (משרד החינוך, הוועדה המייעצת למנכ"ל בעניין בקשות של רשויות מקומיות לשינוי במבנה הרצף החינוכי, דו"ח סופי, דצמבר 2006). ההמלצות עוררו שיח ציבורי ער שבא לידי ביטוי בכנסים ובמאמרים בעיתונות ובכתבי עת אקדמיים, רובם שופעי ביקורות על המלצות הוועדה (למשל, מרכז אדווה, 2005; מורן זלקוביץ, ynet, 4.7.2004).

מדיניות משרד החינוך בנושא הרפורמה המבנית נותרה עמומה ומצבן של חטיבות הביניים נותר מעורפל ובלתי אחיד. בשנת 2005 הוגשו למנכ"לית משרד החינוך, רונית תירוש, המלצות ביניים של "ועדה מייעצת" שעסקה בבקשות של רשויות מקומיות לשינוי במבנה הרצף החינוכי. הוועדה הציגה בפני המנכ"לית חלופות שונות ואת השלכותיהן הפדגוגיות, המשפטיות, הארגוניות והתקציביות. המלצתה כללה שני סעיפים מרכזיים: להקים צוותים שימשיכו לבחון את הנושא ולהימנע מהמלצה סופית על שינוי הרצף החינוכי לפני סיום שנת הלימודים תשס"ח (אוגוסט, 2007). בשלהי 2006 הוגש למנכ"ל משרד החינוך, שמואל אבואב, הדו"ח הסופי של הוועדה המייעצת. המלצתה המרכזית הייתה להשאיר את המבנה הקיים – לא לבטל את חטיבות הביניים מאחר שלא נמצא כל יתרון פדגוגי מוכח בשינוי הרצף הקיים, ושינוי במבנה הנוכחי במערכת החינוך אינו

ערובה לקידומה של המערכת וידרוש עלויות תקציביות גבוהות. עם זאת, כדי למנוע אי־בהירות קבעה הוועדה כי "מומלץ לשאוף למבנה אחיד במערכת החינוך במתכונת של שש שנות חינוך יסודי ושש שנות חינוך על־יסודי, עם מעבר אחד ביניהם." הוועדה אף המליצה להקים ועדת קבע לעניין זה. בנוסף המליצו חברי הוועדה כי כל המורים בבית הספר העל־יסודי השש־שנתי יהיו מועסקים על ידי מעביד אחד.

במקביל לעבודת הוועדות הזמינה לשכת המדען הראשי במשרד החינוך שני מחקרים בנושא חטיבות הביניים. המחקרים הוכנו על ידי שתי קבוצות חוקרים והוגשו ב־2008. קבוצת המחקר הראשונה, בראשות נורה רש, בחנה שלוש סוגיות מרכזיות: יעדיה העיקריים של חטיבת הביניים; המאפיינים הייחודיים של חטיבות הביניים; וכיצד ניתן לצמצם ולתקן את בעיותיה וכשליה. ממצאי המחקר העלו כי חטיבות הביניים מתקשות להתמודד עם ארבעה תחומים עיקריים: התחום הארגוני – משום שאין יעדים או סטנדרטים ברורים להכוונה של חטיבות הביניים, כמו בחינות הבגרות המנחות את יעדי החטיבה העליונה; תחום כוח האדם – משום שאין הכשרה מתאימה לניהול והוראה בחטיבה; התחום החינוכי־חברתי – משום שמשך הלמידה בחטיבה קצר ואינו מאפשר השגת מטרות כמו צמצום פערים וקידום הלימוד; תחום האינטגרציה – אף הוא אינו משיג את יעדיו משום שמשך הלמידה בחטיבה קצר. הממצאים משרטטים אפוא חטיבת ביניים מרובת אתגרים שהיא אינה מצליחה להתמודד עמם. החוקרים לא המליצו על מבנה ארגוני טוב יותר למערכת החינוך וציינו כי האתגרים של החטיבה הם הסיבות להקמתה, וכי התנאים שבהם היא פועלת, ביניהם קיצוץ משאבים מתמשך, מקשים על הצלחתה (רש, 2008).

קבוצת המחקר השנייה, בראשות יזהר אופלטקה, בחנה בין היתר את העמדות של אנשי חינוך בחטיבות הביניים ביחס ליעילותן של החטיבות לעומת העמדות של אנשי חינוך בבתי ספר יסודיים שמונה־שנתיים ביחס ליעילותם של בתי הספר. מהמחקר עלו שש חולשות בולטות של חטיבת הביניים בעיני מנהלים, יועצים ומורים: היעדר יחס אישי לתלמיד הנובע מריבוי מקצועות לימוד; בעיות התנהגות וחוסר מוטיבציה הקשורות לגיל ההתבגרות; הרגלי למידה לקויים והטרוגניות גדולה בכיתה; היעדר זהות חינוכית־ארגונית ברורה; היעדר הכשרת מורים מתאימה; מחסור במשאבים. מסקירת עמדות בעלי התפקידים בבית הספר

היסודי השמונה־שנתי עלה כי היתרונות של מבנה זה הם: דגש על חינוך ולא על הישגים; סביבה מוגנת; חיסכון בשעות רבות בכיתות ו׳ הנדרשות לשם הכנה למעבר לחטיבת־הביניים. לצד יתרונות אלה ואחרים נמצאו גם שני חסרונות עיקריים: מחסור במשאבים, ומפגש של התלמידים המתבגרים בכיתות ז׳–ח׳ עם התלמידים הצעירים בכיתות א׳–ב׳ אשר עלול לגרום לאלימות ולפגיעה בתלמידים הצעירים. בדומה לקשיים בחטיבת הביניים, גם בבית הספר השמונה־שנתי נמצא קושי בהוראת התלמידים ״המתבגרים״ בכיתות ז׳–ח׳ (אופלטקה, 2008). דו״ח מחקר של מכון ון ליר, שמסקנותיו התפרסמו באותה שנה (ון ליר, 2008), חיזק את הביקורת על חטיבת הביניים וקבע כי המעבר מבית ספר יסודי לחטיבה הוא ״טראומטי, מכיוון שהתלמידים צעירים יחסית ולאחר שש שנים בחממה של בית ספר יסודי קטן, קשה להם להסתגל למסגרת גדולה יותר שההוראה בה הרבה יותר דיסציפלינרית״. על האינטגרציה נכתב בדו״ח כי היא ״מחלישה את בתי הספר ויוצרת בהם בעיות כמו פערים לימודיים גדולים ורמת אלימות גבוהה״.

ב־2009 התקיים במשרד החינוך דיון מקיף נוסף בנושא חטיבות הביניים במסגרת התכנון האסטרטגי של המשרד לשנה זו בראשות המשנה למנכ״ל המשרד, שלומית עמיחי. שוב התכנסו צוותי עבודה לדון במדיניות המשרד. אחד הצוותים עסק ב״בחינת הדרכים להגדלת האפקטיביות של חטיבות־הביניים ברצף החינוכי״. שוב עלו טיעונים שלפיהם כבר באמצע שנות ה־80 ניכרה אי־נחת ציבורית מחטיבות הביניים על רקע הישגים דלים בתחום האינטגרציה החברתית. ושוב נטען כי בשלהי העשור הראשון של המאה ה־21, המאופיין בסביבה שונה מבחינה חינוכית, חברתית, כלכלית ופוליטית, החטיבה היא ״עקב אכילס״ של מערכת החינוך, ולפיכך נדרשים מדיניות חדשה לכיתות ז׳–ט׳ ושינויים במבנה ובתפקוד המוסדות. הצוות קבע שוב כי מוקד הבעיה הוא היעדר מדיניות ומטרות ברורות לכיתות ז׳–ט׳ בתחומים השונים. הפתרון הרצוי לבעיה, קבעו חברי הצוות, גם על סמך הניסיון הבינלאומי, הוא סגירת חטיבות הביניים. אולם להערכתם צעד זה אינו בר־ביצוע נוכח המצב התקציבי והאתגרים הדמוגרפיים של מערכת החינוך. לכן הפתרון המתבקש הוא להטמיע בהדרגה את חטיבות הביניים במבנה השש־שנתי, ולסייע לחטיבות העצמאיות להתמודד עם האתגרים שהן ניצבות מולם. הצוות קבע כי יש להשקיע מאמץ בבית הספר עצמו

ולא לייחד השקעות למעברים – הכניסה לחטיבת הביניים והיציאה ממנה. בנוסף הוצע לקבוע מדיניות שתכלול, בין היתר, הפחתה של מספר מקצועות הלימוד והתמקדות בפיתוח מיומנויות למידה בכל מקצוע. כמו כן, הומלץ לתת מענה לצרכים הפסיכולוגיים־חברתיים של קבוצת הגיל ולשפר את הטיפול בפערים בין התלמידים (משרד החינוך, מינהל התכנון, 2009).

ניתן לומר כי המלצת ועדת דוברת לבטל את חטיבות הביניים התקבלה אך לא התממשה. משרד החינוך הילך סביבה אך לא אחז בה, משום שיישום מהלך גדול כזה כרוך בהוצאה גדולה, בפיטורי בעלי תפקידים ובבנייה של מוסדות חדשים. הוא גם מותנה בהסכמתן של הרשויות המקומיות, שבחלקן מקיימות סוגים שונים של חטיבות ביניים, ועלול ליצור עימותים עם ארגוני המורים שהתנגדו למהלך בתוקף רב.

ה. חטיבות הביניים בעשור האחרון: בימי שגרה ומשבר

הרפורמה המבנית שיצרה את חטיבות הביניים לא תושלם עד פרסומו של ספר זה וכנראה גם לא אחריו. היא לא בוצעה בגבעתיים, ברמת גן ובלוד ובחלק מהמועצות האזוריות. נכון לשנת 2018 פועלות בישראל 737 חטיבות ביניים, רובן כחלק מבית ספר שש־שנתי, תוך כדי הפרדה מנהלית בין החטיבה לבין התיכון. 159 מהחטיבות פועלות באופן עצמאי במנותק מבתי ספר תיכוניים. המלצות ועדת דוברת הניעו עשרות רשויות מקומיות לבקש ממשרד החינוך לערוך שינוי במבנה הרצף החינוכי. חלקן אף ביצעו זאת. למשל, בזיכרון יעקב חזרו ב־2008 למבנה של בית ספר יסודי א׳–ח׳ ובית ספר תיכון ט׳–י״ב. לאור הבקשות הקים משרד החינוך ועדה מייעצת למנכ״ל כדי לגבש מדיניות בנושא (וינינגר, 2014). אחריה, בדומה לעשורים הקודמים, הוזמנו על ידי משרד החינוך מחקרים והתקיימו ועדות שדנו בהיבטים השונים של חטיבות הביניים. שבו ועלו הטיעונים שלחטיבות הביניים, להבדיל מבתי הספר היסודיים והתיכוניים, אין עקרונות מנחים הנובעים ממטרה ומיעדים מובהקים. הוצעו יעדים כגון הרחבת יריעת מקצועות הלימוד כדי לאפשר לתלמידים בחירה מושכלת; העמקת בסיס הידע; פיתוח מיומנויות למידה; התחלת התמחות בתחום דעת ייחודי; התמקדות בתחום החברתי והערכי, ועוד. רוב ההצעות נותרו על הנייר. חלקן אומץ על ידי קומץ מנהלים בעלי כושר הנהגה וסביבה תומכת.

הנתונים על התהליכים החינוכיים המאפיינים את חטיבות הביניים בעשור האחרון מדאיגים: רמת הקושי בלימודים עולה, ההישגים יורדים והפערים מתרחבים. מורים מדווחים כי העניין של התלמידים בלמידה הולך ודועך, בעיות המשמעת מתעצמות, היעדרות מורים וביטול שיעורים מתרבים, וכן גוברים הקשיים הנובעים מהבדלים גדולים מאוד בין התלמידים והקשיים לגשר עליהם בכיתות הצפופות (גרובר,2017). עוד טוענים מורים שהם מתקשים לתת לתלמידים משוב משמעותי ומענה אישי (רייכל ועובד, מחקר בהתהוות). דיווחי הורים לתלמידים בחטיבות ביניים מחזקים את דברי המורים. דיווחים של מורים והורים מתארים תלמידים שהולכים לאיבוד בחטיבת הביניים שאליה הגיעו מבית הספר היסודי – בית ספר שכונתי שבו למדו עם חבריהם ו"חובקו" על ידי מחנכת הכיתה. הורים מודעים ובעלי אמצעים מעבירים את ילדיהם לבתי ספר ייחודיים מחוץ לאזור הרישום מחשש שבחטיבה הרגילה הם ילכו לאיבוד וימצאו את עצמם "בצד הלא נכון" של הפערים. ההורים רוצים שילדיהם ילמדו תחומים שמעניינים אותם, ברמה גבוהה ועם תלמידים הדומים להם. מנהלי חטיבות עושים מאמץ למשוך את התלמידים הללו ופותחים כיתות ייחודיות: כיתות מדעיות, כיתות עתודה ומופת, כיתות מחול, מוזיקה, סייבר וספורט. לכיתות אלה הם משבצים מורים מתאימים, מקצים שעות לימוד נוספות ומקדמים את התלמידים ל"מצוינות". אך מספר הכיתות הייחודיות קטן ורק תלמידים מעטים זוכים ללמוד בהן.

נתוני דו"ח אקלים חינוכי וסביבה פדגוגית לשנת הלימודים תשע"ט (2019) שערכה הרשות הארצית למדידה (משרד החינוך, 2019) מעלים כי רק 38% מתלמידי חטיבות הביניים סבורים כי בית הספר נותן להם כלים שיעזרו להם להשתלב בעולם העבודה, ו־61% מהמנהלים של בתי הספר העל־יסודיים טוענים כי חטיבת הביניים מקנה לתלמידים במידה מועטה עד בינונית את המיומנויות הנדרשות במאה ה־21. ממצאים דומים עולים גם מדו"ח מבקר המדינה (ינואר–מרס 2019). הדו"ח מציין בין השאר כי 42 מתוך 82 תוכניות הלימודים לא עודכנו זה יותר מעשור; רבים ממנהלי בתי הספר העל־יסודיים (61%) חושבים שחטיבות הביניים אינן מקנות לתלמידיהן את המיומנויות הנדרשות להמשך הלימודים ולחיים בעידן הנוכחי; ומנהלי חטיבות הביניים (67%) מציינים שהגמישות הפדגוגית המוענקת להם מוגבלת למדי, מה שמקשה עליהם למלא

את תפקידם. הדו"ח ממליץ ליצור שיתוף פעולה בין המזכירות הפדגוגית והמִנהל הפדגוגי בנושא חטיבות הביניים; לגבש מדיניות בנוגע לתפקיד העדכני והייחודי של חטיבות הביניים במערכת החינוך; לחולל שינוי בדגשים ובדפוסי הלימוד בחטיבות הביניים ולהתאימן למאה ה־21.

בדומה לעשורים הקודמים, גם בעשור האחרון התלמידים הנכנסים לחטיבת הביניים הם בעיצומו של גיל ההתבגרות. החשיבה מופשטת יותר, אך הפעילות ההורמונלית הנמרצת משבשת אותה. המתבגרים מורדים בסמכות, עסוקים בחיפוש עצמי, מבולבלים ונבוכים ומעצבים בהדרגה את זהותם. אך בעשור האחרון, כפי שמלמדים מחקרים והתרשמויות ישירות, המתבגרים חיים בעולם חדש – עולם דיגיטלי־וירטואלי המאתגר את כל מסגרות החינוך בכלל ואת חטיבת הביניים בפרט.

מעמדן הנחות של חטיבות הביניים נחשף במשבר הקורונה; הן נפתחו אחרונות לאחר גל המגפה הראשון. המשבר גם חשף את חוסר ההבנה של צורכי התלמידים בגיל חטיבת הביניים; הם זקוקים יותר מתלמידים במסגרות אחרות לתמיכה ולהכוונה. בשנת הקורונה השנייה, ב־2021, הופסקו הלימודים בגנים למשך 43 ימים, בבתי הספר היסודיים – למשך 55 ימים, ובחטיבות הביניים – למשך 101 ימים (!). מי ש"הציל את המצב" היו צוותי החטיבות והרשויות המקומיות שתמכו בדרכים שונות בתלמידים. מגפת הקורונה האיצה את ההכרח, שעליו נכתב ודובר עד אין קץ, להגדיר את מטרתה ויעדיה של חטיבת הביניים, לתת לה את האמצעים לממש אותם, ולגייס לטובתה לא רק את משרד החינוך, אלא גם את הרשויות המקומיות, את תנועות הנוער ואת המגזר השלישי.

המטרה והיעדים המהותיים של חטיבת הביניים הם, לדעתי, התאמה לצרכים הייחודיים של הגיל ופיתוח מיומנויות בתחום הקוגניטיבי (to think), הביצועי (to do), החברתי (to live together), והבין־אישי (to be) (אלט ורייכל, 2018). לצד זאת, יש לפתוח את חטיבת הביניים לכול, ללא מיון, להכשיר באופן שיטתי וממוקד את מנהליה ומוריה ולתגמל אותם על התמודדותם האמיצה עם האתגרים החינוכיים התובעניים ביותר.

מקורות

ארכיונים:

https://catalog.archives.gov.il/chapter/navon

גל-18634/4, עמ' 219

גל-18634/5, עמ' 228–232

גל-18634/5, עמ' 157, 163

גל-18634/5, עמ' 209

גל-18634/5, עמ' 113–154

גל-15452/8, עמ' 5

ארכיון המדינה ISA-education-ChiefScientist-000ep2j

ארכיון המדינה ISA-education-DirectorGeneral-000gyf

אדלר ח', (2005). אורות וצללים בדו"ח דוברת: מבחן חינוכם של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות חלשות. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית?** (עמ' 93–99). ירושלים: הקיבוץ המאוחד.

אופלטקה, י' וטובין, ד' (2008). **חטיבת־הביניים בישראל: יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים**. נייר עמדה 26 שהוגש ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, המחלקה לחינוך.

אמיר, ב' ובלס, נ' (1985). התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך שבישראל. בתוך י' אמיר, ש' שרן ור' בן ארי (עורכים), **אינטגרציה בחינוך** (עמ' 69–99). תל אביב: עם עובד.

בן ארי, ר', ריץ, י' ואמיר, י' (1978). דרכים לקידום ההיבטים החברתיים והאמוציונליים של האינטגרציה. **עיונים בחינוך** 19 (עמ' 85–105).

גל, נ' (1995). **הפרט, הרשות ושורת הדין – עמדת בית המשפט העליון בישראל בשאלה של בחירת בית־ספר על־ידי הורים**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

גרובר, נ' (2017). **המשמעת בכיתות כגורם משמעותי להישגים נמוכים**. דוח מכון שורש. https://shoresh.institute/archive.php?f=research-paper-heb-Gruber-PISA.pdf

גרינברג, י' (2015). זלמן ארן והרפורמה במבנה החינוך: פריצת הדרך באמצע שנות

השישים. **עיונים בתקומת ישראל: מאסף לבעיות הציונות, היישוב ומדינת ישראל, כרך 25** (עמ' 354–378).

גרינברג, צ' ושורק, צ' (2003). רפורמות חינוכיות בעולם – גורמים מקדמים. בית הספר המרכזי להשתלמויות מורים, הסתדרות המורים.

דר, י' (1997). אינטגרציה כנגד שוק פתוח במערכת החינוך בישראל. **מפנה: במה לענייני חברה 19** (עמ' 11–16).

דר, י' ורש, נ' (1994). סגרגציה בתוך אינטגרציה: הפרדה לימודית בחטיבת הביניים. **עיונים בחינוך 60/59** (עמ' 104–124).

דר, י' ורש, נ' (1998). אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים: סיכום והערכה של מחקר בישראל. **מגמות** ל"א (עמ' 180–207).

היימן, פ', שביט, ר' ושפירא, ר' (1995). אוטונומיה ובחירה בחינוך – המקרה הישראלי: מודל מערכתי של העצמת בתי־ספר וקהילותיהם. בתוך ד' חן, א' יוגב ור' שפירא (עורכים), **החינוך לקראת המאה ה־21** (עמ' 155–183). תל אביב: רמות.

הכנסת (1969). **המלצות הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל**.

הכנסת, מרכז המחקר והמידע (תשפ"ג־2022). **בירור והכרעה לעניין מידת היעילות של האינטגרציה ושיפור הניהול ותפקוד המורים. משרד החינוך**.

וולנסקי, ע' (1994). אינדיווידואליזם, קולקטיביזם וכוחות שוק בחינוך: האם המחיר החברתי הכרחי. **מגמות** ל"ו (עמ' 238–252).

וורגן, י' (2010). **חטיבות־הביניים ומקומן במבנה החינוך העל־יסודי במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וורגן, י' (2011). **מסלולי לימוד ייחודיים במימון פרטי במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וינינגר, א' (2014). **נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

ועדת קשתי (1991). **דו"ח הוועדה הציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל־אזוריות**.

זלקוביץ, מ'. מומחים: דו"ח דוברת יהפוך את בתי הספר ל"מכונות ציונים". **ynet**, 4.7.2004.

חן, מ', לוי, א' ואדלר, ח' (1978). **הליך ותוצאה במעשה החינוך: להערכת תרומתה של**

חטיבת הביניים למערכת החינוך. תל אביב וירושלים: אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך והאוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך**, המלצה מספר 1.5.1.

כנעני, ש' (1999). **הפריסה המרחבית של מערכת החינוך הממלכתית והממלכתית־דתית בירושלים: ניתוח התוצאה הגיאוגרפית של בחירת בית־הספר על־ידי ההורים**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

לוי, א' (1994). שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח: קורותיו, השפעתו וגורמים שתרמו לביטולו. **דור לדור** ז'. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

לוין, ש' (תשי"ד). הדי השבוע: לאחר הכינוס הפדגוגי ולקראת הבאות. **הד החינוך** כח (עמ' 1–2). תל אביב: הוצאת הסתדרות המורים בישראל.

מרכז אדווה (26.1.2005). **אנשי חינוך ואקדמיה מגיבים על התכנית הלאומית לחינוך – הדו"ח הסופי**. דיון מס' 2. תל אביב.

משרד החינוך, הוועדה המייעצת למנכ"ל בעניין בקשות של רשויות מקומיות לשינוי במבנה הרצף החינוכי. (דצמבר 2006). **דוח סופי**.

משרד החינוך, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2019). **נתוני דו"ח אקלים וסביבה פדגוגית לשנה"ל תשע"ט**.

משרד החינוך, מינהל התכנון (ינואר 2009). **תכנון אסטרטגי 2009: מסמכי הסיכום של צוותי העבודה – תקצירי מנהלים**. (עמ' 9).

משרד מבקר המדינה. **דו"ח 2019**.

פרבר, ה', דיווח ממסיבת העיתונאים, 9.1.2005.

קובן, ל' (2006). נקודות מבט בין לאומיות והיסטוריות על רפורמות חינוך לאומית. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית** (עמ' 22–34). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

קליין, ז' ואשל י' (1979). אינטגרציה וקידום מטרות החינוך בישראל. **מגמות** 3 כ"ו (עמ' 23–45).

קלינוב, ר' (2010). **מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית על פי Education at a Glance (EAG)** הוזמן ולווה על־ידי ראמ"ה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

קשתי, י', שלסקי, ש' ואלרועי א' (2001). **בחינה רטרוספקטיבית של דו"ח הוועדה**

הציבורית לבתי ספר על־אזוריים. (״ועדת קשתי״, 1991). נייר עמדה מוגש למזכירות הפדגוגית. משרד החינוך והתרבות תל־אביב: בית הספר לחינוך.

רש, נ׳ (2006). הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך. בתוך ד׳ ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית?** (עמ׳ 326–339). ירושלים: מכון ון־ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

רש, נ׳ וכפיר, ד׳ (2004). מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הסטנית בצל אידאולוגיה משתנה. **מגמות** מג(1) (עמ׳ 33–63).

רש, נ׳ וקבוצת ון־ליר לחינוך (2008). **חטיבות־הביניים בישראל: בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים – מסגרת לניתוח 24 כיווני הכרעה**. ירושלים: מכון ון־ליר בירושלים ומשרד החינוך, סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה.

רשף, ש׳ (1984). **אוטונומיה בחינוך: משמעות ויישום**. תל־אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

שמידע, מ׳ (1987). **בין שוויון למצוינות – רפורמה בחינוך ובית הספר המקיף**. רמת גן: הוצאת בר־אילן.

שפירא, ר׳ (1988). **ייחודיות חברתית־חינוכית, בתי ספר ייחודיים: רקע, התפתחות, בעיות**. תכנון מדיניות חינוך, ניירות עמדה והחלטות ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות. תל אביב: היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה – בית הספר לחינוך – אוניברסיטת תל אביב.

שפירא, ר׳ וגולדרינג, א׳ (1990). **מעורבות הורים בבתי־ספר ייחודיים**. תל אביב: המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר ליד אוניברסיטת תל אביב.

Coleman, J.S., Weinfeld, F., Mood. A.M., McPartland, J., Hobson, C.L., Campbell, E.G., & Weinfeld, F.D. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing office.

Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 216-247). New-York: MacMillan.

ייסורי הלידה של הרפורמה במבנה החינוך

המאבק בין שר החינוך זלמן ארן והסתדרות המורים

יצחק גרינברג

מחשבות וניסיונות ראשונים

המבנה של בית הספר העממי בן שמונה שנות לימוד ביישוב העברי בארץ ישראל הותווה בשנת 1907 על פי הדגם של בית הספר העממי שהיה נהוג במזרח אירופה. בתוך שנים ספורות הוא הוחל כמעט במלואו. לצד בתי הספר העממיים ובנפרד מהם התקיימו הגימנסיות – גימנסיה הרצליה בתל אביב, הגימנסיה העברית בירושלים, בית הספר הריאלי בחיפה ובתי ספר נוספים שפעלו במבנה של שתים־עשרה שנות לימוד המחולקות באופן זה: ארבע שנות לימוד ראשונות, מכינה, ושמונה כיתות גימנסיה. כך למעשה, עד שנות השלושים של המאה העשרים, התקיימו שתי מערכות חינוך נבדלות. בעשור זה חל מפנה בתל אביב. בעקבות הטלת מס חינוך עירוני וביטול שכר הלימוד בבתי הספר העממיים העדיפו רוב ההורים לשלוח את ילדיהם לבתי הספר הללו ורק בהמשך – ללימודים בגימנסיה. כתוצאה מכך פחת מאוד מספר התלמידים שנרשמו למכינות ולכיתות הראשונות בגימנסיות שהלימודים בהן היו כרוכים בתשלום. התפתחות זו עיצבה מבנה חינוך של שמונה כיתות בבית הספר העממי וארבע כיתות בבית הספר התיכון.

בתקופת היישוב נדונה לא אחת סוגיית מבנה בית הספר העממי – חלוקת שנות הלימוד בינו לבין בית הספר התיכון. למשל, בולטת היוזמה של מחלקת החינוך של הוועד הלאומי משנת 1939, לפיה בית הספר היסודי יקיף שש שנות לימוד ובבית הספר התיכון יתחילו הלימודים בכיתה ז', ויימשכו אף הם שש שנים. תלמידים שלא יעברו לבית הספר התיכון ילמדו שנתיים נוספות בבית הספר היסודי – כיתות ז'–ח'.[1] היוזמה נתקלה בהתנגדות נחרצת של מרכז הסתדרות המורים אשר דרש לדחות את הדיון בה לזמן בלתי מוגבל וגרם להסרתה מסדר היום. המרכז לא הסתפק בכך ומינה ועדה לבחון את הסוגיה ולהגיש מסקנות שישמשו בסיס לעמדת הסתדרות המורים בנושא. הוועדה המליצה לדחות את היוזמה ונימקה את המלצתה: חינוך תיכוני של שש שנים יכרסם "בעיקרון של חינוך עממי משותף", ויפגע במיזוג בין תלמידים מרבדים חברתיים־כלכליים שונים בחברה היהודית בארץ; שינוי מבנה החינוך עלול לגרום להפחתת שנות הלימוד של חלק מהתלמידים, בעיקר ממשפחות דלות אמצעים, אשר יעזבו את בית הספר העממי כבר בסוף כיתה ו'; וכן, השינוי עלול להוריד את רמת הלימודים בכיתות ז'–ח' בבית הספר העממי ואפילו לפגוע בקיומן, שכן תלמידים מצטיינים ותלמידים מבתים מבוססים ינטשו אותן ויעברו לבית ספר תיכון.[2] בקיץ 1942, הכינוס הפדגוגי הארצי הי"ב שארגנה הסתדרות המורים גיבש את העמדה הזאת:

> בית־הספר העממי על כל שמונה כתותיו הוא חטיבה אחת, אחידה ומאוחדת, שמיועדת להשכלה אלמנטרית, אנושית־לאומית, להשכלה **עממית**, המקיפה את כל בני העם, ולהשכלה **כללית**, שגם בתכנה וגם בצורתה עומדת היא על המשותף ועל המאחד את כל בני הגיל המתאים, ללא הסתעפות וחציצה, ללא חלוקה והפרדה מאיזו בחינה שהיא [ההדגשות במקור].[3]

בכך העמידה עצמה הסתדרות המורים באופן מובהק בחזית המאבק נגד שינוי מבנה בית הספר. מעתה ועד להחלטת הכנסת בשנת 1968, כפי שנראה בהמשך,

1 י' אושפיז, "כירורגיה", **הד החינוך**, ג', טבת ת"ש.
2 "לשאלת מבנה ביה"ס העברי בארץ", **הד החינוך**, י"ב–י"ג, תמוז ת"ש.
3 "סיכום", **הד החינוך**, ח'–י"ב, אלול תש"ב.

היא דבקה בהתנגדותה התקיפה לניסיונות לחולל תמורה בכיוון זה, ובמשך שנים ארוכות, אפשר לומר, בהצלחה רבה.

בראשית שנת 1952, בכינוס שערך איגוד בתי הספר התיכוניים, הרצה שר החינוך בן־ציון דינור על "מבנה החינוך התיכוני ודמותו" והביע את דעתו כי מבנה החינוך בארץ אינו תואם את המפנה בהתפתחות הילד, ולפיכך יש לבצע תמורה מהותית במבנה בית הספר: להפחית את שנות הלימוד בבית הספר היסודי לשש שנים ולהקים בית ספר תיכון שש־שנתי, המורכב משתי חטיבות – חטיבה צעירה, כיתות ז'–ט', וחטיבה עליונה, כיתות י'–י"ב.[4]

כצפוי, עמדתו של דינור נתקלה בהתנגדות עזה מצד הסתדרות המורים. לצד הטענה שהשינוי המוצע במבנה החינוך כרוך בנזקים במישור הלימודי והחברתי, הבהיר מאמר מערכת ב**הד החינוך**, ביטאונה של הסתדרות המורים, כי "החלטה של שינוי רדיקלי ושבירת מסורת מבוססת, אפשר וראוי לה שתתקבל רק לאחר דיון ובירור רחב ומקיף בתוך ציבור המורים [...]. בדברים רבי־משקל ותוצאות כגון אלה ודאי שאין מקום להחלטת יחיד (ויהא יחיד זה שר החינוך והתרבות בכבודו ובעצמו)." כותב המאמר תמה "על יסוד מה ובתוקף מה ראה שר החינוך והתרבות זכות לעצמו לפסוק הלכה על דעתו הוא בלבד, בלי להביא בעיה חיונית זו, שהיא בעיה ממדרגה ראשונה, לבירור מוקדם עם גורמים שונים, ובראש וראשונה עם המורים עצמם." לסיכום קבע בעל המאמר: "אל תיעשה ריפורמה כזו על דעת יחיד, ולא על רגל אחת."[5] הסתדרות המורים ביקשה אפוא לבסס את מעמדה כגורם מרכזי בתהליך קבלת ההחלטות לשינוי מבנה החינוך ולהפקיע למעשה משר החינוך את הסמכות להחליט על רפורמה בתחום זה. שאלת מעמדו של שר החינוך מצד אחד ומעמדה של הסתדרות המורים מנגד הוסיפה נדבך לעימות ביניהם בסוגיית הרפורמה במבנה החינוך.

אף שתמך בהנהגת רפורמה במבנה החינוך, דינור לא נקט צעדים ממשיים ליישומה. לא יהיה זה מופרז לקבוע שהוא נמנע מלפעול לשינוי מבנה בית הספר

4 ב"צ דינבורג, "על מבנה החינוך התיכוני ודמותו", בתוך: **בעיות בית־הספר התיכוני: הדיונים בסימפוזיון לבעיות ביה"ס התיכוני שנערך מטעם איגוד בתיה"ס התיכוניים בנתניה, שבט תשי"ב**, איגוד בתיה"ס התיכוניים בישראל, ירושלים, תשי"ג.

5 "הדי השבוע: לגורלו של בית־הספר היסודי", **הד החינוך**, 21, ח' באדר תשי"ב.

בשל חששו להתעמת עם ראשי הסתדרות המורים בנושא זה. זאת ועוד, במחצית הראשונה של שנת 1953 הייתה תשומת לבו של שר החינוך נתונה לסוגיית ביטול הזרמים בחינוך, סוגיה אשר עוררה מחלוקת ציבורית ופוליטית חריפה. פתיחת חזית בשאלת מבנה החינוך הייתה עלולה לחבל במהלך של ביטול הזרמים ולעכב את יישומו.

אחת־עשרה שנים כיהן זלמן ארן בתפקיד שר החינוך, בשנים 1955–1960 ובשנים 1963–1969. כבר בקדנציה הראשונה שלו כשר החינוך הוא נתן דעתו לשאלת מבנה החינוך וצידד בתמורה במבנה בית הספר. תחילה צידד ב יצירתן של שתי חטיבות לימודים, האחת של שש שנים – כיתות א׳–ו׳, והשנייה של שלוש שנים – כיתות ז׳–ט׳, שתי חטיבות שכלל במסגרת בית הספר היסודי.[6] אך הוא לא התעקש על מבנה זה והפגין נכונות לבחון דגמים אחרים. בישיבת ועדת החינוך והתרבות של הכנסת במרס 1959 הבהיר ארן, כי ייתכן מאוד שגם הוא ״קרוב לתפיסה הזאת שמערכת החינוך צריכה היתה להיות בנויה על שש כתות, מה שנקרא ה׳ג׳וניור סקול׳ ושלוש כתות נוספות. היינו, תיכון נמוך יותר ותיכון גבוה יותר״.[7] אולם, באותן שנים, הוא העריך, טרם הבשילו התנאים לחולל שינוי במבנה החינוך, בראש ובראשונה בגלל היעדר מקורות מימון לרפורמה מקיפה כל כך. ארן כרך את יישום התמורה במבנה החינוך בהרחבת תחולת חוק לימוד חובה על כיתה ט׳, ובאותו הזמן לא היו לממשלה מקורות מימון הנחוצים להרחבת תחולתו של החוק. כמו כן, ליישום הרפורמה במבנה החינוך נדרשו משאבים לבנייתם של בתי ספר נוספים ולהכשרתם של מורים מתאימים, ואילו למשרד החינוך היו מטרות דחופות יותר, למשל בניית כיתות לימוד חדשות לחינוך היסודי לנוכח המצוקה הקשה בתחום זה.

בשלהי שנת 1958 התגלגלה לפתחו של ארן פרשת הקמתו של ארגון המורים התיכוניים וההכרה בו. אין זה המקום להרחיב בפרשה זו, אך ראוי לציין שהיא עיכבה את יישומה של הרפורמה במבנה החינוך. מצד אחד, המאבק שליווה את

6 ז׳ ארן, ישיבת מרכז מפא״י, 3 באוקטובר 1957, **ארכיון מפלגת העבודה** [להלן: אמ״ע], 72–1957–23–2.

7 ז׳ ארן, ישיבת ועדת החינוך והתרבות של הכנסת, 18 במרס 1959, **ארכיון הכנסת** [להלן: א״כ].

הקמתו של ארגון המורים הטריד את ארן ומנע ממנו להפנות את מלוא תשומת הלב להוצאתו לפועל של מהלך כל כך משמעותי ומורכב כמו שינוי מבנה החינוך. מצד שני, הקמת ארגון המורים העצימה את ההתנגדות בקרב הנהגת הסתדרות המורים למהלך זה. נוסף לטעמים שהנחו את הסתדרות המורים בעבר, ראשיה חששו ששינוי מבנה בית הספר ויצירת חטיבת ביניים, ובוודאי צירוף הכיתות העליונות בבית הספר היסודי לבית הספר התיכון, יחלישו את ארגונם ויחזקו את הארגון המתחרה, שתמך בשינוי מבנה החינוך. המשבר שהתפתח בשאלת הקמתו של ארגון המורים הוביל בסופו של דבר להתפטרותו של ארן מתפקיד שר החינוך במרס 1960.

ועדת פראוור

בשנות השישים הראשונות נדונה שאלת מבנה החינוך בהנהלת משרד החינוך ובמזכירויות הפדגוגיות לחינוך היסודי והעל־יסודי במשרד, אך לא ננקטו צעדים ממשיים להנהגת רפורמה בתחום זה, בראש ובראשונה משום ששר החינוך אבא אבן, שהחליף את ארן, לא העז להוביל מהלך שיהיה כרוך במאבק איתנים עם הסתדרות המורים. גם לא היו לו המעמד והתמיכה בתוך מפא"י – מפלגת השלטון באותם ימים – שהיו נחוצים לניהול מאבק כזה.

כששב לשמש בתפקיד שר החינוך, באמצע שנת 1963, היה ארן נחוש לקדם רפורמה במבנה החינוך. עוד במרוצת הדיונים לקראת הרכבת הממשלה דיווח העיתון **מעריב** כי ארן "נתן הסכמתו העקרונית [לכהן כשר החינוך], תוך הצגת תביעות אחדות בקשר למבנה החינוך ותקציבו".[8] ימים אחדים לאחר שהחל לכהן בתפקיד הוא רמז לאן מועדות פניו והבהיר כי "בשלה והולכת ההכרה שיש לפתוח בשלב חדש בחינוך – קפיצת דרך, כדי לפתור את בעיית הפער העדתי וכדי לזנק לרמת חינוך גבוהה יותר. כל אלה מחייבים תכנית־אב, שתכלול את כל שלבי החינוך, תוך גידול ההיקף וראיה אמיצה של מטרות המדינה."[9] לשיטתו,

8 "זלמן ארן יקבל את משרד החינוך אבא אבן יהיה סגן ראש־הממשלה", **מעריב**, 20 ביוני 1963.

9 "'פרס החינוך' של עיריית ת"א לנ. גבריאלי ולי. ניב", **דבר**, 2 ביולי 1963.

רפורמה במבנה החינוך נועדה לסגור, או לפחות לצמצם, פערים בין יוצאי אסיה־אפריקה לבין יוצאי אירופה, להעלות את רמת הלימודים ולשפר את הישגי התלמידים. אך כדי להימנע מעימות עם הסתדרות המורים, ודאי קודם זמנו, הוא נקט גישה זהירה בקידום מהלך לשינוי מבנה החינוך.

בשלהי אוקטובר 1963 מינה ארן ועדה ציבורית בראשותו של פרופ׳ יהושע פראוור לבדיקת הצורך בהרחבת תחולת חוק לימוד חובה והאפשרויות לביצועה. בכתב המינוי הוא קבע כי תפקיד הוועדה לבחון את ההצעה להאריך את חוק לימוד חובה חינם בשנתיים נוספות ונמנע מלהזכיר את נושא שינוי מבנה החינוך, ולא בכדי: הוא ביקש להרגיע את ראשי הסתדרות המורים, לא לעורר את חשדם שהכוונה להרחיב את תחולת חוק לימוד חובה טומנת בחובה גם ניסיון לחולל תמורה במבנה בית הספר, ובכך למנוע צעדים מצדם אשר עלולים לסכל את המהלך לשינוי מבנה החינוך בעודו באיבו. כפי שנראה בהמשך, העיסוק של הוועדה במבנה החינוך, שלא נזכר בכתב המינוי שלה, עורר ביקורת לאחר שהשלימה את מלאכתה ופִרסמה את מסקנותיה.

הרכב הוועדה ביטא את רצונו של ארן לנטרל את הסתדרות המורים ממעורבות בשלביו הראשונים של המהלך ולנתב את המלצותיה לכיוון הרצוי לו. ראש הוועדה, פרופ׳ פראוור, ממקורביו של ארן שכיהן כיו״ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך בקדנציה הראשונה שלו כשר החינוך, היה מודע לכוונותיו של ארן והיה שותף להקמת הוועדה ולהגדרת תפקידה, על הגלוי והסמוי שבה. לבד מפראוור כללה הוועדה עוד 18 חברים: שישה מהם בכירים במשרד החינוך וחבר נוסף שימש יועץ במשרד זה. לא יהיה זה מופרז להניח שמלכתחילה היה ארן יכול לסמוך על הצבעתם. עוד היו בוועדה משה ארם – חבר כנסת לשעבר שהיה עתיד לשוב ולכהן בה, שלושה ראשי רשויות מקומיות, שני מנהלי גימנסיות, מנהל רשת אורט, נציג של משרד האוצר, נציג של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ונציג מטעם כל אחד משני ארגוני המורים – הסתדרות המורים וארגון המורים התיכוניים. שיתופו של נציג הסתדרות המורים, מראשי חטיבת המורים העל־יסודיים בה, התברר כטעות קשה, שכן הוא תמך בשינוי מבנה החינוך ולא ראה עצמו מחויב לעמדת הסתדרות המורים. בין שלל הטיעונים נגד מסקנות הוועדה צוין גם הרכבה.

ארן לא השאיר את גיבוש מסקנות ועדת פראוור לשיקוליה העצמאיים.

הוא השתתף בשתי ישיבותיה האחרונות כדי לוודא שמסקנותיה אכן יתאימו לכוונותיו. בשיח שלו עם חבריה הוא עמד על הזיקה ההדוקה בין הרחבת תחולת חוק לימוד חובה ובין תמורה במבנה החינוך, התנה את הרחבת תחולת החוק בשינוי מבנה בית הספר, הבהיר שחשיבות הרחבת תחולת החוק היא בראש ובראשונה בהיותה מנוף למהפכה היסטורית במבנה החינוך ולמפנה איכותי במערכת החינוך, והתווה את השינוי במבנה בית הספר: תוקם חטיבה חדשה, לא סלקטיבית, לכיתות ז׳–ט׳, שתהיה שלב ראשון בחינוך העל־יסודי.

בסוף ינואר 1965 פרסמה ועדת פראוור דו״ח שבמסקנותיו ניכרה טביעת אצבעותיו של ארן. בראשן היא המליצה ״על חקיקת חוק לימוד חובה חינם, שירחיב את תחולת החוק הקיים לשנת־לימודים נוספת״. היא התנתה את חקיקת החוק בשינוי מבנה החינוך באמצעות כינונה של חטיבת ביניים, והמליצה על שלוש אפשרויות למיקומה: באפשרות הראשונה, חטיבת הביניים תהווה חלק מבית ספר על־יסודי מקיף שכולל את הכיתות ז׳–י״ב, כיחידה נפרדת מבחינה מנהלית ולימודית; באפשרות השנייה, חטיבת הביניים תשתלב במסגרת בית ספר על־יסודי שש־שנתי ותהווה יחידה מנהלית ולימודית עצמאית; באפשרות השלישית, חטיבת הביניים תוקם כבית ספר נפרד. עם זאת, הוועדה ביקשה לגוון את הדרכים להוספת שנת לימודים בחוק לימוד חובה ולא הסתפקה בחטיבת הביניים כאפשרות יחידה להנהגת הרפורמה במבנה החינוך. היא המליצה אפוא על שני דגמים נוספים שייושמו בהתאם לתנאים ולנסיבות: בדגם האחד תצורף כיתה ט׳ לבית הספר היסודי ותהיה יחד עם כיתות ז׳–ח׳ יחידה מנהלית ולימודית נפרדת. בדגם השני, ״תשמש כיתה ט׳ הנוספת יחידת־לימודים גמישה, שמטרתה להשלים את ידיעות התלמידים לפחות לדרגה סבירה של הישגי כיתה ח׳. כיתה ט׳ זו תצורף לאחת ממסגרות החינוך הקיימות במקום״.[10]

מסקנות ועדת פראוור הפתיעו והדהימו את הנהגת הסתדרות המורים; הן לא היו מקובלות עליה כלל ועיקר. ימים אחדים לאחר הפרסום נפגשה משלחת מטעמה עם ארן ותבעה ממנו לא לאשר את המסקנות שנגעו למבנה החינוך. היא

10 משרד החינוך והתרבות, **מסקנות הוועדה להרחבת חוק לימוד חובה חינם**, ירושלים, אייר תשכ״ה.

הבהירה לו, שלא לומר הזהירה אותו, כי "לאחר אישור המסקנות ייתכן רק ויכוח משני עברי המתרס", והטעימה שאישורן יתפרש כעמדה חד־צדדית של שר החינוך.[11] על מנת לתת ביטוי ראוי לעמדת הסתדרות המורים ולמעמדה המרכזי הביעה המשלחת נכונות להשתתף בוועדה חדשה לבירור מבנה בית הספר אשר תורכב מנציגים של כל גורמי החינוך בהתאם למשקלם. כצפוי, ארן דחה הן את הדרישה להימנע מאישור ההמלצה לשינוי מבנה החינוך הן את הרעיון להקים ועדה נוספת שתעסוק בעצם הצורך בשינוי מבנה בית הספר, סוגיה שמבחינתו לא הייתה נתונה לוויכוח. כמו כן הוא ציין שההחלטות על הרחבת תחולת חוק לימוד חובה ועל שינוי מבנה החינוך נתונות לסמכות הכנסת והיא זו שתכריע.

דחיית הדרישה להימנע מאישור המלצת ועדת פראוור לשינוי מבנה החינוך נתפסה בהנהלת מרכז הסתדרות המורים כזלזול בציבור המורים בכלל ובה בפרט, והציפה את שאלת מעמדה של הסתדרות המורים. בקרב הנהגתה התגבשה הדעה שהסתדרות המורים חייבת להוכיח כי ללא הסכמתה לא יהיה אפשר להוציא את התוכנית אל הפועל. זאת ועוד: בשינוי מבנה בית הספר ובהעברת כיתות ז׳–ח׳ לחינוך העל־יסודי היה גלום פיחות פוטנציאלי במספר חברי הסתדרות המורים מצד אחד, וצמיחה של ארגון המורים מנגד, כלומר, פגיעה אפשרית בהסתדרות המורים. המאבק שניהלה הסתדרות המורים חרג אפוא מסוגיית מבנה החינוך אל עבר שימור עוצמתה וביצור מעמדה. לכך נוספה תחושת עלבון צורב שנבעה מהערכה, שהתחזקה והלכה ככל שחלף הזמן ולא הייתה משוללת יסוד, כי ראשי הסתדרות המורים תומרנו בהקמתה של ועדת פראוור ובגיבוש מסקנותיה. תחושת העלבון החריפה את תגובתם של מנהיגי הסתדרות המורים וייתכן אף שפגמה בשיקול דעתם. בנסיבות אלה שיגר מזכ"ל הסתדרות המורים שלום לוין מכתב לארן והזהיר ש"כל פעולה המכוונת לקדם את בִּצוען של המסקנות החד צדדיות והשליליות של ועדת פראוור תתקל בתגובה נמרצת מצד הסתדרות המורים, הרואה עצמה זכאית לנקוט כל האמצעים (כולל השבתת לימודים) להגנה על שלמותו של החינוך היסודי ועל ערכי החינוך".[12]

---

11 "מרכז המורים תובע שלא לאשר את המסקנות החד־צדדיות בדבר ניתוק כיתות ז–ח", **הד החינוך**, כ"ה, ט׳ אדר א׳, תשכ"ה.

12 מכתב מאת ש׳ לוין, המזכיר הכללי של הסתדרות המורים, אל שר החינוך והתרבות ז׳ ארן, 9 בפברואר 1965, **ארכיון המדינה** [להלן: א"מ], ג־5601/9.

בד בבד, בריאיון בעיתון **דבר** פרש לוין בהרחבה את השגותיו על הרכב ועדת פראוור והמלצותיה.[13] הוא ביקר בחריפות את התנהלותה וטען כי חרגה מהסמכות שהקנה לה כתב המינוי, בכך שכרכה את הרחבת תחולת חוק לימוד חובה עם שינוי מבנה החינוך. יתרה מכך, הוא פסל אותה בגלל הרכבה שהיה, להערכתו הנכונה, תפור מלכתחילה למידותיה של ההמלצה לשינוי מבנה בית הספר, והוסיף כי ההגינות חייבה לכונן ועדה שניתן בה ביטוי למגוון הדעות במערכת החינוך. לוין גרס שהמלצת הוועדה מסיחה את הדעת מהבעיות האמיתיות של מערכת החינוך – מחסור במורים, כיתות צפופות, היעדר תוכנית לימודים מעודכנת ופערים בהשכלה על פי מוצא – והביע את דעתו כי ניתוק כיתות ז׳–ח׳ מבית הספר היסודי תפגע בו. הוא יוביל לנטישת המורים הבכירים; לכרסום בקַסמה של ההוראה בבית הספר היסודי; לפיחות במעמד המורים ולהפיכת ההוראה למקצוע נשי לגמרי. לוין הטעים כי הרפורמה המוצעת מטשטשת את הקו המבדיל הברור בין בית הספר היסודי לבית הספר העל־יסודי שמקומו בסוף כיתה ח׳, והטיל ספק אם רמת הלימודים בכיתות ז׳–ח׳ אכן תעלה בעקבות הרפורמה. היה ברי לו שתלמידי כיתות אלה ייפגעו חינוכית, שכן בית הספר היסודי מייחס חשיבות רבה יותר להקניית ערכים חינוכיים לעומת בית הספר התיכון ומקדיש לכך תשומת לב גדולה יותר. עם זאת, לוין לא דחה על הסף כל תמורה שהיא במבנה החינוך בעקבות הרחבת תחולת חוק לימוד חובה, אלא הסכים לשינוי שבמסגרתו תצורף כיתה ט׳ לבית הספר היסודי. כמו כן, הוא האשים את ארן שהוא הפר הבטחה שנתן עם כניסתו לתפקיד שר החינוך, ולפיה לא יבצע שינויים במבנה החינוך בלי לשתף את הסתדרות המורים (בדיקת התבטאויות של ארן מעוררת ספק אם אמנם ניתנה הבטחה כזאת). בסיום הריאיון הכריז לוין שהסתדרות המורים תנהל מאבק תקיף וממושך נגד הנהגת רפורמה במבנה החינוך; עם זאת הבטיח שהיא תקבל את החלטת הכנסת בנושא. הוא ודאי ציפה שהנהגת הסתדרות המורים תצליח לבלום את המהלך עד שלא יגיע כלל להחלטת הכנסת. ראוי לציין כי כאשר ההחלטה הגיעה לכנסת, לוין עמד בדיבורו.

נחרצותם של לוין ושל ראשי הסתדרות המורים ודבקותם בהתנגדות לשינוי

13 ״שלום לוין בשיחה עם סופר ׳דבר׳: ׳ביצוע המלצות ועדת פראוור יביא להרס החינוך היסודי׳״, **דבר**, 10 בפברואר 1965.

מבנה החינוך ודאי ניזונה גם מתחושה של עוצמה ושל ביטחון ביכולתם לכפות את עמדתם. לתחושת הכוח נוספה הערכה נכונה כי לנוכח הבחירות הקרבות לכנסת ולוועידת ההסתדרות, שנועדו להתקיים במהלך שנת 1965, יחששו ראש הממשלה לוי אשכול ושר החינוך ארן מצלילה למערבולת פוליטית ויימנעו מצעדים כלשהם לקידום מסקנות ועדת פראוור. בשיח עם משרד החינוך בסוגיה נקטו לוין וחבריו טקטיקה של סחבת שהייתה בה מידה של זלזול בארן.

מהשיח עם ראשי הסתדרות המורים ומהריאיון הנ"ל של לוין התרשם ארן שהם עיקשים בעמדתם נגד הרפורמה וכי יתמידו במאבקם בה. הוא העריך כי בכוונתם למסמס את המהלך. מסקנתו הייתה שעליו להכריז בקול צלול ובפורום מכובד על עמדתו בשאלת מבנה החינוך ולהעמיד את הסתדרות המורים בפני עובדה מוגמרת. במסגרת סקירה שנשא מעל במת הכנסת במרס 1965 על הפעולות והתוכניות של משרדו, הודיע ארן כי "משרד החינוך והתרבות הביע את דעתו החיובית לשינוי המבנה במערכת החינוך כפי שהותווה במסקנות ועדת פראוור." הוא הצביע על קיומם של פערים בהישגי התלמידים על פי מוצאם, וקשר את הצורך ברפורמה לשיפור סיכויי הצלחתם של תלמידים יוצאי ארצות האסלאם. לאחר שמנה שורה של טעמים לפער בהישגים הלימודיים שאינם קשורים במערכת החינוך – רמת ההשכלה של ההורים, מצב הדיור, גודל המשפחה ורמת ההכנסה – ציין ארן כי

> התקלות הקיימות לגבי שיעורי הלמידה בחינוך העל־יסודי ובמיוחד ביחס לגוש הגדל והולך של התלמידים בני עולים מארצות האסלאם, נעוצים במידה רבה בעובדה שמכמה סיבות לא עלה בידינו למצות את כל הדרוש לקידומם של תלמידי כיתות ז' ו–ח' בבית־הספר היסודי. כתוצאה מכך אין בידינו למצות גם את כל הדרוש משנת הלימודים בכיתה ט' של בית־הספר העל־יסודי.[14]

אמנם חל שיפור ברמתו של בית הספר היסודי, אבל מדובר היה, לדעתו של ארן, בתהליך איטי שלא נתן מענה הולם לתופעת הנשירה החמורה והמדאיגה

14 ז' ארן, ישיבה תס"ב של הכנסת החמישית, 22 במרס 1965, עמ' 1594, א"כ.

במיוחד בקרב תלמידים יוצאי אסיה־אפריקה. לשיטתו אסור היה להשלים עם המצב הקיים ונחוץ לחולל רפורמה במבנה החינוך וליצור מסגרת לימודים חדשה – חטיבת ביניים – כאמצעי יעיל יותר לשיפור ההישגים הלימודיים ולצמצום הנשירה.

במהלך חודשים אחדים התנהל שיח עקר בין משרד החינוך לבין הסתדרות המורים, שבמרכזו עמדה סוגיית הקמתה של ועדה משותפת למשרד החינוך ולהסתדרות המורים. המחלוקת ביניהם נסבה בראש ובראשונה על סמכויות הוועדה ועל התכנים שבהם תעסוק. מצד אחד, ארן לא היה מוכן להעמיד לדיון את עצם הצורך ברפורמה במבנה החינוך, ומנגד, ראשי הסתדרות המורים תבעו לפתוח את הנושא לבחינה מחדש. לכך נוספה שאלת לוח הזמנים לסיום עבודת הוועדה. ארן היה מעוניין לקצר אותו ככל האפשר. לעומתו, ראשי הסתדרות המורים גרסו כי אין להגביל בזמן את פעולתה. למעשה הם חתרו למסמס אותה. לנוכח המבוי הסתום במגעים בין הצדדים והצעידה במקום בכל הנוגע ליישום מסקנות ועדת פראוור, גמלה בלבו של ארן ההכרה כי רק צעד דרסטי יוכל להזיז את עגלת הרפורמה קדימה: להציג את קידום הרפורמה כתנאי אולטימטיבי להצטרפותו לממשלה שתקום לאחר הבחירות הקרבות.

הוועדה הפרלמנטרית למבנה החינוך – ועדת רימלט

אחרי הבחירות לכנסת, שהתקיימו בתחילת נובמבר 1965, שיגר ארן מכתב אישי, שהדפיס במו ידיו, לאשכול והודיע לו כי לא יצטרף לממשלה אם הרפורמה במבנה החינוך לא תקודם. הוא התלונן על התנהלות הסתדרות המורים והבהיר כי אין לו כל עניין לבזבז את מיטב השנים שנותרו לו לפעילות ציבורית "במעין דו־קרב ביני ולבין מרכז [הסתדרות] המורים". מחשש שאחרי הקמת הממשלה הוא לא יקבל את התמיכה הפוליטית הנחוצה, הוא דרש לסכם ולאשר את המהלך הבא ליישום מסקנות ועדת פראוור עוד לפני הצטרפותו לממשלה, והוסיף: "מבלי שאראה את האפשרות להגיע לעיקר, לאמור, לעשיית הכנות־ממש לרפורמה בחינוך שיתחילו להגשימה משנת הלימודים

תשכ"ז, אין לי כוח נפשי לשאת בעול אלף ואחת טרדות בהן קשור שרות של משרד החינוך".[15] אשכול ודאי לא הופתע ממכתבו של ארן, שכן הלה שוחח עמו בנושא חודשים אחדים קודם לכן והודיע על כוונתו, אך במפא"י התקבלה הודעתו בהפתעה וגם באי־נחת; היא גרמה להתרוצצות במפלגה ולמסע שכנועים והפצרות שיחזור בו מהצעד שנקט.

ארן מצדו הבין כי התנאי שהעמיד לראש הממשלה – להתחיל ביישום הרפורמה כבר בתחילת שנת הלימודים תשכ"ז – אינו ריאלי, ולכן עליו להתפשר ולהציע תנאי צנוע יותר, כזה שחבריו להנהגת המפלגה יוכלו לקבל. הוא תבע אפוא לכונן ועדה פרלמנטרית שתדון במבנה החינוך. בוועדה כזו היו גלומים מבחינתו יתרונות אחדים: ישותפו בה נציגים מרחבי הקשת הפוליטית ויהיו לה יכולת וסמכות לפסוק בסוגיית מבנה החינוך; ייחסך זמן יקר בתהליך הבירורים, שכן מלכתחילה נועדה הכנסת להידרש לסוגיה זו; הסתדרות המורים תתקשה להתערב בדיוני הוועדה בעוד הוא יוכל להשפיע על מהלכה. להנהלת המערך – רשימה לכנסת משותפת למפא"י ולאחדות העבודה – הוא הציע להמליץ לממשלה לכונן ועדה פרלמנטרית "לבעית מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי". המלצות הוועדה יובאו לאישור הממשלה ולאחר מכן לדיון ולהצבעה במליאת הכנסת. ההצעה זכתה לתמיכה כללית בהנהלה שהחליטה "להביאה לאישור המפלגות, וכן לבוא בדברים על כך עם המיועד לראשות הממשלה [אשכול] לפני ההכרעה בדבר הרכבה של הממשלה העתידה".[16] כלומר, לאשר את המהלך קודם להקמת הממשלה כדי ליצור את התנאים להמשך כהונתו של ארן כשר החינוך.

ראשי הסתדרות המורים מצדם לא שקטו על השמרים וניסו לבלום את המהלך להקמת ועדה פרלמנטרית. הם הציעו להקים ועדה ציבורית או ועדה ממלכתית שתכלול נציגות הולמת מטעם הסתדרות המורים. הכוונה הייתה לוועדה שתורכב ממחנכים ומנציגי ציבור הבקיאים בהיבטים פדגוגיים, פסיכולוגיים וסוציולוגיים. במישור המפלגתי נפגשו נציגי סיעת המערך בהסתדרות המורים

15 מכתב מאת ז' ארן אל ל' אשכול, [ללא תאריך], **אמ"ע**, 72-1953-7-4.

16 א. [ללא תאריך] **אמ"ע**, 152-1965-11-2.

ב. בישיבה השתתפו גולדה מאיר וראובן ברקת ממפא"י ויגאל אלון, ישראל גלילי וזאב צור מאחדות העבודה כחברים בהנהלת המערך. לא ברור למה הכוונה בהנהלת המערך במועד זה; ייתכן שהכוונה להנהלה זמנית של סיעת המערך בכנסת.

עם לשכת מפא"י ועם מזכירות אחדות העבודה ודחקו בהן לדחות את ההצעה להקים ועדה פרלמנטרית, אולם הם העלו חרס בידם.

בתחילת דצמבר 1965 התכנסה סיעת המערך בכנסת והחליטה להמליץ לממשלה להניח על שולחן הכנסת הצעה לכונן ועדה ש"תפקידה יהיה לבחון בעיית המבנה של החינוך היסודי והעל־יסודי ולהגיש תוך שנת תשכ"ו את המסקנות". כמו כן החליטה הסיעה להמליץ לממשלה להודיע שמסקנות הוועדה הפרלמנטרית ישמשו תשתית לחקיקה שהיא תיזום.[17] עם החלטת הסיעה נסללה הדרך לקידום היוזמה לרפורמה במבנה החינוך ולהצטרפות ארן לממשלה. ראשי הסתדרות המורים, שהתנגדו מלכתחילה להקמת ועדה פרלמנטרית וחששו מכרסום במעמד ארגונם, התקשו להשלים עם המהלך. מועצת הסתדרות המורים, שהתכנסה שבועיים אחרי החלטת סיעת המערך בכנסת, הביעה נכונות להשתתף בוועדה ציבורית "בתנאי שתדון בבעיית מיבנה החינוך לגופה ותוסמך לערוך בירור מקיף ויסודי של הבעיה". המועצה הטילה על המרכז ועל ההנהלה להיערך למסע הסברה בקרב המורים והציבור הרחב, ולגבש דרכי פעולה "להבטחת שיתופה המלא של הסתדרות המורים בבירור בעיות חינוך במדינה".[18] משמע, המאבק שניהלה הסתדרות המורים לא היה רק על מבנה החינוך אלא גם על מעמדה. אמנם לוין הצהיר כי הסתדרות המורים "לא תמרוד בכנסת ולא תחנך לאי־ציות לכנסת",[19] אבל עד אז הוא וחבריו להנהגת הסתדרות המורים היו נחושים להתמיד במאבקם ולהציב מכשולים גבוהים ככל האפשר בפני יישום הרפורמה.

עוד לפני שהממשלה החליטה להקים ועדה פרלמנטרית החל ארן לגייס תמיכה ברפורמה בוועדת החינוך של הכנסת. הוא ודאי העריך שוועדה זאת תשמש בסיס לוועדה הפרלמנטרית ואף כיוון לכך. השיח עם חברי הוועדה לימד אותו על נטייתם לתמוך ברפורמה במערכת החינוך. במיוחד הייתה חשובה עמדתו של יו"ר הוועדה אלימלך רימלט, איש חינוך שניהל בעבר את בית הספר

17 "הצעת סיכום", ישיבת סיעת המערך, 7 בדצמבר 1965, **אמ"ע**, 152-1965-11-2.

18 "החלטות המועצה הנ"ג" [21 בדצמבר 1965], **ארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילין** [להלן: אל"ח], 11.193/2.

19 ש' לוין, "בזכות הבירור החינוכי ללא פניות", דברים במועצה הנ"ג, **הד החינוך**, י"ח, י"ד טבת תשכ"ו.

אהל שם ברמת גן ואת מחלקת החינוך בעיר, שהעריך את הרתיעה מתמורה במבנה בית הספר כ"שמרנות לא טובה" והבהיר כי הוא "אישית מחייב את שינוי מבנה החינוך".[20] חברותו של רימלט במפלגה הליברלית שברשימת גח"ל האופוזיציונית נחשבה בעיני ארן ליתרון: אמצעי לגיוס האופוזיציה הראשית לתמיכה ברפורמה ולמיתון מחלוקות שמקורן בעמדה סיעתית לעומתית. כמו כן, בשונה מחברי הכנסת של מפא"י, רימלט היה משוחרר מלחצים אפשריים מצד הסתדרות המורים. אין תמה אפוא, שעוד לפני שהציע לממשלה לכונן ועדה פרלמנטרית, ארן גיבש לעצמו עמדה שיושב ראש ועדת החינוך של הכנסת ישמש גם יושב ראש הוועדה הפרלמנטרית.

באמצע פברואר 1966 הציע ארן לממשלה "להחליט להציע לכנסת לבחור ועדה פרלמנטארית שתבחן את מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל" ותגיש את המלצותיה לממשלה. לחברי הממשלה הסביר כי בגלל ההתנגדות הנחרצת של הסתדרות המורים לכל מהלך של שינוי במבנה בית הספר נחוץ לכונן דווקא ועדה פרלמנטרית בעלת מעמד וסמכות לכפות את עמדתה. "המעלה הגדולה שלה – ציין ארן – שזה המוסד העליון במדינה שיש לו מרות. יש לו מרות לגבי מדיניות משרד החינוך, ויש לו מרות לגבי מרכז הסתדרות המורים".[21] הוא הבהיר כי אינו מציע לממשלה לנקוט עמדה בסוגיה וציין כי הוועדה תהיה חופשית לדון ולהחליט בנושא בהתאם לשיקול דעתה לאחר שתשמע את הגורמים השונים במערכת החינוך – משרד החינוך, הסתדרות המורים, ארגון המורים, מומחים וכדומה. ארן ציפה שהוועדה תגיש מסקנות וקווי יסוד לקראת שנת הלימודים תשכ"ז.

הסתדרות המורים מצדה תבעה לשלב נציגים משלה כחברים בוועדה הפרלמנטרית, אלא שהסתבר כי מבחינה חוקתית לא ניתן לשתף את נציגי ארגוני המורים כחברים שווי זכויות בוועדה. מחמת התארכות הבירורים בעניין זה חלפו חודשיים ויותר עד שבראשית מאי 1966 החליטה הממשלה "לבחור בוועדה בת 19 חברי־כנסת לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל".[22] לאחר שתוקם הוועדה היא תהיה רשאית לבחור עד ארבעה מורים שיוצעו על ידי ארגוני

20 א' רימלט, ישיבת ועדת החינוך והתרבות של הכנסת, 26 בינואר 1966, **א"כ**.
21 ז' ארן, ישיבת הממשלה י"ט/שכ"ו, 13 בפברואר 1966, **א"מ**, ג־16714/3.
22 ישיבת הממשלה ל"ב/שכ"ו, 8 במאי 1966, ג־16714/7.

המורים וישתתפו בדיוניה. עוד קבעה הממשלה שהוועדה תסיים את דיוניה עד חודש מרס 1967 ותגיש את המלצותיה לכנסת ולממשלה. עוד באותו חודש הציג ארן בכנסת את החלטת הממשלה והבהיר כי כל ההצעות שיונחו בפני הוועדה הפרלמנטרית הן שוות זכויות, בין שמדובר במסקנות ועדת פראוור שיובאו על ידי משרד החינוך, ובין שמדובר בהצעות אחרות מטעם הסתדרות המורים וארגון המורים, או כאלה שיועלו על ידי עדים או מומחים.[23] באמצע יוני אישרה הכנסת את הקמתה ואת הרכבה של הוועדה הפרלמנטרית בראשותו של רימלט. בעיקרו של דבר חפף הרכב הוועדה את הרכבה של ועדת החינוך של הכנסת, שמנתה גם היא תשעה־עשר חברים. לנוכח הלך הרוח בוועדה, שהיה מוכר לארן היטב, הוא בוודאי היה מרוצה מהרכבה.

ימים אחדים לאחר שהכנסת אישרה את הקמתה ואת הרכבה התכנסה הוועדה הפרלמנטרית לישיבתה הראשונה ובה החליטה להזמין לישיבותיה שלושה נציגים של הסתדרות המורים ונציג אחד מטעם ארגון המורים. כמו כן החליטה הוועדה ששמה יהיה "הוועדה למבנה החינוך".[24] במרוצת עבודתה האינטנסיבית, שנפרשה על פני שנתיים בקירוב עד 19 במאי 1968, קיימה הוועדה מאה ואחת ישיבות. למגינת לבו של ארן, שביקש לזרז את המהלך להנהגת הרפורמה, נזקקה הוועדה לארכה. יו"ר הוועדה פנה פעמיים ליו"ר הכנסת, באפריל ובדצמבר 1967, וביקש להאריך את משך עבודתה. בפני הוועדה הופיעו ארבעים עדים ובעלי הצעות, ביניהם שר החינוך ובכירים ממשרד החינוך; נציגי הסתדרות המורים וארגון המורים; ראשי העיריות של תל אביב וחיפה ואנשי חינוך מהארץ ומחו"ל – שניים מארצות הברית ואחד מאנגליה. חברי הוועדה הפגינו גישה ענייינית, ביקשו לרדת לעומקם של הנושאים שנדונו ובחנו כל תו ותג, הן במישור התוכני הן בניסוח המסקנות.

בפני הוועדה הובאו שלוש הצעות – אחת מטעם משרד החינוך, אחת מטעם הסתדרות המורים ואחת מטעם ארגון המורים. משרד החינוך הציע לשנות את מבנה מערכת החינוך וליצור מבנה של שלוש קומות: שש שנות לימוד בבית הספר היסודי, שלוש שנות לימוד בחטיבת הביניים ושלוש שנות לימוד בחטיבה העליונה. הסתדרות המורים דחתה את הרעיון לחולל רפורמה וביקשה להותיר

23 ז' ארן, ישיבה ס"א של הכנסת השישית, 18 במאי 1966, א"כ.

24 פרוטוקול מספר 1 מישיבת הוועדה למבנה החינוך, 21 ביוני 1966, א"כ.

את המבנה הקיים – שמונה שנות לימוד יסודי וארבע שנות חינוך על־יסודי. ארגון המורים הציע לשנות את מבנה מערכת החינוך לשש שנות חינוך יסודי ושש שנות חינוך על־יסודי.

בפברואר 1968, שנה וחצי ויותר לאחר שהתכנסה לראשונה, הכריעה הוועדה הפרלמנטרית למבנה החינוך בשאלה היסודית: האם להנהיג רפורמה במערכת החינוך? בהצבעה תמכו אחד־עשר חברי ועדה בשינוי מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי וחמישה חברים הצביעו נגד. בעקבות ההכרעה בעד הרפורמה פרשו נציגי הסתדרות המורים מישיבות הוועדה. פנייה של רימלט ושל אברהם כץ, יו"ר ארגון המורים, שיישארו עד תום עבודת הוועדה לא הועילה. ארן, שנכח בישיבה, לא היה שותף לבקשה. לאחר הפרישה לא שקטה הנהגת הסתדרות המורים על שמריה, אלא ניסתה לעכב את המהלך של הרפורמה בחינוך ואפילו להסירו לגמרי מסדר היום באמצעות פעולות במישורים הפוליטי והארגוני־מקצועי, ואולם מאמציה לא עלו יפה.

חלפו שלושה חודשים נוספים עד שהוועדה הפרלמנטרית השלימה את עבודתה וגיבשה את מסקנותיה. היא הגדירה את היעדים העיקריים של הרפורמה בחינוך כדלקמן:

> העלאה גדלה והולכת של רמת ההוראה ושל ההישגים הלימודיים והחינוכיים בכל שלבי החינוך; הפחתת הפער הקיים כיום בין ילדי האומה ברמת ההשכלה ובסיכויים להשתלב בחברה ובמשק מתקדם והפגשת הילדים במסגרות לימודיות אזוריות.

הוועדה המליצה כי "השלב הראשון בחינוך, החינוך היסודי, יימשך שש שנים, מכיתה א' ועד כיתה ו', ועד בכלל; השלב השני בחינוך, החינוך העל־יסודי, יהיה אף הוא בן שש שנים ומושתת על שתי חטיבות: על **חטיבת ביניים** (כיתות ז'–ח'–ט') ועל **חטיבה עליונה** (כיתות י'–י"א–י"ב) [ההדגשות במקור]". היא קבעה סדר עדיפויות ביישום דגמי החינוך במסגרת הרפורמה והעמידה בראשו את דגם "בית־הספר העל־יסודי המקיף השש־שנתי". מאחר שהיה ברור לוועדה שלא כל מוסדות החינוך העל־יסודיים יוכלו להפוך לבתי ספר מקיפים בטווח הנראה לעין, היא החליטה, כעדיפות שנייה, שיהיה אפשר "להצמיד את חטיבת

הביניים לבתי־ספר על־יסודיים קיימים. בתי־ספר אלה יכללו חטיבת ביניים מקיפה וחטיבה עליונה (כיתות י'-י"א-י"ב) כמסלול עיוני או כמסלול מקצועי או כמסלול יחיד אחר". היכן שלא ניתן ליישם את שני הדגמים הללו, קבעה הוועדה, "יוקם בית־ספר המכיל בשלבו הראשון את חטיבת הביניים בלבד", במגמה לפתחו בהדרגה "לבית־ספר על־יסודי מקיף שש־שנתי". עוד הוסיפה והחליטה הוועדה כי "במקרים שאין אפשרות להקים חטיבת ביניים בהתאם לשלוש העדיפויות הקודמות [...] תוצמד חטיבת הביניים לבית הספר היסודי במקום". בד בבד עם ההמלצה להנהיג רפורמה בחינוך, המליצה הוועדה על הרחבה הדרגתית של תחולת חוק לימוד חובה לכיתות ט' ו־י'; ההרחבה לכיתות ט' תיושם עד שנת 1972, ולכיתה י' – עד שנת 1975.[25]

אישור הרפורמה בממשלה ובכנסת

לאחר פרסום מסקנות הוועדה הפרלמנטרית פעלה הנהגת הסתדרות המורים בזירה הפוליטית, בראש ובראשונה במפלגת העבודה. חברים בסיעת המפלגה במרכז הסתדרות המורים הגישו עצומה למזכירת המפלגה גולדה מאיר, חתומה בידי שלושת אלפים מורים וגננות, בתביעה לקיים במפלגה דיון "מקיף וממצה" ברפורמה, בציפייה שהדיון יעכב את קידומה. הם הזהירו כי אישורה של הרפורמה בממשלה יעמת את המפלגה עם ציבור המורים ולכך תהיה משמעות פוליטית חמורה. הם הוסיפו כי בתוך ימים אחדים הם ימציאו מאות חתימות נוספות.[26] גולדה נענתה לדרישתם ועל דעתו של ארן הודיעה להם כי מזכירות מפלגת העבודה או מרכזה יקיימו דיון בנושא בטרם תיפול הכרעה בממשלה. במישור הארגוני החליט מרכז הסתדרות המורים לקיים שביתת מחאה של יום אחד בכל בתי הספר היסודיים, שיצאה אל הפועל ב־19 ביוני 1968. פומבית, ראשי הסתדרות המורים אמנם התבשמו בהצלחת השביתה, אולם בסתר לבם הם

25 "המלצות הוועדה לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל", בתוך: הכנסת, **דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל**, עמ' 237-233.

26 מכתב מאת ר' אלוני, ע' גילן ומ' לובלסקי אל ג' מאיר המזכירה הכללית של המפלגה, "עצומה", 10 ביוני 1968, **אמ"ע**, 534-1968-932-2.

הבינו כי יתקשו להפעיל נשק זה בעתיד במאבקם נגד הרפורמה. ביום השביתה הסתבר להם, בניגוד לחזות שביקשו להציג, כי יש בקיעים בחזית האחידה של המורים ומקצתם שבתו בעל כורחם ואף היו ביניהם שמחו על השביתה. משאל שקיימה הסתדרות המורים שבו השתתפו אחד־עשר אלף מורים בבתי הספר היסודיים העלה כי יותר משמונים אחוז מהם תמכו בעמדת ההנהגה נגד הרפורמה ובהמשך המאבק, אבל יותר ממחציתם התנגדו לאחוז בנשק השביתה.[27] זאת ועוד, מיעוט מקרב המורים בבתי הספר היסודיים שתמך ברפורמה לא שקט על שמריו. מנהיגותיו, מורות כולן, ניסו לשכנע חברי כנסת שהתנגדו לרפורמה או התלבטו, לתמוך בה.[28] בהתאם להבטחתה של גולדה, בתחילת יולי 1968, ימים אחדים לפני ההצבעה בממשלה, מזכירות מפלגת העבודה דנה ברפורמה בחינוך, ולאכזבת ראשי הסתדרות המורים ולשביעות רצונו של ארן, סיימה את הדיון ללא החלטות. הניסיון הזה, לערב את המפלגה בקבלת ההחלטות ולעכב את המהלך להנהגת הרפורמה, נכשל.

ב־7 ביולי 1968 הועמדה הרפורמה בחינוך להכרעת הממשלה. לצד ההצעה של ארן לאשר את הרפורמה הועמדו להצבעה גם הצעות לבצע ניסוי לפני שהממשלה תחליט על יישום גורף שלה. משמע, בפועל לדחות את המהלך. בהצבעה תמכו 14 שרים באישור הרפורמה; מחצית מהמספר הזה תמכו בהצעות להקדים לה ניסוי.[29] בתגובה חזרה הסתדרות המורים על עמדתה שהרפורמה מזיקה לחינוך ולכן יוסיף ציבור המורים להיאבק בה בכל האמצעים החוקיים העומדים לרשותו. מאמר מערכת **בהד החינוך**, שצוטט בעיתון **דבר** לפני פרסומו, קבע כי להחלטה יש אמנם משקל פוליטי, אך מאחר שהייתה "פרי לחץ בלתי פוסק של שר החינוך, תוך איום מתמיד בהתפטרות", תוקפה המוסרי חסר משקל. המאמר הטעים כי "גם אם תאשר הכנסת את החלטת הממשלה, עדיין אין הרפורמה עובדה" ולפיכך "מוקדם לרפורמטור של החינוך להתפאר בפרי־רוחו". עוד נכתב שארן "יירשם בתולדות החינוך בישראל כמהרס החינוך היסודי".[30] העמדה הפומבית הזאת וניסיון נוסף מצד סיעת מפלגת העבודה בהסתדרות

27 "רוב המורים מתנגדים לשביתה נגד הרפורמה", **מעריב**, 4 ביולי 1968.
28 "המורות 'המורדות' ערכו 'מסע שכנוע' בין ח"כים", **מעריב**, 18 ביולי 1968.
29 ישיבת הממשלה מ"ח/שכ"ח, 7 ביולי 1968, **א"מ**.
30 "לא נניח להרוס את החינוך היסודי", **הד החינוך**, מ', ט"ו תמוז תשכ"ח.

המורים להשפיע על חברי הכנסת של המפלגה לא להעמיד את שאלת הרפורמה להכרעת הכנסת, לא הועילו.

במהלך חודש יולי 1968 הקדישה הכנסת ארבע ישיבות לדיון במסקנות הוועדה הפרלמנטרית. ארן, שהיה מודע ליכולתה של הסתדרות המורים לתקוע מקלות בגלגלים ולמרר את החיים בתהליך יישום הרפורמה, ניסה לפייס את הנהגתה. בדברי תשובה לקראת סיום הדיון בכנסת הוא הושיט לה יד והודיע, כי לאחר אישור הרפורמה בכנסת ולקראת ההכנות ליישומה ישתף משרד החינוך את הסתדרות המורים ואת ארגון המורים בגיבוש דרכי הגשמתה במישורים הארגוני, החינוכי והמקצועי. הוא הוסיף כי "מצד אנשי משרד החינוך יש לב פתוח ורצון טוב לפתוח פרק חדש ביחסים עם הסתדרות המורים"; אבל בד בבד הטעים כי "דרוש אקלים אחר מצד הסתדרות המורים כלפי משרד החינוך, קודם כל יחס של דרך־ארץ לסמכות החינוכית הממלכתית, בין שמסכימים לה ובין שחולקים עליה."[31] בסופו של הדיון תמכו ברפורמה שישים ותשעה חברי כנסת; שמונה־עשר נמנעו ושלושה בלבד התנגדו.

מרכז הסתדרות המורים הגיב במתינות על החלטת הכנסת. ללוין היה ברור שעתה הסתדרות המורים אינה יכולה לאיים באי־שיתוף פעולה עם משרד החינוך, או לאסור על מורים ללמד בחטיבת הביניים ועל מנהלים לנהלה או להשבית את מערכת החינוך.[32] גם דברי הפיוס של ארן והאכזבה מתוצאות המאבק, עשו את שלהם וריככו את עמדת ראשי הסתדרות המורים. לוין סיכם את כישלונה של הסתדרות המורים במאבק נגד הרפורמה בחינוך במילים אלה: "אנחנו צריכים קודם כל להכיר בעובדה הראשונה שאנחנו הוכרענו. זה הדבר הראשון שיש להכיר בו. במערכה על הרפורמה כבש משרד החינוך מצודה אחר מצודה".[33] אין זה מופרז לקבוע אפוא כי ההחלטה על הנהגת הרפורמה הייתה ציון דרך בולט בפיחות מעמדה של הסתדרות המורים ובחיזוק מעמדו של הגוף הממלכתי – משרד החינוך.

בדצמבר 1969, עם כינונה של ממשלה חדשה, פרש ארן מתפקיד שר החינוך. עוד קודם לכן הוא הוביל את תחילת יישום הרפורמה בחינוך שהייתה פסגת

31 ז' ארן, ישיבה שט"ו של הכנסת השישית, 29 ביולי 1968, **א"כ**.
32 ש' לוין, "דברי תשובה", **הד החינוך**, ג', י"ט אלול תשכ"ח.
33 ש' לוין, מליאת מרכז הסתדרות המורים, 6 באוגוסט 1968, **אל"ח**, 11.207/25.

עשייתו במשרד החינוך – גם לדעתו. כבר בשנת הלימודים תשכ"ט (1968/9) נפתחו שמונה חטיבות ביניים, כולן במסגרת בתי ספר מקיפים שש־שנתיים. בשנת הלימודים תש"ל (1969/70) נפתחו עוד עשרים ושמונה חטיבות ביניים, ובסך הכול פעלו בשנה זאת שלושים ושש חטיבות ביניים, מהן תשע־עשרה בחינוך הממלכתי, שלוש־עשרה בחינוך הממלכתי־דתי וארבע בחברה הערבית.

חטיבת ביניים או בית ספר יסודי־מורחב?

סקירת ספרות על המבנה הבית־ספרי הרצוי

יזהר אופלטקה

כאשר החינוך הציבורי בארצות הברית, שאליו אתייחס בעיקר, החל את דרכו, רוב בתי הספר היו כפריים ובנויים מכיתה רב־גילאית אחת, בעוד שבתי הספר העירוניים חולקו לשניים: יסודיים – תלמידים מכיתה א׳ עד ח׳, ועל־יסודיים – תלמידים מכיתה ט׳ עד י״ב (Clark, 2012). רק בשלב מאוחר יותר – בעקבות ציפיות חברתיות שהתהוו במהלך המאה העשרים – הופיע דגם חדש של בתי ספר המכונה בעברית חטיבת הביניים, וכונה באנגלית בשמות שונים במהלך ההיסטוריה האמריקאית (Schafer, 2010).

חוקים שונים, שהאריכו את משך חינוך החובה בארצות הברית, הובילו לגידול מהיר של מספר בתי הספר היסודיים ולעליית הצפיפות בהם. במקביל, המחקר על גיל ההתבגרות הגיע לתובנה שלגיל זה יש מאפיינים טיפוסיים המחייבים חינוך מותאם. שני הגורמים האלה יצרו לחץ ציבורי לחינוך על־יסודי החל מכיתה ז׳ כדי לענות על צורכי המתבגרים ולהכינם ללימודים במכללה ובאוניברסיטה. זאת ועוד, אנשי חינוך, אקדמיה ותעשייה, שהיו מודאגים מחוסר יכולתם של בתי הספר היסודיים לטפל כראוי בנשירה רחבת ההיקף של ילדים בגילאי 12–13 ולענות על הדרישה לעובדים מיומנים בתעשייה, הציעו אף הם רפורמה במבנה מערכת החינוך, בתוכניות הלימודים ובשיטות ההוראה למתבגרים (Cuban, 1992).

שלוש חטיבות הביניים הראשונות הוקמו בתחילת המאה העשרים בקליפורניה

ובאוהיו בעיקר בשל ההכרה המתרחבת במאפייניו הייחודיים של גיל ההתבגרות (Everhart, 1983). הן נקראו Junior high school וכללו תלמידים מכיתות ו׳ עד ט׳.

כך, מראשית המאה העשרים, החל להשתנות מבנה מערכת החינוך האמריקאית, שעברה בהדרגה למבנה תלת־בית־ספרי: יסודי, כיתות א׳–ו׳; חטיבת ביניים, כיתות ז׳–ט׳; תיכון, כיתות י׳–י״ב. אך מבנה זה התקיים עד שנות השישים של המאה העשרים שבהן הופיעה ״תנועת חטיבת הביניים״ (Middle School Movement). התנועה חתרה להקמת מסגרת התומכת בצרכים ההתפתחותיים של מתבגרים בגילאי 10 עד 14. היא קידמה את חטיבת הביניים החדשה (middle school) שהורכבה מכיתות ו׳ עד ח׳. חטיבות הביניים החדשות, ו׳–ח׳, התפשטו למחוזות חינוכיים רבים ברחבי ארצות הברית עקב התמיכה הציבורית בהן.

המצדדים בהקמתן של חטיבות הביניים, במבנה כזה או אחר, טענו שיש צורך בשלב ביניים מוסדי בין בית הספר היסודי לחטיבה העליונה. תפקידה של חטיבת הביניים הוא להעביר את התלמידים מתוכנית לימודים כללית, המבוססת על כיתת־אם עם מורה־מחנכת אחת, לתוכנית לימודים המבוססת על מקצועות רבים (Hargreaves, 1986), ולהציע תוכניות חינוכיות למתבגרים צעירים שיסייעו להם לפתח עצמאות ואחריות ולגלות תחומי עניין וכישורים חדשים. כמו כן, חטיבת הביניים תציע תוכניות לימודים המתאימות לתלמידים משכבות חברתיות שונות ותנחה אותם למסלולי לימוד ולמקצועות מתאימים (Everhart, 1983).

אך בעוד שתנועת חטיבת הביניים ביקרה את הדגם ״הישן״ של חטיבת הביניים (junior high school), חוקרים רבים ביקרו את הדגם ״החדש״ שלה (middle school) וטענו שהשינוי שהיא חוללה היה קוסמטי בלבד (Cuban, 1992). לפי חוקרים אלה, חטיבת הביניים החדשה אינה עונה על צורכיהם של המתבגרים ואינה מציעה פתרונות חדשים לבעיות חינוכיות ישנות (Juvonen, Le Kaganoff, T. Augustine & Constant, 2004; Weiss & Kipnes, 2006; West & Schwerdt, 2012).

אחת התוצאות של ביקורת זו הייתה חזרה של מחוזות חינוכיים לדגם שהיה נהוג במאה ה־19 – בית הספר יסודי־מורחב, א׳–ח׳, ובית ספר תיכון, ט׳–י״ב.

מצדדי המהלך הזה טענו שהוא יוביל לעלייה בהישגי התלמידים, יפחית את בעיות המשמעת ויתרום לאקלים למידה חיובי.

מהלך היסטורי זה גרם להימצאותם של דגמים שונים של מבנים בית־ספריים במערכת החינוך האמריקאית (בדומה למצב במערכת החינוך הישראלית: הדגם הרווח בגבעתיים וברמת גן – יסודי א׳–ח׳, על־סודי ח–י״ב – שונה מהדגם הרווח בתל אביב – יסודי א׳–ו׳, על־יסודי, ז׳–י״ב, ושני הדגמים שונים מזה הרווח בכפר סבא – יסודי א׳–ו׳, חטיבה ז׳–ט׳, תיכון י–י״ב). מאז הקמתן של חטיבות הביניים בדגמים שונים בארצות הברית התעורר דיון מחקרי וציבורי סביב שאלות הנוגעות למבנה הבית־ספרי הרצוי: איזה מבנה יעיל יותר ביחס לעלויות תפעולו? איזה מבנה מוביל להישגים לימודיים טובים יותר? איזה מבנה נותן מענה טוב יותר לתלמידים בגיל ההתבגרות המוקדם? האם כדאי לחזור לדגם יסודי־מורחב, א׳–ח׳, או לשפר את חטיבת הביניים? שאלות אלה ואחרות נותרו פתוחות במידה רבה בשל קשיים מתודולוגיים, אך הנטייה הגוברת בשנים האחרונות היא לחזור לבית הספר היסודי־מורחב מהטעמים שאסקור להלן.

מטרת המאמר הזה היא לסקור מחקרים בולטים שהשוו את האפקטיביות החינוכית של חטיבת הביניים לזו של בית הספר היסודי־מורחב. ״המחקר על ההשפעה של מבנים ארגוניים שונים אינו ברור ועקבי״, ציין בקר (Becker, 2007), עם זאת ניתן לחלץ ממנו תובנות מבוססות.

הסקירה הנוכחית מתרכזת בהצגת ״בעד ונגד״ חטיבת ביניים ו״בעד״ היסודי־מורחב. איני סוקר את החולשות של הדגם יסודי־מורחב מן הטעם שהתמיכה בהקמתן של חטיבות הביניים נוגעת בחולשות של מערכת החינוך המבוססת עליו. זאת ועוד, ההשוואה מתמקדת בשני דגמי חטיבת הביניים הקיימים כיום בארצות הברית מהטעם הפשוט שהמחקרים העוסקים בבחינת האפקטיביות של דגמי חטיבת הביניים לעומת מבנה בית הספר היסודי־מורחב אינם מבחינים בין דגמי חטיבות הביניים. למעשה, עיקר ההשוואה האמורה היא בין המבנה הגילאי שבו מתקיימים שני המעברים לבתי הספר השונים, כאשר הראשון שבהם מתקיים בגיל ההתבגרות המוקדמת (גילאי 11 או 12) והשני מתרחש בגיל 14.

כאמור, אני מתייחס בעיקר לשיח האמריקאי על המבנה הבית־ספרי הרצוי.

קוראים המבקשים לדעת על הנעשה בארץ בתחום זה מוזמנים לעיין באסופה זו, בנייר עמדה שכתבתי עם עמיתתי (אופלטקה וטובין, 2008) ובסקירה של אדי־רקח, בירן ופרידמן־גולדברג (2011).

בעד ונגד מודל חטיבת הביניים האמריקאית

על אף שאיני מתמקד במאמר זה בהבדלים הקיימים בין דגמי חטיבות הביניים האמריקאיות, הרי שהבנת ההקשר שבו הן פועלות, וכן סקירת יתרונותיהן וחולשותיהן יסייעו בידינו בבואנו להשוות בינן לבין דגם בית הספר היסודי־מורחב.

אם כן, תנועת חטיבת הביניים (Middle school) צמחה בשנות השישים של המאה ה־20 על רקע חוסר שביעות הרצון מחטיבות הביניים הקיימות (Junior high school), אך רק מחקרים מעטים תומכים במודל חטיבת הביניים הרווח כיום (Hong, Zimmer & Engberg, 2018). מחקר שנעשה במדינת טנסי מצא שתלמידי כיתות ו׳ בחטיבות הביניים במדינה קיבלו ציונים גבוהים יותר במבחן משווה בשפה האנגלית מאשר עמיתיהם ביסודי־מורחב, אך במבחן בחשבון הם קיבלו ציונים נמוכים יותר (Pendergrass, 2019). במחקר אחר, שבחן שני מחוזות חינוכיים בפרברים הדרום־מערביים של העיר שיקגו, נמצא שהתלמידים שלמדו בחטיבות הביניים הגיעו להישגים גבוהים יותר בבחינות המחוז ובבחינות כלליות במדעים ובמתמטיקה מאשר תלמידים שלמדו בבית ספר יסודי־מורחב (Walsh, 2015). תלמידי כיתות ח׳ בחטיבות הביניים קיבלו ציונים גבוהים יותר בבחינות הללו בהשוואה לתלמידים באותה השכבה בבית הספר היסודי־מורחב. לעומת זאת, בדיקת ציוני התלמידים בכיתות י׳ ו־י״א לא הצביעה על הבדלים מובהקים בין תלמידים שעברו לתיכון מבית ספר יסודי־מורחב בהשוואה לתלמידים מחטיבת הביניים, למעט במתמטיקה לטובת האחרונים. אך מגבלות אמפיריות אחדות במחקר עשויות להסביר את התוצאות. למשל, המאפיינים הדמוגרפיים של תלמידי חטיבות הביניים (כיתות ו׳–ח׳) ושל עמיתיהם בבית הספר היסודי־מורחב שונים ומדגם המשתתפים היה צר בהיקפו בהשוואה למחקרים מסוג זה.

מטרת מחקר אחר הייתה להשוות את ההישגים הלימודיים בקרב תלמידי

כיתות ו׳ הלומדים בשני טיפוסי בתי הספר. החוקרת ניתחה את תוצאות המבחן בשפה האנגלית ואת תוצאות המבחן במתמטיקה במחוז חינוכי בפלורידה. המחקר לא מצא הבדלים מובהקים בין כלל אוכלוסיות התלמידים, אך מצא שבקרב תלמידים מרקע כלכלי־חברתי נמוך השפעת הרקע הייתה גדולה יותר על הישגי התלמידים בחטיבות הביניים. ייתכן שהסיבה להיעדר הבדלים בהישגיה של האוכלוסייה הכללית נעוצה בכך שהמורים בשני טיפוסי בתי הספר אימצו דרכי הוראה שיתופיות ועברו השתלמויות מקצועיות דומות לקראת השקתם של סטנדרטים לימודיים מקומיים (Asplen, 2019).

לעומת המחקרים המעטים שתמכו במודל חטיבת הביניים, הספרות המחקרית כוללת ראיות אמפיריות רבות לחולשות הארגוניות, החינוכיות והמקצועיות של חטיבת הביניים. אסקור להלן את רובן.

השפעות שליליות של המעבר לחטיבה בגילאי 11-12

המעבר לחטיבת הביניים מלווה בדרישות לימודיות גבוהות יותר מאשר בבית הספר היסודי. החטיבה גדולה יותר והתלמידים פוגשים מגוון רחב יותר של מורים. הם כפופים לסטנדרטים התנהגותיים נוקשים יותר ונאלצים להסתגל למצבים חברתיים חדשים (Herman, 2004). זאת ועוד, המעבר לבית ספר חדש כרוך בהסתגלות למבנה, לציפיות, לשגרות חדשות ולחברת תלמידים חדשים. השינויים הללו מתרחשים בתקופה שבה התלמידים חווים שינויים התפתחותיים פיזיים, קוגניטיביים ורגשיים של גיל ההתבגרות המוקדם (Aikins, Bierman & Parker, 2005). למעבר יש אפוא השלכות שליליות על מגוון תחומים. בהיבט הלימודי, מחקרים זיהו ירידה משמעותית בהישגים, המובילה מצדה, לנשירת תלמידים מבית הספר (Andrews & Bishop, 2012). כתוצאה מכך, תלמידים רבים סובלים מירידה בתחושת הערך העצמי (Clark, Slate, Combs & Moore, 2013). רוקוף ולוקווד (Rockoff & Lockwood, 2010) מייחסים זאת למפגש עם שכבת גיל בוגרת יותר, לשונות רבה יותר בין התלמידים ולהבדל באקלים החברתי. המעבר מעצים את גישתם השלילית של מתבגרים לשינויים ואת הערכתם העצמית הנמוכה.

בנוסף, תלמידים שעוברים לחטיבת הביניים עוברים משכבת הלימודים הגבוהה ביותר בבית הספר היסודי לשכבה הנמוכה ביותר בחטיבת הביניים. מעבר זה הופך אותם לפגיעים יותר לאלימות הרווחת בחטיבת הביניים עקב החתירה להשגת מעמד חברתי גבוה האופיינית במיוחד לגיל ההתבגרות המוקדמת. פארמר ועמיתיה (Farmer at al., 2011) מצאו שתלמידים בחטיבות הביניים, שהשתתפו בתוכניות מעבר שיטתיות מבית הספר היסודי לחטיבה, סבלו פחות מאלימות.

כדי להתמודד עם המעבר המטלטל מבית ספר יסודי לחטיבת הביניים הוצעו במהלך השנים תוכניות שונות. וורמלי (Wormeli, 2011) איתר חמישה מאפיינים של תוכניות מעבר מוצלחות: אמפתיה לחששות של התלמידים מפני המעבר למסגרת החינוכית החדשה; הבנת המשמעויות של חששות אלה; הבנת המאפיינים של קבוצת הגיל; התמקדות בחיובי; ניסוח תקוות חדשות ביחס לבית הספר החדש. גם מעורבותם של ההורים בהכנת המעבר קריטית להצלחתו. לדוגמה, תוכנית מ־2013 באחד המחוזות של העיר ניו יורק (The Bayport-Blue Point School District) כללה שלושה רכיבים: (1) תלמידים מחטיבת הביניים מבקרים בבתי הספר היסודיים המזינים, ומשוחחים עם תלמידי כיתות ה'; (2) תלמידים מכיתות ה' מבקרים בחטיבת הביניים במהלך חופשת הקיץ כדי "להתיידד" איתה; (3) תלמידים מכיתות ה' מבקרים בחטיבת הביניים במהלך שנת הלימודים כדי להכיר אותה.

ביילי, ג'יילס ורוג'רס (Bailey, Giles & Rogers, 2015) מצאו שבנות בכיתה ה' חששו הרבה יותר מהבנים בכיתה מהחלפת בגדים במלתחה לפני שיעורי חינוך גופני. הן אף הביעו חשש גדול יותר מהליכה לאיבוד בבית הספר החדש ומאלימות. וכן, בנות רבות חששו מירידה בלימודים. מסיבות אלה ואחרות השפעת המעבר על בנות בכיתה ה' שלילית יותר מזו שעל בנים.

אקלים בית ספר שלילי

מחקרים מראים שחטיבת הביניים נתפסת כבעלת אקלים בית ספרי פחות חיובי מזה של בית הספר היסודי. מעקב אחר תלמידים מכיתה ו' עד ח' מצא ירידה

בתפיסות חיוביות של אקלים בית הספר מבחינת מיקוד אקדמי, משמעת וסדר, קשרים בין תלמידים ובין תלמידים למורים, תמיכת מורים, מידת האוטונומיה שניתנה לתלמידים ובהירות ועקביות של כללי בית הספר (Wang et al., 2010). מחקרים מראים שככל שהאקלים הבית־ספרי שלילי יותר – הפרעות רבות של תלמידים במהלך השיעור, היעדר קשרים קרובים בין מורים ותלמידים, תחושת ביטחון מעורערת, חוסר רגישות של תלמידים לשונים מהם – כך הישגיהם של התלמידים במבחנים מתוקננים בקריאה ובמתמטיקה נמוכים יותר (Burns & Bolton, 2008; Loukas & Murphy, 2007).

מחקרים מצאו בחטיבות הביניים תופעות רבות יחסית של הקנטות, הפחדות, איומים, ואף התעללות ופגיעה גופנית. כשליש מתופעות אלה שנערים בגילאי 12–15 חווים מתרחשות בבית הספר (Graham, 2002). תופעות אלה חריפות יותר בחטיבת הביניים מאשר בבית הספר היסודי ובתיכון (Pellegrini, 2002), ותלמידיה חווים אותה כמאיימת יותר (Astor, Meyer & Pitner, 2001). ראוי לציין בהקשר זה כי לאורך שנות בית הספר היסודי־מורחב הירידה ברמות התוקפנות נמשכת גם בכיתות הגבוהות. כאשר המתבגרים עוברים לחטיבת ביניים מתרחשת עלייה ברמת הבריונות, אך לאחר כמה חודשים היא יורדת (Pellegrini, 2002). נערים מקבוצות מיעוט בחטיבת ביניים סובלים מדחייה חברתית ומהתעללות ברמה גבוהה יחסית במעבר לחטיבת ביניים (Graham, 2002).

היעדר רצף לימודי

מחקרים מראים שמידת התיאום והתקשורת בין מורים מבית הספר היסודי לבין עמיתיהם בחטיבת הביניים קטנה מאוד. מורי חטיבות הביניים אינם מכירים את תוכנית הלימודים בבית הספר היסודי ואף אינם מתעניינים בה. בדומה, מורי בית הספר היסודי המזין אינם מבקרים בחטיבת הביניים ואינם יוזמים קשר עם מורי כיתה ו׳ המקבלים את בוגרי היסודי (Gunter & Bakken, 2010).

היעדר תקשורת פתוחה וישירה בין בתי הספר פוגע ברצף הלימודי וגורם לחזרה מיותרת על תכנים שנלמדו בכיתה ה׳. מורים רבים מחטיבת הביניים

קובלים על שהתלמידים אינם מוכנים לדרישות חטיבת הביניים, ולפיכך הם נדרשים ללמד מחדש תכנים של בית הספר היסודי במקום ללמד את התכנים של חטיבת הביניים ולסייע לתלמידים להשתלב בה (Anderson, 2012). רצף לימודי לקוי גורם לירידה בהישגי תלמידים לפחות בשנת הלימודים הראשונה בחטיבת הביניים.

הישגים לימודיים פחותים

בעוד שמחקרים אחדים לא מצאו הבדלים משמעותיים בהישגים הלימודיים בקריאה ובחשבון בין תלמידים בחטיבת הביניים לבין תלמידים במבנה בית־ספרי אחר (יסודי־מורחב, בית ספר א'–י"ב) (Waters, 2016; Weiss & Kipnes, 2006), מרבית המחקרים דיווחו על ירידה בהישגים הלימודיים בחטיבת הביניים לעומת בית הספר היסודי־מורחב. במילים אחרות, תלמידי חטיבות הביניים משיגים פחות מאשר מקביליהם בבית הספר היסודי־מורחב. קולאן ורובלס־פינה (Cullen & Robles-Pina, 2009) זיהו שלוש דאגות מרכזיות של תלמידים שעוברים מבית ספר יסודי לחטיבת הביניים: אילו חברים נרכוש; כיצד נסתדר חברתית; מה יהיו ההישגים הלימודיים שלנו. כל המחקרים שנסקרו מעידים שההישגים הלימודיים מושפעים מהמעבר לחטיבת הביניים. עוד נמצא, שההישגים הלימודיים גבוהים יותר ביסודי־מורחב ובקרב תלמידים שעוברים לחטיבת הביניים בסוף כיתה ד' (מקרים מעטים בארצות הברית) מאשר אלה של תלמידים העוברים לחטיבת הביניים בסוף כיתה ה' או בסוף כיתה ו' (Schwartz, A.E., Stiefel, L., Rubenstein, R. & Zabel, 2011). מחקרים נוספים מדווחים על ירידה בהישגים הלימודיים כאשר התלמידים עוברים לחטיבת הביניים (Howley, 2002; Rockoff & Lockwood, 2010). וסט ושוורד (West & Schwerdt, 2012) בדקו במחקרם המקיף עד כמה ירדו ההישגים בחשבון ובקריאה בעקבות המעבר לחטיבות הביניים במדינת פלורידה. על בסיס נתונים ממחלקת החינוך הם עקבו אחרי הישגיו של תלמיד יחיד במהלך תשע שנים, מכיתה ג' עד כיתה ט'. הם זיהו ירידה בהישגים מיד לאחר הכניסה לחטיבת הביניים בכיתה ו' או ז' – תלוי במבנה החטיבה. בכיתה ז' הירידה בהישגים הייתה כפולה מזו שבכיתה

ו׳. הם הציעו שני הסברים לכך. ראשית, המעבר לחטיבת הביניים בכיתה ו׳ או בכיתה ז׳ מגיע בתקופה שבה התלמידים חווים שינויים גופניים ונפשיים גדולים, שגורמים להם להיות מושפעים יותר מתלמידים בוגרים יותר בחטיבה. שנית, החטיבה, שהיא גדולה יותר מבית הספר היסודי, גורמת לתחושת ניכור.

אובדן היחסים עם המורים

בתי ספר יסודיים הם לרוב בתי ספר שכונתיים שבהם התלמידים נמצאים ברוב שעות הלימוד עם מורה אחד ובקרב קבוצת תלמידים מוכרת, שעם חלקה הם גרים בשכנות. לעומת זאת, בחטיבות הביניים הכיתות מורכבות מתלמידים הבאים מבתי ספר יסודיים מגוונים ומשכונות שונות. התלמידים נעים, כנהוג בבתי ספר אמריקאיים, מחדר כיתה אחד לאחר ופוגשים מורים ותלמידים שונים במהלך היום. מצב זה אינו מאפשר ליחסי מורה־תלמיד להתהוות ומקשה על היחסים בין התלמידים (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman & Flanagan, 1993).

מחקרים אכן מצביעים על ירידה באיכות היחסים הבינאישיים בין תלמידים למורים ואף בין תלמידים לבין עמיתיהם (Estrada et al., 1993), מה שפוגע במוטיבציה ללמידה (Seidman, 2002) ונחווה כהיעדר תמיכה מצד המורים (Midgley & Edelin, 1998). לחוויה זו יש השלכות שליליות קיצוניות יותר על בני קבוצות מיעוט. מחקר אוסטרלי, לדוגמה, הראה כי בעוד ששנת הלימודים האחרונה בבית הספר היסודי הייתה חיובית מאוד עבור תלמידים אבוריג׳ינים והתאפיינה ביחסים קרובים עם המורים, המעבר לחטיבת הביניים היה כרוך בבלבול, בפגיעה בחופש הפעולה ובהתעלמות מצד מורים (Groome & Hamilton, 1995). בעקבות המעבר לחטיבה, התלמידים אף נאלצים לוותר על חברים קרובים מבית הספר היסודי (Wiles et al., 2006).

כיצד מסבירים חוקרים אמריקאים את חולשותיה של חטיבת הביניים חרף ההבטחות הגדולות מצד תנועת חטיבת הביניים? בין ההסברים אפשר למצוא: מורים ללא הכשרה להוראה למתבגרים; דרכי הערכה אחידות המבוססות על מבחנים; שימוש בסטנדרטים גבוהים למדידת הישגים; וגורמים נוספים הפוגעים

במוטיבציה ללמידה (אופלטקה וטובין, 2008). הרמן ציין את "הגורמים שהופכים את המעבר לחטיבת ביניים לקשה": דרישות לימודיות קשות יותר; חטיבות ביניים גדולות יותר; מורים ומקצועות רבים יותר; מעבר ממצב של הגדולים ביותר לקטנים ביותר; וכללי התנהגות חדשים (Herman, 2004, p. 18).

דמיון לתיכון

חטיבת הביניים, לפי חזונם של חסידיה, מרחיבה את יתרונותיו של החינוך היסודי, אך בפועל היא נכנעה ללחץ להכין את תלמידיה לבית הספר התיכון, הן באנגליה (Hargreaves, 1986) הן בארצות הברית. כך נעשתה החטיבה דומה יותר לבית הספר התיכון במקום להתרכז במענה לצורכיהם ההתפתחותיים הייחודיים של תלמידיה (Duffy, 1990). התלמידים נעים מכיתה אחת לאחרת, מתחום דעת אחד לאחר, ממורה אחד לאחר; תוכנית הלימודים ממוקדת בתחומי הדעת; הדגש הוא על תוכני הלימוד בעוד חופש הבחירה של התלמידים מוגבל (Cuban, 1992).

זאת ועוד, בדומה לבית הספר התיכון ובהבדל מבית הספר היסודי, שם ההוראה גמישה ומגוונת יותר, ההוראה בחטיבת ביניים פרונטלית: כל התלמידים מקבלים את אותן המשימות; כל תלמיד מתמודד לבדו ומתחרה בעמיתיו. מוטיבציה ירודה ללמידה היא אחת התוצאות של דפוס הוראה זה (Baer, 1999).

דפוס הוראה זה ומאפיינים נוספים של חטיבת הביניים תורמים אף לעלייה בבריונות (Pellegrini, 2002).

היעדר מענה לצורכי גיל ההתבגרות

הספרות המקצועית מדברת רבות על היעדר התאמה בין המאפיינים ההתפתחותיים של גיל ההתבגרות לבין הסביבה הלימודית־חברתית של חטיבת הביניים. השינויים הביו־פסיכו־סוציאליים המתרחשים בשלבים הראשונים של גיל ההתבגרות מצריכים מתן אוטונומיה ובחירה אישית, עיסוק ביחסים חברתיים,

התייחסות ליחסים בין המינים ולסוגיית הזהות, ואתגור היכולת המתפתחת בחשיבה מופשטת (Baer, 1999). מתבגרים נוטים להשקיע יותר בקבוצת השווים והם תלויים בה לצורך תמיכה ובניית זהות (Wentzel, 2003). בתוך כך הם נתקלים בתחרות חברתית ובבריונות לסוגיה (Weiss & Kipnes, 2006).

זאת ועוד, חטיבת הביניים קוטעת קשרים חברתיים שהתפתחו בבית הספר היסודי ומקשה על פיתוח יחסים חברתיים, גם עם המורים, דווקא בתקופה שבה התלמידים זקוקים להם במיוחד (Schiller, 1999; Seidman, Lambert et al., 2003). וכן, למרות יכולתם המתהווה של מתבגרים לחשוב באופן מופשט ועצמאי, חטיבת הביניים על כלליה הנוקשים אינה מאפשרת להם לפתח יכולת זו ולבטא אותה (Midgley & Edelin, 1998; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

אחת התוצאות של משבר חטיבות הביניים בארצות הברית, כפי שהוזכר קודם לכן, היתה חזרה למודל הבית־ספרי של המאה ה־19: בית ספר יסודי־מורחב הכולל תלמידים מכיתת גן עד ח׳ ובית ספר על־יסודי הכולל תלמידים מכיתה ט׳ עד י״ב.

תגובת נגד: מחקרים התומכים בחזרה לדגם יסודי־מורחב

מאז ראשית שנות האלפיים מתרבים המחוזות החינוכיים בארצות הברית המחליטים על ביטול חטיבות הביניים וחוזרים למודל היסודי־מורחב (כאמור, המודל הנהוג בארץ ברמת גן ובגבעתיים מאז ומעולם). רק ערים מעטות בארצנו חזרו אליו בשל הקשיים הכרוכים בחזרה למודל זה. לעומת זאת, בארצות הברית חזרו למודל זה הערים בולטימור, ניו יורק, פילדלפיה, סינסינטי ומילווקי. בטענה שהמעבר לחטיבת הביניים פגע בהישגי התלמידים, הן ארגנו מחדש את בתי הספר כך שבתי הספר היסודיים יכילו תלמידים מגן חובה ועד כיתה ח׳. חטיבות ביניים רבות הוסבו לבתי ספר יסודיים מורחבים. מגמה זו מתגברת בשנים האחרונות ומחוזות חינוכיים נוספים ברחבי ארצות הברית מסבים את חטיבות הביניים לבתי ספר יסודיים־מורחבים. מחקרים רבים תומכים במהלך זה (Schoettler, 2012). לפי רוקוף ולוקווד:

> שיעורי ההיעדרות מבית הספר היו גבוהים יותר [ביחס לתלמידים ביסודי־מורחב] בקרב תלמידים בחטיבות הביניים. בנוסף, התלמידים סברו שאיכות הלמידה בחטיבת הביניים נמוכה יותר, הפגינו התנהגויות בוגרות פחות וחשו פחות ביטחון ביחס לחבריהם הלומדים ביסודי־מורחב. חוקרים ופסיכולוגים התפתחותיים תיעדו שינויים בעמדות ובמוטיבציה כאשר תלמידים מגיעים לגיל ההתבגרות, שינויים המועצמים, כך מניחים חוקרים אחדים, בעקבות חשיפתם של התלמידים לתוכניות הלימודיות ולפרקטיקות ההוראה בחטיבת הביניים (Rockoff & Lockwood, 2010, p. 69).

זאת ועוד, הורים רבים מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי הסטנדרטים הלימודיים בבית הספר היסודי־מורחב וסבורים שהדגם המוסדי הזה מיטיב מאוד עם ילדיהם. לפי מחקר שנעשה בשנים האחרונות בארצות הברית, הורים סבורים שהיכולת של תלמידים ומורים לבסס יחסים קרובים היא יתרון משמעותי של בית הספר היסודי־מורחב (Cason, 2017).

אלה הן התובנות המרכזיות שעולות מהספרות המחקרית לגבי יתרונותיו של דגם בית הספר היסודי־מורחב:

ביטחון אישי

בקרב הציבור הרחב קיימת תחושה כי בית הספר היסודי־מורחב מקנה ביטחון אישי גדול יותר וסובל פחות מבעיות של אלימות ותוקפנות בין תלמידים – תחושה המקבלת חיזוק במחקר. למשל, הורים רבים בטקסס חששו שתלמידי כיתה ו׳ יסבלו מאלימות של תלמידים גדולים מהם בחטיבת ביניים (Cromwell, 2002), בעוד ששילוב ילדים בגיל ההתבגרות בבית ספר יסודי־מורחב דווקא משפר את התנהגותם של התלמידים הגדולים יותר ומפחית אלימות. לדוגמה, ילדים באוקלהומה הלומדים ביסודי־מורחב עידנו את שפת הדיבור שלהם וגוננו על הילדים הקטנים. הסתבר שתלמידים בכיתות הגבוהות בבית הספר היסודי־מורחב פיתחו תחושת מנהיגות, סייעו לתלמידים מכיתות נמוכות ולמורים (Herman, 2004) (אני עצמי ראיתי לא מעט מקרים בעיר גבעתיים שילדי כיתות ח׳ בבית הספר היסודי־מורחב סייעו לילדים קטנים מהם בעת מצוקה – הרגיעו

ילד בוכה, שרכו נעליים לילד אחר וכדומה – משום שחשו "גדולים" ולכן שותפים באחריות על "הקטנים").

למידה חווייתית

עוד ועוד מחקרים מצביעים על כך שבית הספר היסודי־מורחב מהווה סביבה המעודדת למידה חווייתית יותר מסביבת חטיבת הביניים. במחקר משווה בין בתי ספר יסודיים־מורחבים לחטיבות הביניים נמצא כי בראשונים מושם דגש רב יותר על למידה לשם למידה ולא לשם ציונים (Anderman & Midgley, 1997). למידה כזו מאפשרת יחסים אישיים־רגשיים ותחושת שייכות ומוגנות, תולדה של שכבות לימוד קטנות יותר ושהות ממושכת יותר עם אותם תלמידים ומורים (Schwartz et al., 2011).

פחות מעברים

שלושה מעברים במהלך 12 שנות לימודים פוגעים בהישגים הלימודיים; זמן ממושך יותר בבית ספר אחד משפר אותם (Schwartz et al., 2011). יתר על כן, כאשר המעבר מתרחש בתקופת גיל ההתבגרות הוא פוגעני יותר. למעבר בגיל 14, בסיום בית הספר היסודי־מורחב, יש השפעה שלילית פחותה בהרבה מזו של מעבר בגילאי 11–12. קומבס ועמיתיו (Combs et al., 2011) מצאו כי למורים יש יחסים קרובים וארוכי טווח עם התלמידים בבית ספר יסודי־מורחב ולכן הם יכולים להעריך את יעילותן של שיטות הוראה ביחס לתלמיד זה או אחר ולתקן פגמים בתוכניות הלימודים. כמו כן, תלמידים בבית ספר יסודי־מורחב אינם צריכים להתמודד עם שינויים בצוות המורים בכל שנת לימודים ועם מערכת שעות מורכבת כמו זו של חטיבת הביניים. תנאים אלה מסייעים להם להשיג ציונים גבוהים יותר בבחינות.

הישגים לימודיים

עיקר המחקר על המבנה הגילאי של מערכת החינוך עסק בקשר שבין מבנה זה לבין הישגי התלמידים. קומבס ועמיתיו (Combs et al., 2011) וקלרק ועמיתיו (Clark et al., 2013) הראו שבין בית הספר היסודי־מורחב לבין חטיבת הביניים ישנם הבדלים מובהקים בהישגי התלמידים בכיתות ז' ו–ח' במתמטיקה ובקריאה

לטובת תלמידי היסודי־מורחב. זאת ועוד, ניתוח נתוני תלמידים מ־442 בתי ספר ציבוריים במדינת טנסי – 203 בתי ספר שבהם היה מעבר לחטיבת ביניים לעומת 239 שבהם לא היה מעבר כזה – מצא הבדלים מובהקים בקרב תלמידים בני מיעוטים שונים. תלמידים אלה, שלא נאלצו לעבור לחטיבת ביניים, השיגו ציונים גבוהים יותר במתמטיקה ובקריאה מאשר תלמידים שנאלצו לבצע מעבר כזה. תלמידים בני מיעוטים מתפקדים אפוא הרבה יותר טוב בבתי ספר יסודיים־מורחבים מאשר עמיתיהם הלומדים בחטיבות הביניים (Starks, Owens-Mosby & Rakow, 2018). יש להם ביטחון עצמי, תחושת שייכות לקהילה הבית־ספרית והערכה עצמית גבוהים יותר.

מחקר דומה שעסק בתלמידים ממעמד חברתי־כלכלי נמוך בפלורידה מצא כי למבנה הגילאי של מערכת החינוך יש השפעה ניכרת על הישגיהם (Johnson, Godwyll & Shope, 2016). בית הספר היסודי־מורחב ממתן את השפעות העוני על הישגי התלמידים.

מחקרים רבים מצאו קשר סטטיסטי מובהק בין מבנה בית הספר לבין ההישגים במתמטיקה. הִיוּ (Hough, 2005), לדוגמה, מצא שתלמידים בכיתה ו׳ בבית ספר יסודי־מורחב השיגו ציונים גבוהים יותר במתמטיקה מתלמידים באותה שכבת גיל בחטיבת ביניים; המעבר לחטיבה גרם לירידה בהישגים הלימודיים. במחקר אחר נמצא שתלמידי בתי הספר היסודיים־מורחבים בקנזס סיטי השיגו ציונים גבוהים יותר במבחני מתמטיקה מאשר תלמידי כיתה ו׳ בחטיבת הביניים (Waters, 2016). ממצאים דומים מגיעים ממקומות נוספים בארצות הברית, במיוחד לגבי תלמידים בני מיעוטים. כך, ג׳ונס ועמיתיו (Jones et al., 2017) מצאו שתלמידים בשכבות ו׳ עד ח׳ שלמדו בבית ספר יסודי־מורחב קיבלו ציונים גבוהים משמעותית במבחני המתמטיקה והקריאה (TAKS) מחבריהם בחטיבות הביניים. בכל המקרים, שיעורי ההצלחה בבחינות היו גבוהים יותר בקרב תלמידים אפרו־אמריקאים, היספנים ולבנים משכבות מוחלשות, שלמדו בבתי ספר יסודיים־מורחבים. סמית (Smith, 2020) מצא שתלמידים במחוזות חינוכיים במדינת ניו ג׳רזי, שבהם נהוגה שיטת בתי הספר היסודיים־מורחבים, קיבלו ציוניים גבוהים יותר במבחנים ארציים במתמטיקה (PARCC) מאשר עמיתיהם בחטיבות הביניים. נתונים מקרוליינה הצפונית מציירים תמונה דומה (Conley, 2016).

בתחום הבנת הנקרא, ניתוח נתוני תלמידים בשכבות ו׳-ח׳ בבתי הספר הציבוריים במדינת טקסס מצא הבדלים סטטיסטיים מובהקים במבחנים הממשלתיים (TAKS), בעיקר בקרב תלמידים משכבות חברתיות־כלכליות נמוכות (Jones, 2017). שיעורי ההצלחה בבחינות הבנת הנקרא של התלמידים בבית ספר יסודי־מורחב היו טובים מאלה של תלמידי חטיבות הביניים. גם כאן, התלמידים שחוו פחות מעברים מבית ספר אחד לאחר זכו בהישגים גבוהים יותר.

מהסקירה הנ״ל ברור שמספר המעברים הקטן יותר מבית ספר אחד למשנהו והגיל שבו הם מתרחשים הם בין ההסברים המתבקשים להצלחתם של התלמידים בבית הספר היסודי־מורחב בבחינות הממשלתיות השונות בהשוואה לתלמידים הלומדים בחטיבת הביניים (Schwartz et al., 2011). מקורו של הפער בהישגים לטובת בית הספר היסודי־מורחב הוא במעבר לחטיבת הביניים (Asplen, 2019).

דיון ומסקנות

מסקירת הספרות על המבנה הגילאי־שכבתי של מערכות החינוך בארצות הברית (עם אזכור של המבנה הבית־ספרי אצלנו) עולה שההבטחה הגדולה מראשית המאה העשרים של חטיבות הביניים לא התממשה. בעוד שהוגי חינוך סברו שחטיבת הביניים תיתן מענה לצרכים הייחודיים של גיל ההתבגרות ותגשר בין בית הספר היסודי לתיכון, חוקרי חינוך רבים הראו שלסברה זו אין בסיס. רוב המחקרים הצביעו על השפעותיה השליליות של חטיבת הביניים על הישגי התלמידים, במיוחד על אלה של תלמידים אפרו־אמריקאים, היספנים ולבנים משכבות חברתיות מוחלשות.

לחטיבת הביניים יש השפעה שלילית על האקלים החברתי ועל היחסים הרגשיים־חברתיים בין התלמידים לעמיתיהם וכן בין התלמידים למורים, מה שמקשה על התלמידים להסתגל אליה. היעדר רצף לימודי בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים והדגשת ההישגים בחטיבת הביניים על פני היבטים אחרים של התהליך החינוכי, מספקים הסבר חלקי לכך.

המחקר מתרכז בהשפעותיו השליליות של המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים בגילאי 11–12. מעבר זה כרוך בקשיים לימודיים, רגשיים

וחברתיים רבים, המעצימים את הקשיים הטיפוסיים של גיל ההתבגרות המוקדם. קיימות ראיות מחקריות לירידה בהישגי התלמידים למשך תקופה של שנה לפחות ולהופעתן של תחושות ניכור ואי־ביטחון עצמי וחברתי בקרב תלמידים שעברו לחטיבת הביניים בכיתה ו׳ או ז׳. קיימות גם ראיות לכך שהכנת התלמידים למעבר ממתנת את התופעות הללו ותופעות שליליות אחרות.

מחקרים רבים מהשנים האחרונות מדגישים את יתרונותיו של דגם בית הספר היסודי־מורחב (א׳–ח׳) על פני דגם חטיבת הביניים. מחקרים המשווים בין הישגי התלמידים בשני מבני החינוך מצביעים על יתרון בולט של תלמידי כיתות ז׳–ח׳ בבית הספר היסודי־מורחב במבחנים משווים במתמטיקה ובקריאה, ועל אקלים חיובי המעניק תחושת שייכות וביטחון. הם מלמדים על שיעורי היעדרות נמוכים, על למידה חווייתית ועל תחושת אחריות המתפתחת בקרב תלמידי כיתות ז׳–ח׳ בבית הספר היסודי־מורחב. מחקרים אחדים מדגישים את היתרון הרב שבני מיעוטים שואבים בבית ספר זה ואת השפעתו הממתנת על סביבת הרקע הכלכלי־חברתי הקשה.

למרות הקושי להשוות בין מערכת החינוך האמריקאית על גווניה השונים לבין מערכת החינוך הישראלית בשל המבנה הגילאי־שכבתי השונה והבדלים נוספים, יש מקום להפיק כמה תובנות מסקירה זו לגבי מערכת החינוך שלנו. ראשית, מדיניות משרד החינוך המעודדת את חבירתן של חטיבות ביניים עצמאיות לחטיבות עליונות ויצירתם של בתי ספר שש־שנתיים עומדת בסתירה לממצאיהם של מחקרים רבים המראים שהמעבר בגיל 12 לבית ספר המלכד במתחם אחד חטיבת ביניים וחטיבה עליונה אינו מטיב עם המתבגרים הצעירים ואף מעודד אותם לעיתים לאמץ התנהגויות מזיקות כגון עישון וצריכת אלכוהול. וכן, הדגש שניתן בבית הספר השש־שנתי על הישגים לימודיים כבר מכיתה ז׳ מדמה את חטיבת הביניים לחטיבה העליונה ומחמיץ את ייעודה – לתת מענה מותאם לגיל ההתבגרות המוקדמת. ההידמות של חטיבת הביניים לחטיבה העליונה פוגע בעיקר בתלמידים משכבות מוחלשות הזקוקים לאקלים תומך השורר בבית הספר היסודי. מי שרוצה אפוא לחבר את חטיבת הביניים העצמאית לחטיבה העליונה כדי לחסוך את המעבר בין החטיבות יגלה במהרה כי נזקו של מהלך זה עולה על תועלתו וכי המעבר מיסודי־מורחב לתיכון בגיל 14 (סוף כיתה ח׳) מועיל יותר.

שנית, כדי לגונן על תלמידים בגיל ההתבגרות המוקדמת מפני השפעות של תלמידים מכיתות גבוהות ולאפשר להם זיקה קרובה למוריהם, חטיבות ביניים עצמאיות נפרדות לתלמידי כיתות ו׳ עד ט׳ עדיפות על בתי ספר תיכוניים שש־שנתיים גדולים המאכלסים יותר מאלף תלמידים. בתי ספר גדולים כאלה מגבירים את הניכור בקרב התלמידים ואת נשירתם הסמויה והגלויה.

שלישית, בהלימה למעבר של מחוזות חינוכיים רבים בארצות הברית לדגם בית הספר היסודי־מורחב, מומלץ למשרד החינוך לאפשר לרשויות מקומיות לחזור לדגם זה. הורים רבים מאוד בארצות הברית מביעים עמדות חיוביות ומנומקות כלפי בית הספר היסודי־מורחב. גם הורים במקומותינו עשויים לברך על הדגם הזה.

מקורות

אדי־רקח, א׳, בירן, ה׳ ופרידמן־גולדברג, ש׳ (2011). **חטיבות ביניים: מאפיינים ואתגרים**. סקירה המוגשת לוועדת המומחים לתחום שפה ואוריינות במשרד החינוך. תל אביב: בית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב.

אופלטקה, י׳ וטובין, ד׳ (2008). **חטיבות הביניים בישראל: יתרונות, חולשות וקווי מדיניות עתידיים**. נייר עמדה המוגש למדען הראשי של משרד החינוך. באר שבע: אוניברסיטת בן־גוריון.

Aikins, J.W., Bierman, K.L., & Parker, J.G. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development* 14 (pp. 42-60).

Anderman, E., & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievements goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology* 22 (pp. 269-298).

Anderson, P.F. (2012). *Grade-span configuration and school-to-school transitions*. A dissertation Presented to the Educational Leadership

Program of the College of Saint Elizabeth in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Andrews, C., & Bishop, P. (2012). Middle grades transition programs around the globe. *Middle School Journal* 44(1) (pp. 8-14).

Asplen, B.W. (2019). *A comparison of sixth-grade English language arts and mathematics achievement between middle schools and k*-8 *schools*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida.

Astor, R.A., Meyer, H.A., & Pitner, R.O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *Elementary School Journal* 101(5) (pp. 511-528).

Baer, J. (1999). Adolescent development and the junior high school environment. *Social Work in Education* 21(4) (pp. 238-248).

Bailey, G., Giles, R.M., & Rogers, S.E. (2015). An Investigation of the Concerns of Fifth Graders Transitioning to Middle School. *RMLE Online* 38(5) (pp. 1-12).

Balfanz, R. (2009). *Putting middle grades students on the graduation path*: *A policy and practice brief*. Retrieved from https://www.amle.org/portals/0/ pdf/articles/policy_brief_balfanz.pdf

Bayport-Blue Point School District. (2013, October). *Transition programs*. Retrieved from http://www. bbpschools.org/our_schools/transition_programs

Cason, S.J. (2017). *Parents' perceptions of learner benefits of the k*-8 *school organization*. Submitted to the Graduate College Hampton University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

Clark, D.M. (2012). *A comparative analysis of grade span configurations and academic achievement among* 6-8 *and K*-8 *public schools in Texas* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3531779).

Clark, D.M., Slate, J.R., Combs, J.P., & Moore, G.W. (2013). 6-8 and K-8 Texas public schools: Differences in writing, science, and social studies. *Frontiers in Education* 1(1) (pp. 1-5).

Combs, J., Clark, D.M., Moore, G.W., Onwuegbuzie, A.J., Edmonson, S.L., & Slate, J.R. (2011). Academic achievement for fifth-grade students in elementary and intermediate school settings: Grade span configurations. *Current Issues in Education* 14(1) (pp. 1-45).

Conley, J. (2016). *The effect of elementary and middle school grade span and transition on student achievement and graduation*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education Liberty University.

Cook, P.J., MacCoun, R., Muschkin, C., & Vigdor, J. (2008). The negative impacts of starting middle school in sixth grade. *Journal of Policy Analysis and Management* 27(1) (pp. 104-121).

Cromwell, S. (2002). *Where does sixth grade belong*? Retrieved in April, 24, 2008 from www.educaiton-world.com/a_admin/admin060.shtml.

Cuban, L. (1992). What happens to reforms that last? The case of the junior high school. *American Educational Research Journal* 29(2) (pp. 227-251).

Cullen, M., & Robles-Pina, R. (2009). Grade transitions from elementary to secondary school: What is the impact on students? *Southeastern Teacher Education Journal* 2 (pp. 31-38).

Duffy, G.G. (1990). *Reading in the middle school*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Eccles, J.S., Midgley, C.M., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., & Flanagan, C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in school and families. *American Psychologist* 48(2) (pp. 90-101).

Estrada, P. (1993). *Changes in teacher support during the transition to middle school and its relation with educational functioning in peer urban youth*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

Everhart, R.B. (1983). *Reading*, *writing and resistance*: *Adolescence and labor in a junior high school*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Farmer. T.W., Hamm, J.V., Leung, M., Lambert, K., & Gravelle, M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: Bullying in

schools that do and do not have a transition during the middle grades. *Journal of Youth & Adolescence* 40(9) (pp. 1106-1117).

Graham, S. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence* 22(2) (pp. 173-199).

Groome, H., & Hamilton, M. (1995). *Meeting the educational needs of Aboriginal adolescents*. Canberra: AGPS.

Gunter, W.D., & Bakken, N.W. (2010). Transitioning to middle school in the sixth grade: A hierarchical linear modeling (HLM) analysis of substance use, violence, and suicidal thoughts. *Journal of Early Adolescence* 30(6) (pp. 895-915).

Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling*: *The case of middle schools*. Lewes: The Falmer Press.

Herman, B.E. (2004). The revival of K-8 schools. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 519 (pp. 7-37).

Hong, K., Zimmer, R., & Engberg, J. (2018). How does grade configuration impact student achievement in elementary and middle school grades? *Journal of Urban Economics* 105 (pp. 1-19).

Hough, D.L. (1995). The elemiddle school: A model for middle grades reform. *Principal* 74 (pp. 6-9).

Howley, C.B. (2002). Grade span configurations: Where 6th and 7th grades are assigned may influence student achievement, research suggests. *The School Administrator*. Retrieved from http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx id=10410&terms=Grade+span+configurations.

Johnson, J., Godwyll, F., & Shope, S. (2016). The influence of grade span on student achievement in Florida: A quantitative investigation. *International Journal of Educational Reform* 25(4) (pp. 384-399).

Jones, M.C. (2017). *Academic achievement as a function of grade-span configuration for grade* 6, 7, *and* 8 *students*. A Dissertation Presented to The Faculty of the Department of Educational Leadership, Sam Houston State University.

Jones, M.C., Slate, J.R., Moore, G.W., & Martinez-Garcia, C. (2017). Grade Span Configuration and Academic Performance for Students in

Poverty: A Texas Multiyear Analysis. *School Leadership Review* 12(2) (pp. 68-79).

Juvonen, J., Le, N., Kaganoff, T., Augustine, C., & Constant, L. (2004). *Focus on the wonder years*: *challenges facing the American middle school*. Santa Monica, CA: RAND.

Midgley, C., & Edelin, K.C. (1998). Middle school reform and early adolescent well being: The good news and the bad. *Educational Psychologist* 33(4) (pp. 195-206).

National Middle School Association. (2003). *This we believe*: *Successful schools for young adolescents*. Westerville, OH: National Middle School Association.

Pellegrini, A.D. (2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist* 37(3) (pp. 151-163).

Pendergrass, C.C. (2019). *The effects of grade configuration on sixth*, *seventh*, *and eighth grade students*' *TNReady English language arts and math achievement*. A dissertation presented to the faculty of the Educational Leadership and Policy Analysis.

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education* 111 (pp. 341-371).

Rockoff, J., & Lockwood, B.B. (2010). Stuck in the middle: Impacts of grade configuration in public schools. *Journal of Public Economics* 94 (pp. 1051-1061).

Schaefer, M.B., Malu, K.F., & Yoon, B. (2016). An Historical Overview of the Middle School Movement, 1963-2015. *Research in Middle Level Education Online* 39(5) (pp. 1-27).

Schiller, K.S. (1999). Effects of feeder patterns on students' transition to high school. *Sociology of Education* 72(2) (pp. 216-233).

Schwartz, A.E., Stiefel, L., Rubenstein, R., & Zabel, J. (2011). The path not taken: How does school organization affect eight-grade achievement? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 33 (pp. 293-317).

Seidman, E., Lambert, L.E., Allen, L., & Aber, J.L. (2003). Urban

adolescents' transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of Early Adolescence* 23(2) (pp. 166-193).

Smith, J. (2020). *Middle school or PK*-8: *The impact of grade-span configuration on student achievement and attendance*. Submitted in partial fulfillment of the requirement for the Degree of Doctor of Education, Saint Peter's University, Jersey City, New Jersey.

Starks, S.L., Owens-Mosby, D., & Rakow, E.A. (2018). The effects of school span-grade configuration on student achievement in middle school-aged children. *Middle Grades Research Journal* 12(1) (pp. 23-37).

Walsh, J. (2015). *Elementary school configuration and high school achievement*. A dissertation submitted to the University of St. Francis College of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Waters, R.M. (2016). *The impact of school configuration on sixth grade student achievement*. Submitted to the Graduate Department and Faculty of the School of Education of Baker University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership.

Weiss, C.C., & Kipnes, L. (2006). Reexamining middle school effects: A comparison of middle grades students in middle schools and K-8 schools. *American Journal of Education* 112(2) (pp. 239-272).

Wentzel, K.R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence* 23(1) (pp. 5-28).

West, M., & Schwerdt, G. (2012). The middle school plunge. *Education Next*, 12(2) Retrieved from https://ezproxy.nwciowa.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/1237824244?accountid=28306.

Wiles, J., Bondi, J., & Wiles, M.T. (2006). *The essential middle school* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Wormeli, R. (2011). The middle/high years/movin' up to the middle. *Educational Leadership* 68(7) (pp. 48-53).

שער 2

הפסיכולוגיה של חטיבת הביניים

המוח המתבגר: חלון הזדמנויות

אורית אלגאוי־הרשלר

דמיינו את המצב הזה: קיבלתם במתנה 100 ש"ח בתוספת אפשרות להכפיל את הסכום או להפסיד את כולו. בשקית שלפניכם יש אסימונים כחולים ואדומים, אך אינכם יודעים כמה יש מכל אחד מהצבעים. אם תוציאו אסימון כחול, תקבלו עוד 100 ש"ח. אם תוציאו אסימון אדום, תיאלצו להחזיר את הכסף. האם תיקחו את הסיכון?

הניסוי הזה היה חלק מסדרת מחקרים שביקשה לבדוק את הנכונות לקחת סיכונים בקרב מתבגרים לעומת מבוגרים. תוצאות המחקר הראו שבמצבים מסוג זה מתבגרים נוטים באופן ניכר לקחת סיכונים יותר ממבוגרים (Tymula et al., 2012).

"המוח של המתבגר מהווה סתירה פנימית," כתבה פרנסס א' ג'נסן, אחת החוקרות המובילות בחקר המוח של גיל הנעורים. במוחו של המתבגר יש עודף של **תאי עצב** – אבני הבניין של המוח, אך חוסר **בחומר לבן** – מסלולי מידע חזקים ומהירים המחברים בין אזורים מוחיים שונים. ג'נסן מדמה את המוח של המתבגר למכונית פראי חדשה: המנוע במצב מעולה, המרכב חזק ומבריק, אך ההגה רופף והבלמים חלשים. כלומר, מוחו של המתבגר פועל בחדות ובעוצמה, אך אינו יודע בדיוק לאן לפנות ומתי לעצור. מצב זה כרוך בבלבול שכלי ורגשי לא רק של המתבגר, אלא גם של אלה המקיפים אותו ודואגים לו – הורים ומורים (Jensen & Nutt, 2015).

תהליך ההתפתחות האנושי מלידה עד בגרות הוא חידה. כיצד תינוק שבא לעולם עם כל כך מעט יכולות ועצמאות מתפתח למבוגר בעל יכולת ועצמאי?

עד לפני שני עשורים חוקרים הניחו שעיקר התפתחותו של המוח מתרחש בילדות המוקדמת: המוח עובר את השינויים הגדולים ביותר מהלידה עד גיל שלוש והשינויים פוחתים עם הזמן עד לבשלות המוח בסוף הילדות. אך מחקרים חדשים מראים שהנחה זו מוטעית. המוח ממשיך להתפתח במהלך גיל ההתבגרות – פרק זמן הנמשך משנות חטיבת הביניים עד לשנות הבגרות המוקדמות סביב גיל 25. גיל ההתבגרות הוא תקופה של שינויים מרחיקי לכת עבור המוח כולו. מאמר זה יציג כמה תובנות חדשות על התפתחות המוח בגיל הנעורים והשתמעויות חינוכיות שלהן.

האונה המצחית המתפתחת

בספטמבר 1845 אירעה במדינת ורמונט תאונה מחרידה – מחרידה לקורבן אך פורייה מאין כמותה לחקר המוח האנושי. פיניאס גייג׳ היה איש צעיר ונמרץ שניהל צוות פועלים שהניח תשתיות למסילת רכבת. כחלק מהעבודה נדרשו הפועלים לפוצץ סלעים, ולשם כך הם תחבו באמצעות מוטות ברזל כבדים את חומר הנפץ עמוק לתוך חורים שקדחו בסלע. באחד הימים, גייג׳, שהיה עסוק בתחיבת המוט, הסתובב כדי לענות לאחד מאנשי הצוות. מוט הברזל שבידו זז ויצר ניצוץ. המוט הכבד, שאורכו היה קצת יותר ממטר ומשקלו היה כשישה ק״ג, הועף בחוזקה וחדר לפניו – עבר מאחורי עין ימין ויצא מהראש בצד העליון הקדמי של הגולגולת. למרבה התדהמה גייג׳ שרד את התאונה ונלקח לרופא כשהוא בהכרה מלאה, אך בימים שלאחר מכן הוא נכנס לתרדמת. במשך שבועות נלחם הרופא על חייו של גייג׳ עד שהוא התעורר, קם, דיבר והלך. התאושש לחלוטין – לכאורה. האיש שדרך מוחו עבר מוט ברזל גדול הפך לנס רפואי. אך הנס היה חלקי. רופאו של גייג׳, ד״ר הרלו, תיאר כמה מהשינויים שעברו על הפצוע (Harlow, 1868):

> נראה כי נהרס שיווי המשקל או האיזון, כביכול, בין היכולות האינטלקטואליות שלו לבין האינסטינקטים הראשוניים. הוא נתון למצבי רוח, אינו מנומס, לפעמים מקלל בגסות רוח (כמו שמעולם לא נהג

> בעבר), לא מתחשב באחרים, חסר סבלנות, לא מוכן להתאפק או לקבל עצות שמתנגשות עם רצונותיו. הוא עקשן ועם זאת אימפולסיבי, מרבה לתכנן ולהעלות רעיונות לעתיד אך נוטש אותם בן רגע. הוא ילד ביכולתו האינטלקטואלית אך יש לו כוח רצון ותשוקות של מבוגר החלטי וחזק. לפני הפציעה, אף על פי שלא היה מלומד, היה נחשב לאיש חריף ושקול, איש מעשה ממולח, חכם, נמרץ מאוד ומתמיד בביצוע תוכניותיו. בעניין זה השתנתה אישיותו באופן קיצוני, עד כדי כך שחבריו ומכריו אומרים שהוא כבר איננו גייג'.

אם גייג' מזכיר לכם נער מתבגר, אתם לא טועים. גייג' נפגע **באונה הקדם־מצחית** של המוח, אזור הקשור לוויסות עצמי, לקבלת החלטות, לשיפוט ולדחיית סיפוקים. מחקרי מוח עדכניים מראים שהאונה המצחית עוברת שינויים מרחיקי לכת בגיל ההתבגרות אשר מגיעים לבשלות סביב גיל 25.

כדי להבין את השינויים הללו, חשוב להבין קצת יותר על מבנה המוח ותפקודו. המוח מורכב ממיליארדים של תאי עצב, **נוירונים**, המתקשרים ביניהם בעזרת **אקסונים ודנדריטים**, מעין קווי תקשורת העוברים מתא לתא. במהלך ההתפתחות, קשרים חשובים, אלה שזוכים לתרגול ולחזרות, מתחזקים, וקשרים שאינם בשימוש נחלשים. המנגנון הזה, של החלשה וחיזוק קשרים, עומד בבסיס של כל תהליך למידה במוח, בין שמדובר בלמידה קוגניטיבית, ובין שמדובר בלמידה רגשית, חברתית או התנהגותית. למשל, רכישת יכולת קריאה מערבת את היצירה של קשרים בין צורות האותיות, כלומר מידע שנקלט על ידי תאים באזור הראייה, לבין הצליל של האות, שהוא מידע המעובד באזורי הדיבור והשמיעה.

תינוקות נולדים למעשה עם עודף קישוריות בין תאי העצב ובתהליך שנקרא **גיזום**, קשרים שאינם בשימוש נחלשים ונעלמים בעוד שקשרים הזוכים לשימוש תכוף מתחזקים. עם הזמן והתרגול, קווי התקשורת המשומשים זוכים למעטפת של חומר לבן שומני הנקרא **מיאלין**, המחזק אותם ומשפר את מהירות העברת המידע לאורך הקווים. צבעם של תאי העצב והקשרים שביניהם הוא אפור, ולכן הם נקראים גם **חומר אפור**. לעומתם, המיאלין, העוטף את הקשרים בין תאי

העצב, הוא לבן ונקרא גם **חומר לבן**. לכן, הגיזום של קשרים מיותרים והחיזוק של קשרים חיוניים גורם לירידה בחומר האפור ולעלייה בחומר הלבן.

התהליך הזה לא מתרחש בכל המוח בו־זמנית. באונה המצחית הוא מוגבר דווקא בגיל ההתבגרות ויכול להמשיך עד לעשור השלישי של החיים, ואף מעבר לו. באמצעות הגיזום של קשרים מיותרים והחיזוק של קשרים שזוכים לשימוש, המוח הופך למנגנון חסכוני ויעיל יותר. גיזום קשרים מיותרים וחיזוק קשרים חיוניים הוא הבסיס של כל יכולת אנושית. ניתן לומר שגיל ההתבגרות הוא התקופה האחרונה בחיים שבה המוח עובר תהליכי גיזום וחיזוק כה רבים וחשובים. גיל ההתבגרות הוא חלון ההזדמנויות של המוח (Steinberg, 2008).

"פחות זה יותר," כותבת ג'נסן, "וזו הסיבה שבתוך כל הכאוס של שנות העשרה מפתחים המתבגרים למעשה מכונה נפשית ומנטלית רזה ויעילה יותר." החוקרת שרה ג'יין בלייקמור, מובילה נוספת בחקר מוחם של מתבגרים, כותבת (Blakemore, 2012):

> אם הילדות נתפסת כהזדמנות מרכזית, או כ"תקופה רגישה" ללמידה, יש לראות את גיל ההתבגרות בדיוק באותו האופן. שתי התקופות מתאפיינות בארגון מחדש ודרמטי של המוח [...]. ייתכן שמטרות החינוך למתבגרים חייבות לכלול את היכולות והמיומנויות הנשלטות על ידי חלקי המוח שעוברים את השינויים הגדולים ביותר במהלך ההתבגרות, כמו בקרה עצמית, תכנון משימות מרובות, תכנון זמן – וגם מודעות עצמית וחברתית.

מאחר שגיל ההתבגרות הוא חלון הזדמנויות עבור התפתחות האונה המצחית, יש לכך השלכות על התכנים שכדאי ללמד בגיל זה. האונה המצחית נחשבת למרכז הבקרה של המוח והיא מעורבת בפונקציות הניהוליות, כמו לדוגמה היכולות להתחיל משימה, להתמיד בה, לתכנן זמן ולפתור בעיות. גיל הנעורים עשוי להיות תקופה מכרעת בהקניית מיומנויות אלו. האתר אדוטופיה (Edutopia, 2021) מספק ארבע המלצות פשוטות המבוססות על מחקר ועל ראיות מהשטח:

מתן זמן לחשיבה על מיומנויות ניהוליות: מחקרים מראים שכאשר מתבגרים מתבקשים לחשוב, לדבר ולכתוב על הדרכים שבהן הם מתכננים זמן, מתכוננים

למבחן ומתמודדים עם חרדות ורגשות, הם מפתחים תחושת שייכות חזקה יותר לבית הספר, נעדרים ממנו פחות, ומשפרים הישגים לימודיים.

שימוש קבוע בכלים לניהול ותכנון: קיימים כלים רבים המסייעים לתכנן זמן ולבצע משימות, אך מתבגרים לא יישמו אותם ללא מוטיבציה הולמת. מומלץ להפוך את השימוש בכלים אלה לחלק משגרת היום, לבקש מתלמידים להציג אותם יחד עם המטלות, ולעזור להם בתכנון של מטלות תובעניות (כתיבת מחקר למשל).

עידוד למידה משותפת: מתבגרים מושפעים מדעות של בני גילם ונוטים להקשיב להם יותר מאשר למבוגרים. כמו כן, מסתבר שמתבגרים שמלמדים אחרים, משפרים את הציונים שלהם עצמם. לכן, כדאי ליצור הזדמנויות ללמידה הדדית בכל הנוגע לתכנון זמן, להרגלי לימוד ולהתמודדות עם קשיים ומכשולים.

חיבור בין למידה למטרה: הלמידה מהנה ויעילה יותר כאשר היא מכוונת מטרה. מחקרים מראים שכאשר מתבגרים לומדים מתוך ניסיון לפתור בעיות שהם זיהו בעולם האמיתי, הם מצליחים לחבר בין משימות בית־ספריות למטרות אישיות, המוטיבציה והציונים שלהם משתפרים, והם מוכנים להשקיע זמן רב יותר במשימות מאתגרות.

גשר בין רגש לקוגניציה

התפתחות המוח של מתבגרים מתרחשת בעיקר בשני אזורים: **בקליפת המוח הקדם־מצחית** – האזור שבו נפגע פיניאס גייג' – האחראי בין היתר על הוויסות העצמי והפונקציות הניהוליות, **ובמערכת הלימבית**, מערכת של **גרעינים תת־קורטיקליים** השוכנים באמצע המוח וממלאים תפקיד חשוב ביצירה ובעיבוד הרגשות. אפשר לדמות את מבנה המוח לבצל. החלק הפנימי ביותר של הבצל הוא **המערכת הלימבית**, האחראית על הרגש, והקליפה החיצונית של הבצל היא **הקורטקס**, קליפת המוח. החלק הקדמי של השכבה החיצונית הוא האונה המצחית האחראית לחשיבה רציונלית ולוויסות העצמי. בין החלק הפנימי, המערכת הלימבית, לחלק הקדמי של הקליפה החיצונית, האונה המצחית, יש

שכבה אמצעית של אזורי מוח האחראים לתווך בין רגש לקוגניציה, בין רצון לתכנון.

שלוש השכבות של מערכת הרגש והקוגניציה משחקות תפקיד בתכנון של התנהגות מכוונת מטרה. המערכת הלימבית מייצרת רגשות המעודדים אותנו לפעול בתגובה לשינויים בסביבה. תאי עצב במערכת הלימבית משחררים את המוליך העצבי **דופמין**, וכך שולחים מסר לקורטקס הקדם־מצחי, המעריך את המידע ואת הרגש ומחליט מה לעשות בנידון. המערכות האמצעיות, השוכנות בין המערכת הלימבית לאונה הקדם־מצחית, מתווכות בין רגש לקוגניציה ורושמות, בין היתר, אילו התנהגויות הצליחו לקרב אותנו למטרה רצויה ואילו לא. מסלולי המוח, שזוכרים את ההתנהגויות המוצלחות, מִתחזקים, וכך אנו לומדים מה כדאי לעשות במצבים שונים. ניתן לקרוא לדופמין "המוליך העצבי של המוטיבציה"; הוא משתחרר בעיקר בעקבות ציפייה להנאה. בגיל ההתבגרות, **המסלולים הדופמינרגיים** נהיים רגישים ופעילים הרבה יותר, בין היתר בעקבות ההשפעה של הורמוני המין. לדוגמה, כשמתבגרים ומבוגרים שיחקו את המשחק "גלגל המזל" במעבדה, השתחרר במוחם של מתבגרים יותר דופמין מאשר במוחם של המבוגרים (Ernst et al., 2005). התוצאה היא שהמוח המתבגר מחווט לחיפוש אחרי ריגושים ואתגרים חדשים.

נטייה זו היא חרב פיפיות. מצד אחד, החיפוש אחר החדש והלא מוכר יוצר חשיבה גמישה, נכונות להתמודד עם חוסר ודאות ועם מצבים חדשים ואתגרים, ויכולת לגלות עולמות חדשים. מנגד, קל יותר למתבגרים לקחת סיכונים לא מבוקרים, או להתמכר לסמים, לאלכוהול, לפורנוגרפיה וכיוצא בהם. המשיכה של בני נוער לתגמולים דוחפת אותם לעשות דברים מרגשים גם כשדברים אלה מזיקים ומסוכנים, אך השליטה העצמית הגרועה שלהם מקשה עליהם להאט ולחשוב לפני שהם פועלים. מכיוון שגיל הנעורים הוא תקופה של פלסטיות מוחית מוגברת, חוויות בתקופה זו יוצרות קשרי מוח חדשים ומחזקות אותם. חוויות אלו מחווטות את המוח מחדש. הרגלים והתנהגויות שנוצרו בגיל ההתבגרות משפיעים עלינו לכל אורך החיים.

החוקר לורנס שטיינברג מחלק את התפתחות המוח בגיל ההתבגרות לשלושה שלבים. בתחילת ההתבגרות, המערכת הלימבית נהיית רגישה ופעילה יותר. בני נוער הופכים לרגישים יותר, מערכת הדופמין פעילה יותר, והם חווים שיאי

התרגשות ומצבי שפל קיצוניים יותר מאשר בעבר. בנוסף, הם הופכים לרגישים יותר לדעתם של אחרים עליהם, במיוחד לדעתם של בני גילם, והם מתחילים לחפש חוויות נמרצות ומרגשות. בשלב השני, האונה הקדם־מצחית עוברת תהליך של ארגון מחדש בעקבות תהליכי הגיזום והמיילניציה. יכולות החשיבה המתקדמות – הפונקציות הניהוליות – מתחזקות ומשפרות את תהליך קבלת ההחלטות, את פתרון הבעיות ואת יכולת התכנון. השלב השלישי והאחרון נוגע לחיבור בין האזורים השונים. עלייה זו בקישוריות גורמת לוויסות עצמי בוגר יותר ומהימן יותר. במהלך שנות העשרה המאוחרות ובתחילת שנות העשרים, מתבגרים משתפרים בשליטה בדחפים, בחשיבה על ההשלכות ארוכות הטווח של החלטותיהם, ובעמידה בפני לחץ חברתי. תהליך זה מסתיים רק בשנות העשרים המוקדמות.

מהן ההשלכות של תובנות אלו? לורנס שטיינברג (Steinberg, 2012, 2014) ממליץ...

1. לספק למתבגרים מסגרת תומכת, אך חזקה וקפדנית – עם כללים ברורים, אתגרים מתאימים ומתמשכים, ותרגול ממוקד ומכוון. מסגרות למתבגרים חייבות להתמקד בפיתוח יכולת ויסות העצמי, הבקרה העצמית, ההתמדה והנחישות.
2. ליישם מדיניות המגֵנה על המתבגרים מפני עצמם. למשל, לאסור על שתיית אלכוהול וצריכת סמים, לפקח על הנהיגה, להגביל את היכולת לקבל החלטות בעלות השפעות ארוכות טווח ולכוון אותה.
3. ליידע את ההורים והמורים על התפתחות המוח המתבגר, ולהדגיש את החשיבות של קביעת גבולות ומתן הכוונה ותמיכה.
4. לאפשר למתבגרים להתמודד עם אתגרים, לפתח אחריות, ולקחת סיכונים סבירים.
5. ליצור מסגרות ותוכניות חינוכיות המאפשרות התמודדות עם אתגרים חדשים ומעודדות את ההתפתחות של האישיות, האחריות והוויסות העצמי. תוכניות אלו צריכות להציב עבודה לקראת מטרה כלשהי, להעניק מבנה תומך, ולאתגר את המשתתפים. דוגמאות לכך הן תוכניות להתנדבות בקהילה, למעורבות חברתית, לפיתוח יכולות ספורטיביות, אומנותיות או אחרות, או תוכניות למנהיגות. התובנות הללו מתכתבות עם תחום חדש יחסית הנקרא "התפתחות נעורים חיובית" (positive youth development, PYD). מודלים

מקובלים של PYD מדגישים שישה עקרונות מרכזיים, המתחילים באות C: הבניית אישיות (character), הגברת הביטחון העצמי (confidence), יצירת קשר עם הזולת (connection), הגברת היכולת והמסוגלות (competence), תרומה לסביבה ולקהילה (contribution) ודאגה אכפתית (caring)(Lerner, 2009).

המוח החברתי

אחד השינויים הדרמטיים ביותר העוברים על מתבגרים נוגעים להתייחסות לזולת ולדעותיו. מדוע חשוב כל כך למתבגרים מה חושבים עליהם אחרים? מדוע חשוב להם כל כך לא "לעשות בושות"? החוקרת בלייקמור מתארת את המחקר הזה: מתבגרים, ילדים ומבוגרים הוכנסו למכשיר דימות מוחי, fMRI, המודד פעילות מוחית בזמן אמת באמצעות שדה מגנטי הרגיש לשינויים בזרימת דם מחומצן במוח. לנבדקים בניסוי נאמר שמדי פעם בפעם, כאשר תידלק נורה אדומה, משתתפים בני גילם יצפו בהם בתיווך מצלמה ומסך. לא הייתה כל משימה נוספת. הנבדקים פשוט התבקשו לחשוב על כך שיש מי שצופים בהם בכל פעם שהאור האדום נדלק. המשתתפים לא ידעו שלא צופים בהם כלל. הניסוי הראה שהמתבגרים דיווחו על רמות בושה גבוהות יותר מאשר ילדים ומבוגרים. בדיקות זיעה איששו את הממצא הזה והראו שהם אכן חוו מידות גדולות יותר של לחץ בזמן שהם שחשבו שבני גילם צופים בהם. גם הפעילות המוחית של המתבגרים הייתה שונה: האזור המוחי שפעל אצלם בזמן שחשבו שמישהו צופה בהם הוא **הקורטקס הקדם־מצחי המדיאלי** (medial prefrontal cortex) – אזור הפעיל בזמן שאנו חושבים על מצבים חברתיים ועל הדימוי העצמי שלנו.

מחקר אחר שפך אור נוסף על הפעילות המוחית השונה של מבוגרים ומתבגרים בכל הנוגע לחשיבה חברתית ולמודעות לדעות הזולת. במחקר זה, מתבגרים (גילאי 12–18) ומבוגרים צעירים (גילאי 22–37) התבקשו לחשוב על התנהגויות אפשריות במצבים שונים. לדוגמה: "את בקולנוע ולא מצליחה לראות את המסך. האם תעברי מקום?" התוצאות הראו הבדלים בפעילות המוחית בין שתי קבוצות הנבדקים במצבים חברתיים. המתבגרים השתמשו

יותר באונה הקדם־מצחית המדיאלית, האזור שפגשנו במחקר הקודם. לעומתם, מבוגרים השתמשו יותר **בצומת הטמפרו־פריאטלי**, אזור הנמצא מאחורי הרקה. התוצאות הראו שבמהלך ההתפתחות ממתבגר למבוגר משתנים דפוסי הפעילות המוחית הנוגעים לרפלקציה – חשיבה על עצמי. בלייקמור משערת שחלק מההסבר לכך הוא שינוי באסטרטגיות החשיבה בנוגע לדימוי העצמי. למתבגרים, חשיבה על עצמי ביחס לאחר דורשת מאמץ והכוונה מודעת, ולכן היא מפעילה את האונה המצחית, מרכז הבקרה והניהול של המוח. לעומתם, למבוגרים יש יותר ניסיון חיים, הם פחות מתרגשים מהעובדה שאחרים מסתכלים עליהם, מה שמעסיק פחות את האונה המצחית שלהם (Blakemore at al., 2007). מתבגרים, על פי המחקר, עסוקים הרבה יותר בדימוי העצמי שלהם.

התופעה הזו מתחברת לרגישות היתר של המערכת הדופמינרגית ולנטייה לקחת סיכונים. שטיינברג ערך מחקרים רבים בנושא ההשפעות של לחץ חברתי על הנכונות לקחת סיכונים. באחד מהם לדוגמה, הנבדקים שיחקו במשחק מחשב שמטרתו לסיים מסלול מרוץ מכוניות כמה שיותר מהר ללא תאונות. המסלול כלל רמזורים. כאשר האור ברמזור כתום, הנבדק ניצב בפני בחירה: לחכות לאור ירוק, מה שלוקח זמן, או לעבור ברמזור כתום, מה שעלול לגרום לתאונה ולפסילת רישיון. הנבדקים שיחקו את המשחק פעמיים, פעם ראשונה לבדם ופעם שנייה בנוכחות בני גילם. התוצאות הראו שבעוד שילדים ומבוגרים נוטים לקחת סיכונים דומים כאשר הם לבדם או בקבוצה של בני גילם, מתבגרים לוקחים הרבה יותר סיכונים כשהם בקבוצת חברים (Gardner & Steinberg, 2005).

מחקר דומה, שבדק את ההשפעה של דעות של אחרים על ההתנהגות, הראה שמתבגרים צעירים (גילאי 12–14) נתונים להשפעה חברתית חזקה יותר מצד בני גילם, ופחות מזו של מבוגרים, בעוד שילדים צעירים יותר ומבוגרים, מושפעים בעיקר ממבוגרים (Knoll et al., 2015).

אך יש גם חדשות טובות. חוקרים מכמה אוניברסיטאות מובילות החליטו לנסות להשתמש בהשפעה המוגברת של לחץ חברתי בקרב בני נוער כדי למגר את תופעת הבריונות בבתי ספר, במיזם שנקרא תוכנית ההתערבות. בניסוי השתתפו 56 חטיבות הביניים, חציין נבחרו באופן אקראי להפעלת תוכנית ההתערבות. קבוצות של 20 עד 30 מתבגרים בכל שנתון נבחרו כמובילי שינוי והשתתפו

בסדנה על ההשפעות השליליות של הבריונות. הם התבקשו ליצור כרזות נגדה, וחילקו צמידים לבני נוער שרצו להצטרף למיזם. התוצאות הראו שבתי הספר שהפעילו את תוכנית ההתערבות הזו נהנו מירידה של כ־30% במקרי האלימות והבריונות. בדיקות נוספות הראו שככל שהתלמידים היו מקובלים יותר חברתית, כך הייתה השפעתם על האחרים רבה יותר (Paluck et al., 2016).

השתמעות חינוכית נוספת נוגעת לפונקציות הניהוליות: יכולות של ויסות וניהול העצמי המערבות את האונה המצחית. מחקרי מוח עדכניים מצביעים על המנגנון המארגן של תפקודים אלה: פונקציות ניהוליות קרות מתייחסות לתהליכי חשיבה והחלטה שבהם יש יחסית מעט מעורבות רגשית וחברתית, בעוד שפונקציות ניהוליות חמות מתייחסות לתהליכי חשיבה עם היבט רגשי חזק יותר. מחקרי מוח מראים ששני הסוגים של הפונקציות הניהוליות מפעילים אזורים שונים באונה המצחית: פונקציות ניהוליות חמות מערבות אזורים קרובים יותר למערכת הלימבית, החלק הפנימי של "הבצל". ואכן, פונקציות ניהוליות חמות הן לרוב פחות רציונליות, ונתונות יותר להשפעות של לחץ חברתי ושל רגשות למיניהם (Salehinejad et al., 2021). אצל בני נוער, ההשפעה של לחץ חברתי ודימוי העצמי חזקה מאוד, ולכן יהיה קשה להם להפעיל שיקול דעת קר במצבי לחץ מסוג זה. אם רוצים לתרגל אותם בהפעלת שיקול דעת ופונקציות ניהוליות קרות, יש לייצר התנסויות שבהן יש פחות מעורבות אישית וחברתית. דוגמאות לכך הן משחקי תפקידים, "דיבייטינג" ודיונים על מצבים חברתיים ומוסריים כלליים.

שינה ובריאות נפשית

פרנסס ג'נסן היא לא רק חוקרת מובילה במדעי המוח של ההתבגרות, היא גם אמא למתבגרים. בספרה היא מתארת הרצאת מבוא על המוח המתבגר שהעבירה בבית ספר התיכון של בנה, שבה היא הדגישה את חשיבות השינה והשינויים בשעון הביולוגי בגיל הנעורים. בעקבות השיחה החליטה הנהלת בית הספר לא לקיים יותר מבחנים בשעות בוקר מוקדמות, וכתוצאה מכך ההישגים עלו בצורה ניכרת.

שינה חשובה לכולנו, לא כל שכן בגיל ההתבגרות שבו מתרחשים שינויים נמרצים במוח. מחקרי מוח מראים שהגיזום של קשרים מיותרים והחיזוק של קשרים חיוניים באמצעות עיבוי שכבות המיאלין, מתרחשים בעיקר בלילה, בזמן השינה, ומחקרים על בעלי חיים מראים שהשינה חשובה לתהליכי הגיזום והחיזוק של קשרים מוחיים דווקא בגיל ההתבגרות (Maret et al., 2011). השינה גם נחוצה לחיזוק הזיכרון ולהעמקת הלמידה. מחקרים רבים מראים שלמידה הופכת ליעילה הרבה יותר כאשר היא מתבצעת בימים עוקבים, עם הפסקה של לילה בין זמני הלימוד. בנוסף, יש עדויות לכך שהלמידה יעילה עוד יותר כאשר היא מתבצעת דווקא בשעות הערב, סמוך לזמן השינה (Tamaki et al., 2013). המוח, הסתבר, ממשיך לעבוד גם בזמן השינה, ומשתמש בזמן המנוחה היקר כדי לארגן את הידע ואת החוויות שנצברו במשך היום, לשכוח את מה שאינו חשוב ולחזק את הקשרים של הידע ושל החוויות שכדאי לזכור.

שינה גם משחקת תפקיד מרכזי בבריאות הנפשית. חוסר שינה נקשר להגברת מצבי רוח שליליים, לבעיות בבקרה עצמית ובוויסות העצמי, לתגובתיות רגשית מוגברת, ולשינויים בעיבוד ההיבט הרגשי של זיכרונות – אצל מבוגרים ומתבגרים כאחד. בקרב מתבגרים, חוסר שינה גם נקשר לשלל התנהגויות שליליות, כמו נהיגה בשכרות, אלימות והתנהגויות מסוכנות אחרות, ולבעיות נפשיות כגון חרדה ודיכאון (Tarokh et al., 2016).

לא רק כמות השינה קובעת. מחקרים חדשים מצביעים על הקשר בין איכות השינה לבריאות המוח והנפש. בעשורים האחרונים חוקרים מצאו שבמוח פועלות כמה רשתות רחבות המבוססות על פעילות סינכרונית בכמה אזורים שונים. רשת אחת כזאת היא "רשת ברירת המחדל", שנדלקת בזמני מנוחה. רשת ברירת המחדל מעורבת בין היתר בעיבוד מידע חברתי־רגשי, כלומר בחשיבה על העצמי ביחס לעולם, לעבר, להווה ולעתיד. לעומתה, רשת אחרת, הנקראת "הרשת המשימתית", נדלקת בזמן שאנו מרוכזים במשימה כלשהי. במוח בריא, כל רשת עוברת אינטגרציה תוך־רשתית והפרדה בין־רשתית, כלומר האזורים השונים המרכיבים כל רשת מתחברים ביניהם בקשרים חזקים, אך הם פחות מקושרים לאזורים המרכיבים את הרשת השנייה. ההפרדה בין הרשתות משרתת כנראה את המוח בשני סוגי חשיבה והתבוננות שונים בתכלית: הרשת המשימתית

מתבוננת החוצה, למשימות ולפעולות שיש לבצע, ואילו רשת ברירת המחדל מתבוננת פנימה, באופן רפלקטיבי על העצמי ועל מקומי בעולם. מחקרים רבים מצביעים על קשר הדוק בין חוסר הפרדה תקין של המערכות לשלל בעיות קוגניטיביות ורגשיות ועל התפתחות מחלות נפש (Broyd, 2009). במהלך גיל ההתבגרות, בעזרת תהליכי הגיזום והחיזוק של קשרים מוחיים, שתי המערכות עוברות תהליכי הפרדה זו מזו במקביל לחיזוק פנימי של כל מערכת בנפרד. שינה איכותית מגבירה את היכולת של המוח לעבור תהליכים אלה, בעוד שאיכות שינה ירודה מקשה על ההפרדה ועל החיזוק של המערכות (Tashjian et al., 2018).

מדוע מתבגרים כל כך עייפים? למה קשה להם לקום בבוקר, לשמור על ערנות בשיעורים, וקשה להם עוד יותר ללכת לישון בערב? התשובה נעוצה בין היתר בגרעין מוחי קטן הנקרא **בלוטת האצטרובל** השוכנת באמצע המוח, בצד האחורי של גזע המוח, בערך בגובה העיניים. בלוטה זו מייצרת מלטונין, הורמון הקשור באופן הדוק לעייפות ולשינה. מלטונין נקרא גם "הורמון החושך", ואכן רמות המלטונין בדם משתנות במחזור היומי, ועולות לקראת הערב. בכך המלטונין מסמל למוח ולגוף שהגיע זמן לישון. אצל ילדים ומבוגרים רמות המלטונין עולות לקראת הערב, בעת החשכה, אך אצל מתבגרים מחזור המלטונין משתנה בשני אופנים: רמות המלטונין עולות בשעות מאוחרות יותר ביממה והוא נשאר בדם ברמות גבוהות יותר בשעות הבוקר. התוצאה היא שמתבגרים אינם נרדמים עד השעות המאוחרות בלילה, ולא מצליחים לקום בבוקר. המנגנון הפיזיולוגי הזה קיים לא רק אצל בני אדם, אלא גם אצל בעלי חיים אחרים – כולל שינויים בשעון הביולוגי בגיל ההתבגרות. השימוש במדיה הדיגיטלית סמוך לשינה עוצר עוד יותר את העלייה של המלטונין הנדרש לשינה טובה.

כשאנו מכריחים מתבגרים לקום מוקדם בבוקר, הדבר אינו מיתרגם לעייפות בשעות מוקדמות יותר של הערב. התוצאה היא חוסר שינה כרוני, עם כל ההשלכות השליליות הכרוכות בכך. מחקרים שונים מעריכים שמתבגרים זקוקים ל־9 עד 11 שעות שינה בלילה, אך בפועל הם ישנים כ־5 עד 6 שעות בלבד. ואכן, בתי ספר שהתנסו בדחייה של תחילת יום הלימודים בחצי שעה ראו שיפור בהישגים, באקלים הבית־ספרי ובבריאות הנפשית של התלמידים. שיפורים אלו

ניכרים אף יותר בדחיית תחילת יום הלימודים לשעה 10:00 בבוקר (Kelley et al., 2017).

נקודה אחרונה נוגעת לבריאות הנפשית. ההתפתחות המוגברת של המוח בגיל הנעורים יכולה גם לעורר שלל בעיות נפשיות. ואכן, מחלות נפש שונות, כמו סכיזופרניה או הפרעת אישיות גבולית, מתחילות דווקא סביב גיל ההתבגרות. למרות זאת, בעבר אנשי מקצוע היססו לאבחן צעירים במחלות נפשיות כרוניות וקשות: גיל הנעורים מתאפיין גם כך בסערות רגשיות, מה שמקשה על האבחון, ובנוסף קיים חשש שהתיוג עלול דווקא להזיק. לאחרונה חל שינוי חד בחשיבה זו. חוקרים ואנשי מקצוע מצביעים על היתרונות של אבחון מוקדם, במיוחד בכל הנוגע לאפשרויות התערבות. אבחון וטיפול מוקדמים מאפשרים שימוש בפלסטיות המוגברת של המוח בגיל זה, ויש עדויות רבות ליעילות של טיפולים כמו הטיפול הדיאלקטי ההתנהגותי (dialectical behavioural therapy DBT), דווקא בגיל הנעורים (Sharp & Fonagy, 2015).

לסיכום, המוח המתבגר מתאפיין בשינויים מרחיקי לכת במערכות התגמול, במערכת הבקרה העצמית, ובמערכות המעורבות בחשיבה רגשית וחברתית. זהו חלון הזדמנויות של התפתחות ופלסטיות מוחית מוגברת, מה שהופך את גיל ההתבגרות לתקופה של הזדמנויות עצומות – ולצדן, סיכונים גדולים. במילים של החוקר לורנס שטיינברג (2014, עמ' 9): "אם נחשוף את הצעירים שלנו לסביבות חיוביות ותומכות, הם יפרחו. אבל אם הסביבות רעילות, הם יסבלו באופן קשה ומתמשך." הסיכון וההזדמנות – שניהם בידיים שלנו!

מקורות

Blakemore, S.J. (2012). Development of the social brain in adolescence. *Journal of the Royal Society of Medicine* 105(3) (pp. 111-116).

Blakemore, S.J. (2018). *Inventing ourselves*: *The secret life of the teenage brain*. PublicAffairs. (p. 26). The paper can be found as Somerville,

L.H. (2013). The teenage brain: Sensitivity to social evaluation. *Current directions in psychological science* 22(2) (pp. 121-127).

Blakemore, S.J., den Ouden, H., Choudhury, S., & Frith, C. (2007). *Adolescent development of the neural circuitry for thinking about intentions*.

Broyd, S.J., Demanuele, C., Debener, S., Helps, S.K., James, C.J., & Sonuga-Barke, E.J. (2009). Default-mode brain dysfunction in mental disorders: a systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 33(3) (pp. 279-296).

Edutopia: Bolstering Executive Function in Middle and High School Students (2021, April 2nd) https://www.edutopia.org/video/bolstering-executive-function-middle-and-high-school-students.

Ernst, M., Nelson, E.E., Jazbec, S., McClure, E.B., Monk, C.S., Leibenluft, E., ... & Pine, D.S. (2005). Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents. *Neuroimage* 25(4) (pp. 1279-1291).

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental Psychology* 41(4) (p. 625).

Harlow, J.M. (1868). Recovery from the Passage of an Iron Bar through the Head. *Publications of the Massachusetts Medical Society* 2(3) (pp. 327-347). Reprinted: David Clapp & Son (1869).

Jensen, F.E., & Nutt, A.E. (2015). *The teenage brain*: *A neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. New York: HarperCollins.

Kelley, P., Lockley, S.W., Kelley, J., & Evans, M.D. (2017). Is 8:30 am still too early to start school? A 10:00 am school start time improves health and performance of students aged 13-16. *Frontiers in human neuroscience* 11 (p. 588).

Knoll, L.J., Magis-Weinberg, L., Speekenbrink, M., & Blakemore, S.J. (2015). Social influence on risk perception during adolescence. *Psychological science* 26(5) (pp. 583-592).

Lerner, R.M. (2009). The positive youth development perspective:

theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. (pp. 149-163). Oxford: Oxford University Press.

Maret, S., Faraguna, U., Nelson, A.B., Cirelli, C., & Tononi, G. (2011). Sleep and waking modulate spine turnover in the adolescent mouse cortex. *Nature neuroscience* 14(11) (pp. 1418-1420).

Paluck, E.L., Shepherd, H., & Aronow, P.M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113(3) (pp. 566-571).

Salehinejad, M.A., Ghanavati, E., Rashid, M.H.A., & Nitsche, M.A. (2021). Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network. *Brain and Neuroscience Advances* 5.

Sharp, C., & Fonagy, P. (2015). Practitioner Review: Borderline personality disorder in adolescence: recent conceptualization, intervention, and implications for clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56(12) (pp. 1266-1288).

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental review* 28(1) (pp. 78-106).

Steinberg, L. (2012) Trends in adolescent brain development: Implications for youth practice and policy. Presentation at the April 17, 2012 symposium of the Extension Center for Youth Development Training and Events, University of Minnesota, retrieved from https://youtu.be/IGDSHWyZfdY.

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity*: *Lessons from the new science of adolescence*. (pp. 146-162). Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Steinberg, L.D. (2014). *Age of opportunity*: *Lessons from the new science of adolescence*. (p. 9). Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Tamaki, M., Huang, T.R., Yotsumoto, Y., Hämäläinen, M., Lin, F.H., Náñez, J.E., ... & Sasaki, Y. (2013). Enhanced spontaneous oscillations in the supplementary motor area are associated with sleep-dependent offline learning of finger-tapping motor-sequence task. *Journal of Neuroscience* 33(34) (pp. 13894-13902).

Tarokh, L., Saletin, J.M., & Carskadon, M.A. (2016). Sleep in adolescence:

Physiology, cognition and mental health. *Neuroscience and biobehavioral reviews* 70 (p. 182).

Tashjian, S.M., Goldenberg, D., Monti, M.M., & Galván, A. (2018). Sleep quality and adolescent default mode network connectivity. *Social cognitive and affective neuroscience* 13(3) (pp. 290-299).

Tymula, A., Belmaker, L.A.R., Roy, A.K., Ruderman, L., Manson, K., Glimcher, P.W., & Levy, I. (2012). Adolescents' risk-taking behavior is driven by tolerance to ambiguity. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 109(42) (pp. 17135-17140).

"המורה תזרום, אל תהיה כבד..."

מבט פסיכולוגי־התפתחותי על נטייתם של מתבגרים לזרום ועל היחס החינוכי הראוי לכך

אורי פיש

אתם נכנסים לכיתה. התלמידים יושבים מקובצים, נהנים משהותם יחד. כמה מהם מדברים, אחרים פורצים בצחוק. הם פונים אחד לשני ב"אחי" או "אח שלי" או בשם חיבה. הם לא ממהרים לשום מקום, נהנים מהרגע, זורמים. כאשר אתם מבקשים מהם להתפזר ולשבת במקומותיהם, הרי השיעור כבר התחיל, הם אומרים לך, או רוצים לומר לך: "המורה תזרום, אל תהיה כבד...". אבל לכם אין ברירה, אתם חייבים לעצור את הזרימה ולנהל שיעור. והם חייבים להפסיק לזרום ולהתרכז בנושא השיעור.

יכולתם הנפשית של תלמידים להתנתק מהזרימה שבה הם שרויים ולהתכנס לחשיבה וללמידה מתוכננות ומבוקרות אינה מובנת מאליה. היא מותנית בתהליך התפתחותי שמרגרט מאהלר כינתה "ספרציה־אינדיווידואציה" (Mahler, 1977), בעברית אפשר – "היפרדות־יחידאות". בפרק זה אבקש להסביר את נטייתם ההתפתחותית של בני נוער לזרום מנקודת המבט של תהליך ההיפרדות־יחידאות, לבחון את המחירים ואת הרווחים של מצב התודעה המכונה "זרימה", ולהציע, לאור זאת, מודל חינוכי לפיתוח יכולתם של תלמידים בגיל ההתבגרות להימצא **בזרימה ממושמעת** – מצב תודעה מקדם למידה וצמיחה חברתית־רגשית.[34]

34 המושג "זרימה ממושמעת" מוצע בפרק זה לראשונה, וזאת בהשראת המושג "אימפרוביזציה ממושמעת" שטבע נפתלי שם־טוב (2015, עמ' 160).

אטען כי הזרימה של בני הנוער אינה מצב שלילי מבחינת התפתחותם הנפשית והלימודית, ולכן מורים אינם צריכים לשאוף למגר אותה ולגדל תלמידים "כבדים" החושבים תמיד באופן ממוקד, שיטתי ומבוקר, אלא לשאוף לגדל תלמידים המסוגלים לזרימה ממושמעת.

מדוע בני נוער נוטים לזרום?

כדי להשיב על שאלה זו עלינו לקחת כמה צעדים אחורה לגיל הינקות, מהלידה ועד קרוב לגיל שלוש. לפי מאהלר, התינוק אינו מסוגל להפריד מנטלית בין קיומו שלו לקיומם של אחרים; כאשר הוא נמצא עם אימו, למשל, הוא חווה אותו ואותה כהוויה אחת (Mahler, 1977).[35] התינוק אינו מסוגל אפוא לתפוס את עצמו כיחיד בעל מאפיינים אישיותיים ייחודיים יציבים. כדי שיוכל להתפתח כראוי ולהיות בוגר בריא עליו לעבור תהליך כפול: היפרדות (separation), תהליך שיאפשר לו לתפוס את עצמו כנפרד מאחרים; ויחידאות (individuation), תהליך שיאפשר לו לתפוס את עצמו כיחיד בעל מאפיינים ייחודיים יציבים. שני תהליכים התפתחותיים אלה תלויים זה בזה, שכן רק כאשר התינוק תופס את עצמו כנפרד מאחרים, הוא יכול לתפוס את עצמו כיחיד בעל מאפיינים ייחודיים יציבים; ורק כאשר הוא תופס את עצמו כיחיד בעל מאפיינים ייחודיים יציבים, הוא יכול לתפוס את עצמו כנפרד מאחרים. אדם שלא התפתחה אצלו יכולת להיפרדות־יחידאות יהיה שקוע כולו במצב תודעה של זרימה, של חיים ב"כאן ועכשיו", ללא יכולת לחלץ את עצמו מ"הווה מושלם" (present perfect) ולהציב לעצמו מטרות לעתיד. תהליך ההיפרדות־יחידאות הוא אפוא תהליך התפתחותי קריטי המכונן את האדם כיחיד בוגר. ואין זה תהליך חד־פעמי אלא תהליך מתמשך שעובר דרך שלבים שונים. סביב גיל חצי שנה מתרחשת, בתהליך ההתפתחותי התקין, היפרדות־יחידאות ראשונית, המאפשרת לתינוק לחוש את עצמו קיים

35 ראוי לציין כי מאהלר חילקה שלב זה לשני חלקים מובנים. עד גיל חודשיים התינוק נמצא ב"השלב האוטיסטי" שבו הוא "מודע" רק לעצמו וכמעט אינו חשוף לגירוים חיצוניים. בשלב השני, שאותו היא כינתה "השלב הסימביוטי", התינוק מודע לגירויים חיצוניים לו, אך מבין את החוץ כחלק ממנו.

בנפרד מאחרים. היפרדות־יחידאות ראשונית אינטואיטיבית זו הולכת ומתפתחת לאורך כל גיל הילדות וההתבגרות, ואולי אף לאורך כל החיים, והופכת למודעות עצמית עמוקה ומובהקת יותר (סמילנסקי, 1989).

פיטר בלוס טען כי בגיל ההתבגרות עוברים בני נוער לשלב שונה איכותית של היפרדות־יחידאות מזה של גיל הילדות וכינה אותו "שלב ההיפרדות־יחידאות השני" (Blos, 1962). בעקבות התפתחות של יכולות קוגניטיביות חדשות, המתבגר מסוגל להפוך את ההיפרדות־יחידאות שלו מאינטואיטיבית למוגדרת ומודעת יותר; הוא מסוגל להגדיר באופן מודע מה מפריד בינו לבין אחרים, כולל הוריו שהיו חלק בלתי נפרד ממנו בגיל הילדות, וכן להגדיר באופן מודע מה מייחד אותו.

ברוח זאת טען אריק אריקסון כי המשימה הפסיכו־סוציאלית המרכזית ביותר העומדת בפני מתבגרים היא גיבוש "זהות עצמית" (Erikson, 1950). מתבגר שמצליח לבצע את המשימה המתמשכת הזאת מסוגל לענות לעצמו על שאלות זהותיות קיומיות כגון מי אני; במה אני שונה מאחרים; במה אני דומה לאחרים; מהם הערכים שלי; מהן מטרות חיי. זהות עצמית מתהווה זו מאפשרת למתבגר לבסס את ההיפרדות־יחידאות שלו ולשמור עליה לנוכח אתגרי ההווה המאיימים להסיטו מזהותו המתהווה ומתוכניותיו לעתיד. לדעת אריקסון, ביסוס ההיפרדות־יחידאות במהלך ההתבגרות הוא שלב הכרחי ביצירת יחסים אינטימיים בריאים בבגרות משום שהוא מאפשר לאדם לבחור בן זוג או בת זוג לאור זהות עצמית אותנטית ולא בלחץ גירויים רגעיים ומאוויים של אחרים.

כיצד עובדה זו שמתבגרים נעשים מודעים יותר לנפרדותם ויחידאותם מתיישבת עם נטייתם לזרום, הרי זרימה על פי טבעה מנוגדת להיפרדות־יחידאות? כיצד יש להבין תהליכים מנוגדים אלו העוברים על מתבגרים – מצד אחד הם נדחפים להיפרד מאחרים ולבסס את זהותם העצמית, ומנגד, הם נדחפים להיות "אחד מהחבר'ה", להיבלע בקבוצה, להתמסר ל"כאן ועכשיו", לזרום? כדי להבין זאת נסתייע בתובנה נוספת של בלוס ביחס לתהליך ההיפרדות־יחידאות של מתבגרים: במהלך התקדמותם בתהליך ההיפרדות־יחידאות חלות גם נסיגות זמניות, "נסיגות נורמטיביות", שמקדמות בטווח הארוך תהליך בריא וגיבוש זהות אישית. נסיגות אלה מסייעות למתבגרים לפרק את זהותם ולארגן אותה מחדש, תוך כדי התרחקות מזהותם הילדית המוטמעת בזהות הוריהם

(Blos, 1979). לאור זאת ניתן לפרש את נטייתם של בני נוער "לזרום עם החבר׳ה" כנסיגה זמנית חיונית בתהליך ההיפרדות־יחידאות שלהם.

אך האם מצב התודעה של זרימה יכול לתרום ללמידה בכיתה? או, האם ראוי שמורים יעודדו את תלמידיהם לזרום במהלך למידתם? נראה שכן. כדי להבין זאת עלינו לחזור שוב לגיל הינקות ולבחון את המתרחש בו מנקודת מבט פסיכואנליטית.

זרימה ממושמעת

הפסיכואנליטיקאי וילפרד ביון עסק רבות בתרומות של רגעי זרימה בין־אישיים ותוך־נפשיים. לדעתו בגיל הינקות, קודם לרכישת השפה, התקשורת בין תינוק לאימו מבוססת על יכולתו של התינוק לעורר באימו תגובות רגשיות ו"לספר" לה על חוויותיו (ביון, 2003). כאשר, לדוגמה, תינוק חש רעב, הוא מתקשר לאימו את החוויה באמצעות בכי. הבכי לא רק "מספר" לאם על מצבו, אלא גם מעורר בה מצב דומה – היא חווה את מצוקת הרעב של תינוקה. יכולתו של התינוק להיעזר בתקשורת רגשית זו תלויה לא רק בו, אלא גם באם (ביון, 2003); האם תקלוט ותחווה את המסר של תינוקה רק כאשר היא שרויה בעמדה נפשית שאותה כינה ביון "רֶוֶורי" (Reverie, מילה בצרפתית) (ביון 2003; 2004; ספירו, 2012) – מצב של מעין חלום בהקיץ שבו הקשב רופף, מרחף, אך רגיש מאוד לקולות מסוימים (Bion, 2005). במצב נפשי זה האֵם מאפשרת לעצמה להיות מושפעת רגשית מהמתרחש "כאן ועכשיו" ומהמסרים של תינוקה. מצב נפשי זה נדרש כדי לאפשר לאם לפרש נכון את חוויותיו של תינוקה, ולתינוקה לתקשר איתה. במצב זה מתרחש טשטוש מבוקר של ההיפרדות־יחידאות של האם, טשטוש החיוני לקיומה של תקשורת רגשית.

טיעון דומה פיתח גם הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט. הוא טען שאימהות עוברות תהליכי "רגרסיה נורמטיביים" לאחר הלידה המסייעים להן ליצור קשר רגשי קרוב ועמוק, אמפתיה תומכת, עם תינוקן (Winnicott, 1971). ביון סבר כי תקשורת רגשית זו ממשיכה להתקיים ולהיות יסוד מהותי בקשרים בין־אישיים משמעותיים גם לאחר רכישת השפה ולמעשה לאורך כל החיים (Bion, 1965).

בני אדם זקוקים אפוא כל חייהם לרגעי טשטוש מבוקר בהיפרדות־יחידאות שלהם ושל אחרים כדי לשתף בחוויות רגשיות שלהם ולהבין חוויות רגשיות של יחידים או של קבוצות שעמם הם מצויים בקשר (ביון, 1992).[36]

לרגעי הזרימה, סבר ביון, יש תרומה ייחודית משמעותית נוספת: כאשר אדם מצוי בה מתרחשים אצלו תהליכי חשיבה ועיבוד מידע ייחודיים התורמים ללמידה שלו.[37] כלומר, זרימה נוגעת לא רק לאופן שאדם תופס ומבין את יחסיו עם אחרים, את מידת הנפרדות שלו מהם ואת חוויותיהם, אלא גם לאופן שהוא חושב ומעבד מידע (ביון, 2004). ברגעי זרימה, החשיבה מסוגלת לשלב ביעילות רבה בין תהליכי חשיבה רגשיים וקדם־מילוליים, הממוקמים בהמיספרה הימנית במוח, ובין תהליכי חשיבה לוגיים ומילוליים, הממוקמים בהמיספרה השמאלית שלו (Grotstein, 2007). בכך שונים תהליכי החשיבה בעת הזרימה מתהליכי החשיבה בעת תודעת היפרדות־יחידאות חזקה, שאינה יכולה לגייס ביעילות תהליכי חשיבה רגשיים לטובת הלמידה. כאשר מורה "נעשה כבד" ומגביל את תלמידיו לחשיבה לוגית, מתודית, מבוקרת, הוא מונע מהם חשיבה רגשית זורמת המעשירה את תהליך הלמידה (ביון, 2003).[38] בהמשך לכך טען מנחה הקבוצות ג'ון שלפוברסקי כי כאשר קבוצה זורמת בעת דיון, הזרימה הקבוצתית תורמת משמעותית לעומק הרגשי של הדיון ולאיכות היחסים בין חברי הקבוצה (Schlapobersky, 2018). כדי לאפשר זרימה יש לוותר זמנית על תודעה עצמית מובחנת של סובייקט יחיד ולעמעם את תודעת ההיפרדות־יחידאות, וזאת כדי להעצים זרימה בין־אישית ותוך־אישית, ולאפשר למידה עתירת חשיבה יצירתית־רגשית (Bion, 1965).

פרד קורטהגן חקר רגעי זרימה בין מורים לתלמידים וטען כי "רגעי מגע" רגשיים בין מורה לתלמיד, רגעים שבהם מיטשטשת הנפרדות המנטלית ביניהם והם חווים "השפעה בין־אישית אחדותית", תורמים משמעותית לחיזוק היחסים ארוכי הטווח בין המורה לתלמיד, וכן – להנעה ללמידה (Korthagen, 2004).

36 ביון סבר כי לחברי קבוצה יכולת לחוות בכל רגע את החוויה הקבוצתית המשותפת ובעקבות כך גם יכולת מולדת להתאים עצמם אל רצונותיה הלא מודעים. הוא כינה את היכולת הזו "כושר השתלבות". שם, עמ' 116.

37 ביון כינה תהליכי חשיבה אלו "חשיבת חלום" (ביון, 2004; 2005; סמינגטון, 2000).

38 ביון כינה מצב זה K- (למידה במינוס) וזאת לעומת מצב K המאפשר להיעזר בזרימה מנטלית בין־אישית ותוך־נפשית לצורך למידה.

קורטהגן עיגן את ממצאיו האמפיריים בפילוסופיה הדיאלוגית של בובר. לדבריו, "רגעי מגע" בין מורה לתלמיד הם יחסי "אני־אתה" שבהם המורה ותלמידו נוכחים בייחודיותם ומבססים יחסים מכבדים ומעמיקים (בובר, 2013; כהן, 1976).

גם במקומותינו, חוקר החינוך לתיאטרון נפתלי שם־טוב טען כי רגעי זרימה עשויים לתרום משמעותית ללמידה בכיתה. מורה הנוקט "אימפרוביזציה ממושמעת" הופך את השיעור למעניין, ונוגע רגשית ומדויק יותר – מהדהד את החוויות של תלמידיו (שם־טוב, 2015). מורה המפתח יכולת לנהל שיעור ברוח "אימפרוביזציה ממושמעת" – שיעור המבוסס על זרימה ספונטנית מבוקרת – הופך את שיעוריו להתרחשויות מרתקות ומרגשות יותר. יתר על כן, על המורה לפתח את יכולתם של התלמידים לזרום באופן מבוקר. שם־טוב עיגן את טיעוניו גם בפילוסופיה הפנומנולוגית של מרטין היידגר לפיה קיום אותנטי הינו משוקעות במציאות ולא נפרדות ממנה.

ביון, ויניקוט, שלפוברסקי, קורטהגן, שם־טוב (ואפשר לגייס הוגים וחוקרים נוספים לתמיכה בטיעון) סבורים – כל אחד בגרסה שלו – שרגעי זרימה ממושמעים תורמים להוראה וללמידה, למורים ולתלמידים. הם מסייעים לתקשר באופן ספונטני על בסיס חוויות רגשיות, לבסס יחסים דיאלוגיים ולהעשיר ולייעל את ההוראה והלמידה בעזרת אלתור קשוב ומושכל.

על רקע זה ברצוני להציע למורים לראות בנטייתם של מתבגרים לזרום הזמנה להפיק ממנה הזדמנויות להצמחה שכלית, רגשית וחברתית שלהם. להלן מודל של שלושה שלבים שבעזרתו ניתן להיענות להזמנה זו.

העצמת הזרימה הממושמעת בכיתות

בהתערבות החינוכית־רגשית המומלצת יש שלושה שלבים ומטרתה לסייע למורים לשפר את יכולתם של תלמידים בגיל ההתבגרות להיעזר בזרימה ממושמעת לצורך שיפור הלמידה והקשרים הבין־אישיים. שלושת שלבי המודל הם: **מעשה, סימון ועיבוד – מס"ע**.

מעשה

זרימה ממושמעת מלמדים ולומדים באמצעות התנסות בה. על המורה לתכנן שיעור המיועד להתנסות כזו ולדון בה – "מה חווינו, מה למדנו, מה לקחנו"... לשם כך עליו לחרוג מפרדיגמת ההוראה השלטת, ההוראה הפרונטלית, וליישם דפוסי הוראה נוספים. למשל:

הוראה דיאלוגית: בדפוס הוראה זה המורה מעודד זרימה ממושמעת באמצעות דיאלוג נמרץ סביב נושא השיעור (אלוני, 2008; Hammond, 2016) – סוגיה, שאלה או דילמה. הסוגיות/שאלות/דילמות פתוחות – אין להן תשובה אחת סמכותית אלא כמה תשובות אפשריות (Nystrand et al., 2001). התגובות של המורה על דברי התלמידים מעלות שאלות חדשות ומזמינות מחשבה נוספת (English, 2016). המורה מוותר על שליטה מלאה בתהליכים המתרחשים בכיתה ומרחיב את המרחב הדיאלוגי ואת הזרימה.

הוראה תומכת אסוציאציות: הוראה זו מעודדת זרימה ממושמעת באמצעות הזמנת התלמידים "לשחרר", לתת למחשבה להינשא על גבי אסוציאציות חופשיות (ביון, 2018; פיש, 2021; Britzman, 2006). מורה יכול לרשום על הלוח מושג שבו הוא מבקש לדון ולבקש מהתלמידים לזרוק מושגים ודימויים שהמושג מעלה בהם באופן מיידי. אין תשובות נכונות או לא נכונות, הכול הולך... העצמת תהליכי חשיבה אסוציאטיביים וזורמים בכיתה על ידי המורה מאפשרת את הזרימה המנטלית של תלמידי הכיתה במהלך הלמידה.

למידה בקבוצות קטנות: למידה במסגרת כזו מעודדת זרימה ממושמעת – המורה נסוג מקדמת הבמה ומאפשר לתלמידים לחשוב ולהרגיש באופן ספונטני (de Mello, 2012). כדי למנוע אי־הבנות בנוגע לביצוע המשימה הקבוצתית, וכדי להתגבר על דשדוש והיתקעות, יש חשיבות רבה למתן הנחיות מדויקות ומותאמות ליכולתם של התלמידים (Haneda et al., 2017).

סימון

קיים קושי מובנה ללמוד באופן סדור ורפלקטיבי תוך כדי הזרימה שכן חשיבה סדורה ורפלקטיבית מבטלת את הזרימה על ידי התבוננות בה והמשגה שלה.

אם תבקשו מתלמידים בזרימה ללמוד ממנה ועליה תהרסו את חוויית הלמידה הזורמת שלהם ואף תעוררו את התנגדותם, שכן הם שואפים לזרום. לפיכך מוצע להיעזר בשלב ביניים זה שבין מעשה הזרימה ללמידה ממנה ועליה בסימון חוויות בעת הזרימה. הסימון נותן מפעם לפעם מילים למתרחש ב"כאן ועכשיו" של הזרימה תוך כדי פגיעה מזערית בה. הסימון מחולל הפוגות קצרות של קשב לדברים המתרחשים בלמידת הזרימה הקבוצתית והאישית. בהפוגות אלה נותנים בזרימה סימנים שיילמדו ויומשגו אחר כך במצב של למידה סדורה ורפלקטיבית. למשל, אפשר לומר במהלכו של דיון נרגש בכיתה ש"כדאי לשים לב לכך שהדיון התחמם והטמפרטורות שלו עלו פתאום. אחר כך ננסה להבין מה חימם את הדיון...".

מטפורות הן כלי טוב לסימון רגעי זרימה מבלי לנתק אותה, כמו המורה הנ"ל שדיבר על הדיון הנרגש במושגים של חום וטמפרטורות. תיאורים ישירים – "עכשיו אתם נרגשים מאוד..." – עלולים להשבית את הזרימה. ביון הדגיש כי שימוש במטפורות הוא אחת הדרכים היעילות ביותר לסימון חוויה רגשית בצורה מדויקת מבלי להתרחק ממנה יתר על המידה (ביון 2003; 2004; 2005). אחת הסיבות לכך ששימוש במטפורות אינו פוגע בזרימה כמו תיאור ישיר היא, שמטפורה – הוצאת מושג משדה המשמעות הטבעי שלו ושתילתו בשדה משמעות אחר – היא תיאור עקיף, מרומז ועדין יותר של מצב, הפוגע פחות בזרימה ואשר מזמין את התלמידים לחשיבה פעילה ופתוחה כדי להבין את הרמז שבה, וממילא מזמין אותם להעצים את זרימת החשיבה שלהם (Silverman, 2004; Grotstein, 2007; Civitarese & Ferro, 2013).

עיבוד

מטרת השלב הזה היא לסייע לתלמידים לחלץ מתוך ההתנסות המשותפת שלהם בלמידת זרימה עקרונות מנחים לזרימה ממושמעת. בשלב הלמידה הסדורה והרפלקטיבית יש לעודד את התלמידים לדבר בחופשיות ולהדגיש שמטרת הדיון אינה להעריך תלמיד זה או אחר, אלא לשים לב לתופעות קבוצתיות ואישיות היכולות להשפיע על איכות החשיבה וללמוד מהן. העקרונות שראוי לנסח עם התלמידים הם, בין היתר, עקרונות המאפשרים שיח מכבד ותחושת מוגנות בעת הזרימה (בראשי־אייזן, 2008). כמו כן, בשלב זה ניתן לדון גם בעקרונות

שעשויים לסייע לקבוצה להיחלץ מרגעי תקיעות או מתח בין־אישי ותוך־אישי בעת הזרימה.

סיכום

לעיתים קרובות מורים מפרשים את נטייתם של בני נוער לזרום כנטייה המשבשת את הלמידה בכיתה, כנטייה רגרסיבית שיש לנטרל. בפרק זה טענתי כי את נטייתם של בני נוער לזרום ניתן להבין כחלק מתהליך בריא המאפיין את גיל ההתבגרות, ואשר מתרחש במקביל להעצמת מודעותם של המתבגרים לתהליך ההיפרדות־יחידאות שהם עוברים.

כמו כן ביקשתי לטעון, בעקבות ההגות הפסיכואנליטית והפדגוגית, כי כאשר אנשים מצויים במצב תודעה של זרימה ממושמעת הדבר תורם ליכולות הלמידה שלהם וכן ליכולותיהם הרגשיות־חברתיות. לאור זאת טענתי כי על המורים לשאוף ללמד את תלמידיהם כיצד ליצור ולתחזק זרימה ממושמעת. לצורך זאת הצעתי מודל בן שלושה שלבים. המודל משמש פיגום להוראה תומכת זרימה ממושמעת, התומכת מצדה בלמידה עשירה, מעורבת ויעילה יותר.

מקורות

אלוני, נ׳ (עורך). (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד (עמ׳ 16–47).

בובר, מ׳ (2013). **אני ואתה**. ירושלים: מוסד ביאליק.

ביון, ו׳ (2003). **במחשבה שנייה**. (תרגום: א׳ גיל־רילוב). תל אביב: תולעת ספרים.

ביון, ו׳ (2004). **ללמוד מן הניסיון**. (תרגום: ד׳ רופין). תל אביב: תולעת ספרים.

ביון, ו׳ (2017). **ביון בלוס אנג׳לס**. (תרגום: מ׳ ברגשטיין). ירושלים: כרמל.

ביון, ו׳ (2018). **קשב ופרשנות**. (תרגום: א׳ עצמון). תל אביב: תולעת ספרים.

בראשי־אייזן, ד', לוטנר־טמיר, מ', עוז, מ' ושדמי, ח' (2008). **דיאלוג מורה־תלמיד: מתווה לשיחות אישיות בין מורה לתלמידים**. ירושלים: מחלקת הפרסומים משרד החינוך.

הלוי ספירו, מ' (2012). הערות על תרגום נאות למונח reverie של ביון. **מארג: כתב עת ישראלי לפסיכואנליזה ב** (עמ' 115–138).

כהן, א' (1976). **משנתו החינוכית של מרטין בובר**. תל אביב: יחדיו.

לם, צ' (1981). הקדמה, בתוך פ' פריירה, **פדגוגיה של מדוכאים** (תרגום: כ' גיא), (עמ' 9–24). ירושלים: מפרש.

סמילנסקי, מ' וצוות נט"ע (1989). **אתגר ההתבגרות**, כרך ג'. תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל־אביב.

סמינגטון, ג' וסמינגטון נ' (2000). **החשיבה הקלינית של וילפרד ביון**. (תרגום: א' זילברשטיין). תל אביב: תולעת ספרים.

פיש, א' (2021). **העצמת תהליכי חשיבה לא מודעים באמצעות הוראה דיאלוגית: לאור הגותו החסידית של המגיד ממזריטש והגותו הפסיכואנליטית של וילפרד ר' ביון** (עבודת דוקטורט). ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

רון, צ' (1993). **לקראת הוראה דיאלוגית**. ירושלים: כרמל.

רותם, א' (2010). **דיאלוג וחינוך: היבטים פנומנולוגיים, אקזיסטנציאליים ואתיים** (עבודת דוקטורט). ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

שם־טוב, נ' (2015). **הוראה מאלתרת: זה לא מילה גסה – אימפרוביזציה תיאטרונית ככלי הוראה וכאופן ידיעה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

שץ־אופנהיימר, א' (2014). **לחשוב במציאות משתנה: תורתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין**. ירושלים: כרמל.

Alexander, R. (2008). Culture Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. in: N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school Exploring Talk in School*: *Inspired by the Work of Douglas Barnes* (pp. 91-112). Los Angeles: Sage Publications.

Bion, F. (2005). *Cogitations*. New Extended ed. London: Karnac.

Bion, W.R. (1965). *Transformations*: *Change from Learning to Growth*. London: Heinemann.

Blos, P. (1962). *On Adolescence*: *A Psychoanalytic Interpretation*. New York: Free Press.

Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage*: *Developmental Issues*. New York: International Universities Press.

Britzman, D.P. (2006). *Novel Education*: *psychoanalytic studies of learning and not learning*. New York: P. Lang.

Civitarese, G., & Ferro, A. (2013). The meaning and use of metaphor in analytic field theory. *Psychoanalytic Inquiry* 33(3) (pp. 190-209).

de Mello, R.R. (2012). From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments. *International Journal of Educational Psychology* 1(2) (pp.127-152).

English, A. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and "Blind Spots". *Journal of Philosophy of Education* 50(2) (pp. 160-176).

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Co.

Grotstein, J.S. (2007). *A Beam of Intense Darkness*: *Wilfred Bion's Legacy to Psychoanalysis*. London and New York: Karnac.

Hammond, J. (2016). Dialogic Space: Intersections between dialogic teaching and systemic functional linguistics. *Research Papers in Education* 31(1). Sydney: University of Technology.

Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education* 31(1) (pp. 46-64).

Korthagen, F., Attema-Noordewier, S., & Zwart, C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education* (40) (pp. 22-32).

Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education* 22(3) (pp. 222-240).

Mahler, M.S. (1977). *The Psychological Birth of the Infant*. New York: Basic Books.

Nystrand, M., Wu, M., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2001). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *CELA Research Report*, Number 14005. Albany: National Research Centre on English Learning and Achievement.

Schlapobersky, J. (2018). The language of the group: monologue, dialogue and discourse in group analysis. In J. Marators (Ed.), *Foundations of Group Analysis for the Twenty-First Century* (pp. 185-208). Routledge.

Silverman, Y. (2004). *The story within — myth and fairy tale in therapy*. London: Jessica Kingsley publishers.

Skidmore, D. (2016). Classroom Discourse: A Survey of Research. In D. Skidmore & K. Murakami (Eds.), *Dialogic pedagogy*: *The importance of dialogue in teaching and learning*, *Multilingual Matters* (pp. 83-97).

Wells, G. & Mejfa-Arauz, R. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences* 75(3) (pp. 379-428).

Winnicott, D.W. (1971) Adolescence: Struggling through the doldrums. *Adolescent Psychiatry*, 1 (pp. 40-49).

ההוראה והבלתי־אפשרי

גבריאל דהאן

> [...] על בית הספר להשיג יותר מאשר להימנע מלדחוף את תלמידיו להתאבדות. מוטל עליו להעניק להם תשוקה לחיות ולהציע להם את התמיכה והגיבוי בתקופת חיים שבה דרישות ההתפתחות שלהם דוחפות אותם לרופף את הקשר עם בית ההורים ומשפחתם [...]. על בית הספר להימנע מלאמץ את האופי הקשוח של החיים; אל לו לשאוף ליותר מאשר להיות משחק של חיים.[39]
>
> זיגמונד פרויד

על הבלתי־אפשרי במוסד

פרקטיקה של הבלתי־אפשרי משמעה פרקטיקה שמתרחשת סביב מה שבליבה ייוותר תמיד מחוץ להישג ידה כגבול הפנימי שלה. גבול זה הוא שמאפשר לה להיבנות כשדה ידע בפעולה. לפיכך ההמשגה של ידע בפרקטיקה זו נשענת במידה רבה על הבחנה יסודית בין האין־אונים לבין הבלתי־אפשרי. זה גם המקרה של ההוראה במוסד הבית־ספרי אשר מתעמתת ללא הרף עם הבחנה קריטית זו בין האין־אונים של המורה לבין הבלתי־אפשרי שאיתו עליו לפעול.

הפרקטיקה הפסיכואנליטית מקבלת מלכתחילה את תוקפה מהמשגה אשר

39 Sigmund Freud, Contributions to a Discussion on Suicide, (1910), in *S.E.* vol. XI, p.231.

נשענת על הבלתי־אפשרי כנקודת מוצא. עובדה זו פותחת את הפתח לאפשרות של השימוש בה כפרקסיס של קריאה, **כאצבע קריאה** (בדומה לאצבע המשמשת בקריאת התורה) בשדה ההוראה עבור המורה, אשר מוטל עליו לקרוא ללא הרף את המתרחש בכיתתו. לא בכדי כלל זיגמונד פרויד את החינוך ברשימת "הפרופסיות הבלתי־אפשריות" יחד עם הממשל והפסיכואנליזה. הפסיכואנליטיקאי ז'אק לאקאן הוסיף לרשימה הזאת "פרופסיה" רביעית, המשותפת בעצם לכל השלוש של פרויד: המשימה "הפרופסיונלית" היא לגרום להתרחשותה של תשוקה, של איווי, desire, אצל האחר. בנוסף הדגיש לאקאן, שדווקא הבלתי־אפשרי הוא מה שהינו **הממשי** של הפרקטיקות הללו.

לפני זמן מה שמעתי עמית אומר, בהתייחסו לארגונים ולמוסדות, ש"הגבול של מוסד הוא גם האין־אונים שלו". לנוכח ההתרחשויות בימינו יש לדייק בתיאור של גבול המוסד: חוסר־האונים של מוסד הינו רק הגבול **הדמיוני** שלו, שיש להבדילו מן הגבול **הממשי**, שהינו הבלתי־אפשרי, ה־impossible, ולא האין־אונים, ה־impotence. ככל שמוסד נוטה לקרוא את הגבול שלו במונחי אין־אונים, כך גם הקו הכללי של פעולתו נע בכיוון של "יותר כוח", וכשגם זה כצפוי נכשל, נהיה עדים לגרסאות מגוונות של מעידה לפח היָקוּש של **המעילה** – שמיטת העול מצד המעורבים במוסד. הווה אומר, שככל ש**הקריאה** של ההתרחשות המוסדית נעשית במונחים של אין־אונים, כך יגיע המוסד או הארגון אל גבול יכולת הפעולה שלו, גבול היצירתיות שלו, אפילו גבול קיומו.

הבלתי־אפשרי הוא גבול **ממשי** בעיקר משום שלמן הרגע שבו הוא נדחה, או לא מזוהה כראוי, גם קיומו של הארגון כמבנה מתחיל להתרופף. כדי "להתקיים", ארגון נדרש לחֵרוּר שלו, לבלתי־אפשרי שלו, כגבול פנימי. בלתי־אפשרי זה הינו נקודת "כישלון" מובנית שלו כישות שבה הכול כפוף לארגוניות, **ודווקא בה מתקיימת החיות שלו**. זה מה שמאפשר לנו לומר **שהארגון אינו כולו. קרי, לא הכול בארגון ארגוני**. הארגון לא יצליח לכופף לגמרי את הדחף של חבריו לחוק או לנוהל, ולעולם צורכי היחיד לא יוכלו להיות מתועלים לגמרי לכיוון של ההקשר החברתי, או לתועלת עסקית, וכן הלאה. זהו אי־נחת מובנה בכל מוסד או ארגון. האתגר של המוסד הוא על כן תמיד, להצליח להפוך דווקא את הבלתי־אפשרי הזה לאופרטיבי, לנקודת משען חיה ויוצרת במרחב הפעולה המוסדי.

לכן, גם הפונקציה הניהולית בכל ארגון היא ביסודה פונקציה פרדוקסלית:

מצד אחד זו פונקציה הממונה על "ההלכה" של הארגון, על הנוהל, ועל "החוק" שלו, בעוד מנגד, המנהל הוא הממונה מטעם, בעל הסמכות לאפשר את "הפטור" המנומק, במצבים מסוימים, מן ההלכה הארגונית־הביורוקרטית. עם זאת, הוא זה שייתן את הדין אם ישתבש דבר־מה. על כן, הניהול הוא גם אקט אתי ולא רק "טכניקה", כפי שנוטים לתאר אותו היום, ובמקור הוא נמנה עם מיני הפרקטיקות של הבלתי־אפשרי כמו הפסיכואנליזה, הממשל והחינוך. אפשר לומר שהמשותף לכל הפרקטיקות הללו הוא שהן מכוונות ליצירתו של איווי – תשוקה לפעולה, לידע, אצל האחר; הן תמיד גם תובעות מידה של אומץ.

בניגוד למעשה הניהולי כפי שתואר לעיל, נוכל להיתקל בשלוש גרסאות של מעילה אתית: האחת היא המעילה בפונקציה על גבי הזדהות גמורה עם הנוהל והחוק מתוך מוגוּת הלב, או הדאגה מפני הנשיאה בתוצאות המעשה – זוהי גרסה נוירוטית של מעילה; השנייה היא כאשר המנהל מזהה את הווייתו עם הפונקציה שלו כמנהל בבחינת "נולדתי להיות מנהל" או "אני הוא החוק" – זוהי גרסה פסיכוטית של מעילה. שתי הגרסאות הללו עשויות להוביל להתפרקות הדרגתית וכמעט לא מורגשת של היסוד האתי של כל מוסד וארגון, בכלל זה גם בית ספר, ובסופו של דבר – להתפרקות מבנה השיח החברתי. על שתי המעילות הללו מתווספת גרסה שלישית שהיא הגרועה מכולן דווקא משום שבמבט ראשון היא מצטיירת כתמימה ועניינית – הגרסה הטכנוקרטית. זוהי גרסה שמהדהדת באופן מובהק ביותר את עדויותיהם של שופטים, רופאים, מחנכים, אדריכלים ופונקציונרים אחרים בתקופה הנאצית: הם רק ניסו למלא את תפקידם במישור הפרוצדורלי/ביורוקרטי/טכני; תכלית פעולתם לא עניינה אותם ולא הייתה צריכה לעניין אותם. עמדה זו בלטה באופן מחריד במיוחד בעדותם של האדריכלים שתכננו את תאי הגזים. כל מה שעניין אותם כ"אנשי מקצוע", הם העידו, היה לתכנן את המבנים כראוי מבחינה "טכנית־מקצועית".

יש להדגיש שהמעילה בפונקציה בגרסאותיה השונות אינה נוגעת רק לדרג המנהלים בארגון. המעילה בפונקציה היא צורת נשירה שרובצת לפתחם של כל סוכני הפעולה במבני השיח החברתיים: אב, אם, מורה, מחנך, חבר, בן־זוג, רופא, שופט, פסיכואנליטיקאי, יועץ, מנהיג, ראש עיר, וכדומה. יש לומר זאת באופן ברור: בשום פרקסיס לא ניתן להימנע "מרגעי מעילה"; המעילה אורבת לפתחו של כל פרקסיס. ויותר מכך, המעילה היא סימן לאותנטיות של הפרקסיס.

אלא שהמעילה כאורבת לפתחו של הפרקסיס היא מצב אחר מזה של נתון קבוע בתוך הפרקסיס. עלינו להבחין בין מי שכלל לא מוטרד ממנה, או לא מבחין בה כלל, לבין מי שעושה בה שימוש דווקא כדי לכוון אל הפונקציה שלו טוב יותר. כאורבת, המעילה היא אחד ממיני הכישלון המובנים שעשויים לסייע ביצירת המרווח הנחוץ – מרווח שהינו תמיד יחידאי, תמיד המצאה של האחד עבור עצמו, בין ההוויה לבין הפעולה שלו. זהו מרווח שרק בו מתאפשרת יצירה של ידע שנוגע לסובייקט האנושי עצמו. מעילה במובן זה היא באופן פרדוקסלי רגע אותנטי בכל פרקסיס. השאלה היא כיצד מתייצבים מולה.

בית הספר כמוסד הינו אחד ממרחבי ההתרחשות המרכזיים בחברה בת ימינו; בית הספר מפגיש, בהוראת החוק, את "דור העתיד" עם מבוגרים שאינם הוריו. ההורים הם אלה שמצווים למסור את ילדיהם לידי האחר. עובדה זו הופכת את פעולת המסירה מיד ליד לבלתי נפרדת ממה שיעלה בגורל שהותו של הילד במוסד החינוכי, שכן כל ילד נמסר על ידי הוריו באופן אחר.

בדומה לנטייה הרווחת בפעולה החברתית בכללותה, גם הפעולה בבית הספר נוטה להיקרא ולהתפענח במונחי אונים ואין־אונים, במונחי כוח וחולשה. הדבר הופך את קריאת המתרחש **עם** הבלתי־אפשרי לכרוכה תמיד במאמץ מיוחד כנגד הנטייה המיידית. הקריאה הכוחנית דוחקת את המרחב הבית־ספרי בכיוון של הפיכתו לאתר שמתרוקן מחיות עבור השוהים בין כתליו, ואפילו לאתר של איום והתנגשות. כך אנו עדים לצורות של מנוסה מן המרחב הזה שמקבלות ביטויים שמתרבים והולכים הן מצד בני־הנעורים הן מצד המבוגרים הקשורים אליו.

קריאת המתרחש בימים אלה במערכת החינוך נוטה אף היא לטעות באותו כיוון של **האין**־אונים: **אין** תקציב ראוי למנהלים; **אין** די מורים למדעים, אנגלית ומתמטיקה; **אין** די מחנכים; **אין** ליווי למורים חדשים; **אין** שכר ראוי למורים; **אין** תנאי עבודה סבירים; **אין** עניין של תלמידים בתוכנית הלימוד, ועוד "אינים" רבים נוספים – גרסאות של "**אין**" כמבוא ל**אין**־אונים.

"האין" משמש מילת מפתח ברטוריקה השכיחה של האשמת האחר, האחראי, הממונה, כדרך לחמוק מן האחריות של המלין. כך יכולנו לקרוא לאחרונה בעיתון ציטוט מדבריו של ראש עיר בישראל שהשתתף מתוך סולידריות בהפגנה של מורים והפנה אצבע מאשימה כלפי הממשלה: "תארו בדמיונכם מדינה שבה החלום של כל צעיר וצעירה הוא להיות מורה, להיות גננת. כך צריך להיות. הגיע

הזמן לשינוי!"[40] אמנם כן, אפשר שהגיע "הזמן לשינוי", שהרי הזמן הנו תמיד זמן רק בשל השינוי. השאלה היא הכתובת, מי אחראי לשינוי וצריך להובילו. אם אכן זוהי שאיפתו של ראש עיר, כי אז היה עליו להתחיל בעירו שלו באומרו את אותם דברים, אך בשינוי קל: "תארו בדמיונכם **עיר** שבה החלום של כל צעיר וצעירה...". כלומר, השינוי שלו מייחל ראש העיר צריך להיות בראש ובראשונה שינוי של **העיקרון המארגן** של העיר עצמה. להפגין כדי להעלות את שכרם של המורים ולהפנות את המבט אל הממלכה, זוהי צורה של נשירה בתוך הפונקציה של ראש עיר שמכוון לכך שההוראה תהפוך להיות חלומם של הצעירים. על מנת שהכרזה מעין זו תקבל תוקף אותנטי על ראש העיר להתנהל על פי עיקרון מארגן שונה. האם הדאגה ל"דור העתיד" היא אכן העיקרון המארגן של המדיניות העירונית? כעיקרון מארגן, על דאגה זו לגעת בכל תחומי ההתרחשות של העיר כמרחב של חיים. מהו המקום ששיקול זה תופס לעומת שיקולים אחרים כגון שיקולי נדל"ן או בידור. מדיניות עירונית הממקמת את החינוך של "דור העתיד" במרכז, מטלטלת את התפיסות של עיר, משפחה, בית ספר, יום עבודה וכדומה. האופן שבו ממוקם בית הספר בהתרחשות של עיר קובע במידה רבה גם את המתרחש בין כתליו. עיר שבה בתי המגורים נבנים סביב בתי ספר אינה כעיר כשבתיה נבנים סביב קניונים. החלטות עירוניות מעצבות את החיים בבית הספר (כשם שלהחלטות בית־ספריות, למשל, יום לימודים ארוך, כיתות קטנות, יש השפעה על החיים בעיר). כל העניינים הללו מורכבים וקשים בהרבה מדיבורים בהפגנה על הדאגה ל"דור העתיד".

אלא שנראה שהדיבור על הדאגה "לדור העתיד" משמש בעיקר כדי לחפות על הטרוניה של "דור ההווה" על מצוקותיו עקב כישלונה של העיר לדאוג לו. כך למשל, יותר משמדובר בבעיה של הרלוונטיות של תחומי הידע הנלמדים בבית הספר לחייהם העתידיים של הצעירים במסגרת מה שנוהגים לכנות "הכנה לחיים", מדובר בכפייה של צורת חיי המבוגרים בהווה ותפיסותיהם באשר למה שנחשב לפרגמטי על הילדים. מה גם שחיי המבוגרים בהווה אינם עשויים מקשה אחת כשהשונות באורחות החיים רק גדלה והולכת. כלומר, מה שמכונה "העתיד" אינו אלא הכינוי "הנאור" להשתלטות ללא סייג של המגמות הדומיננטיות של

40 שירה קדרי־עובדיה, **הארץ**, 31.5.22.

ההווה, שמייצגות את השכבות המבוססות. זוהי הגרסה בת־זמננו ל"רוח ההמון". במקום שמערכת החינוך תשמש מנגנון שהחברה המציאה כדי להתגונן מפני עצמה, מנגנון שיודע לזהות את מגמות ההמון בהווה כדי להתייצב נגדן, או לכל הפחות, להגבילן, היא נענית לרוח ההמון. גם אם ההמון נראה ונשמע "אינטליגנטי" – מומחה בכתיבת אלגוריתמים, במשחקים פיננסיים בשוק ההון, וכיוצא בהם – הוא עדיין המון בהשתעבדותו לצרכנות, למראית עין, לכוחנות, וכדומה. מערכת החינוך מתייצבת בעמדת התלמידה המצטיינת של רוח המונית זו במקום שתנסה לרסן אותה ולהפנותה לנתיב אחר, או לפחות לרסן אותה.

חינוך בשירות רוח ההמון – זו הסכנה שאורבת לחינוך. כך למשל, כאשר דוחקים את המקצועות ההומניסטיים מתוכנית הלימודים משום שהם "אינם מעשיים ואינם מעניינים את התלמידים", חושפים בעיה **בקריאת המתרחש** ופוגעים בבית הספר כ"מרחב של חיים אמיתיים" לאנשים צעירים. בבית הספר כ"מרחב חסר חיים" הצעירים לומדים לחשוב ש"החיים" נמצאים רק מחוץ לבית הספר, או רק בעתיד ולא בהווה. זוהי אולי המשמעות האמיתית והנסתרת של הכינוי "דור העתיד". בעתיד מצפים להם "החיים האמיתיים", חיים שבהם "עבודה" ו"חיים" אינם מתקיימים באותם מקום וזמן. זוהי דיסלקציה ממשית של מערכת החינוך; היא אינה יודעת לקרוא את "החיים" בבית הספר ומחוצה לו ולאפשר אותם.

המנוסה מן המרחב הבית־ספרי אינה אלא התגוננות מפני החרדה הכרוכה במפגש עם היבטים שונים של מרחב זה – היחסים בין התלמידים לבין עצמם, בין התלמידים למורים, בין המורים לבית הספר ולהורים, ועוד. מנוסה זו הינה ביטוי של נשירת התלמידים והמורים כאחד. המחסור "הקריטי" במנהלים ובמורים, שהתקשורת מרבה לעסוק בו כיום, הוא ביטוי להתגברותה של המנוסה, כלומר – הנשירה. יתר על כן, מורים "נסים" או "נושרים" מהתפקיד של מחנך כיתה. זאת משום שהמחנך הוא זה שנושא על גבו את ההתמודדות עם מצבים מורכבים שונים, ביניהם התערבות ההורים החורגת מדאגה לילדם. התערבות זו חושפת, לעיתים קרובות בצורה כוחנית, את הקושי המגולם **בפעולת המסירה** של ההורים את ילדם לידי האחר, קושי שקובע במידה רבה את גורל נשירת הילד (על משמעותה של "נשירה" בהקשר זה ראו בהמשך). גם ההתערבות של ההורים בנעשה בית הספר היא עדות להשתלטות הכוחנית של "רוח ההמון" על החינוך, וזאת במעטה של דמוקרטיות, ליברליזם, אכפתיות ודאגה ל"עתיד הילדים".

למנוס, המכונה כאן "נשירה" ממערכת החינוך או בתוכה, יש מופעים מגוונים, תצורות שונות של מעילה בפונקציה או נטישה שלה, וזה נכון למורים, לתלמידים, להורים, למנהלים ולמערכות השלטוניות. לכל גורם ברשימה הזו יש נתיבי נשירה משלו. לכן, פעמים רבות נשירתו של תלמיד, שברגיל תשומת הלב מופנית דווקא אליה, אינה אלא סימפטום של המרחב החינוכי וחברת המבוגרים, החל באנשי החינוך עצמם ובהורים, עבור בשלטון המקומי, וכלה בשלטון המדינתי. ראוי להדגיש שההצלחה לקרוא את הנשירה כסימפטום, הן של התלמיד הן של המרחב שבתוכו הוא ממוקם, מהווה צעד לקראת האפשרות לקרוא את המתרחש עם אצבע הקריאה של הבלתי־אפשרי ולא של הכוחנות.

חטיבת הביניים כנייר לקמוס

שנות הלימוד בחטיבת הביניים הן אלה שבהן מופיעות הגרסאות היותר חריפות של נשירת התלמידים. אלה השנים שבהן מערכת החינוך נתקלת בבלתי־אפשרי שלה בצורה היותר בוטה. אפשר לומר שבשנים אלה המעשה החינוכי וההוראה תלויים על בלימה. לצד היותו ייחודי, מה שקורה בשנים אלה לבני ובנות הנעורים חושף עניין כללי ויסודי ביחס לחינוך ולהוראה. מדובר **באירועי גוף־שפה.** חטיבת הביניים היא פרק זמן שבו באופן מובהק מטולטל ונבחן כל "הסכם" קודם בין הגוף והשפה – בין הגוף הסינגולרי לבין השפה כמה שהינה שפת האחר; כמו גם בין הגוף הסינגולרי לגופו של האחר. זוהי למעשה "המשימה" של כל אדם למן ילדותו – להפוך **להוויה מדברת.** בשנות חטיבת הביניים הגוף משתנה, ההיתקלות במיניות של היחיד כמו גם בזו של האחר מחוללת טלטלה עזה של "הסכמי" הילדות בין השניים – הגוף והשפה והגוף של היחיד לגוף האחר. כל "הסכם" כזה הוא ביסודו גרסה של נשירה מן הגוף הממשי. ההיעשות להוויה מדברת כרוכה מלכתחילה בגרסה של נשירה, באובדנו של הגוף הממשי. את "הפרת ההסכמים" הקודמים אנו מכנים "התבגרות" – ההתרחשות המרכזית שמטלטלת את שנות חטיבת הביניים.

משום כך בחטיבת הביניים נתקל החינוך בבלתי־אפשרי שלו בצורה היותר עזה, נתקל בצורה ממשית במכשול היסודי למימוש המשימה שהוא נטל על עצמו

שהיא גם ה־raison d'être שלו עירום ועריה: **אילוף הדחף**. משימת החינוך הבית־ספרי היא תיעול הדחף, ויסות ומיתון שלו ורתימתו לטובת החברתי. את זאת בית הספר מקווה להשיג באמצעות הלימוד והנחלת הידע. אלא שדחף זה, שבלתי־אפשרי לאלפו עד תום, וטוב שכך, אינו אלא עובדת הרגישות של הגוף למילה, למסמן, לשפה; אין מדובר באינסטינקט, כפי שמקובל לחשוב בפסיכולוגיה העממית. משימת בית הספר כאתר נשירה ממוסד, קולקטיבי, היא לדעת־לעשות עם הגרסאות השונות של תולדת הלם המפגש בין השפה לגוף. "הזדווגות" זו בין השפה והגוף כרוכה בנשירה מן **הגוף הממשי** לטובת מה שיהפוך להיות **גוף מדבר**. כל ילד הוא גרסה ייחודית של התרחשות קדומה זו בחיים, גרסה שאת גרעינה בלתי־אפשרי לכופף לציווי, לחוק או לחינוך. זהו ניסוח יסודי של מה שהינו החינוך: פרקטיקה שמוטל עליה לנסח ולהמשיג את הדעת־עשות שלה עם עובדת יסוד המגולמת בכל ילד הבא בשערי בית הספר. כל ילד הינו גרסה בפני עצמה של "הזדווגות" זו, של "הסכם" ראשוני זה, שיעבור טלטלה בשנות חטיבת הביניים, גם אם הכול ידברו באותה שפה פורמלית מוסכמת. מכאן נוכל להסיק שההתרחשות הכיתתית הינה תמיד אירוע גופני לא פחות מהיותה אירוע שפתי. השאלה מה הילדים עושים עם גופם בשיעור אינה נפרדת מן השאלה מה הם עושים עם הכתיבה, הקריאה והדיבור. הידע נרכש עם הגוף ועם השפה, הוא נרכש על גבי **אירועי גופשפה**.

חטיבת הביניים היא גיל שבו יחד עם התערערות "ההסכם" הילדי־הראשוני שנחתם בין השפה לגוף, מתערערת גם הוויית הנערה שחדלה להיות ילדה. יש להבין שהסכם זה של שפה־גוף קובע במידה רבה עבור כל אחד את הערוץ שאליו הוא יפנה בחייו בהמשך – הערוץ של הידע, הערוץ של החברתי, הערוץ הפיזי, וכדומה. כל אחד מן הערוצים מהווה עבור הנערה גרסה אחרת של ידע־עשות שלה כהוויה מדברת, הוויה שהיא תוצר ההיתקלות של הגוף והשפה, שבמקורם הינם זרים זה לזה.

ההתהוות של כל סובייקט משמעה גם אובדנו של הגוף הממשי כגרסת נשירה ראשונית בנתיב של אובדן לטובת גוף שמופעל מעתה ואילך עם שפה ועם דימוי. אך הזרות הראשונית של הגוף לא נעלמת; היא מתמקמת באופן לא־מודע. כך שמתקיים חתך בין הגוף כהוויה זרה, לבין הסובייקט כבעל זהות במשלב השפה; תחילה כ"אני" חסר מין ולאחר מכן כסובייקט שהכריע ונטל

על עצמו את המיניות. הכרעה זו היא שמתערערת בגיל חטיבת הביניים כדי "להיכתב" בגרסה נוספת. לא בכדי אנו נתקלים כיום בגרסאות מתרבות והולכות של "זהויות" מיניות של מתבגרים, המנסות כל אחת בדרכה ללכוד ממד זה או אחר של המיניות המורכבת ולהמציא לעצמה דגל כצורת התמקמות בחברתי. במובן זה בית הספר אמור להוות joint-venture של המבוגר והמתבגר, אך לא על גבי התרמית של ה־joint, המשכנע כיום צעירים ומבוגרים בהצלחתו למחוק את הספק שלהם ביחס לזרות של גופם, ביחס לחתך בין הסובייקט לבין הגוף, בין הזהות להוויה – חתך שבו מומצאות צורות חיים שונות שבהן הסובייקט "מתחבר" לגופו: בשינה, בסם שגורם להאמין לאשליית אי־הזרות של הגוף, בפולחני הקעקועים, באורגזמות, בנתיבים הוירטואליים, בשוטטות בעולם, במדע, בספורט, בטכנולוגיה, באמנות, בפרקטיקות חברתיות כמו חינוך, פסיכואנליזה, רפואה, משפט, פוליטיקה, צבירת ממון, ועוד – כל אלה הן דרכים שונות לשאת את החיים.

גם תופעות כמו דיסלקציה, דיסגרפיה, דיסקלקוליה, כמו גם היפראקטיביות, הפרעות קשב וריכוז, חרדה חברתית, הסתגרות, ועוד – כולן תולדה של ההיתקלות בין שני הזרים: השפה והגוף. למעשה הן עדויות לנקודות התורפה השונות באופן שבו כל אחד מתמקם בשפה עם גופו, ובגופו עם השפה. מהאמור עד כה נוכל לגזור שתי הכללות: כל בני הנוער הינם "בסיכון", שכן זה גרעין ההתבגרות; כל בני הנוער הינם "נושרים"; אלא שישנם כאלה שנשירתם כשלה וכאלה שנשירתם הצליחה. על שתי ההכללות הללו נוכל להוסיף הכללה שלישית: כולנו נושרים, נושרים בני נושרים. התמקמותנו המוצלחת בחיים החברתיים ובחיים האישיים מותנית בנשירה מוצלחת.

בית הספר מנקודת מבט זו הוא זירה של היתקלות אינטנסיבית של כל תלמיד ב"הסכם" הייחודי לו בין גופו לבין השפה, הסכם אשר קובע את יחסיו עם המילה – בקריאה, בכתיבה ובדיבור, כמו גם עם הסִפרה והאות בנוסחאות של המתמטיקה; זאת במסווה של היתקלות בתחומי ידע הנלמדים בבית הספר. מדובר בהיתקלות של כל תלמיד בייחודיות שלו, בשפה הפורמלית המוכתבת ובשפתם של בני גילו, שפה שאוחזת בנתחי החיות היותר משמעותיים עבור חברת הצעירים. מנקודת מבט זו השאלה החינוכית היסודית היא: האם ניתן לכונן שפה חיה עבור המפגש בין הצעירים לבין המבוגרים בעמדת ההוראה? ואם כן – כיצד?

בית הספר כמרחב של תשוקה לחיות

האפשרות שהמרחב הבית־ספרי יצליח לפעול כמרחב של יצירת **תשוקה לחיות** עבור השוהים בו – ברוח דבריו של פרויד שצוטטו בפתח פרק זה בתארו את בית הספר כמרחב של "משחק של חיים" – מציבה אותנו בפני המשימה לדאוג לכך ששפת המרחב הבית־ספרי תהא שפה חיה, שפה שיש לה זיקה לתשוקה, לאיווי של המתבגר ושל המבוגר כאחד. זוהי הפרופסיה האמיתית של המורה: תוך כדי התייצבותו כמוסר ידע הוא מוסר עדות על יחסיו עם ידע זה, על תשוקתו אליו. את התשוקה הזו הוא מוסר בשפה הנושאת עמה גרעיני חיות עבור הצעירים. מסירה זו היא המענה המבני של המורה ביחס למסירה ההורית: על המסירה ההורית את הילד כאובייקט, הוא משיב במסירה משלו – תשוקתו. זאת במטרה להפוך את הצעיר לבעל תשוקה משלו, לסובייקט בעל תשוקה – כדי להיחלץ: לנשור ממעמדו כנמסר, כאובייקט של מסירה, כאובייקט של תשוקת האחר. בכך חותר המורה לחולל בכיתתו התרחשות שנוגעת לתשוקה לידע שאותו הוא מלמד, או להיבט שכרוך בו – בין שבמרחב המחשבה, הפעולה, החברה, הכיתה, ובין שבמישור של האחד לבדו.

אפשרות זו מחייבת שתי הסכמות: הסכמה של המורה להתייצב מתוך הכרעה אתית ולוגית בָּמָקום של **הסיבה** למתרחש בכיתתו, **כסיבת האיווי** של התלמיד; הסכמה של הנער לוותר במידת מה על ההתענגות המיידית של מי שהינו **כאחד**, כדי להצליח לנוע לקראת **האחר**. מדובר אפוא בפרקטיקה של **מפגש** שאינו יכול – במיוחד בחטיבת הביניים – להיקבע באופן מוחלט על ידי הציווי לציית לידע, למשמעת, לתכתיב; מפגש שמתרחש תמיד סביב הכישלון שיש לקרוא במונחי הבלתי־אפשרי ולא במונחי האין־אונים. כך מנסח עבורנו פרויד את הפרקטיקות של הבלתי־אפשרי: פרקטיקות שבהן אנו בטוחים מראש שלא נהיה שבעי רצון ממה שהשגנו.

עניין זה הינו בעל חשיבות מכרעת משום שעל גבי התנהלות מתוך **כוונות טובות**, מה שהתרחש לאורך השנים במערכת החינוך הינו **טרנספר של הסיבתיות** למתרחש בכיתה אל מחוזות שמחוץ לכיתה, אל מחוזותיהם של "המומחים": מומחים להפרעות קשב וריכוז, להפרעות התנהגות, להפרעות נפשיות, להפרעות נוירולוגיות, לבעיות בביקור סדיר, לבעיות בוויסות רגשי, לבעיות סוציו־

אקונומיות, וכדומה. מתוך כוונה טובה להקל על המורה, הוא הודר ממקום הסיבה ובכך נושָל לגמרי ממקומו. יש להכיר בכך שישנו הבדל בין "כוונות טובות" לבין **"כיוונים טובים"** בפרקטיקה.

המחיר הכבד של מהלך זה נחשף בכיתות חטיבת הביניים, המשמשות נייר לקמוס למתרחש בזירה החינוכית כולה. בחטיבה זו נחשפות נקודות התורפה שהוסוו עד אז על ידי המשימה הבוערת של הקניית השכלה, ואחר כך על ידי משימת ההכנה לבחינות הבגרות.

הנישול של המורה ממקומו נובע מההסתמכות היתרה של מערכת החינוך על **הוראות הפעלה** ולא על **אוריינטציה**. האוריינטציה משתיתה את הפרקטיקה של המורה על עקרונות, על הלוגיקה והאתיקה של ההוראה, ומחלצת אותה משעבוד לסטנדרטיזציה המערכתית־ביורוקרטית. בכך היא מאפשרת למורה **להמציא** את הפרקסיס שלו **ולהמשיג** את הידע־עשות של ההוראה – הידע היחיד והמיוחד שרק הוא יכול להמציא ולהמשיג. מורה מלמד מיני ידע שאנשים אחרים המציאו והמשיגו, אך את הידע־עשות של ההוראה מוטל עליו להמציא ולהמשיג בכוחות עצמו ולהעלותו על הכתב לטובת השיג ושיח החיוני עם עמיתיו. ככל שלא המורה הוא שעושה זאת, כך הוא משלם בפרקטיקה שלו במטבעות של הווייתו: בשחיקתו, בנשירתו, במנוסתו, ובהתדרדרות של מעשה ההוראה שלו.

המורה כסוס טרויאני

הקושי של המורה להמציא ולהמשיג את הפרקסיס שלו נובע מכך שהוא נע בו־זמנית בשני נתיבים תלויים זה בזה: נתיב הסטנדרטיזציה, שבו התלמיד הינו לכל היותר "מקרה פרטי" בסולמות כלליים של מדידה והשוואה; ונתיב של אוריינטציה ועקרונות, שבו התלמיד הינו מקרה יחיד שייחודיותו אינה תולדה של מדידה והשוואה. נוכל אפוא לומר שההוראה היא **פרקסיס עם עקרונות, אך לא ללא סטנדרטים.**

ציר הסטנדרטיזציה כפוף להוראות הפעלה שבאות לידי ביטוי מזוקק בחוזרי מנכ"ל. בהקשר זה הפרקטיקה של ההוראה היא המצאה של האחר עבור כל אחד. בציר זה המורה והתלמיד הם נתון אפריורי־ביורוקרטי, עמדת פתיחה במפגש

הכיתתי שקודם לכל פעולה. כאשר הם לא נוכחים בגופם בשיעור, המורה יירשם כ"נעדר" והתלמיד כ"נושר". כשהם נוכחים בגופם הם נרשמים כ"תלמיד" או כ"מורה" בהתאם לתעודת הזהות של הילד או תעודת ההוראה של המבוגר. הרישום הביורוקרטי מעניק לתלמיד ולמורה ממד של רציפות – הרציפות היחידה האפשרית בהקשר זה. רציפות סמלית זו מאפשרת לתפוס את הנשירה כקטיעה של "הביקור הסדיר". הפעולה העיקרית בציר זה היא המדידה ככלי ליצירת השוואה וליצירת התלמיד כמקרה פרטי. הפרקטיקה של המורה בציר של הסטנדרטים מכניסה לפרקסיס שלו את הממד של החוק, של החברתי־כיתתי, של כללי ההתנהגות, של הכפיפות לממדי הזמן והמקום הקולקטיביים – כיתה תקנית של ארבעים תלמידים למשל.

על **ציר העקרונות** הפרקסיס של המורה הינו המצאה שלו בשביל עצמו, לא על גבי "הוראות הפעלה" אלא לאור עקרונות של התמקמות בשיח. את המצאתו הוא חולק עם עמיתיו, החולקים עמו את המצאותיהם, כחוליה הכרחית במהלך ההמשגה שמוטל עליהם לעשותו כחלק בלתי נפרד מפעולתם. בציר זה מורה ותלמיד אינם נתון ביורוקרטי־אפריורי, אלא תוצר בדיעבד של פעולת המבוגר והנער בכיתה שהצליחה לחולל מפגש שחולל התהוות לרגע של מורה ותלמיד: זהו **רגע מורה־תלמיד, או מורה־תלמיד לרגע**. לשם כך לא די שהמורה ידע לזהות שהתלמיד "הבין" את חומר הלימוד, עליו גם לדעת לזהות את הרגע שבו מופיעה שאלת תלמיד ש"מחלצת" את המורה מן השאלה הרטורית שלו, שהרי שאלת המורה הינה תמיד שאלה רטורית המגיעה עם "התשובה הנכונה". תלמיד יכול להפנות שאלה אמיתית למורה באופנים רבים, גם כאלה שנראים ברגע הראשון כהפרעה או התגרות. ברגיל, המבוגר מתקשה לזהות שמדובר בשאלה אמיתית של התלמיד שכן התלמיד נוטה להסוות אותה, בגלל מבוכה למשל. בהקשר זה ראוי להסב את תשומת הלב לכך שבציר העקרונות, המורה לא רק שאיננו מורה כל הזמן, הוא גם לא כל הזמן מורה עבור כולם.

התלמיד בציר זה אינו מכונן כתוצר של השוואה, כתוצר של מדידה וסטנדרטיזציה, כי אם על ידי ייחודיותו. ייחודיות זו היא דרכו שלו לנשור, דרכו שלו לעשות בגופו עם השפה ובשפה עם גופו – וזה מה שברגיל ממוקם בתחומו של מה שמכונה **הסימפטום**. כל תלמיד נוכח בכיתה עם הסימפטום שלו. לכן המשימה הייחודית של כל תלמיד, ושל כל אדם, היא דעת־עשות עם הסימפטום

שלו. צורה נוספת אפוא להתייחס לנשירה המוצלחת היא כאל הדרך שמצא הסובייקט לפעול עם הסימפטום שלו, להשתמש בו לטובת חייו.

ציר העקרונות לא חי בשלום עם ציר הסטנדרטיזציה. ובהתנגשות שבין שני הצירים מתרחשת ללא הרף ההיתקלות בבלתי־אפשרי. אפשר לומר שאם במישור הביורוקרטי רשומים ארבעים תלמידים בכיתה כי אז בפועל ישנם שמונים תלמידים בכיתה, שכן ישנם עוד ארבעים שאינם רשומים באופן ביורוקרטי, שאינם תוצר של מדידה, שהייחוד של כל אחד ואחת לא ניתן לרישום באופן ביורוקרטי. המקום היחיד שיש לכל אחד מהם הינו הגוף של כל אחד מהם, **הגוף המדבר**. עניין זה מטיל על המורה משימה כפולה: מצד אחד עליו להיראות כמי שממוקם היטב בציר של הסטנדרטיזציה, כשליח המדינה, ובמקביל עליו לפעול עבור הייחודיות של כל תלמיד. כלומר, על המורה לתפקד כסוס טרויאני במדינה שרואה בו את שליחה, בעוד שלאמיתו של דבר הוא לוחם למען היחיד; מנגד, עליו להופיע מול התלמיד היחיד כבעל בריתו בעוד הוא שליחה של המדינה. משימה זו של "סוסיות טרויאנית" כפולה דורשת את הבהרתה המתמדת, שכן היא אינה יכולה להיחשף. לכן נוכל לומר שבמובן מסוים הצלחת היווצרותו של המפגש מורה־תלמיד הינה ההצלחה לחולל לרגע מפגש בין "גופו הביורוקרטי" של התלמיד לבין "גופו הייחודי". לכן, רגע זה הינו בבחינת אירוע שנכתב בגוף הן עבור התלמיד הן עבור המורה.

הנפשי כנושר

המקור לשימוש בפסיכואנליזה בשדה החינוך נמצא בדבריו של פרויד עצמו ביחס לכך. בהרצאת מבוא משנת 1933 הוא אמר: "עלי להזכיר זאת משום שזה כל כך חשוב, כה רבה התקווה הטמונה בו לעתיד, קרוב לוודאי שגם החשובה מכל הפעילויות של האנליזה. כוונתי היא **לשימוש** בפסיכואנליזה בפדגוגיה ובחינוך של הדור הבא."[41]

"החשובה מכל הפעילויות של האנליזה" אומר פרויד בכוונו לשדה החינוך.

41 Sigmund Freud, S.E., Vol. XXII, *New Introductory Lectures*, no XXXIV, 1933, p.146.

בטקסט המקורי המילה היא Anwendung שמשמעה **שימוש** יותר מאשר יישום. מדבריו עולה שהחינוך הוא שדה פעולה של הפסיכואנליזה. בהסתמך על הצעתו של פרויד נוכל לומר שהפסיכואנליזה היא אצבע קריאה שניתן לעשות בה שימוש בפרקטיקות של המקצועות "הבלתי־אפשריים", ולא רק בין ארבעת הקירות של מה שמכונה "קליניקה".

זוהי קריאת כיוון של פרויד, הן ביחס לפסיכואנליזה הן ביחס לחינוך: "לקרוא" את החינוך עם הפסיכואנליזה. זוהי אוריינטציה של **לצאת לקראת** הסינגולרי בתוך הקולקטיבי, לקראת התלמיד היחיד שלצד היותו מותנה בקולקטיבי, בחברתי, באחר, הינו תמיד גם בחזקת נושר ממנו, מחוצה לו או בתוכו, מתדפק על דלתות האחר כדי להיכנס אליו בדרכו, או מאוים מפני פלישת האחר לתוכו או מפני היבלעותו על ידו. הוא נושר באותו מובן שבו הנפשי הינו היסוד הנושר של כל מערכת קולקטיבית ואינדיווידואלית. נשירה זו יכולה לבוא לידי ביטוי בממד גופני, בממד שכלי, או בכל ממד של היחס החברתי, או של יחס היחיד לעצמו.

שאלת הנשירה כשאלה יסודית של התמקמות תוכל לקבל מענה רק על גבי אוריינטציה של יציאה לקראת הייחודי שביחיד. הנשירה היא פעולה נפשית, משימה נפשית של כל אחד ואחד. למרות הקונוטציה השלילית שנקשרת אליה בשדה הביורוקרטיה החינוכית, הנשירה היא משימה שעל היחיד להצליח בה, שכן ההבחנה אינה בין נושרים לשאינם נושרים, כי אם בין נושרים טוב לנושרים רע, בין אלה שהנשירה היטיבה עם חייהם לאלה שהרעה להם. לא ניתן להבחין בין נשירה טובה לנשירה רעה אלא על גבי יציאה לקראת הייחודי של התלמיד – מהלך הכרחי בפעולתו של המורה.

"נשירה" היא מונח מעניין במיוחד, שכן הוא ממחיש שהנפשי והחברתי חד הם. כלומר, הוא ממציא נקודת מפגש בין השניים תוך כדי שהוא מממש את היחידאיות. כיצד? בעודו מעניק שֵם לתופעה ביורוקרטית מוכרת, הוא מסווה התרחשות יחידאית ביותר, התרחשות של הנפשי. מונח־מסמן זה, "נשירה", שעונה לכל הקריטריונים האמפיריציסטיים של ההערכה והמדידה שעל פיהם פועלים קציני הביקור הסדיר, ולא רק הם, מתאר בה בעת את הפעולה שמכוננת את הנפשי – פעולה שאינה יכולה להילכד על ידי קריטריונים מעין אלה. כלומר, המונח "נשירה" מסתיר את עצמו מפני עצמו. במאמר מוסגר אפשר לתהות: שמא

אין זו מהותו של כל מסמן, שנוסף לכך שהוא אינו זהה לעצמו, הוא גם פועל כדי להסתיר את עצמו מפני עצמו.

הפסיכואנליזה, כמו גם החינוך, נישאים תמיד על גבי **המונשר**, על גבי מה שאי־אפשר לו אלא להיות מונשר. די לנו להיווכח בכך בעזרת ההתפתלויות הסמנטיות ביחס למונשר המובהק – "הנפשי". בשיח הרווח הוא מקוטלג תחת "הרגשי", או "הוויסות הרגשי", ונמסר בבהילות לזרועותיה של הפסיכיאטריה האמונה על "מחלותיו"; היא תשכיל להעניק להן שמות ותמקם אותן כראוי בלקסיקון אשר לעיתים אף הפסיכואנליזה עצמה חוברת אליו מבלי משים; הנפשי יכול להיות מונשר בכל שיח.

המונח "נשירה" מורה אפוא על האופן שהמערכת הביורוקרטית השכילה, שלא בכוונת מכוון, לכלול בפעולתה את הבלתי־אפשרי של החינוך. פעולת הנשירה אצל האדם אינה כתובה מראש כפי שזה בטבע הלא אנושי. מנגנוני נשירה גנטיים מנהלים את מחזור החיים בטבע; כל האורגניזמים משתנים ומתחלפים בהתאם לפעולות נשירה כתובה מראש. בניגוד לעולם הצומח והחי, אצל האדם כהוויה מדברת, **אין מדובר בנשירה כתובה מראש**; לפיכך מוטל על כל אדם להמציא את הנשירה שלו. המצאה זו מתרחשת בשלב מוקדם, החל מן המפגש של הגוף והשפה בראשית החיים, מפגש שמחולל את הנפשי היחידאי, כנפש דִּיבֶּרִית. זהו האופן שבו גופו של הילד האנושי נושר במידה כזו או אחרת מן הביולוגי־האורגני כדי "להזדווג" עם השפתי. את מופעיה הראשונים של הנשירה נוכל לראות למשל בהיסוסי הגמילה ובמה שמתרחש בגני הפעוטות ברגעי הפרידה מן ההורה. זוהי נשירה על גבי התנועה שבה נמסר הפעוט מידי ההורה לידי האחר. תנועה זו תתרחש גם ביחס לבית הספר באינספור גרסאות, שאת האנטומיה הלא־ביולוגית שלהן מוטל על איש החינוך לכתוב. זהו ידע שהוא לבדו יכול לכתוב.

כליניקא של מורה

התרחשותו של מפגש בכיתה הינה תנאי הכרחי למסירה של ידע, להבדיל מהעברה של מידע. מפגש הוא תנאי לאפשרות להתחוללותה של תשוקה לידע. באנליזה זו "אהבת ההעברה" כתנאי להיווצרותו של ידע של סובייקט על

הסימפטום שלו. זאת משום שהתלמיד הינו התרחשות, התהוות, ולא רק סטטוס ביורוקרטי; התלמיד הוא התרחשות יחידאית, סובייקטיבית, ש"סובלת" מחוסר "אובייקטיביות". "חינוך מדעי", או "חינוך מבוסס ראיות", החושד בקשר זה שמחולל אפשרות של מפגש ומאמין רק בקיומם של דברים שניתנים למדידה והערכה כמותיות. הלהט למדידה בחינוך הפך לאמונה בדת היישומיות – רק מה שמדיד נחשב למעשי ומועיל לעתיד; מה שאינו מדיד אין בו ממש והוא אינו ראוי להוראה וללמידה. הדאגה לעתיד הילד הופכת להיות דרכו של החינוך להפוך את התלמיד לנאמן לרוח ההמון בהווה. עם התחזקות ההילה של המדידה כפעולה "מדעית", התחזקה ההבחנה בין כישלון להצלחה על פי הקריטריונים הסטנדרטיים.

כאשר בוחנים את הגיונן של "הפרופסיות הבלתי־אפשריות" מוצאים שהאובייקט המובהק שמבנה אותן הוא **החמצה**. בלשונו של לאקאן: "לומר 'הכול מצליח' לא מונע אותנו מלומר 'לא־הכול מצליח', משום שזה באותו אופן – מוחמץ. אין מדובר בניתוח של כיצד זה מצליח; מדובר בלחזור עד כלות על השאלה מדוע זה נכשל. זה אובייקטיבי, הכישלון, זהו האובייקט. ואפשר אף לומר שהמהות של האובייקט, כל אובייקט, הנו הכישלון."[42]

הפסיכואנליזה במובן זה היא פרקטיקה שלא נשענת על הדיכוטומיה המקובלת של הצלחה/כישלון, ואף לא על קבלת המוסכמות ביחס להצלחה ולכישלון כקריטריון לפעולה. לפסיכואנליזה יש גישה לתשובות אחרות, "מוזרות", כמאמץ לתשובה אחרת, לשאלת הפרגמטיות – זוהי למעשה הצעה גם עבור החינוך.

דבריו של פרויד יכולים לשמש קריאת כיוון בשימוש של הפסיכואנליזה בשדה החינוך, שימוש בפסיכואנליזה כאצבע קריאה עבור כל אנשי החינוך. רק כך אפשר יהיה לבחון ברצינות את המשימה שהטיל פרויד על בית הספר ונבחרה כמוטו למאמר זה.

קריאה זו של פרויד עבור שדה החינוך שרויה בימינו במצוקה. במילותיו של לאקאן היא מתנסחת באופן אחר, אך באותו כיוון, במיוחד בכיוונם של צעירי חטיבת הביניים:

42 ז'אק לאקאן, **הסמינר ה־20, עוד**, (1973–1972), רסלינג 2005, תרגום מצרפתית יורם מירון, עמ' 73.

> אי אפשר לחשוב את פרויד לפני ההגחה לא רק של שיח המדע, כי אם גם של האפקטים שלו, שהינם כמובן ודאיים יותר ויותר, גלויים לעין יותר ויותר, מכריעים יותר ויותר [...] אשר ביחס אליהם נוכל אחרי הכול אולי יום אחד... הדבר טרם נעשה, אולי יום אחד יהיה שיח שייקרא כך: "הכאב של בני הנעורים".[43]

חטיבת הביניים היא המקום שבו ניתנת לנו ההזדמנות לרדת לחֵקרה של האפשרות לנסח את השיח הזה שטרם נכתב, **הכאב של בני הנעורים**; וזאת בהישען על מה שמשתמע מדבריהם של פרויד ולאקאן. מה שנאמר עד כה אינו אלא בבחינת ניסיון ראשוני לצעוד צעד קטן עם הנחיה זו של שניהם כדי להניח תחילה, כנקודת פתיחה, את האפשרות שהפרקטיקה של המורה בכיתתו תהא מכוונת על פי העקרונות של הפסיכואנליזה בבחינת **כְּלִיניקָא של מורה**. כך נוכל גם להעניק מובן לכתיבה אחרת של המילה המוכרת "קליניקה". בעזרת השפה העברית אנו מחלצים את הפרקטיקה מן ההקשר המקורי שלה ככרוך במיטת החולי, כדי למקמה במישור של ה"כְּלִי" – המורה ושיחו הופכים להיות **כלי** שמטרתו "לנָכּוֹת" מן הסימפטום של התלמיד את הסבל המיותר, העודף, תולדה של נשירה אשר נעה יתר על המידה בכיוון של פגיעה עצמית.

בעקבות נער הסלמנדרה

החינוך נמנה כאמור עם רשימת המקצועות הבלתי־אפשריים. הווה אומר, החינוך לא יצליח לכופף לגמרי את הדחף אל החוק; צורכי היחיד לא יתועלו לגמרי לקשר חברתי, כפי שגם לעולם לא ניתן יהיה לצוות על החשק ללמוד. בלתי־אפשרי זה הוביל את פרויד לתאר את החינוך כפרקטיקה שמוטל עליה למצוא ללא הרף את דרכה בין שתי המפלצות הימיות מהאודיסאה המיתולוגית: סקילה של אי־ההתערבות וכָּריבדיס של התסכול.

43 *Discours de Jacques Lacan à l'Université de Milan le* 12 *mai* 1972, *paru dans l'ouvrage bilingue* : Lacan in Italia 1953-1978. En Italie Lacan, *Milan, La Salamandra*, 1978, pp. 32-55

סקילה וכריבדיס ישבו על גדות מֵצר מְסִינָה וניסו למנוע את מעבר הספינות בו. סקילה, בגדה האיטלקית, תוארה כנחש בעל שישה ראשים שחוטפת מלחים וגוררת אותם אל מצולות הים. כריבדיס, בגדה הסיציליאנית, מחוללת מערבולות אימתניות שבכוחן להטביע ספינות על נוסעיהן. על כל המפליג במצר נגזר לתמרן בין שתי המפלצות הללו. המפלצות, וזה מעניין, הן מטמורפוזות של נשים. סקילה מופיעה **במטמורפוזות** של אובידיוס כאישה או כנימפה, קורבן קנאתה של אישה אחרת, או כזו שמעלה באביה המלך בשל אהבתה למלך אחר. כריבדיס בתו של פוסידון, נולדה מפלצת, או שהפכה לכזו בידי זאוס. כך או כך, אנחנו רואים את האב החלש, הנבגד או הנאהב יתר על המידה והמעניש, או לחלופין את האישה הקנאית, מעורבים בעסק זה של אישה שהופכת למפלצת – תולדה של עונש חינוכי. מסתבר שאין זה כך רק במיתולוגיה היוונית. הפעולה החינוכית, גם לפי פרויד, נעה בין שני קטבים "מפלצתיים": בין תסכול הילד – האיסור, ההגבלה, דיכוי הדחף, לבין היעדר התערבות – אפס מגבלות, מתירנות גמורה. בין שני הקטבים הללו על החינוך להשיג את המרב ולהזיק מעט ככל האפשר. כלומר, לשקול ללא הרף ביחס לכל מקרה עד כמה לאסור, באילו רגעים ובאילו אופנים. אין אפוא גרסה של "כן" ללא "לא" וגרסה של "לא" ללא "כן".

משתמע מכך שהחינוך, כמעשה של יום ביומו, לא יכול להרשות לעצמו לציית באופן מוחלט לאידיאל, יחד עם כך שאין הוא יכול לסרב לו כליל – מבחינת האידיאל, החינוך עצמו לא "מחונך" באופן מוחלט. שנות חטיבת הביניים הן אלה שבהן האידיאל עובר את הטלטלות היותר בוטות – בתקינות חברתית־פוליטית, בשימוש של המתבגר בגופו, ביחסו לגופו של האחר, בשפתו ובדיבורו. נוכל לומר שאנשי החינוך מתמודדים עם המטמורפוזות של האידיאל לנוכח ההופעות המוזרות, הייחודיות, של האופנים השונים שבהם נמסרים התלמידים מיד ליד: מיד ההורים ליד המורה ומיד המורה לידיו של מורה אחר, כאשר נשירתם כרוכה בדרכי המסירה הללו.

בהקשר זה של הסיפור המיתולוגי, לא יכולתי שלא להיזכר בסדרה של "מפגשי לימוד" שהיו לי עם נער אחד. מפגשי לימוד הם דבר שונה ממה שמכונה "שיעור", ולו רק משום שהם כלולים ברשימת הדברים שאין להם שיעור. מדובר במפגשי לימוד עם נער שֶהֵדִיר את רגליו לגמרי משיעורי בית הספר כדי להסתגר בביתו, ובתוך ביתו – בחדרו, ובתוך חדרו – במרחב הווירטואלי, החסום בפני

פלישת ההורים, כמו גם בפני אור השמש: התריסים היו מוגפים תמיד, מבטלים את היום ומותירים בחדר את הלילה לבדו. כך מתהווה צורת חיים אחרת של יצור לילי, מטמורפוזה המאפשרת את המשך חיי הינקות בחסות ההסתרה של הגוף המשתנה של מתבגר מפני מבטו של האחר – מטמורפוזה של קשר משפחתי וחברתי לקשר וירטואלי.

באחת הפעמים פרש הנער בפני בהתפעלות ובפרוטרוט (הוא היה ללא ספק מורה) את העניין שמצא ביצור הקרוי Axolotl. מדובר במין של סלמנדרה בעלת שני מאפיינים עיקריים: היא יכולה להגיע לבשלות מינית מבלי שעברה כל מטמורפוזה גופנית, כלומר, היא נותרת בגופה התינוקי כל חייה, כחיית מים בלבד, עם זימים של דג, יונקת ללא שיניים, בעוד שבמקורה היא יצור אמפיבי שיכול לחיות גם בים וגם ביבשה. החוקרים אמנם גילו שעל ידי הזרקת אִיוֹדִין אפשר לגרום למטמורפוזה של גופה, כפי שצריך היה להיות באבולוציה "תקינה", אלא שאז חייה מתקצרים מאוד, לשנת חיים אחת. בנוסף יש לסלמנדרה מיוחדת זו כושר מדהים לרגנרציה של איבריה, "ולמרות זאת," כך סיים הנער את תלמודו הנרגש, "כל זה לא עזר לה והיא כיום על סף הכחדה."

הקשבתי קשב רב לדבריו של הנער ולא הבעתי אלא את התפעלותי מחיה פלאית זו שהתבגרותה המינית אינה מחייבת אותה לנשור מינקותה, אך במחיר הסתגרות בתוך המים, ברחם של לידתה. ביני לביני חשבתי על ההבדל בין מפגש הלימוד הזה על חיה "שמוותרת" על המטמורפוזה שלה ונמצאת על סף הכחדה, לבין שיעורים בגן או בבית הספר היסודי, שבהם מלמדים על המטמורפוזה של ביצה שהופכת לזחל שהופך לגולם שהופך לפרפר יפהפה, תולדה של שרשרת מטמורפוזות בלתי מופרעת, של מסירה מיד ליד ללא כל נשירה או חתך, המשכיות בלתי מופרעת – מטפורה של אידיאל התפתחותי הנישא על גבי מטמורפוזות נעימות, ללא פצעי בגרות, חלומם של הורים ומחנכים. לא בכדי הניח בפני הנער מסקנה נחרצת משלו, שאותה שמענו לא אחת ממתבגרים אשר סבלו בתחילת לימודם בבית הספר מחרמות ונידויים: "בגן הילדים מרמים אותנו!" מובן שאי־אפשר שלא לשמוע גם "בגן, הילדים מרמים אותנו!" אך הרהורים אלה נותרו ביני לביני. ביני לבינו זה היה אחרת.

זה היה אחרת משום הדברים שבהם פתח את המפגש הראשון: "אם אתה מתכוון לעזור לי, כי אז תדע ששום פסיכולוג או רופא לא יכולים לעזור לי. אני

יודע את זה. הרבה ניסו, וראו שלא ניתן.״ על מילות הפתיחה אלה השבתי: ״אם כך הוא הדבר, כי אז ברור שיהא עלי להימנע מלעזור לך.״ בעקבות התייחסותי למובנה הכפול של מילה שהוא השתמש בה, הוא הגדיר עבורי מחדש ובדיוק שאין למעלה ממנו את הפרקטיקה שלי: ״אה... אז זה מה שאתה עושה; מוציא דברים מהקשרם.״ כל מה שנותר לי היה רק להשיב: ״ממש כך! מדהים, סוף־סוף מישהו אומר לי בדיוק מה אני עושה כל הזמן: מוציא מההקשר באופן מקצועי!״ כך צירף אותי הנער לכיתת הלימוד שלו, לחדרו האפל, המקום שבו הוא הוציא את עצמו מן ההקשר החברתי והכניס אותי להקשר שלו – אותי שמקצועי הוא ״להוציא מההקשר״ – כדי להחזיר אותו אל הקֶשֶר. אלא שבסופה של שיחה זו הוא גילה לי שההקשר שלו הוא שהוא על הסף, סף כמו סף החלון בחדרו שאסור שייפתח, כמו סף ההכחדה של אותה סלמנדרה.

״הגופים שעליהם מדבר אובידיוס לא חדלים לעבור מטמורפוזות על מנת שנמשיך להיווכח בנעורי העולם״ – כך התייחס הפסיכואנליטיקאי אריק לוראן ליצירתו של אובידיוס. אלא שהמטמורפוזה הממוחשבת בת זמננו מציבה את הנער על סף שמחייב אותו להוכיח באיזה צד שלו ממקמים אותו נעוריו. האם הפתרון של הנשירה הכפולה שלו, מחיי בית הספר ומחיי הבית לטובת דמויות וירטואליות במסלול של נשירה שמותירה אותו בינקות תובענית יספק לו מענה למה שמפניו הוא נושר? האפשרות של ״חיים אמפיביים״ כרוכה בהסכמה לאובדן מסוים שלא יהא אובדן גמור, כלומר, נשירה חדשה שתאפשר יחס אחר הן לגופו בשר ודם, והן לגופו החברתי, נשירה שלא תהיה מושתתת על מנוסה חרדתית, זועמת, מפני כל תביעה הורית, בית־ספרית, או חברית, מנוסה מפני החליפין החברתי שבו הוא לא מפסיק למצוא את עצמו מרומה, או כפי שהוא מתבטא: ״שפוט״ של האחר. כלומר, נשירה שתציל דבר מה ממסירה שלא עלתה יפה עבורו, מסירה שעליה ענה בגרסה וירטואלית היפו־אקטיבית: מול המסך, ללא תזוזה, מצב שהפסיכיאטריה טרם לכדה, ניגוד ״שווה זכויות״ להיפר־אקטיביות הידועה. הנער לא יכול לסמוך על גרסת האושר של אותה סלמנדרה שיכולה להגיע ל״התבגרות המינית״ ללא מטמורפוזה המכונה ״גיל ההתבגרות״, אבל היא על סף הכחדה...

בנקודה זו נוכל לראות ב״גיל ההתבגרות״ שם של התשובה הסימפטומטית, של צורת הנשירה שנותן המתבגר להיתקלות שלו ב״התבגרות המינית״ –

היתקלות בעובדת אי־הקיום של יחס מיני נתון מראש וקבוע. כלומר, יש תמיד "ערפל ההיקבעות של העמדה המינית", ובכלל זה גם למין האחר, או למין של האחר, או לאחר כמין; אין נוסחה כתובה מראש. את מקום ה"אין־יחס" הנתון מראש הזה תופס הסימפטום כתשובתו של היחיד. תשובה זו שהיא הסימפטום, היא למעשה גם צורת הנשירה הייחודית שאיתה מארגן הצעיר את קיומו, את יחסו לעולם ולהתענגותו, התענגות שאינה אלא היחס לגוף.

נער הסלמנדרה נאבק כדי להמציא המצאות, לא רק בקשר למה שעל האחר להיות, כי אם גם בקשר למה שעליו להיות; המצאותיו עבור האחר כוללות גם אותו, וזאת על בסיס התובנה שלו – "בגן הילדים מרמים אותנו!" – שנתנה שם למנוסה שלו מפני האחר. על בסיס תובנה זו הוא הצליח עם הזמן לתת צורה למה שיוכל לתפקד עבורו כהמצאה: הוא החליט להתמחות בלהטוטי קלפים. הוא למד זאת בשקדנות רבה והתאמן ברצינות, שכן הדבר דורש לדבריו "אקרובטיקה של הידיים", אף כי מילה זו, "אקרובטיקה", עדיין אינה השם ההולם; עבורו זו פרקטיקה שממתינה עדיין לשמה ההולם. עליו עוד לחשוב על כך. לעצמי חשבתי: הנה מורה שלא שואל רק שאלות דידקטיות. כלומר, שאלות שהתשובות עליהן ניתנו כבר על ידי האחר עבור כולם ללא קשר למי שמשיב. בעקבות ההרהור שלו שאלתי אותו שמא גם המעשה עם הקלפים הינו מקצוע של "להוציא מההקשר", מההקשר שעושה העין. הוא השיב בהנאה שלא היה מעלה בדעתו שהוא ואני עוסקים באותו מקצוע. המצאה זו, שבה הצליח להגיע להישגים מרשימים בפרק זמן קצר, אפשרה לו לחזור לבית הספר. היא הסדירה דבר־מה בקשר החברתי שלו, אף שהדבר היה כרוך בסבל, שכן במקום ליהנות מהקסמים, הנערים רק ניסו לגלות את "הטריק", את מעשה הרמייה. לדעתו הם החמיצו את המטרה: "ליהנות מהרגע עצמו, כמו ילדים." הוא חקר את עצמו והגיע לכמה מסקנות, מסקנות טובות לכל מורה מתחיל: "לא מספיק לעשות את הקסם כמו שצריך, צריך גם לרצות לגרום הנאה לאחרים. אם אינך רוצה לגרום הנאה לאחרים לא תצליח, גם אם תעשה את הקסם כמו שצריך." בהמשך, המסקנה מקבלת נדבך נוסף: "אם אני רוצה לגרום הנאה, לא מספיק שאעתיק את האופן לעשות את הקסם מקוסם אחר, צריך להכניס לקסם משהו מעצמך, כדי שבדרך שבה אני עושה את הקסם יהיה משהו מקורי ולא חיקוי." והוא הוסיף: "העניין הוא שאין אלגוריתם שיקבע את זה בשבילי [...]. בעצם כל מה שעושים בתחום הזה, ולא רק בתחום

הזה, זו רמאות. ולא צריך להתייחס למילה הזאת באופן שלילי. מה שקובע זה לאיזו מטרה מרמים." הנה כך הצליח הנער להמציא את ההמצאה שלו ביחס לטענה "בגן הילדים מרמים אותנו!" היא אפשרה לו בשלב זה לצאת לעיתים מן "המים" ולהלך גם על "היבשה", אמנם כדי לרמות, כפי שהוא רומה, אך גם כדי לגרום הנאה לאחר. אולי בשל כך הוא הרשה לעצמו לומר: "אתה יודע, החלטתי להפסיק עם שקרים לבנים. אני לא יודע למה אבל אני מרגיש הקלה."

אז מה הנער ממציא בינתיים? תוך כדי שהוא מחלץ את הרמייה מן המובן שהלם בו כשנתקל "במציאות החברתית של הגן", הוא הצליח למצוא את גרסתו, את "עבודת היד" שלו תרתי משמע, דבר שייצר תנאים לפתוח חלון להמצאה שלו. כך הוא בנה את תחילת הדרך לפתרון שלו עבור חייו, את המענה שלו, המפתיע: "אין אלגוריתם שיקבע את זה בשבילי." כלום אין זו המלצה עבור הפרקטיקה של כל איש חינוך, כמו גם כל פסיכואנליטיקאי, נוכח כל מקרה ומקרה?

הדקדוק הפנימי־הנפשי

בנשירה ניתקל תמיד, במיוחד אצל המתבגר, בגרעין "הלא מסתגל", או "הלא נורמטיבי" – ואצל כל אחד בגרסה ייחודית לו. ה"לא מסתגל" כגרעין ה"לא נורמטיבי" של כל אחד הוא מה שנוכל לכנות **הנפשי**. מדובר באותו יסוד שלא ניתן לחינוך בתוך החינוך, לא ניתן לשליטה בתוך יחסי השליטה, מה שחומק מכל מדידה. בניסוח רדיקלי יותר ופרדוקסלי נוכל אף לומר שהנשירה היא הפעולה אשר מחוללת את הנפשי; ללא נשירה אין נפשי. לכן עלינו לומר "כולם נושרים", ואפילו, "על כולם לנשור". למרות שישנם כאלה שאינם נושרים טוב. כלומר, לא כולם מצליחים לנשור בלי לנשור, לנשור באופן שיועיל יותר מאשר יזיק.

המחשה מצוינת לעניין זה ניתן לראות בספרו של דויד גרוסמן, **ספר הדקדוק הפנימי**. אהרון, הנער הנושר, נתקל שוב ושוב בהיעדר ההלימה היסודי בין המציאות שלו וכללי פעולתה לבין המציאות החברתית, הקונקרטית, הפרגמטית, כביכול, המוסכמת וההגיונית: "למה אתה צריך לצאת מן המעגל במשחק ושוב

להתאמץ כדי להיכנס, הרי כבר הצלחת לפרוץ לתוכו?!" – זוהי התמיהה של חבריו לאותו משחק, נציגי השכל הישר החברתי־מעשי.

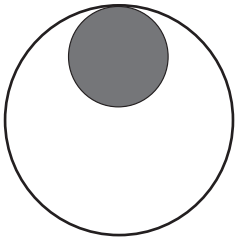
זהו עימות חריף בין המציאות החברתית, המעשית, לבין המציאות הנפשית. מציאות זו שיש לה דקדוק פנימי משלה היא "הנפשי". לדקדוק של הנפשי, למרות היותו אחוז בשפה, לעולם לא יהיה מקום רשום בספרי הדקדוק שאותם מלמדים בבית הספר. נפשי זה הוא הנושר המובהק! הוא הדקדוק הפנימי שלו נעניק את השם "סימפטום". אהרון מעיד על עצמו שלעומת חבריו הוא עדיין לא התחיל לגדול, זאת משום שהם כבר התחילו את דרכם אל המוות. מי יכול לומר דבר מעין זה? רק הנפשי. הוא זה שאינו גדל ואין לו גיל והוא זה שאינו יודע את מותו.

כך, ההנשרה של הנפשי נמצאת גם בבסיס היחסים של היחיד עם עצמו. כל אחד מאיתנו פועל כמו היה משרד החינוך ומנשיר בדרך זו או אחרת את הנפשי שלו כדי להצליח להסתדר. אלא שמשימה זאת תמיד כושלת. וכאשר היא כושלת בצורה של סימפטום, זאת גם ההצלחה המרבית, שכן לא כולם מצליחים לייצר סימפטום. לא תמיד עולה ביד הנער לייצר סימפטום. המענה יכול להיות גם חרדה, או עכבה קיצונית – גופנית, שכלית או חברתית. התנגשות זו בין הדקדוק הפנימי לבין הדקדוק החברתי עלולה לייצר מעברים ממשיים לאקט. הקיצוני שבהם הוא נשירה כהתאבדות.

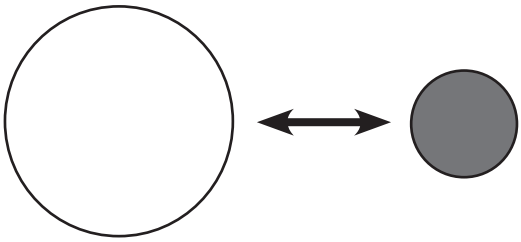
נפשי זה – מה שאינו ניתן לחינוך בחינוך, שאינו ניתן לניהול בניהול, שאינו ניתן לאנליזה באנליזה, שחופף במידה רבה למה שהוא הדחף כלא ניתן להיות מוכפף לגמרי לחברתי, לחוק, למובן – יחד עם כך שהוא זה המסמן את הבלתי־אפשרי של כל אחת מן הפרקטיקות הללו, הוא גם מה שמעניק להן את הממד הממשי: הוא האתגר של המורה, של המנהל ושל הפסיכואנליטיקאי, שכן כל אחד מהם יכול לנשור מן הפונקציה שלו. ההבדל בין הפרקטיקות הללו יבוא לידי ביטוי באופן שבו פועלים המורה, המנהל והפסיכואנליטיקאי עם בלתי־אפשרי זה, לא כדי להכניע אותו אלא כדי להביאו בחשבון בפעולה עצמה.

אך מה שהפסיכואנליזה טוענת הוא שישנה אפשרות לכל השלושה להתמקם תחת שיח אחד: השיח של הפסיכואנליטיקאי. זה אומר שפסיכואנליטיקאי אינו בהכרח פסיכואנליטיקאי בכל רגע ורגע של פעולתו; אפשר למצוא את המנהל,

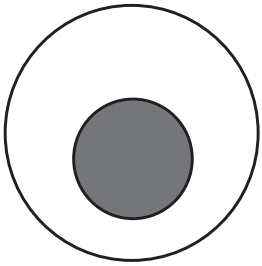
כמו גם את המורה, כ"פסיכואנליטיקאי לרגע" במובן הרחב ביותר. כיצד? בכך שהם מתמקמים בפעולתם כסיבת האיווי של המנוהל או התלמיד. אם נתרכז במורה, משמעות הדבר היא שגם כאשר התלמיד נושר לא טוב, על המורה לקרוא זאת כמי שממוקם כסיבת הנשירה. להתמקם בשיח כסיבת האיווי היא התמקמות כפסיכואנליטיקאי. רק בהתמקמות מעין זאת תיווצר על ציר פעולת המורה הנמתח בין שתי הנקודות **כולם כאחד** ו**המקרה הפרטי**, תוצר של מדידה והשוואה, נקודה שלישית שהיא **המקרה הייחודי** שאינו תוצר של מדידה או השוואה. זו הנקודה של האחד־אחד שבמקרה האידיאלי תתמקם במבנה הכללי ביחס של הדרה פנימית (internal exclusion) – יחס בין הכללי לבין האחד שאינו דיכוטומי, האחד יחד עם כך שהינו כלול בכללי, לא חתוך ממנו, אך נפרד ממנו.



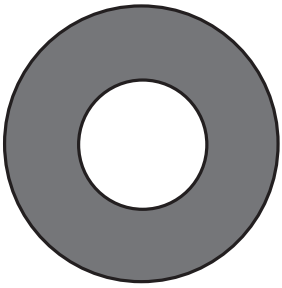
הדימוי מדגים את הלוגיקה הזו של ההדרה הפנימית: העיגול הפנימי, שמציין את האחד, את הסובייקט, אשר יחד עם כך מהווה חלק בלתי נפרד מהקו של העיגול הגדול, שמציין את הכללי, או את האחר הגדול, או את החברתי, הוא גם נפרד ממנו, אך לא באופן דיכוטומי. למשל לא באופן הזה:



גם לא באופן הזה שבו האחד נבלע על ידי האחר:



ואף לא באופן הזה שבו על מנת שהאחד יוכל שלא להיעלם עליו "לבלוע" את האחר, להשתלט עליו, למחוק את קיומו, לא "לספור" אותו:



ישנם כאלה הנושאים על עצמם את "הנושר־הנפשי", כביכול כדי לגלם אותו עבור אלה שכושלים בכתיבת הדקדוק הפנימי שלהם. זהו הממשי האמיתי בעבודת המורה, זהו הייעוד שהוטל עליו על ידי המערכת – להיות מופקד על ההנשרה היסודית ביותר במערכת החינוך, ההנשרה של הנפשי עצמו. כלומר לדאוג לכך שהנפשי של כל נער ונערה שמגיעים לכיתתו ינשור כראוי. זוהי למעשה פרקטיקה שבה המורה נוטל על עצמו לגלם את נקודת ההדרה הפנימית. זו קריאה אחרת מזו של הייעוד האדמיניסטרטיבי, על פי ההספק או המדידה.

נשירה טובה

שדה החינוך הוא זירת מפגש עם תופעת הנשירה של בני הנוער. הם נושרים בגוף, בנפש, בזמן, במקום, כמו גם מהגוף, מהנפש, מהזמן ומהמקום. בפניה הגלויות של הנשירה אנו נתקלים מדי יום ביומו בבית הספר, אך גם במסגרות אחרות – בפעוטון, בגן הילדים, בצבא, במשפחה, בעבודה.

הנה מעשייה יהודית שהגיעה אלי על גבי שרשור וירטואלי, ויש להניח שהגיעה גם לרבים אחרים. אפשר לנצל אותה כגלגוליה של פרשיית נשירה.

במהלכו של אירוע חגיגי פנה איש צעיר לאחד האורחים בשאלה אם הוא זוכר אותו. האורח, איש מבוגר, התבונן בו ולא זכר. הצעיר הציג את עצמו בשמו והמבוגר נזכר: "אה, בוודאי. היית תלמיד שלי! שנים שלא ראיתיך. מהם מעשיך כיום?" "אני מורה," השיב הצעיר. "יפה, ממש כמוני, וכיצד זה הפכת מורה?" שאל המבוגר. "בגללך," השיב הצעיר, "אתה הוא זה שנטע בי את הרצון להיות מורה." "הכיצד?" שאל המבוגר. "מתוך ההשפעה שהייתה לדרכך עלי, הכרתי בכוחו של מעשה החינוך ובאפשרותי להשפיע על בני נוער אם אף אני אהיה מורה," השיב הצעיר. "ומה הייתה השפעה זו שהשפעתי עליך?" חקר המבוגר. "אזכיר לך את הדברים," השיב הצעיר, "אף שאני בטוח שאתה זוכרם היטב. ובכן, באחד הימים, אחד מחברי לכיתה, כיתה שאתה היית המחנך שלה, קיבל במתנה מהוריו שעון חדש. היה זה שעון מקסים, שתמיד רציתי כמותו לעצמי. לא יכולתי לעמוד בפיתוי, ובהפסקה גנבתי אותו מתיקו של בעליו והסתרתיו בתיקי שלי. במהלך השיעור הבא, הבחין התלמיד בכך וזעק לעברך ששעונו נגנב. משמעת זאת, פנית לכיתה וביקשת: 'זה שהשעון נמצא ברשותו יואיל להשיבו לבעליו.' הייתי נבוך עד מוות. לא אמרתי דבר. משאף תלמיד לא נענה לבקשתך, ביקשת מכולנו לקום על רגלינו, להניח את התיקים על השולחן, לעמוד כנגד הקיר ולעצום את עינינו. היה זה הרגע המביש ביותר בחיי, כמו חרב עלי עולמי. עברת מתיק לתיק, והגעת גם אל תיקי. מצאת בו את השעון ונטלת אותו, אך למרות זאת המשכת לעבור בין התיקים כולם בעוד עינינו עצומות. כאשר סיימת, ביקשת

מאיתנו לפקוח את עינינו ולחזור להתיישב במקומותינו. השבת את השעון לבעליו והמשכת בשיעור כאילו דבר לא אירע. מעולם לא אמרת לי דבר, לא באותו יום ואף לא בימים שבאו אחריו. חשבתי על הדרך שבה הצלת את נפשי באותו יום, כיצד שינית את חיי, ואמרתי לעצמי שזה מה שברצוני להיות – מורה. ואכן, ברבות הימים פניתי לחינוך והפכתי למורה בעצמי והנה אני כאן." האיש המבוגר הקשיב לסיפורו של הצעיר ואמר: "אמנם כן, סיפור מרגש מאוד." הצעיר הביט בו נדהם ושאל: "כלום אינך זוכר את המקרה?! עתה, משראית אותי ושמעת את שמי, אתה לבטח נזכר במעשה ובמה שעשית למעני. הלא כן?" המורה המבוגר הביט במורה צעיר והשיב: "זוכר אני את מעשה הגנבה אך לא את הגנב." "הכיצד?!" זעק הצעיר, "הרי המקרה הותיר את רישומו העז בכיתה לשנים ועיצב את חיי!" "כמובן, כמובן," השיב המבוגר, "אלא שאף אני את עיני שלי עצמתי."

נוכל לעשות שימוש בסיפור זה בשלושה עניינים הקוראים לתשומת לבנו. ראשית, אף כי ספק רב אם אירוע מעין זה יכול היה להתרחש בכיתה של חטיבת הביניים בימינו, הוא מצביע על כיוון לוגי־פרגמטי ביחס להתמקמות של מורה, במיוחד כשמדובר בכליניכא פסיכואנליטית עם מתבגרים, כליניכא אשר אתרי ההתרחשות שלה יכולים להיות חדר עבודה של פסיכואנליטיקאי, כמו גם כיתת לימוד של מורה. הסיפור מדגים כיצד עשויה להיראות **כליניכא עם עקרונות אך לא ללא סטנדרטים**. פעולת המורה בסיפור לא הוכתבה על ידי סטנדרט כלשהו. המורה לא פעל כשהוא שרוי בהזדהות מוחלטת עם נורמה שיפוטית חינוכית. הווה אומר, שחרף זאת שפעולתו הונחתה על ידי עיקרון, הוא לא הסכים מנקודת מבט חינוכית־סטנדרטית להמשיך לקיים שיעור כאילו לא אירע דבר בכיתה שבה אחד מחבריה גנב דבר־מה מעמיתו וסירב להשיבו. מדובר במורה אשר לא נשר מהפונקציה שלו **והעניק קיום** להתייצבות שלו בפונקציה; אפשרות הנשירה אינה שמורה רק למתבגר, היא אורבת גם לפתחו של כל מי שמוצב בפונקציה.

בכליניכא הפסיכואנליטית רגילים לומר שזו כליניכא ללא סטנדרטים, אך לא ללא עקרונות. הסטנדרטים מתייחסים לנורמות, לסדר החברתי, למדידות ולהשוואות. במקרה של מורה, אנו רואים שהעניין מורכב יותר: עם עקרונות אך

לא ללא סטנדרטים. כפילות זו ממקמת את הכליניכא של המורה עם המתבגר בממד של המצאה שמוטל עליה ללא הרף לענות על נוסחה זאת: עם עקרונות אך לא ללא סטנדרטים. במילים אחרות, הדבר אומר שאין אפשרות לכליניכא של הפתעה אלא על גבי, או לנוכח, ממד של ביורוקרטיה, של סטנדרטיזציה. הווה אומר, ההפתעה אינה יכולה להגיח אלא על הרקע של ציר ביורוקרטי כלשהו, של סדר, נוהל, הסכמה, שגרה, וכדומה. מחוץ לנוסחה זאת, הפתעות הן בגדר מה שנוכל לכנות "כליניכא פראית". הדבר המעניין הוא שהתנאי להמצאה הסינגולרית הוא קיומם של שני הנתיבים גם יחד, הסטנדרט והעיקרון – ההישענות על הנתיב הביורוקרטי תהא כזו שתקדם, תפתח את הפתח להיווצרותה של הפתעה. זוהי אם כך ביורוקרטיה שמתרחשת שלא על גבי הזדהות מוחלטת איתה, ובשל כך, שלא כמו בכל ביורוקרטיה אחרת, היא לא נועדה למנוע את ההפתעה כקריטריון של יעילותה, אלא דווקא לעודד אותה; זוהי הביורוקרטיה של לא ללא סטנדרטים וגם עם עקרונות. זוהי גם למעשה נוסחת המפגש בכליניכא שבולטת במיוחד כאשר מדובר במתבגר של חטיבת הביניים.

העניין השני הינו ממד הטעות: הצלחת הפעולה של המורה, כך הסתבר בדיעבד, נשענה על טעות, טעות בפירוש, טעות בקריאת המתרחש מצד התלמיד – טעות שבגינה הפך למורה. זה מה שרק מחזק את המִמרה העממית ש"הכול בטעות יסודו". זו אולי גם הסיבה לכך שלאקאן עצמו דיבר על הטעות כמונחת בבסיס היוולדם של כל אחד ואחת – לילה של טעות. כלומר, אפשר שמה שאנו מכנים "אהבה" מיוסד על גבי טעות מעין זו. המעניין הוא שטעות זו לא החלישה כהוא זה את האפקט של פעולת המורה. כפי שבמפגש המחודש הזה התלמיד למד בדיעבד שעל אף שפעולת המורה התכוונה בהחלט להצילו מן הקלון, היא גם התכוונה להצלתו של כל תלמיד אחר בכיתה. כפי שהתלמיד לומד משהו בדיעבד, גם המורה יכול לנסח לעצמו בדיעבד שיש הבדל בין פירוש נכון לבין פירוש טוב, כלומר, לא כל פירוש נכון הוא פירוש טוב. בפירוש הטוב מתאפשר דבר מה נוסף, ממד חשוב נוסף, אשר כמו תופס את המקום אם אנו מצליחים לייצר אותו – מקום שעל המורה ליצור בכיתה, כמו הפסיכואנליטיקאי בכליניכא, מקום של טעות המקופלת בתוך הפירוש. זהו ממד אחר מזה של המובן הסמנטי. פירוש נכון יכול להיות עד כדי כך נכון שאין אפשרות לחיות איתו, בהיותו מוצק מדי אין בו את המרווח שיאפשר "לעשות איתו" משהו.

התלמיד בסיפורנו פירש את המתרחש על בסיס ההנחה שמה שהוא יודע, גם המורה יודע, כמו גם שהוא יודע את מה שהמורה יודע. כלומר, באופן שבו הוא קרא את פעולת המורה הוא הצליח לקנות לעצמו זמן מבלי שיהא עליו לגנוב שעון לשם כך, שאִפשר לו להמשיך ללמוד באותה כיתה על גבי הנחת ידע והנחת אהבה למורה, אותה אהבה לה זכה הילד בעל השעון מאביו ואימו. מה שהוא נתקל בו כעת הינו העיקרון שעל פיו פעל המורה: הוא לא פעל כמי שמוסמך לדעת את מה שהתלמידים שלו לא מוסמכים לדעת. הוא כלל את עצמו באיסור שלו עצמו על הראייה ויזם את אי־הידיעה שלו, יזם את החתך בינו כסובייקט לבינו כ"אחר הגדול", האחר שיודע הכול, יזם את עמדתו של זה שאינו מזהה את הווייתו באופן טוטאלי עם המעמד הסמלי שלו, זה שלא יאמר "החוק הוא אני", שאינו שרוי בהזדהות פסיכוטית עם עמדתו. באופן פרדוקסלי, זה מה שאִפשר לתלמיד לטעות ולפרש את הפעולה כהתרחשות במונחים בין־אישיים. רק עכשיו, בדיעבד, הוא יכול לדעת משהו על הפרקטיקה הזו שהיא הכליניכא של ההוראה. כלומר, מה שהתלמיד גנב מהתיק של חברו מבלי שהחבר יראה, המורה "גנב" בחזרה מבלי שאיש יראה, אך בכלל זה גם לא הוא עצמו. במובן זה, על אף היותו ממוקם כמורה שיודע, הוא למעשה ויתר על **החזקה** בידע זה המיוחס לו. כלומר, בכליניכא לא מן הטעות עלינו לפחוד; ממילא איננו יודעים מהו האפקט של מה שאנו אומרים או עושים.

הדבר השלישי מחזיר אותנו לעניין הנשירה. בהחלט נוכל לראות בפעולה של המורה פעולה שתפסה תלמיד שנשר, זה אשר פעל באופן מלא על פי האמירה "מים גנובים ימתקו", זה שניסה לתפוס **חזקה** על דבר שלא שייך לו, על דבר שאינו **בבעלותו**. אפשר שפעולת המורה היא שהחזירה אותו מנשירתו עד כדי כך שהפך ברבות הימים למורה בעצמו כדי להשלים את תהליך הנשירה שלו שלא הושלם. כלומר, **צריך לנשור טוב**. לכל איש ואישה דרך ייחודית לעשות זאת, וישנם כאלה המשלימים את נשירתם כתלמידים בהופכם למורים בעצמם.

פשוט דברו איתם!

חשיבות התקשורת בין מורים ותלמידים, ובין הורים וילדים על התנהגות מינית

יניב אפרתי

תקשורת מורים־תלמידים על התנהגות מינית

התעללות מינית בילדים היא בעיה כלל־עולמית ויש לה השפעה הרסנית ארוכת טווח על הבריאות הנפשית, הגופנית והמינית של השורדים. לפי ארגון הבריאות העולמי (WHO, 1999):

> התעללות מינית בילדים מתבצעת כאשר ילד לוקח חלק בפעילות מינית שהוא אינו מבין את משמעותה לחלוטין, אינו מסוגל להסכים לה מדעת, אינו בשל לה מבחינה התפתחותית ואינו מסוגל להסכים לה; או [פעילות] המפֵרה את החוקים או את האיסורים החברתיים. התעללות מינית בילדים היא פעילות בין ילד ומבוגר או בין ילד וילד אחר, אשר מפאת גילו [של הילד] או הרמה ההתפתחותית שלו, מתקיימים בינו למבוגר או בינו לילד האחר יחסי אחריות, אמון או כוח, כאשר הפעילות נועדה לספק או למלא את הצרכים של האדם [המבוגר או הילד] האחר.

הערכות מבוססות מחקרים לגבי שכיחות ההתעללות המינית בילדים בעולם נעות בין 8% ל־31% עבור בנות, ובין 3% ל־17% עבור בנים (Barth et al., 2013). המטא־אנליזה של נעמי פרדה ועמיתיה (Pereda et al., 2009) לגבי השכיחות העולמית של התעללות מינית בילדים ב־22 מדינות מצאה כי 7.9% מהגברים ו־19.7% מהנשים חוו התעללות מינית לפני גיל 18. בישראל, אחד מכל ארבעה מבוגרים מדווח על התעללות מינית שעבר כילד (Schein et al., 2000). באוכלוסייה היהודית לא נמצאו הבדלים בין המגדרים בשיעורי ההתעללות המינית בילדים (עבור בנים, 17.6%, עבור בנות, 17.7%); אולם באוכלוסייה הערבית, שיעורי הפגיעה בקרב בנים גבוהים הרבה יותר (28.4%) מאשר שיעורי הפגיעה בקרב בנות (18.7%) (Lev-Wiese et al., 2018). במחקר ארצי שנערך לאחרונה על התעללות בילדים בישראל, 18.7% מהילדים בגילאים 12 עד 17 דיווחו על התעללות מינית (שם). מחקרים קודמים מעלים שלהתעללות מינית בילדים יש השפעה הרסנית בטווח הארוך ובטווח הקצר, לרבות הפרעת דחק פוסט־טראומתית (PTSD), הפרעות פסיכיאטריות שונות כגון דיכאון, חרדה, התאבדות וניסיונות התאבדות, התמכרויות, השפעות נוירו־ביולוגיות, בריאות גופנית לקויה, הפרעות אכילה ובעיות פסיכוסומטיות.

למורים יש תפקיד מפתח במניעת התעללות מינית בילדים ובאיתורה. מחקר עדכני מדגיש את האחריות של המורים לטפל בהתעללות מינית בילדים ובמתבגרים בבתי הספר (Goldschmidt-Gjerløw, 2019). מורים מבלים שעות רבות ביום עם התלמידים, ולכן חשוב שידונו עמם בהתעללות מינית באופן הולם ומיטיב. דיונים כאלה יכולים למנוע התעללות מינית משום שהם מקנים לילדים ידע ומודעות – מלמדים אותם על מערכות יחסים אופייניות בין מתעלל וקורבן ועל הדרכים שבהן הקורבנות יכולים לשבור את מעגל ההתעללות. מורים הדנים עם תלמידים בנושא זה בפתיחות יכולים להבחין בקלות רבה יותר בסימנים המעידים שתלמיד עובר התעללות, לא כל שכן לשמוע מהילד על התעללות שהוא עבר או עובר.

חשיפת התעללות מינית בזמן, לצד תגובה ראויה, יכולה למזער את הסיכון לניצול ולקורבנות בעתיד, ולשים קץ לסבל שגורמים התוקפים. לכן חיוני שמבוגרים הנתפסים על ידי הילד והמתבגר כדמויות אחראיות וחיוביות, יאפשרו לו לספר בפתיחות על התעללות מינית שהוא, או מי מחבריו, עבר או עובר.

מחקרים מראים שילדים ומתבגרים אינם נוטים לספר למורים על התעללות מינית שהם, או מי מחבריהם, עברו או עוברים. מחקר בארצות הברית מצא ש־66.3% מבני הנוער בגילאים עשר עד 17 לא דיווחו על התעללות מינית להורה או למבוגר אחר, אולם מבין אלה שכן דיווחו, 31% דיווחו להוריהם, 21.8% דיווחו למורים, ו־19.1% דיווחו למשטרה (Gewirtz-Meydan & Finkelhor, 2019). בדומה לכך, מחקר אחר בקרב שורדי התעללות מינית הראה ש־75% מהמשיבים על שאלון המחקר לא חשפו את ההתעללות שעברו בילדותם. מבין אותם 25% שסיפרו למישהו עליה, רק 7% סיפרו למוריהם (Wager, 2015). ממצאים ממחקרה המצוטט של רמונה אלאגיה (Alaggia, 2020) על שורדי התעללות מינית מבוגרים מעלים שקיימת ציפייה ממורים לזהות סימני מצוקה בקרב תלמידיהם, לצד ההנחה שפנייה ישירה שלהם לתלמידים בנוגע לסימני המצוקה שהם מגלים תביא לחשיפת ההתעללות – מה שלרוב אינו מתרחש.

הפרק הנוכחי מבקש לבחון את הגורמים המקלים על דיון פתוח בין מורים ותלמידים בנושא המורכב והטעון של התעללות מינית. הפרק בודק אסטרטגיות דיון שנוקטים מורים בנושא התעללות מינית וכיצד הן נתפסות על ידי התלמידים.

שלוש אסטרטגיות דיון נפוצות במיוחד: אסטרטגיה של **דיון סמכותי**, אסטרטגיה של **דיון מתריע** ואסטרטגיה של **דיון חיובי**. האסטרטגיה הראשונה מדגישה חוקים וכללים סמכותיים ומיועדת בעיקר להעברת המסר: הטרדה מינית היא פלילית ואסורה בחוק. האסטרטגיה השנייה מסבירה מדוע התעללות מינית מסוכנת ופוגענית ומתריעה מפניה. האסטרטגיה השלישית מדגישה היבטים חיוביים בהתנהגות המינית. היא דנה, למשל, בשמחה ובהנאה שיחסי מין בריאים גורמים, ומדריכה ילדים ומתבגרים לפנות לאדם מבוגר כאשר מישהו נוגע בהם ללא הסכמתם. מחקרים שבדקו את אסטרטגיות הדיון התמקדו בעיקר בהורים. חלקם הראו שאסטרטגיה של דיון חיובי הביאה לתוצאות הטובות ביותר, וחלקם – ששילוב בין האסטרטגיות היה היעיל ביותר.

במחקר שביצענו לאחרונה, עמיתתי עטרת גבירץ־מידן ואני, בחנו את יכולת הדיון של מורים בהתעללות מינית בילדים כגורם שעשוי לתרום למניעת התעללות מינית בילדים ולאיתורה (Efrati, & Gewirtz-Meydan, 2022). התמקדנו בשתי שאלות: 1. האם תפיסת המורים את תכיפות ואיכות הדיון בנושא התעללות מינית שונה מתפיסת התלמידים? 2. מה מנבא את תפיסת התלמידים

את תכיפות ואיכות הדיון בנושא? לצורך זה בחנו מדגם בקרב שתי אוכלוסיות: 756 תלמידים ו־66 מורים שלהם. באופן זה בחנו את תפיסת הדיון של התלמידים ואת זו של המורים. כמו כן, בחנו אילו מהגורמים שלהלן מנבא את תפיסת התלמידים: הרגישות הנחזית של המורה להתעללות מינית בילדים ובמתבגרים, איכות התקשורת בין המורה לתלמידים בכלל ובנושאי התעללות מינית בפרט, התמיכה של המורים בכלל ובנושאי התעללות מינית בפרט, ויכולתם של המורים לתקשר.

שלא במפתיע וכפי ששיערנו, מורים דיווחו על תכיפות דיון גבוהה בהרבה – ובשלוש האסטרטגיות – מזו שעליה דיווחו התלמידים. כלומר, המורים סבורים שהם דנים בנושא בתכיפות רבה יותר מזו שהתלמידים חווים ומעידים. כמו כן, בניגוד להשערתנו, לא היה הבדל משמעותי בין אסטרטגיות הדיון שהמורים נקטו מבחינת הדירוג שלהן על ידי התלמידים. כלומר, כל עוד המורים דנו בהתעללות מינית, באסטרטגיה כזו או אחרת, הדיון השפיע לטובה על התלמידים. ממצא זה תואם מחקרים קודמים לפיהם שילוב בין סוגי הדיון מנבא את יכולתם של ילדים ובני נוער לווסת את עצמם ואת רגשותיהם ברשת, ולהפחית אימפולסיביות לאורך זמן. באופן דומה, יכולתם הספציפית של המורים ליישם את שלושת סוגי הדיון הייתה חשובה ומשמעותית ביכולתם הכללית לתקשר היטב עם התלמידים. המסקנה העולה מהממצא שלנו ומממצאים קודמים היא ששילוב בין סוגי הדיון חשוב ביותר ליכולתם של המורים לבסס תקשורת מיטיבה עם התלמידים.

הממצאים שלנו תואמים לאלה של מחקרים קודמים המעידים על ההשפעה החיובית של עצם הדיון – באסטרטגיה כזו או אחרת – בהיבטים השונים של ההתעללות המינית עם התלמידים. המחקרים גם מראים שתלמידים אינם פונים למוריהם כדי לדבר על התעללות מינית שהם או אחרים עברו, משום שהם אינם מאמינים שמוריהם יהיו פתוחים ומכילים, או משום שהנושא נחשב לטאבו. בהחלט ייתכן שמורים שנרתעים מהנושא מעבירים לתלמידיהם בדרכים שונות, גלויות וסמויות, את רתיעתם. לפי ממצא נוסף, הדיווחים של המורים על תמיכה מיטבית במקרה של התעללות מינית היו קשורים לתפיסה של דיון מתריע. כלומר, כאשר הם תיארו את הסכנות שבהתעללות מינית והתריעו מפניהן, הם תפסו את עצמם כתומכים יותר. אולי הטאבו סביב נושא המיניות והמבוכה שהמורים חשים בקשר אליו גורמים להם לדון בו באמצעות התרעות במקום רגשות.

כמו כן מצאנו במחקרנו, שכאשר התלמיד תופס את המורה כנגיש, קשוב ומכיל, הדיון נתפס כמתריע או כחיובי ולא כסמכותי. דיון סמכותי, שבו המורה מתמקד רק בחוקים ובכללים, נחווה כרשמי, מרוחק וחסר רגש, בעוד שדיון בשתי האסטרטגיות האחרות נתפס כרגשי ותומך יותר.

באופן כללי, ממצאי המחקר שלנו מעודדים. תחילה שיערנו כי רק אסטרטגיית דיון אחת, החיובית, מועילה לטיפול בהתעללות מינית, אך מצאנו שגם שתי האסטרטגיות האחרות, הסמכותית והמתריעה, אפקטיביות בדרכן שלהן ונחוות כתמיכה על ידי התלמידים. נראה שעצם העיסוק בנושא, במסגרת אסטרטגית כזו או אחרת, מיטיב עם התלמידים ומהדהד את שאלותיהם ומצוקותיהם.

ממצא נוסף של מחקרנו הראה שבנים תופסים את הדיון כסמכותי יותר מאשר בנות. ייתכן שהדבר נובע מתפקידי מגדר הגורמים לתפיסת הבנים כתוקפים יותר מאשר כקורבנות, ולכן המורים נוקטים ביחס אליהם את אסטרטגיית הדיון הסמכותי. ממצא זה תואם את ממצאיהם של מחקרים אחרים הבוחנים את התקשורת של הורים וילדיהם המתבגרים בנושא מיניות, שם נצפו הבדלים מגדריים.

תקשורת הורים־ילדים על התנהגות מינית ומניעת התעללות מינית

אף על פי שבארבעים השנים האחרונות נערכו אינספור מחקרים בנושא תקשורת בין הורים וילדים סביב מין ומיניות, ולמרות ההבנה הגוברת כי התפתחות מינית בריאה של ילדים ומתבגרים מותנית במידה רבה בתקשורת מיטבית בנושא זה עם הוריהם, לא ברור מהי תקשורת מיטבית בנושא זה. מחקרים מצביעים על החשיבות של תקשורת פתוחה על אודות מין ומיניות כבר בשלבים המוקדמים של ההתפתחות המינית של ילדים ובני נוער, כאשר התקשורת מותאמת לשלב ההתפתחותי שלהם. נראה כי גיל חטיבת הביניים הוא שלב קריטי בהתפתחות המינית, הפיזיולוגית והפסיכולוגית, ולפיכך תקשורת מיטבית חיונית בגיל זה להתפתחות מינית בריאה. יותר מכך, תקשורת מיטבית מגנה על נערות ונערים בגיל ההתבגרות המוקדם בפני התעללות מינית.

תקשורת בין הורים לילדיהם המתבגרים בנושא התנהגות מינית היא חלק ממכלול המערכות המעצבות את ההתפתחות המינית בגיל ההתבגרות (Bronfenbrenner et al., 1979). מכלול זה מתחיל במתבגר עצמו – בדינמיקה ההתפתחותית הייחודית לו, וממשיך למשפחה (מיקרו־מערכת); משם הוא ממשיך לקהילה (מערכת הביניים), ומשם – לחברה ולמדינה (המערכת החיצונית), ועד לתרבות, על האמונות והערכים המכוננים אותה (מקרו־מערכת).

לתקשורת בין הורים וילדיהם המתבגרים בנושאי מיניות יש השפעה רבה ורבת־ממדים. להורים יש תפקיד חשוב בתהליך החִברות המיני של ילדיהם – הם מעצבים במידה רבה את גישתם למיניות ולהתנהגות מינית. ליחס חיובי או שלילי של ההורים להיבט כלשהו של ההתנהגות המינית (שימוש באמצעי מניעה למשל) יש השפעה מעצבת. שלילה של התנהגות מינית כלשהי או חיוב שלה על ידי ההורים משפיעות על תודעתם המינית של ילדיהם ועל התנהגותם, למשל על הגיל שבו הם מתחילים להיות פעילים מבחינה מינית. כך לדוגמה, במטא־אנליזה של כמאה מחקרים (Albarracín et al., 2001) נמצא שגישת ההורים לשימוש בקונדום ניבאה באופן מובהק את השימוש בו בידי ילדיהם המתבגרים או הבוגרים.

כמו כן, השפעות חיוביות של ההורים על החִברות המיני של ילדיהם משתנות ומתאימות את עצמן לשלב ההתפתחותי של הילד. יתר על כן, תקשורת טובה בנושאי מיניות בין הורים וילדים משמשת מודל לתקשורת בין בני זוג מתבגרים, המביאה בין השאר לירידה בלקיחת סיכונים במסגרת הפעילות המינית ולסיפוק מיני גבוה יותר. לדוגמה, מחקר בקרב מדגם של 603 מתבגרים בגילאי 12 עד 15 מצא שככל שהתקשורת בין הורים וילדים בנושא מיניות הייתה באיכות גבוהה יותר, כך גם הייתה התקשורת בין בני הזוג (Widman et al., 2014). מחקרים נוספים גילו שההשפעה של התקשורת בין הורים לילדיהם בנושאי מין ומיניות מותנית במידת ההתאמה של תפיסות ההורים לאלה של הילדים בנוגע לאיכותה של תקשורת זו. כאשר מידת ההתאמה הייתה גבוהה, ההתנהגויות המיניות הסיכוניות פחתו. לדוגמה, במחקר על 125 דיאדות של הורים וילדיהם (בגילאי 11 עד 17), נמצא שבקרב צעירים שסברו שאיכות השיחות עם הוריהם טובה, הייתה שכיחות נמוכה יותר של קיום יחסי מין ללא קונדום (Bonafide et al., 2020).

הורים רבים מפחדים לשוחח עם ילדם על התעללות מינית מאחר שהם סבורים כי שיחה כזאת רק תזיק, תייצר חרדות, תפגע באמון באנשים אחרים וכדומה. מחקר שנעשה בארצות הברית (Prikhidko, & Kenny, 2021) בחן את עמדותיהם של הורים ביחס לתקשורת בנושא התעללות מינית ומצא שרוב ההורים (64%) קיימו דיונים עם ילדיהם בנושא זה, אך דיווחו כי חסר להם מידע וכי הם זקוקים להכשרה מוסמכת ולקבוצות תמיכה. לטורנו ומנדלסון (Mendelson, &Letourneau 2015) איששו את המקום החשוב של ההורים בתוכניות שעוסקות בהתעללות מינית בקהילה ובבתי הספר. חלק גדול מהתוכניות בקהילה ובבתי הספר, הם הראו, אינן נעזרות במשאב הורי חשוב זה.

על בסיס מה שנאמר עד כה נראה שתוכנית למניעת התעללות בילדים ובמתבגרים צריכה לכלול את היסודות האלה: (1) הבנות של מורים והורים מהם המאפיינים של התעללות מינית בילדים ובמתבגרים, של המתעללים ושל הדינמיקה של ההתעללות; (2) חינוך של מורים והורים המבסס את הבחנה בין התנהגות מינית מיטיבה ובריאה לבין התנהגות מינית מתעללת; (3) בירור האמונות והעמדות של המורים וההורים בנושא של חינוך מיני והתעללות מינית לצורך הכרתן ופיתוחן; (4) הקניית דרכים לזהות התעללות מינית; (5). הגדרת האחריות של ההורים והמורים בנוגע להגנה על ילדיהם/תלמידיהם מפני התעללות מינית.

מקורות

Alaggia, R. (2010). An ecological analysis of child sexual abuse disclosure: Considerations for child and adolescent mental health. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 19(1) (pp. 32-39).

Albarracin, D., Johnson, B.T., Fishbein, M., & Muellerleile, P.A. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: a meta-analysis. *Psychological bulletin* 127(1) (p. 142).

Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., & Tonia, T. (2013). The current

prevalence of child sexual abuse worldwide: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health* 58(3) (pp. 469-483). https://doi.org/10.1007/s00038-012-0426-1

Bonafide, K.E., Vanable, P.A., & Carey, M.P. (2020). The association between african american parent-child sex communication and adolescent condomless sex. *AIDS and Behavior* 24(3) (pp. 847-853).

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*: *Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard university press.

Efrati, Y., & Gewirtz-Meydan, A. (2022). Just talk to them! The importance of teacher-pupil communication about child sexual abuse and harassments as preventative measure: Data from an Israeli sample of pupils and their home-room teachers. *Sexuality Research and Social Policy*. https://doi.org/10.1007/s13178-022-00778-9

Gewirtz-Meydan, A., & Finkelhor, D. (2019). Sexal abuse and assault in a large national sample of children and adolescents. *Child Maltreatment*. https://doi.org/10.1177/1077559519873975

Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review* 2(1) (pp. 25-46). https://doi.org/10.7577/hrer.3079

Kaestle, C.E., Allen, K.R., Wesche, R., & Grafsky, E.L. (2021). Adolescent Sexual Development: A Family Perspective. *The Journal of Sex Research* (pp. 1-17).

Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., First, M., Gottfried, R., & Mehlhausen, D. (2018). Prevalence of Child Maltreatment in Israel: A National Epidemiological Study. *Journal of Child and Adolescent Trauma* 11(2) (pp. 141-150). https://doi.org/10.1007/s40653-016-0118-8

Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The international epidemiology of child sexual abuse: A continuation of Finkelhor (1994). *Child Abuse & Neglect* 33(6) (pp. 331-342). https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2008.07.007

Prikhidko, A., & Kenny, M.C. (2021). Examination of parents' attitudes toward and efforts to discuss child sexual abuse prevention with their children. *Children and Youth Services Review*, 121, 105810.

Schein, M., Biderman, A., Baras, M., Bennett, L., Bisharat, B., Borkan, J.,… Kitai, E. (2000). The prevalence of a history of child sexual abuse among adults visiting family practitioners in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 24(5) (pp. 667-675). https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00128-9

Schönbucher, V., Maier, T., Mohler-Kuo, M., Schnyder, U., & Landolt, M.A. (2012). Disclosure of child sexual abuse by adolescents: A qualitative in-depth study. *Journal of Interpersonal Violence* 27(17) (pp. 3486-3513). https://doi.org/10.1177/0886260512445380

Wager, N.M. (2015). Understanding children's non-disclosure of child sexual assault: Implications for assisting parents and teachers to become effective guardians. *Safer Communities* 14(1) (pp. 16-26). https://doi.org/10.1108/SC-03-2015-0009

Widman, L., Choukas-Bradley, S., Helms, S.W., Golin, C.E., & Prinstein, M.J. (2014). Sexual communication between early adolescents and their dating partners, parents, and best friends. *The Journal of Sex Research* 51(7) (pp. 731-741).

פורנוגרפיה בגיל ההתבגרות

ארבע נקודות מבט על התופעה

יניב אפרתי

האינטרנט מאפשר גישה מיידית וקלה ללא תקדים לתכנים פורנוגרפיים. מחקרים מצביעים על כך שכמחצית מכלל המתבגרים בגיל 9 עד 16 בעולם המצויד בכלים דיגיטליים נחשפים לפורנוגרפיה ברשת. חלקם מתריעים מפני ההשפעות השליליות של חשיפה זו: מגעים מיניים נטולי יחסים, מין תוקפני ופרוורטי, החפצת נשים וגברים, קיום יחסי מין בגיל לא בשל, ועוד. ואכן, ישנן ראיות לביצוע עבירות בעקבות צפייה בפורנוגרפיה: יחסי מין בכפייה, הטרדות מיניות, ועוד. לצד זאת, ישנם מחקרים הטוענים שאין קשר סיבתי מובהק בין צפייה בפורנוגרפיה להתנהגות עבריינית, ומחקרים אחדים אף מצביעים על השפעותיה החיוביות: גיבוש זהות מינית, רכישת ידע רלוונטי, התנסות בחוויות מיניות, ועוד.

הדיון על השפעותיה של הפורנוגרפיה על ילדים ומתבגרים מתקיים באופן נמרץ במיוחד מאז שנת 1995 שבה החל האינטרנט להתפשט ולהשתלט על התקשורת. מאז חלה עלייה כמעט מעריכית (אקספוננציאלית) בצפייה בפורנוגרפיה. העיתונאי פיליפ אלמר־דוויט פרסם **בטיים** ביולי 1995 כתבה שטִלטלה את ציבור ההורים ואת הציבור בכלל תחת הכותרת Cyberporn. הוא טען כי אתרים ברשת מנגישים פורנוגרפיה חסרת מעצורים לילדים ולמתבגרים, וזו מעצבת את גישתם ליחסי מין וליחסים בכלל. הגיעה השעה, הוא טען, לדיון ציבורי נוקב על האיזון הנכון בין הגנה על חופש הביטוי והגנה על ילדים. הכתבה

התבססה גם על מחקרו של מרטי רים (Rimm, 1995), שבו נטען כי פורנוגרפיה באינטרנט מונעת בעיקר על ידי אינטרסים פדופיליים (משיכה לילדים/ילדות לפני גיל ההתבגרות) והבפיליים (משיכה לנערים/נערות בגיל ההתבגרות המוקדם). אף על פי שכתבתו של אלמר־דוויט ומחקרו של רים נדחו על ידי מבקרים רבים שכינו אותם שרלטניים, הם עוררו באמריקה חרדות עמוקות סביב מיניות וילדים (Levine, 2006), והניעו חברי קונגרס לחוקק חוק תקשורת המסדיר את הפורנוגרפיה באינטרנט. גם בישראל נעשו ניסיונות לחוקק חוק החוסם אתרים פורנוגרפיים כברירת מחדל. כיום, ספקיות האינטרנט וחברות הסלולר בישראל מחויבות לספק למנויים שירות של סינון אתרים ותכנים פוגעניים (סעיף 4ט לחוק התקשורת, התשמ"ב, 1982).

האמירה העיקרית של פרק זה היא כי הטענות המחקריות שהצפייה בפורנוגרפיה היא פוגענית או לא־פוגענית תלויות בנקודות המבט ובהנחות המוצא של החוקרים ושל המחקרים (Efrati, 2020). את המחקרים בנושא זה אפשר למיין לארבע נקודות מבט מכוננות: נקודת המבט של **בריאות הנפש** לפיה צפייה נמרצת בפורנוגרפיה מפריעה לתפקוד השוטף וקשורה להתנהגויות כפייתיות (קומפולסיביות), מיניות ואחרות; נקודת המבט **המגדרית** הגורסת שצפייה נמרצת בפורנוגרפיה מעודדת החפצה של נשים ואלימות כלפיהן; נקודת המבט **הדתית** השוללת בשם ערכי הדת וההלכה צפייה בפורנוגרפיה; נקודת המבט של **אי־התאמה מוסרית** לפיה צפייה בפורנוגרפיה הסותרת את העמדות האתיות של הצופה גורמת לאי־התאמה מוסרית (moral incongruence) בעלת השלכות פסיכולוגיות שליליות.

חשיפה לפורנוגרפיה לפני עידן האינטרנט ואחריו

גיל ההתבגרות מכין את גופם של הצעירים לקראת רבייה ומחולל שינויים פיזיולוגיים ומנטליים מרחיקי לכת. בשלב התפתחותי זה, אחת הפעילויות המיניות השכיחות בקרב מתבגרים כיום היא צריכת פורנוגרפיה. פורנוגרפיה מוגדרת כתצלומים או כסרטים המציגים חומר מיני מפורש, שהופק באופן מקצועי או חובבני למטרת עוררות מינית.

מחקר שנערך בארצות הברית לפני עידן האינטרנט ובחן בני נוער בתיכון, גילאי 16–19, דיווח כי 79% מהמתבגרים ו־38% מהמתבגרות ראו חומר מיני מפורש, ו־54% מהם ו־15% מהן צפו בגברים ונשים העוסקים בהתנהגות מינית (Elias, 1971). נתונים דומים דווחו כשני עשורים מאוחר יותר ממדגם של תלמידי תיכון בקליפורניה: 83% מהמתבגרים ו־48% מהמתבגרות דיווחו על חשיפה לפורנוגרפיה (Cowan & Campbell, 1995). באשר לגיל שבו מתבגרים ומתבגרות נחשפים לפורנוגרפיה לראשונה, העריך מדגם הסתברות אמריקאי כי חשיפה ראשונה מתרחשת בין הגילאים 14–17 למתבגרים ו־17–20 למתבגרות (Wilson & Abelson, 1973). עשור אחר כך, הצביע "דוח לוועדת היועץ המשפטי לממשלה בנושא פורנוגרפיה" בארצות הברית על כך שהגיל הממוצע של חשיפה ראשונה למגזינים פורנוגרפיים הוא 14, וגיל החשיפה הממוצע לסרטים פורנוגרפיים הוא 15 (Bryant & Brown, 1989).

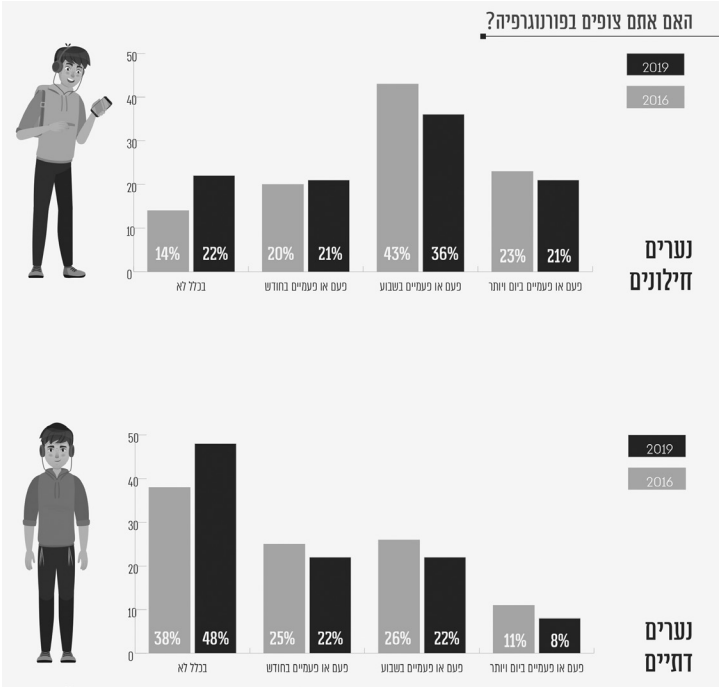
הנגישות והאנונימיות של המרחב הווירטואלי שינו באופן דרמטי את הנתונים סביב הצפייה בפורנוגרפיה (Barss, 2011) – צפייה מכוונת ("שימוש בפורנוגרפיה") או אקראית. באחת הסקירות הגדולות שנעשו בתחום בקרב מתבגרים הראו החוקרים שבין 1% ל־84% מהמתבגרים נחשפו לפורנוגרפיה באופן אקראי; בין 7% ל־59% מהמתבגרים צפו בפורנוגרפיה באופן מכוון; ובין 7% ל־71% מהמתבגרים נחשפו במידה כלשהי, מקרית או מכוונת, לפורנוגרפיה (Peter & Valkenburg, 2016).

סמוך לשנת 2000 דיווח מחקר על כך שחשיפה ראשונה לפורנוגרפיה של מתבגרים מתרחשת בגיל 13 ושל מתבגרות בגיל 15 (Hald, 2006). מדגם של סטודנטים אמריקאים הצביע על נתונים דומים בתוספת 3.5% של מתבגרים ו־1.5% מתבגרות שנחשפו לפורנוגרפיה לפני גיל 12 (Sabina et al., 2008). גילאים חציוניים של חשיפה ראשונה של בני 13 ובנות 14 דווחו גם במדגם גדול שנעשה בשוודיה (Mattebo et al., 2014). מחקר שנעשה בקרואטיה, כחלק ממדגם לאומי רחב היקף, מצא כי הגיל הממוצע של החשיפה הראשונה היה בין 11 ל־12 עבור מתבגרים ובין 13 ל־14 עבור מתבגרות (Sinković, Štulhofer, & Božić, 2013).

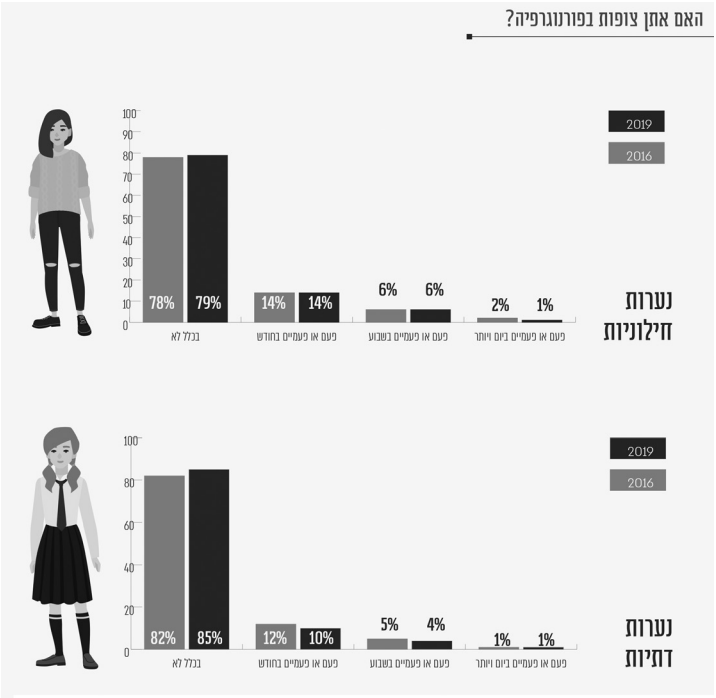
בישראל נערך סקר בשנת 2015 (הברון והברון, 2017) שבו השתתפו 739 בני נוער בגילאי 18 עד 19 מכל הארץ, מתוכם 416 מתבגרים ו־317 מתבגרות. רוב

המשתתפים הגדירו את עצמם חילונים (72.26%), והשאר מסורתיים (17.27%), דתיים (7.98%) וחרדים (1.76%). רוב המשתתפים דיווחו על חשיפה לפורנוגרפיה בבית הספר היסודי. כרבע מהם דיווחו על חשיפה בכיתה ז׳. אשר להבדלי מגדר, עד סוף כיתה ז׳ 78% מהבנים דיווחו על חשיפה לפורנוגרפיה לעומת 47% מהבנות. לקראת נייר עמדה שפרסמתי בנושא (אפרתי, 2021), בחנתי באמצעות שני סקרים צפייה בפורנוגרפיה בקרב מתבגרים בחטיבת הביניים ובתיכון. ב־2016 חולקו שאלונים ל־1,042 בני נוער בגילאי 14–18, 541 בנים ו־501 בנות; מתוכם: 302 נערות דתיות; 286 נערים דתיים; 199 נערות חילוניות; ו־255 נערים חילוניים. ב־2019 הועברו השאלונים ל־2,112 בני נוער בגילאי 14–18. מתוכם 788 בנים ו־1,324 בנות. 940 משתתפים הגדירו עצמם דתיים ו־1,172 חילונים. הממצאים מוצגים בשני התרשימים האלה:

תרשים 1: שכיחות הצפייה בפורנוגרפיה בקרב בנים בגילאי 14-18



תרשים 2: שכיחות הצפייה בפורנוגרפיה בקרב בנות בגילאי 14-18



מסקרים אלה עולה כי בנים צופים יותר בפורנוגרפיה מאשר בנות, ובנים ובנות מהציבור החילוני צופים יותר מבני נוער מהציבור הדתי. אף על פי שלא מדובר בסקרי אורך נראה כי ישנה ירידה בין 2016 ל־2019 בצפייה בפורנוגרפיה.

בשנתיים של הקורונה, הטענה המרכזית שעלתה בתקשורת היא כי ישנה עלייה משמעותית בצפייה בפורנוגרפיה עקב הסגרים, תחושת הבדידות והלחץ. אכן, דיווחים של אתרי פורנוגרפיה הצביעו על עלייה בצפייה בימי קורונה, גם משום שהם ניצלו את ההזדמנות ואִפשרו שימוש בחינם באתרי פרמיום. בפועל, מחקר אורך לאומי שנערך בארצות הברית בימי קורונה בקרב מבוגרים הראה כי בתחילת ימי הקורונה הייתה עלייה בצפייה, אך חודשים לאחר מכן נרשמה בה ירידה (Grubbs et al., 2022a).

האם ישנה עלייה בשימוש בפורנוגרפיה על פי גיל בקרב מתבגרים? מחקרי

אורך מצביעים על כך שתדירות השימוש בפורנוגרפיה עולה עם הגיל (Cranney, 2018; Doornwaard et al., 2015; Rasmussen & Bierman, 2016). לדוגמה, נתונים מפאנל ארצי מייצג של מתבגרים בארצות הברית מצביעים על כך שתדירות השימוש בפורנוגרפיה עולה אצל גברים וגם אצל נשים (Rasmussen & Bierman, 2016). מחקר רטרוספקטיבי מצא כי שימוש בפורנוגרפיה בגיל מוקדם יותר מעלה את תדירות השימוש בפורנוגרפיה בגיל מאוחר יותר בעיקר בקרב בנים (Willoughby et al., 2018).

נקודות מבט על צריכת פורנוגרפיה של מתבגרים

השאלה "הבוערת" שמעסיקה את ההורים והמחנכים היא מהן ההשלכות של צפייה בפורנוגרפיה על ילדים ומתבגרים. התשובות לשאלה קריטית זו תלויות בנקודות המבט הכלליות של הדיסציפלינות (פסיכולוגיה, סוציולוגיה, חינוך, פסיכיאטריה) ובנקודות המבט הייחודיות של החוקרים בדיסציפלינה כזו או אחרת. להלן ארבע נקודות מבט:

בריאות הנפש

ישנם מחקרים מעטים על ההשלכות של הצפייה בפורנוגרפיה על הבריאות הנפשית של מתבגרים. מטיבו ועמיתיו (Mattebo et al., 2018) ערכו מחקר בקרב מתבגרים בני 16 ובדקו אם צריכת פורנוגרפיה בגיל זה מנבאת תסמינים פסיכוסומטיים בגיל 18. לאחר התאמה למגדר, למבנה המשפחה, למוצא ולבית הספר, הם מצאו שצריכת פורנוגרפיה בגיל 16 קשורה לתסמינים פסיכוסומטיים בגיל 18. אפרתי ועמיחי־המבורגר (Efrati & Amichai-Hamburger, 2019) מצאו שצריכת פורנוגרפיה בקרב מתבגרים בני 14–18 קשורה לרמת בדידות גבוהה יותר ולהתקשרות לא בטוחה עם ההורים. לעומת זאת, ברוב המחקרים שנערכו בקרב מתבגרים, לא נמצא כל קשר בין שימוש בפורנוגרפיה ובעיות של בריאות הנפש. יתר על כן, נמצאו השפעות מיטיבות. כך, לדוגמה, במחקר אורך שנערך בקרב 775 בנות ו־514 בנים בגילאים 15–18 לא נמצא קשר בין תדירות הצפייה בפורנוגרפיה (הטווח היה בין "אף פעם" עד "פעמים אחדות בכל יום")

לבין הסיפוק המיני או השלומות של הצופים (Landripet, Buško, & Štulhofer, 2019; Milas, Wright, & Štulhofer, 2019; Štulhofer, Tafro, & Kohut, 2019). במחקר רטרוספקטיבי לא נמצא הבדל כלשהו בתסמינים דיכאוניים וברמת הסיפוק מהחיים בין אנשים שצרכו פורנוגרפיה בעוצמות שונות כשהיו בגיל ההתבגרות (Willoughby, Young-Petersen, & Leonhardt, 2018).

לסיכום סעיף זה, ברוב המחקרים לא נמצאו השלכות שליליות או קשיים בבריאות הנפש בקרב מתבגרים שצרכו פורנוגרפיה, גם כאשר היא נצרכה דרך קבע. נראה, אם כן, שבמונחים של בריאות הנפש אין לצריכת פורנוגרפיה השלכות שליליות על המתבגר או המתבגרת אלא אם מדובר בצריכה של פורנוגרפיה הקשורה להתנהגות מינית מסוכנת או התנהגות מינית כפייתית.

מִגדר

לעומת הממצא המעודד הנ"ל, הממצאים מעידים על קשר עקבי בין שימוש בפורנוגרפיה על ידי מתבגרים והחפצה מינית של נשים. ואנדנבוש וואן אוסטן (Vandenbosch, & van Oosten, 2017) בדקו צעירים בני 13–25 ומצאו שצריכת פורנוגרפיה בנקודת זמן מסוימת נקשרה חודשיים לאחר מכן לתפיסה של נשים כחפץ מיני. לדוגמה, נמצא כי אנשים שצפו בפורנוגרפיה חיזרו אחר נשים באופן מחפצן – פנו אליהן באופן פוגעני תוך כדי התייחסות לאיברי גופן. פטר וולקנבורג (Peter, & Valkenburg, 2009) הגיעו לממצאים דומים במחקר אורך שבדק מתבגרים בגיל 13–18 ומצא שצריכת פורנוגרפיה בתדירות גבוהה בנקודת זמן אחת נקשרה לאחר שנה לתפיסה מחפיצה של נשים. במחקר נוסף (Ward, 2015) נמצא שצריכת פורנוגרפיה של מתבגרים ניבאה החפצה של נשים, שעיצבה את אסטרטגיית החיזור שלהם. במחקר נוסף של מתבגרים בגיל 13–18, איששו פטר וולקנבורג (Peter, & Valkenburg, 2007) את הממצאים האלה. ממחקרים אלה ואחרים עולה שצריכת פורנוגרפיה על ידי מתבגרים גורמת להם להחפיץ בעיקר נשים ולהתייחס אליהן כאל גוף שנועד לספק צרכים מיניים.

צפייה של מתבגרים בתכנים פורנוגרפיים, ואף בתכנים שאינם בהכרח כאלה, השפיעה על התנהגותם המינית. במחקר אורך של קולינס ועמיתים (Collins et al., 2004) בקרב 1,792 מתבגרים בגיל 12–17 נמצא שחשיפה

לתכנים מיניים בטלוויזיה (שאינם בהכרח פורנוגרפיים) גורמת להתחלה של קיום יחסי מין מלאים ולפעילויות מיניות נוספות. צ'נדרה ועמיתיו (Chandra et al., 2008) מצאו במחקר אורך בקרב מתבגרים בני 12–17 שחשיפה לתכנים מיניים בטלוויזיה (שאינם בהכרח פורנוגרפיים) מעלה את הסבירות של כניסה להיריון. בראון ולאנגל (Brown, & L'Engle, 2009) ערכו מחקר אורך בקרב 967 מתבגרים בגיל 13–14 ומצאו שחשיפה לפורנוגרפיה גורמת לנורמות מיניות אישיות מתירניות יותר, להטרדה מינית ולסבירות גדולה יותר לקיום יחסי מין מלאים או אוראליים בשנתיים שלאחר מכן. במחקר (Maas et al., 2019) שנערך בקרב בנות בגיל 14–16 מצאו החוקרים שאלה מהן שצרכו יותר פורנוגרפיה דיווחו על יותר התנהגויות בסיכון לאיידס מאשר אלה שלא צרכו פורנוגרפיה. במחקר בקרב 433 מתבגרים בגיל 12–22 הגיעו החוקרים (Braun-Courville, & Rojas, 2009) לתוצאות דומות: חשיפה לפורנוגרפיה קשורה לשותפים מיניים רבים יותר במהלך החיים, לסבירות גדולה יותר לקיום יחסי מין עם יותר משותף אחד, לשימוש באלכוהול ו/או בסמים בזמן המפגש המיני, למין אנאלי, ולדירוג גבוה יותר במדד ההתנהגות המינית בסיכון גבוה. שימוש בפורנוגרפיה בקרב מתבגרים קשור אפוא להתנהגות מינית מתירנית יותר ולפעילות מינית שיש בה סיכון.

דתיות

דתות קובעות אמות מידה מוסריות. חלק ניכר מהן מתייחס להתנהגות המינית. הן תופסות את הדחף ("היצר") המיני כדחף אנרכי המאיים על הסדר הדתי ומנסות לאלף אותו, "להחזיר אותו בתשובה". לדוגמה, הדיבר העשירי "לא תחמוד אשת רעך" (שמות כ, יז) מבקש לרסן פנטזיות מיניות. בספר **בראשית** (לח, ט-י), מסופר על גורלו המר של המאונן: "וידע אונן כי לא לו יהיה הזרע, והיה אם בא אל אשת אחיו, ושיחת ארצה לבלתי נתן זרע לאחיו. וירע בעיני ה' אשר עשה, וימת גם אותו". ואילו בספר במדבר נכתב: "ולא תתורו אחרי לבבכם ואחרי עיניכם אשר אתם זונים אחריהם" (טו, לט). משום כך, עבור המתבגר הדתי – ברוב הדתות, לא רק ביהדות – פורנוגרפיה מכל סוג היא בעייתית כשלעצמה, ללא קשר לתוצאותיה. ואכן, מחקרים מצביעים על כך שמתבגרים חילוניים מדווחים על צפייה רבה יותר בפורנוגרפיה מאשר מתבגרים דתיים (Rasmussen

& Bierman, 2016). במחקר אורך שנעשה בקרואטיה על מתבגרות ומתבגרים דתיים נוצרים נמצא כי ככל שהם דיווחו לאורך זמן על ירידה ברמת דתיותם, כך הם צפו יותר בפורנוגרפיה (Cranney et al., 2018). עם זאת, אפרתי (2019 ,Efrati) מצא כי מתבגרים דתיים יהודים בישראל מדווחים יותר על "אפקט הריבאונד": דתיות קשורה להדחקה נמרצת יותר של מחשבות מיניות, והדחקה זו קשורה להתנהגות מינית כפייתית (קומפולסיבית). אמנם מחקר זה לא בחן שימוש בפורנוגרפיה, אך נראה כי אף על פי שדתיים מדווחים על פחות צפייה בפורנוגרפיה, הם מדווחים יותר על צפייה בעייתית בפורנוגרפיה – תולדה של הקונפליקט עם הדת וההלכה.

אי־התאמה מוסרית

לא רק אנשים דתיים חווים קונפליקט קיומי בין מיניותם לדתיותם. המושג "אי־התאמה מוסרית" מתייחס לקונפליקט שאדם חווה בין עולמו התרבותי־מצפוני לדחפיו המיניים. גרובס ועמיתיו (Grubbs et al., 2019; Grubbs et al., 2022b) הציעו מודל למצב זה בשם "בעיות פורנוגרפיות הנובעות מאי־הלימה מוסרית" (PPMI – Pornography Problems due to Moral Incongruence). על פי מודל זה, אנשים שצריכת הפורנוגרפיה שלהם מנוגדת לערכיהם סובלים מבעיות טיפוסיות. "שימוש בפורנוגרפיה עלול להוביל לבעיות בחייהם של המשתמשים גם במקרים שבהם אין חוסר־ויסות, כפייתיות או התמכרות" (שם, עמ' 461). אי־הלימה מוסרית, לפי גרובס ועמיתיו, היא מנבא חזק להתנהגויות שליליות כגון הפרעות בתפקוד, לחץ נפשי (stress) והתנהגות מינית כפייתית.

ארבע נקודות המבט הנ"ל על צריכת פורנוגרפיה מגיעות אפוא לתובנות שונות בנוגע להשפעתה. "פורנוגרפיה היא עניין של גיאוגרפיה" (ג'ון פטריק, **בית התה של ירח אוגוסט**), כלומר הפורנוגרפיה והשפעותיה הן במידה רבה עניין של פרספקטיבה.

במחקר שביצעתי עם עמיתי מתאוס גולה (Efrai & Gola, 2018) מצאנו כי מנקודת המבט של צרכנות פורנוגרפיה ישנם שלושה טיפוסי מתבגרים: מתבגרים הצורכים פורנוגרפיה לשם הנאה חולפת. במקרה זה הפורנוגרפיה כמעט ואינה נוכחת בחייהם; מתבגרים שבורחים למרחב הפורנוגרפי מפני בעיות שונות

ולהרגעת חוויית הכישלון בהתמודדות איתן. במקרה זה הפורנוגרפיה נוכחת יותר בחייהם אך הם מדווחים על שליטה בה; מתבגרים שצורכים פורנוגרפיה באופן בעייתי – התמכרו לה עד כדי פגיעה בתפקוד השוטף.

חינוך למיניות בנושא פורנוגרפיה

השימוש הגובר של ילדים ומתבגרים בפורנוגרפיה עורר את הצורך בהתערבות חינוכית לצורך מִזעור השלכותיה השליליות. תוכניות חינוכיות המבוססות על חשיבה ביקורתית על פורנוגרפיה זכו לאהדה בשנים האחרונות (Albury, 2014; Dawson, Gabhainn & Macneela, 2019). תוכניות מסוג זה מעוררות חשיבה ביקורתית על ייצוגים מיניים בכלל ופורנוגרפיים בפרט, על הפער בין יחסי המין בפורנוגרפיה ובמציאות, על דפוסי היחסים המגדריים השולטים במציאות ובפורנוגרפיה, ועוד.

גם ההורים יכולים וצריכים לקחת אחריות על החינוך המיני של ילדיהם ולמזער את נזקי צרכנות הפורנוגרפיה. הם יכולים, בשלב ראשון, להתקין תוכנות הגנה על ילדים ומתבגרים מפני חשיפה לתכנים פורנוגרפיים. בשלב שני, מורכב יותר, הם יכולים לשוחח עם ילדיהם על נושא זה ולצייד אותם בכלים ביקורתיים. בנוסף, עליהם להדגים יחסים זוגיים קשובים ורגישים לשיח פתוח על מיניות (מודלינג).

מחקר בקרב הורים לילדים בני 11 עד 14 שנערך בישראל מצא כי הורות סמכותית ותקשורת פתוחה סביב פורנוגרפיה משיגות את התוצאות הטובות ביותר (Boniel-Nissim, Efrati & Dolev-Cohen, 2020). מחקר המשך מצא כי הורים חרדים ולחוצים בנושא זה נטו להורות סמכותנית (סמכותיות פועלת על בסיס עקרונות מנומקים ומוסכמים; סמכותנות פועלת על בסיס רצונות גחמניים) שהניבה תוצאות שליליות. סגנון הורי סמכותני וסגנון הורי בלתי סמכותי (נבוך, נסוג, בלתי מעורב) היו קשורים לתיווך היבטים של העיסוק בפורנוגרפיה באופן לא יעיל (Efrati & Boniel-Nissim, 2021).

יש ללא ספק צורך במחקרים נוספים על השפעותיה המגוונות של הצפייה בפורנוגרפיה על מתבגרים, אך אין צורך במחקרים נוספים כדי לשכנע הורים

ומורים ששיח פתוח וביקורתי על נושא רגיש זה עם ילדיהם או עם תלמידיהם המתבגרים ישפיע לטובה.

מקורות

אפרתי, י' (2021). **חשיפה לפורנוגרפיה, התנהגות מינית מקוונת ושאינה מקוונת בקרב מתבגרים בישראל**. המרכז הישראלי לקידום מיניות בריאה. https://ihs.org.il/wp-content/uploads/2021/03/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%90%D7%99%D7%A0%D7%A4%D7%95%D7%92%D7%A8%D7%A4%D7%99%D7%A7%D7%94.pdf

Albury, K. (2014). Porn and sex education, porn as sex education. *Porn Studies* 1(1-2) (pp. 172-181). https://doi.org/10.1080/23268743.2013.863654

Barss, P. (2011). *The Erotic Engine*: *How Pornography has Powered Mass Communication*, *from Gutenberg to Google*. USA: Anchor Canada.

Boniel-Nissim, M., Efrati, Y., & Dolev-Cohen, M. (2020). Parental mediation regarding children's pornography exposure: The role of parenting style, protection motivation and gender. *The Journal of Sex Research* 57(1) (pp. 42-51).

Braun-Courville, D.K., & Rojas, M. (2009). Exposure to sexually explicit Web sites and adolescent sexual attitudes and behaviors. *Journal of Adolescent Health* 45(2) (pp. 156-162). https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.12.004

Brown, J.D., & L'Engle, K.L. (2009). X-Rated: Sexual attitudes and behaviors associated with U.S. early adolescents' exposure to sexually explicit media. *Communication Research* 36(1) (pp. 129-151). https://doi.org/10.1177/0093650208326465

Bryant, J., & Brown, D. (1989). Uses of Pornography. In D. Zillmann, & J. Bryant (Eds.), *Pornography*: *Research Advances and Policy*

Considerations (pp. 25-56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Chandra, A., Martino, S.C., Collins, R.L., Elliott, M.N., Berry, S.H., Kanouse, D.E., & Miu, A. (2008). Does watching sex on television predict teen pregnancy? Findings from a national longitudinal survey of youth. *Pediatrics* 122(5) (pp. 1047-1054).

Collins, R.L., Elliott, M.N., Berry, S.H., Kanouse, D.E., Kunkel, D., Hunter, S.B., & Miu, A. (2004). Watching sex on television predicts adolescent initiation of sexual behavior. *Pediatrics* 114(3) (pp. e280-e289).

Cowan, G., & Campbell, R.R. (1995). Rape causal attitudes among adolescents. *The Journal of Sex Research* 32(2) (pp. 145-153). https://doi.org/10.1080/00224499509551784

Cranney, S., Koletić, G., & Štulhofer, A. (2018). Varieties of religious and pornographic experience: latent growth in adolescents' religiosity and pornography use. *The International Journal for the Psychology of Religion* 28(3) (pp. 174-186).

Dawson, K., Nic Gabhainn, S., & Macneela, P. (2019). Toward a model of porn literacy: Core concepts, rationales and approaches. *The Journal of Sex Research* (pp. 1-15). https://doi.org/10.1080/00224499.2018.1556238

Doornwaard, S.M., Bickham, D.S., Rich, M., ter Bogt, T.F., & van den Eijnden, R.J. (2015). Adolescents' use of sexually explicit internet material and their sexual attitudes and behavior: Parallel development and directional effects. *Developmental Psychology* 51(10) (p. 1476).

Efrati, Y., (2019). God, I can't stop thinking about sex! The rebound effect in unsuccessful suppression of sexual thoughts among religious adolescents. *Journal of Sex Research* 56 (pp. 146-155).

Efrati, Y. (2020). Problematic and non-problematic pornography use and compulsive sexual behaviors among understudied populations: Children and adolescents. *Current Addicton Reports* 7 (pp. 68-75).

Efrati, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2019). The use of online pornography as compensation for loneliness and lack of social ties among Israeli adolescents. *Psychological Reports* 122 (pp. 1865-1882).

Efrati, Y., & Boniel-Nissim, M. (2021). Parents' Psychopathology

Promotes the Adoption of Ineffective Pornography-Related Parenting Mediation Strategies. *Journal of Sex & Marital Therapy* 47(2) (pp. 117-129).

Efrati, Y., & Gola, M. (2018). Understanding and predicting profiles of compulsive sexual behavior among adolescents. *Journal of Behavioral Addictions* 7(4) (pp. 1004-1014).

Elias, J. (1971). Exposure of adolescents to erotic materials. *Technical Reports of the Commission on Obscenity and Pornography* (Vol. 9, pp. 273-311). Washington: U.S. Government Printing Office.

Elmer-Dewitt. (1995, July). On a screen near you: Cyberporn. *Time*.

Grubbs, J.B., Floyd, C.G., Griffin, K.R., Jennings, T.L., & Kraus, S.W. (2022a). Moral incongruence and addiction: A registered report. *Psychology of Addictive Behaviors*.

Grubbs, J.B., Perry, S.L., Grant Weinandy, J.T., & Kraus, S.W. (2022b). Porndemic? A longitudinal study of pornography use before and during the COVID-19 pandemic in a nationally representative sample of Americans. *Archives of Sexual Behavior* 51(1) (pp. 123-137).

Grubbs, J.B., Perry, S.L., Wilt, J.A., & Reid, R.C. (2019). Pornography problems due to moral incongruence: An integrative model with a systematic review and meta-analysis. *Archives of Sexual Behavior* 48(2) (pp. 397-415). https://doi.org/10.1007/s10508-018-1248-x

Hald, G.M. (2006). Gender differences in pornography consumption among young heterosexual danish adults. *Archives of Sexual Behavior* 35(5) (pp. 577-585). https://doi.org/10.1007/s10508-006-9064-0

Landripet, I., Buško, V., & Štulhofer, A. (2019). Testing the content progression thesis: A longitudinal assessment of pornography use and preference for coercive and violent content among male adolescents. *Social science research* 81 (pp. 32-41).

Levine, J. (2006). *Harmful to minors*: *The perils of protecting children from sex*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.

Maas, M.K., Bray, B.C., & Noll, J.G. (2019). Online sexual experiences predict subsequent sexual health and victimization outcomes among female adolescents: A latent class analysis. *Journal of youth and adolescence* 48(5) (pp. 837-849).

Mattebo, M., Tydén, T., Häggström-Nordin, E., Nilsson, K.W., & Larsson, M. (2014). Pornography and sexual experiences among high school students in Sweden. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 35(3) (pp. 179-188). https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000034

Mattebo, M., Tydén, T., Häggström-Nordin, E., Nilsson, K.W., & Larsson, M. (2018). Pornography consumption and psychosomatic and depressive symptoms among Swedish adolescents: a longitudinal study. *Upsala journal of medical sciences* 123(4) (pp. 237-246).

Milas, G., Wright, P., & Štulhofer, A. (2020). Longitudinal assessment of the association between pornography use and sexual satisfaction in adolescence. *The Journal of Sex Research* 57(1) (pp. 16-28).

Peter, J., & Valkenburg, P.M. (2006). Adolescents' exposure to sexually explicit material on the Internet. *Communication Research* 33(2) (pp. 178-204). https://doi.org/10.1177/0093650205285369

Peter, J., & Valkenburg, P.M. (2007). Adolescents' exposure to a sexualized media environment and their notions of women as sex objects. *Sex roles* 56(5) (pp. 381-395).

Peter, J., & Valkenburg, P.M. (2008). Adolescents' exposure to sexually explicit internet material, sexual uncertainty, and attitudes toward uncommitted sexual exploration: Is there a link? *Communication Research* 35(5) (pp. 569-601). https://doi.org/10.1177/0093650208321754

Rasmussen, K., & Bierman, A. (2016). How does religious attendance shape trajectories of pornography use across adolescence? *Journal of Adolescence* 49 (pp. 191-203).

Rimm, M. (1995). Marketing pornography on the information superhighway: A survey of 917,410 images, descriptions, short stories, and animations downloaded 8.5 million times by consumers in over 2000 cities in forty countries, provinces, and territories. *Georgetown Law Journal* 83 (pp. 1849-1934). https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

Sabina, C., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2008). The nature and dynamics of internet pornography exposure for youth. *CyberPsychology & Behavior* 11(6) (pp. 691-693). https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0179

Sinković, M., Štulhofer, A., & Božić, J. (2013). Revisiting the association between pornography use and risky sexual behaviors: The role of early

exposure to pornography and sexual sensation seeking. *Journal of Sex Research* 50(7) (pp. 633-641).

Štulhofer, A., Tafro, A., & Kohut, T. (2019). The dynamics of adolescents' pornography use and psychological well-being: a six-wave latent growth and latent class modeling approach. *European child & adolescent psychiatry* 28(12) (pp. 1567-1579).

Vandenbosch, L., & van Oosten, J.M. (2017). The relationship between online pornography and the sexual objectification of women: The attenuating role of porn literacy education. *Journal of Communication* 67(6) (pp. 1015-1036).

Ward, L.M., Vandenbosch, L., & Eggermont, S. (2015). The impact of men's magazines on adolescent boys' objectification and courtship beliefs. *Journal of adolescence* 39 (pp. 49-58).

Willoughby, B.J., Young-Petersen, B., & Leonhardt, N.D. (2018). Exploring trajectories of pornography use through adolescence and emerging adulthood. *Journal of Sex Research* 55(3) (pp. 297-309). https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1368977

Wilson, W.C., & Abelson, H.I. (1973). Experience with and attitudes toward explicit sexual materials. *Journal of Social Issues* 29(3) (pp. 19-39). https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1973.tb00086.x

בין דיסטופיה לאוטופיה

רשתות חברתיות ויחסים חברתיים בגיל ההתבגרות

יעקב אופיר וחננאל רוזנברג

דיסטופיה דיגיטלית

"דור המסכים: האם הוא מאבד מאנושיותו?!" זעקה כתובת על לוח מודעות עירוני והזמינה את ההורים המודאגים להרצאתו של מומחה ידוע בתחום "ילדים ומדיה". בריאיון לעיתון שנערך עם מומחה ידוע אחר טען אותו מומחה בנחרצות כי "שימוש היתר במסכים גורם לירידה ביכולת האמפתית של ילדים ונוער, ואכן בני נוער רבים מדווחים שהם מרגישים שהחברויות שלהם מלאכותיות וכי הם אינם סומכים על החברים שלהם. ההשפעה המיידית של שימוש היתר במסכים היא הבדידות, ולכן לא מפתיע לגלות כי אנו עדים כיום לעלייה בשיעורי ההתאבדות. באנגליה אף מונו לאחרונה שר לענייני בדידות ושר נוסף האמון על המלחמה בתופעת האובדנות."

נבואות זעם על אודות השפעתם השלילית של המסכים על ילדים ובני נוער מושמעות השכם והערב בתקשורת המודפסת והאלקטרונית. הן מהדהדות דיסטופיות אשר לפיהן, "ההרואין הדיגיטלי" – הסמארטפון והרשתות החברתיות – פוגע בהתפתחותו התקינה של הדור הצעיר, במיומנויותיו החברתיות ובשלומותו (ה־well being שלו). פרסומים נחרצים אלה מתבססים לכאורה על

"מחקרים חדשים ומדאיגים" המאששים "באופן חד־משמעי" את חרדת ההורים: ילדינו בסכנה!

ניקח לדוגמה את אחת הסוגיות הבולטות במחקר בתחום הנדון, סוגיית השפעתן של הרשתות החברתיות על שלומותם של הצעירים. לפני שנים מספר פרסם צוות חוקרים אמריקאי בהובלתה של ג'יין טווינגי מחקר שכותרתו "עלייה בסימפטומים דיכאוניים, בנטיות אובדניות ובהתאבדויות בקרב בני נוער והקשר לעלייה בזמן המסך" (Twenge et al., 2018). הטענה היא כי נמצא קשר מובהק בין היקף השימוש ברשתות חברתיות לבין פגיעה בשלומות של בני נוער. המחקר הפך במהרה למצוטט ביותר ונידון באין־ספור כתבות עיתונאיות בארץ ובעולם, תוך כדי הדגשת היקף הנבדקים יוצא הדופן, כחצי מיליון בני נוער – "הוכחה מדעית חותכת לנזקי המסכים". המחקר שימש ציר מרכזי בסרט הפופולרי של נטפליקס "מסכי עשן" (*The Social Dilemma*), ועל בסיסו פרסמו המועצה הלאומית למניעת אובדנות והמועצה הלאומית לבריאות הילד בישראל נייר עמדה המתריע מפני גלישת יתר של צעירים ברשתות החברתיות.

הקשר בין גלישת יתר ופגיעה בשלומות של הנוער נשמע סביר. המנגנון הפסיכולוגי המסביר אותו כונה "דיכאון פייסבוק" – מצב נפשי הנובע משתי חוויות בסיסיות של הגלישה ברשת: שיטוט בפרופילים של החברים והעלאת תוכן עצמי של המשתמש. הגולשים נוטים להציג תמונה ורודה של חייהם, להעלות תמונות "איכותיות" שלהם (בעזרת תיקוני פוטושופ אם צריך) ותמונות וסטטוסים המייצגים אושר גדול והישגים מדהימים. ההשוואה המתמדת בין חייו המשעממים והקשים של הגולש לכיף ולהצלחות של בני גילו מובילה ל"השוואה חברתית מוטה" המגבירה תחושות של מפסידנות (לוזריות), בדידות, דיכאון וחרדה עד כדי נטיות אובדניות ואובדנות. בנוסף, בני הנוער מרבים להעלות תמונות, סרטונים ופוסטים בפרופילים האישיים במטרה להשיג אישור חברתי, או ליתר דיוק – תיקוף חברתי, באמצעות פידבק מחבריהם לרשת ומעוקבים. אצל רוב הגולשים כמות הלייקים והשיתופים דלילה בהשוואה לחברים המצליחנים. גם אם פוסט אחד זכה לתהודה ניכרת, הניסיון לשחזר אותה מתיש ומתסכל.

המחקר הדיסטופי הפופולרי של טווינגי ועמיתיה "עשה רעש", אך מעטים עיינו בו ברצינות ראויה. כאשר צוללים לממצאיו, כמו גם לממצאים דומים

של מחקרים אחרים, מגלים שהתמונה מורכבת הרבה יותר, ושקיימים פערים משמעותיים בין כותרות המחקרים לממצאים, ופערים גדולים עוד יותר בין מסקנותיהם לתמונה הדיסטופית שמוצגת לציבור בתקשורת.

במאמר תגובה שכתבנו (בשיתוף ד"ר יוליה ליפשיץ) למאמרם של טווינגי ועמיתיה, ופורסם באותו כתב עת שבו פורסם מאמרם, הצבענו על פערים אלה (Ophir, Lipshits-Braziler & Rosenberg, 2020). ראשית, כתבנו, המתאם שהוצג בין השימוש ברשתות חברתיות לבין המשתנים הפסיכולוגיים שנבדקו הוא זניח עד כדי לא קיים (0.05). אמנם, בשל היקף המדגם העצום מתאם זה נחשב קשר סטטיסטי מובהק, אולם גודל האפקט (מידת ההשפעה הפוטנציאלית של הקשר במציאות, או ההסבר שמספק המשתנה "זמן מסך" לחלק זה או אחר מהשונות הפסיכולוגית) שלו שולי עד כדי גיחוך. בביקורתו על מחקר זה כתב אנדרו פרזייביילסקי ש"בהתבסס על אותו מערך נתונים, לאכילת תפוחי אדמה יש אותו אפקט על דיכאון ונטיות אובדניות כמו לשימוש ברשתות חברתיות" (Gonzales, 2018).

אולם הביקורת העיקרית שלנו נוגעת לטיעון המרכזי של המחקר הנ"ל ושל מחקרים רבים אחרים, טיעון שנציג בפרק זה. בעיון מעמיק בטבלאות המתאמים שהציגו החוקרים מצאנו שכאשר בודקים את מקומם של משתנים נוספים, המתאם נחלש או נעלם לחלוטין. למשל, מגדר: בכל הנוגע לבנים, המתאם נעלם לחלוטין. וכך גם בנוגע למשתנים אחרים כגון קיומם של קשרים חברתיים בחיים "האמיתיים" – השתתפות בפעילות ספורט, בפעילות קהילתית וכדומה. המשתנים הללו נמצאו כבעלי קשר משמעותי הרבה יותר לשלומות של הנוער. ממצאים אלה מדליקים נורת אזהרה: ייתכן שהשימוש ברשתות החברתיות אינו המשתנה היחיד, ומדובר במערכת מורכבת יותר של משתנים מסבירים, המגבירים או המפחיתים, המשפיעים או המושפעים, מזמן מסך. ייתכן שזמן מסך אינו בעייתי כשלעצמו; הוא בעייתי משום שהוא בא על חשבון פעילויות חיוניות אחרות.

טיעונים אלה, כלומר מתאמים נמוכים מאוד וגודלי אפקט זניחים, וכן התעלמות ממשתנים מתערבים חשובים, עולים בבירור ממספר מחקרי מטא־אנליזה מקיפים שנערכו לאחרונה. המאמר המקיף ביותר שפורסם בהקשר זה, וכלל שבע מטא־אנליזות ו־18 מאמרי סקירה שעסקו בקשר בין שימוש במדיה

לשלומות של ילדים ושל בני נוער, הצביע גם הוא על בעיות אלה (Valkenburg, Meier & Beyens, 2022).

חטיבת הביניים: חלון השפעה קריטי של הרשתות החברתיות

שאלת ההשפעה של הרשתות החברתיות על בני נוער היא אפוא מורכבת, והאמת המדעית, כמו כל אמת, נמצאת בפרטים. היקף השימוש ברשתות החברתיות הוא רק משתנה אחד שיש לבחון בזיקה למכלול המשתנים הקשורים אליו: תוכן השימוש, מאפייני המשתמש, התפקוד שלו מחוץ למרחב הדיגיטלי, ועוד. משתנים אלה ואחרים עשויים להיות גורמים ממתנים או מגבירים, מתווכים או מסבירים, את השפעות השימוש במסכים וברשתות החברתיות על התפקוד של בני נוער. ובמכלול המשתנים, למשתנה הגיל יש חשיבות רלוונטית במיוחד לנושאו של ספר זה.

במחקר אורך פורץ דרך שפורסם בכתב העת *Nature Communication* מצאו החוקרים כי הקשר בין שימוש במדיה החברתית לבין דיווח עצמי על שביעות רצון מהחיים משתנה לאורך שני העשורים הראשונים בחיים. במחקר זה, שכלל יותר מ־17,000 משתתפים – ילדים, מתבגרים ומבוגרים־צעירים – נמצא שהמתאם השלילי ביותר מתקיים בקרב מתבגרים צעירים בגילאי חטיבת הביניים (11–15). על בסיס זה זיהו החוקרים "חלונות התפתחותיים" של "רגישות למדיה חברתית" בגיל ההתבגרות: דיווח עצמי על שימוש גבוה יותר במדיה החברתית מנבא ירידה בדירוגי שביעות הרצון מהחיים שנה לאחר מכן (ולהפך: שימוש נמוך יותר במדיה חברתית מנבא עלייה בדירוג שביעות הרצון מהחיים). חלונות אלו מתקיימים בגילאים שונים עבור בנים (14–15) ובנות (11–13). בסיום המאמר הוסיפו החוקרים כמה הסתייגויות חשובות הנוגעות למסקנות המחקר. הם הדגישו את הצורך בזיהוי הגורמים המבחינים גילאים אלה מאחרים, כגון שינויים פיזיולוגיים (אולי מכאן השוני בין בנים לבנות), נוירו־התפתחותיים, קוגניטיביים וחברתיים, העומדים בבסיס חלונות התפתחות של הרגישות למדיה חברתית. כמו כן, הם עמדו על הצורך לבחון את ההבדלים האינדיווידואליים בתגובה למדיה

החברתית, את ההבדלים בין מאפייני האפליקציות החברתיות ודפוסי השימוש של בני הנוער, ואת הקשרים המשתנים בין אופני השימוש לשלומות.

בעקבות הפניית הזרקור לגיל ההתבגרות המוקדם כחלון התפתחותי בעל רגישות מוגברת לרשתות החברתיות, נציג להלן סקירה של התפקודים החברתיים של הרשתות החברתיות לאור מאפייני היחסים החברתיים בגיל ההתבגרות.

יחסים חברתיים בגיל ההתבגרות

יחסים חברתיים והאופן שבו אנו נתפסים על ידי אחרים מעסיקים את כל בני האדם בכל הגילים, אך בגיל ההתבגרות חשיבותם מגיעה לשיאה. השאלה "מה לובשים למסיבה?" היא שאלה גורלית עבור מתבגרים, שכן יחסה של קבוצת השווים בתקופה זו מכתיב את האופן שבו הם מתייחסים לעצמם. דורות רבים של מתבגרים התייסרו בשאלה "מה לובשים...?", אך בדור הנוכחי התייסרות זו קיבלה עוצמה כבירה: לכל מתבגר ומתבגרת יש קהל צופים עצום ברשתות החברתיות.

ליחסי הגומלין עם קבוצת השווים יש תפקיד מרכזי בהתפתחות הפסיכולוגית של מתבגרים; הם משמשים מגרש אימונים שבו הם משכללים את המיומנויות חברתיות והרגשיות הדרושות ליחסים חברתיים תקינים. המתבגרים לומדים לשתף פעולה, לראות את המציאות מנקודות מבט שונות ולהתחשב בצורך שלהם ושל אחרים בקרבה ובאינטימיות (Crosnoe, 2000). באמצעות התנסות בקשרי קרבה ואינטימיות עם בני גילם, המתבגרים יכולים למלא את המשימה ההתפתחותית המרכזית שלהם: להתיר את התלות הסימביוטית בהוריהם ולגבש זהות אישית עצמאית (Erikson, 1980).

להתפתחות פסיכולוגית זו יש השלכות חיוביות על התנהגותם של מתבגרים. אלה מהם שמקיימים קשרי חברות רבים ונמרצים מתאפיינים לרוב בהתנהגויות פרו־חברתיות, כולל התנהגויות אלטרואיסטיות. הם פחות תוקפניים ויותר מעורבים חברתית, גם בבית וגם בבית הספר (Hartup & Stevens, 1997). הקשרים החברתיים הקרובים שנוצרים בגיל זה משמשים גורם חוסן שמגן על המתבגרים מפני משברים רגשיים והפרעות נפשיות. כך למשל נמצא במחקר

שמתבגרים המתאפיינים בקשרי חברות רבים יותר, מרגישים בטוחים יותר בעצמם; כושר ההסתגלות שלהם לבית הספר גבוה יותר ויש להם פחות הפרעות כגון דיכאון (Bearman & Moody, 2004; Hartup & Stevens, 1997).

התפקיד הפסיכולוגי החשוב שממלאים יחסים חברתיים בהתפתחות של מתבגרים קשור גם לתחושת השייכות לקבוצת השווים. המתבגרים משתחררים בהדרגה מכבלי המשפחה הגרעינית ומתחילים להגדיר את עצמם על בסיס השתייכותם הקבוצתית. השתייכות זו מעצבת את הערכים והנורמות שלהם. הם מזדהים עם הקבוצות שלהם ועוינים קבוצות "יריבות" – חוויות המכוננות את דפוסי ההתנהגות שלהם (Mory, 1995).

לקבוצת השווים בגיל ההתבגרות יש חשיבות קריטית; מתבגרים מרגישים שבני גילם מכבדים את בחירותיהם יותר מאשר הוריהם (Youniss & Smollar, 1987), והם מרגישים בנוח לשתף את חבריהם בסודותיהם הכמוסים, סודות שבהם הם אינם משתפים את הוריהם (Giordano, 2003). שיתוף זה נותן אישור לזהות שהם מגבשים לעצמם. חוויית השיתוף, שנפרשה בעבר הלא רחוק בשיחות טלפון "אל תוך הלילה", במיוחד אצל בנות (Collins & Repinski, 1994), באה כיום לידי ביטוי מועצם ברשתות החברתיות.

אל המשאלה הפסיכולוגית הקיומית של מתבגרים להרגיש שייכים ומקובלים בקבוצת השווים מצטרפת עלייה חדה במודעות למראה החיצוני ובתחושה קבועה של "קהל מדומה" – המתבגרים נמצאים כאילו במרכז תשומת הלב של האנשים סביבם. בראשית גיל ההתבגרות חל זינוק ברמת הקונפורמיות של המתבגרים. המעמד החברתי שלהם נעשה מרכז עולמם. ואם עד כה היה עליהם להסתדר בעיקר עם בני מינם, כעת עליהם להסתדר גם עם בני ובנות המין השני ולנווט בין סוגים שונים של חברויות. המורכבות החברתית שנוספת לחייהם מעצימה קונפליקטים זהותיים קודמים. כך למשל, מתבגרת שנשענה עד כה על הצלחתה בלימודים כבסיס לדימוי עצמי, חוששת עתה מהאופן שהצלחתה "החנונית" נתפסת על ידי חברותיה "המגניבות" או על ידי "החתיכים של השכבה". וכך, מתבגר שנחשב עד כה ל"ילד טוב", פונה למעשי עבריינות עקב הלחצים שמופעלים עליו על ידי הקבוצה שאליה הוא רוצה להשתייך. לצד היתרונות הפסיכולוגיים של יחסי הגומלין עם קבוצת השווים (Cooper & Cooper Jr., 2016), ישנם גם סיכונים רבים.

יחסים חברתיים מקוונים בגיל ההתבגרות

בשל מרכזיות היחסים החברתיים בגיל ההתבגרות אין זה מפתיע שהפעילות המקוונת הפופולרית ביותר בקרב מתבגרים היא גלישה ברשתות החברתיות. מתבגר ממוצע בישראל פעיל ביותר ברשתות חברתיות (הפופולריות ביותר הן אינסטגרם וטיקטוק). שליש מהמתבגרים גולשים ברשתות יותר מחמש שעות ביום (בזק, 2021). ישראל מדורגת ראשונה בעולם בהיקף השימוש ברשתות החברתיות (Silver, 2019). הפופולריות של הרשתות החברתיות בקרב מתבגרים מעצימה, באמת או לכאורה (ראו בהמשך), את יכולתם לכונן יחסים חברתיים בריאים, החשובים כאמור להתפתחותם הפסיכולוגית (Schneider, 2016).

ראוי לבחון בזהירות את מגוון המניעים הפסיכולוגיים המביאים את המשתמשים לבחור בכל אחת מהרשתות החברתיות. כך למשל נמצא כי אפליקציית הסנפצ׳ט משמשת לרוב למטרת פנאי; אינסטגרם – להפגנת חיבה כלפי אחרים ולמעקב אחר טרנדים; טוויטר – לרכישת ידע חברתי; ופייסבוק – לשיתוף באתגרים ובקשיים ולהגשמת מטרות חברתיות (Phua, Jin & Kim, 2017). אך יש מכנה משותף לכל הרשתות החברתיות: הן מאפשרות תקשורת עם אנשים רבים, ויצירת קשרים עם בני משפחה וחברים ושימורם.

המחקרים הראשוניים שנערכו על התקשורת באינטרנט הטילו ספק באפשרות שבני אדם יוכלו ליצור קשרים משמעותיים ברשת. התיאוריות על קשרים בין־אישיים שהיו נפוצות בטרם הופעת האינטרנט הניחו כי קרבה גיאוגרפית ופיזית היא תנאי הכרחי ליצירה של מערכות יחסים וחברויות ולשימורן. שיחות טלפון והתכתבויות בדואר אמנם גישרו במידת־מה על מרחקים גיאוגרפיים ופיזיים, אך סבלו ממגבלות אחרות כמו הבדלים בין אזורי זמן שונים, איטיות ועלות. הופעת התקשורת האינטרנטית אמנם נטרלה את המגבלות הללו, אך חשיבותו של הקשר הישיר לא דעכה, בין השאר מפני שתחילת עידן האינטרנט אופיין בהתקשרויות אנונימיות, ב״אי־נראות״ (ברק, 2006); ההתכתבויות בפורומים המקוונים היו ללא שם וללא פנים ונעדרו רמזים תלויי הקשר שקיימים בהקשרים חברתיים ״רגילים״, כמו למשל מעמדם החברתי של הדוברים בשיחה. ללא רמזים כאלה, בני אדם מתקשים להבין לעומק את הדינמיקה של המצב החברתי שבו הם

נמצאים, ועל כן קשה, טענו חוקרי האינטרנט הראשונים, ליצור ולשמר ברשת קשרים משמעותיים (Sproull & Kiesler, 1986).

עם המעבר למילניום החדש החלו להישמע קולות המערערים על ההנחה שקרבה גיאוגרפית־פיזית היא תנאי הכרחי לקיומם של קשרים בין־אישיים יציבים (McKenna, Green & Gleason, 2002). אפילו האנונימיות המושמצת עברה מִסגוּר מחדש, שכן הרשת פתחה דלת למתקשים ביצירת קשרים חברתיים "רגילים". בזכות אותה אנונימיות יכלו אנשים למצוא תמיכה פסיכולוגית ברשת ולהגשים את נטיותיהם ואת משאלותיהם הכמוסות שלא יכלו לקבל ביטוי עד כה במרחב הגיאוגרפי־פיזי שלהם (Bargh et al., 2002). מאוחר יותר, משנת 2004 ואילך, עם הופעתה של רשת הפייסבוק, ובעקבותיה רשתות חברתיות נוספות, נדמה היה כי סוף־סוף הוסר המכשול האחרון בפני יחסים חברתיים מקוונים. התקשורת בפייסבוק וברשתות דומות החלה להתנהל בפנים גלויות באמצעות פרופילים מקוונים מזוהים, ואִפשרה לאנשים לפגוש אנשים ולרכוש חברים חדשים באופן שלא היה כמותו בעבר (Di Gennaro & Dutton, 2007).

תקשורת אישית־מרובה

לאור ההתפתחויות האלה עלה צורך בהמשגה חדשה שתתאר במדויק את התקשורת הייחודית המתהווה ברשתות החברתיות. חוקרי התקשורת נהגו עד כה להבחין בין שני סוגי תקשורת מרכזיים: תקשורת בין־אישית (interpersonal relationships), שפונה לאדם יחיד כמו שיחה פנים אל פנים ושיחת טלפון, ותקשורת המונים (mass media), תקשורת לקהל רחב כמו רדיו וטלוויזיה. הבחנה דיכוטומית זאת ספגה ביקורת מאז שנות ה־80 של המאה הקודמת, אך עם הופעת הרשתות החברתיות היא איבדה את תוקפה; הגבולות בין שני סוגי התקשורת היטשטשו לגמרי. בניגוד לחד־כיווניות שאפיינה את תקשורת ההמונים המסורתית, הרשתות החברתיות מאופיינות באינטראקטיביות ובהדדיות. בהדרגה החלה לחלחל התובנה שאמצעי המדיה החדשים (new media) נמצאים בצומת

בין תקשורת בין־אישית לתקשורת המונים; הם משלבים את הממד האישי (personal) ואת הממד ההמוני (mass). ניתן לשייך אותם על כן לסוג חדש של תקשורת שכונתה "תקשורת אישית־מרובה" (masspersonal communication) (O'Sullivan & Carr, 2018).

חרף המאפיינים המשותפים, ישנם כמה הבדלים מהותיים בין התקשורת האישית־מרובה לבין התקשורת הבין־אישית הוותיקה. בשונה משיחה פנים אל פנים או משיחת טלפון, בתקשורת מרובת אנשים הנמען של המסר הוא ישות אמורפית. למשל, נערה המפרסמת תמונה באינסטגרם פונה לקהל רחב; היא אינה יכולה לדמיין מי יהיה קהל צופיה, ובוודאי מה יהיו התגובות של כל אחד מהנמענים האפשריים.

להיעדרו של נמען מסוים יש השפעה רבה על האופן שבו אנו מתקשרים, מפני שאנו נוטים להציג את עצמנו באופן שונה בהקשרים חברתיים שונים (Goffman, 1959). והנה ברשת, במת התיאטרון המקוון אל מול קהל פוטנציאלי ענק, היכולת הטבעית שלנו להעריך את אופיו של קהל הצופים מתערערת. גם אם נדמה לנו שאנו יודעים למי שידרנו, איננו יודעים מי יקלוט. התקשורת מרובת האנשים ממוטטת את החומות שבין ההקשרים החברתיים השונים וממזגת אותם לכדי הקשר חברתי אנונימי של קהלים מגוונים. המצב החדש מחייב אותנו להיות זהירים יותר באופן שאנו מתקשרים, מפני שאנו לא יכולים עוד להפעיל את טכניקות ההתקשרות וההצגה העצמית שהפעלנו במפגשים במרחב הפיזי, פנים אל פנים. המחקרים שנערכו בנושא זה הראו שככל שהמשתמש ברשת החברתית מודע יותר לבעיית מיזוג ההקשרים החברתיים, לאפשרות שאנשים "לא רצויים" יצפו בתכנים שהוא מפרסם, כך הוא נוטה לשתוק או לצנזר את מסריו. תופעה זו חזקה במיוחד בקרב מתבגרים החווים רגישות יתרה למעמדם החברתי. מצד אחד, חשוב להם לבסס את מעמדם החברתי באמצעות התקשורת המקוונת, לאסוף לייקים ולבבות ולהעצים את ההון החברתי שלהם. הם מבינים שקשרים חברתיים משמעותיים נשענים על הנכונות של החברים להיחשף בפני אחרים ולשתף בחוויות אישיות. הם גם מודעים לעובדה שככל שהשיתוף יהיה חושפני יותר, כך יגדל הסיכוי לקבל אישור חברתי. מנגד, הם חוששים שבני נוער אחרים, שאינם שייכים להקשר החברתי שאליו הם מכוונים, יעשו שימוש ציני או משפיל בתכנים שהם

מפרסמים. אין זה מפתיע לכן שעל מנת להתמודד עם דילמה זאת מתבגרים פיתחו לעצמם אסטרטגיות התנהלות במרחב המקוון שמטרתן לצבור הון ואישור חברתיים תוך כדי שמירה על תדמיתם ברשת.

עם זאת, נדמה כי התמוטטות ההקשרים החברתיים אינה פוגעת במוטיבציה של בני נוער לבסס את מעמדם החברתי ברשת. להפך, חלקם משתמשים באסטרטגיות של ידוענים כדי להשיג עוקבים חדשים ולתחזק את קהל העוקבים הקיים. מבחינה זו אנו עדים לתופעה חדשה ומקיפה שבה משתמשים רבים ממתגים את עצמם "אסטרטגית" באופן שמזכיר מיתוג של מוצר מסחרי (Hearn, 2008). מחקר מצא כי גולשים רבים משתדלים לגוון את התכנים שלהם, להשתמש בעזרים ויזואליים אטרקטיביים ולנתח פרסומים קודמים שלהם שזכו להצלחה – כל זאת על מנת למשוך כמה שיותר תשומת לב, לפנות לקהלים חדשים וליצור נוכחות בעלת משקל ברשת (Marwick & Boyd, 2011). מחקר זה אמנם לא עסק ישירות בגיל ההתבגרות, אולם הרושם הוא שאסטרטגיות מיתוג אלה רווחות בקרב בני נוער. מתבגרים, בעיקר מתבגרות, משקיעים מאמץ רב בניסוח פוסטים שיותירו חותם ובליטוש תמונות שיגררו תגובות מחמיאות, והם מודדים את עצמם ואת חבריהם באמצעות מספר החברים המקוונים שלהם וכמות הלייקים והתגובות שהם מקבלים.

תיקוף חברתי, אותנטיות ודחייה חברתית

בחיפוש אחר תחושת תיקוף חברתי (social validation), חלק מהמשתמשים ברשתות החברתיות בוחרים לשתף גם תכנים רגישים כמו מחשבות שליליות או תחושות מביכות (Bazarova & Choi, 2014). ניתן להבין את החשיפה העצמית של המתבגר ברשת כביטוי לצורך התפתחותי לגבש זהות אישית אותנטית וגם לזכות בתיקוף חברתי של הסובבים אותו. אך בניגוד לשיתוף רגשי בסביבה הפיזית המוגנת, שיתוף כזה ברשת עלול להיחשף לקהלים לא רצויים. לפיכך חלק מהמשתמשים בוחרים לצנזר את עצמם ולשתף את הקהל האנונימי רק בתכנים "נאותים" המתאימים לכל סוגי הקהלים.

להתמוטטות חומות ההקשרים החברתיים יש אפקט מצנן על התקשורת

הבינאישית האינטימית ברשת, בייחוד כאשר מדובר בנושאי שיחה אישיים או שנויים במחלוקת. מדובר בתמרון חברתי מסובך למדי. מצד אחד, ככל שהתכנים של המתבגר אישיים יותר ונתונים במחלוקת, כך הם מסקרנים ומעוררי תגובה, ומצד שני הם עלולים לעורר תגובות פוגעניות ולחבל בתיקוף החברתי שהמתבגר משתוקק לו. חשש זה מפני דחייה חברתית מפנה למכנה המשותף הנמוך של הקהל המדומיין, לוויתור על תכנים אותנטיים ופרובוקטיביים ולהעדפת תכנים מוסכמים ונדושים (Vitak & Ellison, 2013).

הקושי לתמרן בין קהלים מגוונים והמתח בין הרצון להפתיע קהל אחד והחשש מ"מה יגידו" בקהלים אחרים אינם ייחודיים למתבגרים. גם אנחנו למשל, כותבי פרק זה, מתלבטים כיצד להנגיש את הידע המדעי בסגנון מושך לציבור הרחב בלי לפגוע ברושם שאנו רוצים להותיר בקהל עמיתינו האקדמי. אך בתקופת ההתבגרות המתח בין שני הרצונות הסותרים – להיות אותנטי ופרובוקטיבי ולהתקבל חברתית – נמצא בלב ההתרחשות הנפשית של המתבגרים. הם מבינים שעל מנת ליצור קשרים בין־אישיים קרובים עליהם לשתף את בני גילם במידע אישי אותנטי, אך בה בעת הם חוששים שהמידע ישמש נגדם, יופץ לכל עבר ויעורר לעג. המשימה המקוונת דורשת אם כן הצגה עצמית אותנטית ומעניינת אך גם מוקפדת ומצונזרת. לשם כך נדרשים כישורים אישיים־חברתיים מופלגים (Wu et al., 2016).

יתרונות וחסרונות ביחסים מקוונים

פרדוקס האינטרנט

אחת ההתרעות המרכזיות של הדיסטופיסטים הדיגיטליים היא שגם אם משתמש זוכה להצלחה במרחב המקוון, זוהי הצלחה פיקטיבית מפני שהשימוש הרב בתקשורת המקוונת פוגע באיכותם של הקשרים הבין־אישיים (Moschovitis et al., 1999). התרעה זו מתבססת על טיעון לוגי פשוט: משאב הזמן מוגבל, וככל שהנער מבלה שעות רבות יותר מול המסך, כך נשאר לו פחות זמן לפעילויות חיוניות מחוץ למסך (Huston et al., 1999). ובאותו אופן, ככל שהנער מתקשר יותר ברשתות החברתיות, כך נשאר לו פחות זמן לתקשורת בין־אישית במרחב

הפיזי; קשרים חברתיים "אמיתיים" מועתקים מהמרחב הפיזי אל המרחב המקוון ומאבדים את אמיתיותם (Lee & Kuo, 2002).

יתרה מזאת, תחושות הביטחון, הקלות והנוחות שמתאפשרות בתקשורת הטקסטואלית מרחוק גורמות למתבגרים להעדיף אותה על פני התקשורת מקרוב, הישירה והחשופה פנים אל פנים. העדפה זו גוררת ירידה ביכולתו של המתבגר לזהות ממדים לא מילוליים בתקשורת בין־אישית, ולפענח את שפת הגוף והאינטונציה של הזולת. חברים אמיתיים מוחלפים בחברי פייסבוק או בעוקבי אינסטגרם, ומערכות יחסים אינטימיות מוחלפות במערכות יחסים מנוכרות, חלשות וחולפות (Kraut et al., 1998; Mesch, 2003). רוברט קראוט, מחלוצי המחקר על השפעות האינטרנט, כינה את התופעה הזאת "פרדוקס האינטרנט": על אף שהשימוש באינטרנט מאפשר לבני האדם ליצור קשרים חדשים, לשמר קשרים קיימים ולשפר את שלומותם, הוא דווקא מחזק חוויות של בדידות ודכדוך ומערער את שלומותם של המשתמשים.

השערת ההגברה

כמה שנים לאחר פרסום הממצאים הנ"ל קבעו קראוט ועמיתיו ש"פרדוקס האינטרנט" חסר תוקף. מחקרים החלו להראות שהתקשורת המקוונת דווקא תורמת לשלומות של הגולשים. ואכן, הטענה הדומיננטית בספרות המדעית כיום גורסת כי התקשורת האינטרנטית מגבירה את עוצמת הקשרים החברתיים "הרגילים". טענה זו, המכונה "השערת ההגברה" (stimulation hypothesis), מתבססת על ממצא של רוב המחקרים כי ישנו מתאם חיובי בין התקשורת במרחב המקוון לבין התקשורת במרחב הפיזי; התקשורת האינטרנטית לא מחליפה את התקשורת הישנה אלא מתווספת אליה (Valkenburg & Peter, 2007).

אמנם מחקרים אלה קדמו ל"התפוצצות" של הרשתות החברתיות והתמקדו בעיקר בקשרים חברתיים בזירות כגון פורומים, צ'אטים ומיילים, שבהם הקשרים המקוונים חלשים יחסית, פחות הוליסטיים ומיידיים, אך כבר אז ניתן היה לזהות רכיבים שתורמים לאיכות הקשר המקוון. שני חוקרי אינטרנט ישראלים, גוסטבו מש ואילן תלמוד, מצאו שאיכות הקשר המקוון תלויה בשלושה מאפייני תקשורת מרכזיים: משך הזמן, עושר הממדים (multiplexity) ומידת הדמיון בין האנשים שיוצרים ומשמרים את הקשר הבין־אישי (Mesch & Talmud, 2006).

הרכיב הראשון שקובע את איכות הקשר המקוון, לפי מש ותלמוד, הוא משך זמן הקשר. זמן ממושך הוא תנאי הכרחי להצטברותן של חוויות משותפות ולהתבססותה של תחושת שייכות וזהות משותפת, בין שמדובר בקשר זוגי ובין שמדובר בקשר בין חברים בקבוצה. זמן ממושך מבסס אמון המאפשר פתיחות וקרבה.

הרכיב השני שמייחד קשרים עמוקים ברשת הוא עושר הממדים של הקשר, המתבטא בריבוי הפעילויות והתכנים שמעסיקים את המשתתפים ובגיוונם. החברות הקרובה בגיל ההתבגרות מתבטאת פעמים רבות בתחושה ש"אני יכולה לדבר איתה על הכול". ישנן אכן עדויות מחקריות שככל שמגוון נושאי השיחה והפעילויות גדול יותר, כך הולכת ומתחזקת עוצמתו של הקשר הבין־אישי.

הרכיב השלישי שמשך את המשתתפים לקשר הוא הדמיון ביניהם. מידת הדמיון במאפיינים שונים כמו גיל, מגדר, מוצא אתני וערכים, מאשרת את הזהות של החברים – ולזהות המתהווה יש חשיבות מיוחדת בגיל ההתבגרות – ומבססת את האמונות שלהם על העולם ועל עצמם. מידת הדמיון ביניהם היא גם זו שמקרבת אותם זה לזה ומביאה אותם לבלות זמן יחד וליהנות מאותם תחומי עניין, משחקים ופעילויות (Aboud & Mendelson, 1996).

שלושת המאפיינים הנ"ל תלויים כמובן זה בזה. לבני נוער עם מאפיינים אישיותיים דומים יהיו כנראה גם תחומי עניין משותפים, שיביאו אותם להשתתף באותן פעילויות ויגבירו בפועל את משך היחסים ביניהם. כך למשל נער שמבלה שעות רבות בקריאת הסדרה "הארי פוטר", יוכל למצוא "נפש תאומה" בקבוצת אוהדים מקוונת שהוקמה לכבוד הסדרה ולבלות איתה זמן ממושך.

הרחבת הקשרים מהמרחב הפיזי אל המרחב המקוון

למרות חשיבותם של שלושת הרכיבים הללו – משך הזמן, עושר הממדים ומידת הדמיון בין המשתתפים – לאיכות הקשר המקוון, הקשר אינו נותר לרוב רק במרחב הווירטואלי. רוב התקשורת האינטרנטית מתרחשת עם חברים ומכרים מהמרחב הפיזי. נער יכול אמנם לשחק פורטנייט עם נער שהוא אינו מכיר, ונערה יכולה להיות חברה בקבוצת ווטסאפ שרוב חברותיה אינן מוכרות לה, אך התקשורת המקוונת של מתבגרים מתרחשת לרוב עם מכרים מבית הספר,

מתנועת הנוער, מהחוג, מהשכונה, מהמושב. ואכן, מחקר שערכו החוקרים הישראלים יאיר עמיחי המבורגר וצחי חייט ב־13 מדינות, מצא מתאם חיובי בין היקף השימוש באינטרנט ובין עוצמת היחסים עם בני משפחה, חברים ועמיתים לעבודה (Amichai-Hamburger & Hayat, 2011). מחקר זה אמנם התמקד בנבדקים בני יותר מ־18, אך ממצאים דומים עולים גם בסקרים שכללו מתבגרים (Di Gennaro & Dutton, 2007). מגמה זו נותרה בעינה גם לאחר השתלטות הסמארטפונים והרשתות החברתיות. ניתן אפוא לומר במידה רבה של ודאות כי הקשרים המקוונים של רוב בני הנוער מהווים שלוחה או הרחבה של הקשרים שהם מקיימים עם בני גילם במרחב הלא מקוון (Wu et al., 2016). אפילו בני הנוער עצמם מפקפקים באיכות הקשרים שמתקיימים אך ורק במרחב המקוון, ויש לדעתם צורך במרחב פיזי על מנת ליצור קרבה ואינטימיות (Mesch & Talmud, 2010).

עם זאת, יש מיעוט לא מבוטל של משתמשים ברשת, כ־20%, שיוצרים קשרים עם אנשים חדשים ברשת ואף נפגשים איתם לאחר מכן פנים אל פנים. מעניין שמיעוט זה כולל מבוגרים רבים שלא נולדו בתקופה הדיגיטלית. הגורם שמנבא בצורה הטובה ביותר מי מהמשתמשים ייטה יותר ליצור קשרים חדשים ברשת הוא נפח הפעילות שלהם באמצעי התקשורת המקוונים (אימייל, ווטסאפ, רשתות חברתיות) ביחס לשאר הפעילות המקוונת שלהם, למשל באפליקציות המשחקים, הסרטונים והמידע (Di Gennaro & Dutton, 2007). משמעות ממצא זה תואמת את מה שטענו: יש להפנות את תשומת הלב המחקרית והחינוכית ממשך זמן המסך כשלעצמו אל הדרכים השונות שבהן בני הנוער בוחרים להשתמש בטכנולוגיות המסכים החדשות.

הון חברתי ואינדיווידואליזם ברשת

לבד מההגברה ההדדית בין קשרים מקוונים וקשרים פיזיים יש עדויות ששימוש נבון ברשתות חברתיות מגביר תחושות של שייכות ומפחית תחושות של בדידות, חרדה ודיכאון (Grieve et al., 2013). מובן שהתמונה המלאה של ההשפעות הפסיכולוגיות של הרשתות החברתיות מורכבת הרבה יותר מעדויות אלו, אך

נראה כי הרשת החברתית מאפשרת למשתמשים לצבור "הון חברתי" ו"הון פסיכולוגי". הון חברתי בהקשר זה הוא תחושה של משתמש שיש ברשותו אוצר של נגישות למידע, למשאבים ולתמיכה קהילתית, תודות למעגלי החברים וקבוצות השייכות שלו ברשת (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007). למרות שמדובר בתחושה סובייקטיבית של המשתמש שיש לו "גב ברשת", היא מייצרת לו הון פסיכולוגי חשוב – הוא מרגיש טוב, שייך יותר ובודד פחות.

אמנם חשיבותם של קשרים עם מכרים רחוקים ברשת נחשבת משנית ביחס לחשיבותם של קשרים קרובים עם חברים ובני משפחה במרחב הפיזי, אך גם לקשרים רחוקים יש חשיבות ביצירת תחושה המכונה "הון חברתי מגשר" (bridging social capital), הרלוונטית בייחוד לבני נוער. הון חברתי מגשר הוא משאב חברתי שמתקיים במיוחד במרחב המקוון ומתייחס ליכולתו של המשתמש "להרוויח" מהקשר עם אנשים רחוקים מחברות זרות (Ellison et al., 2014b). כאמור, הון חברתי מגשר נחשב פחות מהון חברתי מקרב (bonding social capital) של בני משפחה וחברים "אמיתיים", אך יש לו ערך. אחת הפעולות הנפוצות ברשתות החברתיות ובפורומים השונים היא העלאת פוסט שמטרתו התייעצות או גיוס תמיכה פומביים. וכך, מבלי להכיר לעומק את הנפשות הפועלות ברשתות השונות, המשתמש זוכה בתמיכה רגשית ומעניק תמיכה כזאת בתורו (Ellison et al., 2014a). בדרך זו, באמצעות נדיבות חברתית מקוונת משתמשים רבים מרגישים טוב יותר.

במקרים מסוימים ההון החברתי זמין עבור מתבגרים בעיקר במרחב המקוון. סקירת ספרות שהתמקדה בפרספקטיבה היסטורית של השפעת האינטרנט על החיים החברתיים (Bargh & McKenna, 2004) הדגישה מקרים רבים שבהם האינטראקציה החברתית במרחב האינטרנטי עדיפה על האינטראקציה במרחב הפיזי. הדבר בולט במיוחד ביישובים קטנים שבהם מבחר החברים קטן – לעיתים שניים־שלושה בני אותו גיל. במקרים כאלה, המרחב המקוון נחווה כהצלה ממש. במקרים אחרים המרחב הפיזי מאוכלס היטב, אך המתבגר לא מוצא בו חבר או קבוצה קרובים. המרחב המקוון מאפשר לו "אינדיווידואליזם ברשת" – אינטראקציה עם אנשים רחוקים המשוחררת מכבליהם של מעגלי היכרויות במרחב הפיזי (Mesch & Talmud, 2010).

היחסים הבין־אישיים ברשת מסתמכים מעצם טבעם על תחומי עניין

משותפים יותר מאשר על קרבה גיאוגרפית מקרית. החיפוש אחר מישהו דומה מסבירה חלקית את הפופולריות העצומה של הקבוצות ברשת. קבוצות מקוונות שמתאגדות סביב תחום עניין משותף מהוות מרחב פורה ליצירת קשרים משמעותיים בזכות העובדה שהחברים בקבוצה חולקים מטרות וערכים משותפים (McKenna et al., 2002). הקבוצות המקוונות נותנות מענה ייחודי למיעוטים החווים זרות וסובלים מדימויים סטריאוטיפיים. כך למשל, קבוצה של מתבגרים מקהילת הלהט"ב יכולה לשמש קרש הצלה עבור נער הומוסקסואל, להעניק לו תחושת שייכות ולתת לו אישור לזהות שהוא מגבש. התמיכה החברתית אף מאפשרת לו "לצאת מהארון" ולהתמודד בסביבה הפיזית (מרציאנו, 2009). כך, האינדיווידואליזם ברשת תורם לגיוון חיובי שפורץ גבולות חברתיים וגיאוגרפיים ומעניק תחושת ערך ושייכות גם לאותם נערים שלא "מוצאים את עצמם" בסביבה הפיזית שלהם.

אקלים של חיבור חברתי

מעבר לחיבורים הבין־אישיים שנוצרים ברשת, לקבוצות הווירטואליות ישנה תרומה ליצירת אקלים חיובי של חיבור חברתי בין בני הנוער. הממצא המרכזי שעלה בסקירת ספרות שיטתית של 268 מאמרים הוא שהשימוש של מתבגרים בטכנולוגיות מקוונות מקדם תחושות חיוביות של חיבור חברתי עם בני אותו הגיל ועם בית הספר (Wu et al., 2016). אחת ההשערות שיכולות להסביר זאת היא שהאינטרנט מגביר את הנטייה של משתמשים לחשיפה עצמית שתורמת להעמקה של השיח וליצירת תחושות של אותנטיות ואינטימיות ביניהם (Valkenburg & Peter, 2009). החיבור החברתי שמתאפשר ברשתות החברתיות מתרחש בעיקר עם קבוצת השווים ופחות עם בני המשפחה. מחקר אחד מתוך המאמרים שנסקרו טען שתקשורת מקוונת אכן עלולה לפגום ביחסים של המתבגר עם הוריו אך גם עם בני גילו (Punamaki et al, 2009). עם זאת, המגמה המרכזית שעלתה מסקירה זו משקפת את התנועה הפסיכולוגית הטבעית של המתבגר להתיר את התלות בהוריו באמצעות התקרבות לקבוצת השווים.

הבדלים בין־אישיים ביחסים מקוונים

מי מרוויח מהתקשורת המקוונת?

השערת ההגברה לפיה הקשרים החברתיים מתפשטים מהמרחב הפיזי למרחב המקוון, משמשת מסגרת תיאורטית טובה לתיאור הדפוס הכללי של התקשרות בני הנוער ברשתות החברתיות, אך אין בה הסבר טוב דיו להבנת ההשפעות הפסיכולוגיות הספציפיות של התקשורת המקוונת על עולמו הפנימי של המתבגר, ואין היא עונה באופן מספק על שתי שאלות מרכזיות: האם התקשורת המקוונת תורמת לרווחה הנפשית של המתבגר מעבר לתחושות כלליות של הון חברתי מגשר? האם ישנם מתבגרים שהתקשורת המקוונת היא המשאב המרכזי שלהם לתחושת ערך עצמי ושייכות?

כדי לענות על שאלות אלה נציג שתי תתי־השערות תיאורטיות מתחרות שעומדות בבסיס השערת ההגברה ומחלקות את המשתמשים ברשת על פי סגנונות האישיות שלהם: "השערת העשיר הוא המתעשר" ו"השערת הפיצוי החברתי" (Kraut et al., 2002). על פי ההשערה הראשונה, בני נוער מוחצנים ובעלי כישורים חברתיים בעולם הפיזי הם "המרוויחים הגדולים" מהתקשורת האינטרנטית. כישוריהם החברתיים עוזרים להם לקיים מערכות יחסים באינטרנט ומזכים אותם בתמיכה חברתית־רגשית מקהל חבריהם ברשת. תכונות אלה הופכות את מערכות היחסים של "העשירים המתעשרים" למספקות יותר ומשפרות את איכות חייהם. ההשערה השנייה גורסת את ההיפך: התקשורת המקוונת היא הזדמנות חברתית ייחודית לצעירים מופנמים בעלי כישורים חברתיים מועטים הנוטים לחרדה חברתית. האינטרנט מאפשר לאנשים מסוג זה לקיים מערכות יחסים משמעותיות בסביבה מאיימת פחות, והם "המרוויחים הגדולים" מהשימוש באינטרנט.

השערת הפיצוי החברתי מתכתבת עם התפיסה שרווחה בקרב פסיכולוגים רבים בראשית עידן האינטרנט לפיה התקשורת המקוונת יוצרת הזדמנות ייחודית לחשיפה ולגילוי "העצמי האמיתי" של המשתמשים (Bargh et al., 2002). את המושג "עצמי אמיתי" טבעו, כל אחד בהקשר התיאורטי שלו, קרל יונג וקרל רוג'רס. הם הבדילו בין "העצמי הציבורי", או "העצמי הכוזב", של האדם ("הפרסונה") לבין "העצמי הפנימי" או "העצמי האמיתי". לאנשים, נטען, יש

צורך לגלות את העצמי האמיתי שלהם ולחיות בהתאם לו – חיים תואמי עצמי אמיתי מספקים יותר מחיים תואמי "עצמי כוזב". הופעת האינטרנט והיכולת לתקשר עם אחרים בעילום שם אִפשרו לאנשים לספק את הצורך הפסיכולוגי־קיומי הזה, לגלות את העצמי האמיתי שלהם (McKenna, Green & Gleason, 2002). בניגוד לסביבה החברתית הנכפית על המתבגר במרחב הפיזי, בבית הספר למשל, המרחב המקוון מעניק לאדם חופש לבחור למי להתחבר. החופש לבחור קשרים חברתיים מאפשר לו להרפות מהעצמי הציבורי הכוזב שהוא נאלץ לעטות על עצמו בסביבה הפיזית היומיומית, ולהיות "הוא עצמו" בסביבה המקוונת שבחר (Carter, 2005).

חיבור לעצמי האמיתי הוא יסוד מרכזי בבריאות הנפשית, ובגיל ההתבגרות הוא חשוב שבעתיים, שכן, וכאמור, המשימה ההתפתחותית של המתבגר היא להתנסות בקרבה ואינטימיות עם אחרים בדרכו לגיבוש זהות אישית אותנטית (Valkenburg & Peter, 2011). על בסיס השערת הפיצוי החברתי, ייתכן שמתבגרים שמתקשים לעמוד במשימה התפתחותית זו, למשל בגלל תחושות של זרות או נטייה למופנמות, יוכלו לפצות על כך באמצעות גילוי העצמי האמיתי שלהם ברשת. ואכן, מחקר מוקדם של עמיחי־המבורגר ועמיתיו הראה שאנשים מופנמים נוטים לגלות היבטים נסתרים של האני האמיתי שלהם ולמצוא אותם בעזרת האינטרנט, בעוד שאנשים מוחצנים מעדיפים אינטראקציות חברתיות "רגילות" (Amichai-Hamburger, Wainapel & Fox, 2002). באופן דומה, אנשים שמדווחים שקל להם יותר לבטא את העצמי האמיתי שלהם באינטרנט נוטים להשתמש יותר באינטרנט (Tosun, 2012; Tosun & Lajunen, 2009).

עצמי משופר

בניגוד לגישת העצמי האמיתי, יש חוקרים הטוענים, כאמור לעיל, שהתמוטטות ההקשרים החברתיים ברשת ומיזוגם גורמים דווקא לצָנזור עצמי, ועל כן אנשים, ובמיוחד מתבגרים, יהיו זהירים ו"אסטרטגיים" בניהול ההצגה העצמית שלהם ברשת (Walther, 2007). אנשים, ובמיוחד מתבגרים, נוטים להציג את עצמם באופן חיובי ולכן בונים לעצמם פרופיל "משופר". בהתאם לכך נמצא במחקר שבני נוער נוטים לפרסם תמונות פרופיל שבהן הם נראים נאים ומושכים (Siibak, 2009). ממצא זה בולט בעיקר בקרב נערות ובקרב משתמשים הנוטים לנרקיסיזם

ולמוחצנות (Buffardi & Campbell, 2008; Mehdizadeh, 2010; Ong et al., 2011). לבחירה בתמונת פרופיל יש משמעות רבה בהצגה העצמית של המתבגר בתקשורת המקוונת מפני שהיא מלווה כל צעד של המשתמש ברשת החברתית – כל פוסט וכל תגובה נושאים את החתימה האישית של תמונת הפרופיל. לכן מתבגרים, ובמיוחד מתבגרות, משקיעים זמן ומאמץ ניכרים בעיצוב החתימה האינטרנטית שלהם.

ממצאים סותרים והצעה לפתרון

שתי ההשערות – העשיר המתעשר והפיצוי החברתי – זכו כאמור לתמיכה אמפירית מסוימת. כך למשל, במחקר שערך אחד מכותבי פרק זה על יותר מ־400 בני נוער מכל רחבי הארץ, נמצא קשר בין תחושות של דחייה חברתית ובין עמדות חיוביות כלפי השימוש ברשת החברתית. מתאם חיובי דומה (אך נמוך) נמצא גם בין דחייה חברתית לבין מידת השימוש ברשת בפועל (Ophir, 2017). בהתאם לכך, מחקר קודם מצא שאנשים מופנמים וביישנים נהנים יותר מהשימוש בפייסבוק ומדווחים על חוויות חיוביות ותחושות של קרבה ותמיכה חברתיות (Baker & Oswald, 2010). לעומת זאת, מחקרים אחרים העלו שככל שיש לבני נוער חברויות "רגילות" טובות ורבות יותר, כך הם משתמשים יותר גם בתקשורת אינטרנטית (Lee, 2009).

הממצאים המחקריים שהצטברו עד כה הם אפוא מעורבים, ונכון לזמן כתיבת פרק זה, המחקר לא הכריע בין שתי ההשערות המתחרות. נדמה שקיימת מגמה של הצגה אישית "משופרת" ברשת החברתית, שכן עם הזמן התקשורת המקוונת עברה מתקשורת אנונימית לתקשורת מזוהה ברשתות כמו פייסבוק, אינסטגרם וטיקטוק, אך מגמה זו מאפיינת את התקשורת האנושית באופן כללי ועדיין לא ברור אילו בני נוער מרוויחים יותר מהשימוש ברשתות החברתיות.

כיוון אפשרי לפתרון תיאורטי הוא שילוב של שתי ההשערות על בסיס העובדה שמתבגרים אכן מנסים לפצות על כישורים חברתיים מוגבלים באמצעות שימוש מוגבר ברשתות חברתיות, אך ניסיונותיהם מניבים פחות רווחים חברתיים בהשוואה למתבגרים בעלי כישורים חברתיים משוכללים יותר אשר יוצרים יחסים מוצלחים יותר גם ברשת (Ophir, 2017). במילים אחרות, על פי התפיסה האינטגרטיבית המוצעת כאן, שתי ההשערות אינן סותרות בהכרח. גם

אם מתבגרים שמתקשים מבחינה חברתית במרחב הפיזי אכן בוחרים להשתמש באופן פעיל יותר במדיה החברתית (השערת הפיצוי), הבחירה התקשורתית שלהם אינה נושאת תמיד פרי (Ophir, Asterhan & Schwarz, 2019); למרות ניסיונם להשתמש במדיה החברתית כאמצעי ליצירת קשרים חברתיים ולהשגת תמיכה חברתית, הם עלולים להחמיץ את הפוטנציאל של המדיה (Ophir et al., 2016); הקשיים החברתיים שלהם מועתקים אל המרחב המקוון (השערת העשיר הוא המתעשר).

המרחב הווירטואלי והמרחב הממשי

מלבד הפתרון התיאורטי המנסה לשלב בין האמיתות הגלומות בשתי ההשערות הנ"ל, מסתמנת הסכמה חדשה שמונחת בבסיס שתיהן ובבסיס השערת האם, השערת ההגברה: בתחום היחסים החברתיים החלוקה בין "עולם אמיתי" ו"עולם וירטואלי" אינה עומדת במבחן המציאות. הרשתות החברתיות מאפשרות שיתוף רעיונות, מקטעי חיים ותחומי עניין; הן מייצרות אפשרויות חברתיות ועסקיות חדשות. המרחב המקוון אינו מרחב נפרד מהעולם האמיתי; הוא חלק מהחיים השוטפים. היחסים הבין־אישיים השתנו והם חורגים מהמרחב הגיאוגרפי, ממקום המגורים, ממקום העבודה וכיוצא באלה, למרחב וירטואלי, שהוא אמיתי באותה מידה.

כאן המקום להזכיר את הריחוק החברתי והסגר הגיאוגרפי שנכפה על מרבית העולם בתקופת מגפת הקורונה בשנת 2020. כולנו חשנו על בשרנו את הגעגוע לקרובינו, אך במקביל גילינו את העוצמה של התקשורת המקוונת – את החיבור החברתי והתמיכה הקהילתית ברשתות החברתיות ואת דמעותיה של הסבתא האהובה בליל הסדר באפליקציית הזום. קשה לתאר כיצד היו נראים חיינו – בעיקר חיי הנוער – בתקופת המגפה ללא התקשורת המקוונת. הסגר הגיאוגרפי המחיש גם לדיסטופיסטים, הסבורים שקשרים מקוונים הם חלשים וחולפים, שיש קשרים אנושיים אמיתיים גם בתקשורת המקוונת (Carter, 2005).

השערת ההגברה מיושנת מעט ומתאימה לדורות ה־X וה־Y, שכן חבויה בה הנחה שקשרים במרחב הפיזי הם המהות, האידיאל, בעוד שקשרים מקוונים הם רק תוספת. דור ה־Z, לעומת זאת, שנולד למציאות מקוונת, אינו מפריד

בין המרחב המקוון למרחב הפיזי. הרשתות החברתיות, קבוצות הווטסאפ והמשחקים המקוונים, הם עבורם ערוץ ממשי, ואף מרכזי, בהתנהלות הבין־אישית. בהתאם לכך, נראה שהקונצנזוס המדעי עובר מתפיסת המרחב המקוון כמרחב אקזוטי רחוק מהמציאות החברתית ואף פוגע בה, לתפיסתו כמרחב טבעי ליצירה ולשימור יחסים חברתיים משמעותיים הממוזגים במציאות החברתית.

המחשה בולטת למיזוג זה ניתן לראות באופן שהתמיכה החברתית שנוצרת בקבוצות המקוונות משפיעה על הערכים ועל הזהות של חברי הקבוצה בעולם הפיזי ומעניקה להם חוסן נפשי (Spears et al., 2002). האנשים שאנו מתחברים אליהם במרחב המקוון אמיתיים לגמרי, והתקשורת איתם משפיעה על הווייתנו. קשרים חברתיים באינטרנט הם קשרים בין־אישיים לכל דבר.

ומשום שהקשרים המקוונים הם קשרים "אמיתיים לגמרי", האלימות והפגיעות שמתרחשות במרחב המקוון מסוכנות לא פחות מאלו המתרחשות במרחב הפיזי. הסביבה המקוונת היא חלק אינטגרלי מהמרחב החברתי שבו חיים צעירי ההווה. ילדה שחווה ביוש ברשת אינה יכולה לכבות את הסמארטפון ולהתעלם. הצעה לנהוג כך (של מורים או הורים "מיושנים") שקולה להצעה לא לצאת מהבית כדי להימנע ממפגש עם אנשים פוגעניים.

מהלכה למעשה: פנייה להורים ולמורים

"זה לא כל כך פשוט להיות כאן ילד," שרו ילדים בפסטיגל 1997, שנים לפני הופעת הסמארטפונים והרשתות החברתיות. ילדים ומתבגרים בכל הדורות מתמודדים עם אתגרים פסיכו־סוציאליים מסובכים ומשתנים, ולמבוגרים, לכן, יש תפקיד חשוב. המראה הדיסטופית שמציבים נביאי הזעם הטכנולוגיים, גם אם היא מוגזמת, מחייבת אותנו, הורים ומורים, להתאים את תפיסותינו וערכינו החינוכיים לאתגרים הייחודיים של הדור. יש כאמור מרחק רב בין כותרות העיתונים הפשטניות והצעקניות לבין המחקר המדעי המורכב, וגם במחקר יש מחלוקות בדבר סכנות הרשת, אך אין זה פוטר אותנו ממשימת החינוך. השימוש במסכים הפך לנקודת חיכוך מרכזית בין הורים לילדים בבית ובין מורים

לתלמידים בבית הספר – והילדים מנצחים; הם מסתירים מהוריהם ומוריהם את פעילותם ברשת ומנהלים בה חיים שלמים סמויים מעיני ההורים והמורים. התקנת תוכנות סינון אינה תחליף למעורבות הורית ומורית. להיות הורים ומורים לילדי דור ה־Z ודור האלפא משמעותו להיות מסוגלים להכינם לחיים בריאים במרחב רווי מסכים.

הספרות המדעית, כפי שראינו, מגוונת ועודנה מתגבשת, ובכל זאת ניתן לחלץ מתוכה כמה עקרונות פסיכו־פדגוגיים מנחים להורים ולמורים.

שימו לב לתוכני המסך. זמן מסך כשלעצמו אינו האויב המרכזי; מה שעושה את ההבדל הוא התכנים. במקום לשאול, "כמה זמן מסך?" שאלו, "מה איכות המסך?" כלומר, האם הילדים צופים בתכנים המותאמים לגילם? האם הם צופים באופן פסיבי או שהם לומדים ויוצרים בעקבות הצפייה? האם המסך מפיק רק בידור או גם מאפשר למידה והתפתחות? המרחב המקוון שופע תכנים איכותיים, סדרות טובות ואפליקציות תומכות, יצירתיות. השקיעו זמן באיתור התכנים הללו – חפשו ברשת, שוטטו באתרים המיועדים להורים, היעזרו בקבוצות ווטסאפ של הורי הכיתה – והציעו אותם לילדיכם.

הציעו פעילויות בריאות מחוץ למסך. ברוב המקרים נזקי המסכים המתוארים במחקרים אינם תוצאה של עצם השימוש במסך, אלא של הפעילויות שהילד הפסיד בזמן (הרב) שבילה מול המסך. שאלו את עצמכם: האם הילד מקדיש זמן לקריאת ספרים? האם יש לו די הזדמנויות לפעילות גופנית? מהם תחביביו מחוץ למסכים והאם הוא מקדיש להם זמן? האם הוא נפגש עם חברים גם במרחב הפיזי? האם הוא ישן די הצורך? האם הוא מתקשר איתנו, בני המשפחה והמורים? כל הדברים ששאלתם הם גורמי חוסן חשובים המגנים על ילדיכם מפני נזקי המסכים. אם התשובות לשאלות שליליות, יש להתנות את הפעילות המקוונת בבניית סדר יום מאוזן יותר.

אתרו סימני תלות ומצוקה. גם אם כותרות התקשורת נוטות כדרכן לצעוק ולהפריז, חשוב לדעת שילדים אחדים פגיעים יותר מאחרים ויש לוודא שאינם מפתחים תלות מוגזמת במסכים, או ליתר דיוק – סובלים מבעיה בוויסות הרגשי. שאלו את עצמכם מפעם לפעם: האם הילד משתמש במסך כדי להימנע מקונפליקטים, להירגע או לווסת את רגשותיו? האם כל ניתוק שלו מהמכשיר גורר התפרצויות זעם? האם המסך משמש עבורו "חדר בריחה"

מאתגרים חברתיים ומהתמודדויות פסיכולוגיות? אם כן, חשוב להתייעץ עם איש מקצוע.

מנפו את זמן המסך. העולם הדיגיטלי מציע הזדמנויות יקרות ערך, אם רק נהיה מוכנים לעבודה הכרוכה בגילוי ובניצול שלהן. נצלו את המסכים להתקרב לילדיכם, להבין מה מעסיק אותם ומה מרגש אותם. ערכו היכרות עם המשחקים, הרשתות והאפליקציות ה"טרנדיים". שבו עם הילדים מפעם לפעם מול המסך. צפו איתם בפרק בסדרה אהובה עליהם. הקצו שעה בערב למשחק משותף בפלייסטיישן. באופן מפתיע, למרות המוניטין הרע של המסך, ניתן למנף אותו לטובת קרבה ואינטימיות.

הכינו את התלמידים להתמודדות עם אתגרי הרשת. האינטראקציות החברתיות בבית ובכיתה מזמנות להורים ולמורים הזדמנויות רבות לחנך את המתבגרים להתנהגות ראויה, להציב בפניהם תמרורים ערכיים ולסייע להם בתהליך החברות בשנים הקריטיות. לעומת זאת, המרחב המקוון, שבו נדרשים הדרכה ותיווך יותר מאשר במרחב הפיזי, נסתר ברובו מעיני המבוגרים. בשל כך יש לנצל כל הזדמנות אפשרית לשוחח עם הילדים והתלמידים על אתגרי הרשת וסכנותיה – בריונות, ביוש, שיח פוגעני, הפרת הפרטיות ופגיעות מיניות. אין להמתין להתמודדות בזמן אמת (חלילה). נצלו אירועים המתפרסמים בתקשורת לשיחה; צפו בכיתה בכתבות ובסרטים העוסקים בכך ודונו בהתנהגות הפוגעים ובתגובות ראויות של נפגעים ועדים לפגיעה; הכירו והנגישו את ערוצי הסיוע, בייחוד את **מוקד 105** המעולה; ארגנו ערב משותף להורים ולילדים בבית הספר והזמינו הרצאה המציגה את עוצמתו ואת אתגריו של המרחב הדיגיטלי; אתגרו את תלמידיכם להתנסות חד־פעמית ב"יום ללא מסכים" וללמידה משותפת על הקשר הסימביוטי עם הטכנולוגיה החדשה ועל הצורך בבניית פרקטיקות שימוש מאוזנות ובריאות.

נצלו את קבוצת הווטסאפ הכיתתית לחִברות־רשת. גבשו עם התלמידים כללי התנהגות נאותה בקבוצה וקבעו שעות סבירות לפנייה למורה. שתפו בקבוצה קישורים לכתבות ולסרטונים בנושאים הנראים חשובים בעיניכם ונצלו את המרחב המקוון להיכרות מעמיקה יותר עם תלמידיכם. כשהשיח בקבוצה גולש לביטויים פוגעניים או אלימים, הזכירו את כללי ההתנהגות בקבוצה, אך זכרו שעדיף שהאינטראקציה החברתית ברובה תיעשה בקבוצה זו ולא בקבוצות

ללא המורה. אם נדרשת התערבות, מומלץ כי תיעשה באופן אישי ומחוץ לקבוצה. בגילאים נמוכים יותר, מומלץ להורים להתנות את רכישת הסמארטפון הראשון בנוכחות הורית מלווה בקבוצות הווטסאפ.

זמנו לתלמידים מרחבי למידה נטולי סמארטפון. מחקרים רבים מצביעים על העובדה כי השימוש בסמארטפון, ואף עצם נוכחותו בקרבת התלמיד, פוגעת ביעילות הלמידה במטלות הדורשות רמת קשב גבוהה ומאמץ קוגניטיבי מורכב (Wilmer et al., 2017). המצב בישראל הוא שכל בית ספר, לעיתים כל מורה, מגדיר את נוהלי השימוש בסמארטפון. על כן דווקא במקומות שבהם אין אכיפה קפדנית של סילוק הטלפון הסלולרי מהכיתה, אנו ממליצים למורים להגדיר מסגרות למידה ייחודיות שבהן התלמידים יתנסו במאמץ קוגניטיבי ממושך ללא הסחת הדעת הטכנולוגית. בפרקטיקה זו תרוויחו דבר נוסף: מחקרים עדכניים מצאו כי רמה גבוהה של "נומופוביה" – פחד מהיעדרותו של המכשיר – פוגעת גם במשימות קשב פשוטות (Schwaiger & Tahir, 2022). על כן התנסויות חוזרות של פעילות נעדרת מכשיר יסייעו בהפחתת פחד זה ובהתמודדות עם מצבים דומים בהמשך חיי התלמיד.

לכל מקום וזמן האתגרים החינוכיים שלו; האתגר של מקומנו וזמננו הוא המסכים. יש לנו זכות וחובה לומר לילד "עד כאן!" ובמקביל – להשקיע מאמץ וזמן בחשיבה על האופן שבו נכון לשלב את טכנולוגיות המסכים בחיי ילדינו. בידינו הדבר.

מקורות

בזק (2021). דו"ח בזק למצב האינטרנט בישראל 2021. זמין ב:
https://www.bezeq.co.il/internetandphone/internetreport/

ברק, ע' (2006). הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". פנים, 37 (עמ' 48–58).

מרציאנו, א' (2009). תפקיד הפורומים הווירטואליים בהתמודדותם של נערים הומואים עם תהליך היציאה מהארון. **מסגרות מדיה: כתב עת לתקשורת, 4.**

Aboud, F.E., & Mendelson, M.J. (1996). *Determinants of friendship selection and quality*: *Developmental perspectives*. Cambridge, England: Cambridge university press.

Amichai-Hamburger, Y., & Hayat, Z. (2011). The impact of the internet on the social lives of users: A representative sample from 13 countries. *Computers in Human Behavior* 27(1) (pp. 585-589). doi:10.1016/j.chb.2010.10.009

Amichai-Hamburger, Y., Wainapel, G., & Fox, S. (2002). "On the Internet No One Knows I'm an Introvert": Extroversion, Neuroticism, and Internet Interaction. *CyberPsychology & Behavior* 5(2) (pp. 125-128). doi:10.1089/109493102753770507

Baker, L.R., & Oswald, D.L. (2010). Shyness and online social networking services. *Journal of Social and Personal Relationships* 27(7) (pp. 873-889). doi:10.1177/0265407510375261

Bargh, J.A., & McKenna, K.Y.A. (2004). The Internet and social life. *Annu. Rev. Psychol*. 55 (pp. 573-590).

Bargh, J.A., McKenna, K.Y.A., & Fitzsimons, G.M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the "true self" on the Internet. *Journal of Social Issues* 58(1) (pp. 33-48). doi:10.1111/1540-4560.00247

Bazarova, N.N., & Choi, Y.H. (2014). Self-disclosure in social media: Extending the functional approach to disclosure motivations and characteristics on social network sites. *Journal of Communication* 64(4) (pp. 635-657).

Bearman, P.S., & Moody, J. (2004). Suicide and friendships among American adolescents. *American journal of public health* 94(1) (pp. 89-95).

Buffardi, L.E., & Campbell, W.K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(10) (pp. 1303-1314). doi:10.1177/0146167208320061

Carter, D. (2005). Living in virtual communities: an ethnography of human relationships in cyberspace. *Information*, *Communication & Society* 8(2) (pp. 148-167). doi:10.1080/13691180500146235

Cooper, C.R., & Cooper Jr, R.G. (2016). Links between adolescents'

relationships with their parents and peers: Models, evidence, and mechanisms. *Family-peer relationships* (pp. 149-172). Routledge.

Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social psychology quarterly* (pp. 377-391).

Di Gennaro, C., & Dutton, W.H. (2007). Reconfiguring friendships: Social relationships and the Internet. *Information*, *Communication* & *Society*, 10(5) (pp. 591-618).

Ellison, N.B., Gray, R., Lampe, C., & Fiore, A.T. (2014a). Social capital and resource requests on Facebook. *New Media* & *Society* 16(7) (pp. 1104-1121). doi:10.1177/1461444814543998

Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication* 12(4) (pp. 1143-1168). doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Ellison, N.B., Vitak, J., Gray, R., & Lampe, C. (2014b). Cultivating social resources on social network sites: Facebook relationship maintenance behaviors and their role in social capital processes. *Journal of Computer-Mediated Communication* 19(4) (pp. 855-870). doi:10.1111/jcc4.12078

Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, NY: W. W. Norton & Co.

Giordano, P.C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual review of sociology* 29(1) (pp. 257-281).

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Oxford, England: Doubleday.

Gonzales, R. (2018). It's Time For a Serious Talk About the Science of Tech "Addiction". *Weird*. Available at https://www.wired.com/story/its-time-for-a-serious-talk-about-the-science-of-tech-addiction/

Grieve, R., Indian, M., Witteveen, K., Tolan, G.A., & Marrington, J. (2013). Face-to-face or Facebook: Can social connectedness be derived online? *Computers in Human Behavior* 29(3) (pp. 604-609). doi:10.1016/j.chb.2012.11.017

Hartup, W.W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological bulletin* 121(3) (p. 355).

Hearn, A. (2008). Meat, Mask, Burden: Probing the contours of the brandedself. *Journal of consumer culture* 8(2) (pp. 197-217).

Huston, A.C., Wright, J.C., Marquis, J., & Green, S.B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental psychology* 35(4) (p. 912).

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J.N., Helgeson, V., & Crawford, A.M. (2002). Internet paradox revisited (Version 1) [doi:10.1111/1540-4560.00248]. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? [Press release]

Lee, S.J. (2009). Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use? (Version 3) [doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x]. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

Lee, W., & Kuo, E.C.Y. (2002). Internet and Displacement Effect: Children's Media Use and Activities in Singapore. *Journal of Computer-Mediated Communication* 7(2). doi:10.1111/j.1083-6101.2002.tb00143.x

Marwick, A.E., & Boyd, D. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New media & society* 13(1) (pp. 114-133).

McKenna, K.Y., & Bargh, J.A. (1998). Coming out in the age of the Internet: Identity "demarginalization" through virtual group participation. *Journal of personality and social psychology* 75(3) (p. 681).

McKenna, K.Y.A., Green, A.S., & Gleason, M.E.J. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of Social Issues* 58(1) (pp. 9-31). doi:10.1111/1540-4560.00246

Mehdizadeh, S. (2010). Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking* 13(4) (pp. 357-364). doi:10.1089/cyber.2009.0257

Mesch, G., & Talmud, I. (2006). The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships. *The information society* 22(3) (pp. 137-148).

Mesch, G.S. (2003). The Family and the Internet: The Israeli Case.

Social Science Quarterly 84(4) (pp. 1038-1050). doi:10.1046/j.0038-4941.2003.08404016.x

Mesch, G.S., & Talmud, I. (2010). *Wired youth*: *The social world of adolescence in the information age*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Mory, M.S. (1995). *Consensus and conflict in perceptions of crowds*: *The construction of adolescent social identity* (55). ProQuest Information & Learning, US.

Moschovitis, C.J.P., Poole, H., Schuyler, T., & Senft, T. (1999). *History of the Internet*: *A chronology*, 1983 *to the present*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Ong, E.Y.L., Ang, R.P., Ho, J.C.M., Lim, J.C.Y., Goh, D.H., Lee, C.S., & Chua, A.Y.K. (2011). Narcissism, extraversion and adolescents' self-presentation on Facebook. *Personality and Individual Differences* 50(2) (pp. 180-185). doi:10.1016/j.paid.2010.09.022

Ophir, Y. (2017). SOS on SNS: Adolescent distress on social network sites. *Computers in Human Behavior* 68 (pp. 51-55). doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.025

Ophir, Y., Asterhan, C.S.C., & Schwarz, B.B. (2019). The digital footprints of adolescent depression, social rejection and victimization of bullying on Facebook. *Computers in Human Behavior* 91 (pp. 62-71). doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.025

Ophir, Y., Lipshits-Braziler, Y., & Rosenberg, H. (2020). New-media screen time is not (necessarily) linked to depression: Comments on Twenge, Joiner, Rogers, and Martin (2018). *Clinical Psychological Science* 8(2) (pp. 374-378).

O'Sullivan, P.B., & Carr, C.T. (2018). Masspersonal communication: A model bridging the mass-interpersonal divide. *New Media & Society* 20(3) (pp. 1161-1180).

Phua, J., Jin, S.V., & Kim, J.J. (2017). Gratifications of using Facebook, Twitter, Instagram, or Snapchat to follow brands: The moderating effect of social comparison, trust, tie strength, and network homophily on brand identification, brand engagement, brand commitment, and membership intention. *Telematics and Informatics* 34(1) (pp. 412-424).

Punamäki, R.L., Wallenius, M., Hölttö, H., Nygård, C.H., & Rimpelä, A. (2009). The associations between information and communication technology (ICT) and peer and parent relations in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development* 33(6) (pp. 556-564).

Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations*: *Friends and enemies*. Routledge.

Schwaiger, E., & Tahir, R. (2022). The impact of nomophobia and smartphone presence on fluid intelligence and attention. *Cyberpsychology*: *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 16(1). ttps://doi.org/10.5817/CP2022-1-5

Siibak, A. (2009). *Constructing the Self through the Photo selection — Visual Impression Management on Social Networking Websites* 3(1).

Silver, L. (2019). Digital connectivity growing rapidly in emerging economies. *Pew Research Center*. Available at: https://www.pewresearch.org/global/2019/02/05/digital-connectivity-growing-rapidly-in-emerging-economies/

Spears, R., Lea, M., Corneliussen, R.A., Postmes, T., & Haar, W.T. (2002). Computer-Mediated Communication as a Channel for Social Resistance: The Strategic Side of SIDE. *Small Group Research* 33(5) (pp. 555-574). doi:10.1177/104649602237170

Sproull, L., & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication. *Management science* 32(11) (pp. 1492-1512).

Tosun, L.P. (2012). Motives for Facebook use and expressing "true self" on the Internet. *Computers in Human Behavior* 28(4) (pp. 1510-1517). doi:10.1016/j.chb.2012.03.018

Tosun, L.P., & Lajunen, T. (2009). Why Do Young Adults Develop a Passion for Internet Activities? The Associations among Personality, Revealing "True Self" on the Internet, and Passion for the Internet. *Cyberpsychology & Behavior* 12(4) (pp. 401-406). doi:10.1089/cpb.2009.0006

Twenge, J.M., Joiner, T.E., Rogers, M.L., & Martin, G.N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates

among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science* 6(1) (pp. 3-17).

Valkenburg, P.M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current opinion in psychology* 44 (pp. 58-68).

Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: *Testing the stimulation versus the displacement hypothesis* (Version 4). United Kingdom: Blackwell Publishing.

Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current directions in psychological science* 18(1) (pp. 1-5).

Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of adolescent health* 48(2) (pp. 121-127).

Vitak, J., & Ellison, N.B. (2013). 'There'sa network out there you might as well tap': Exploring the benefits of and barriers to exchanging informational and support-based resources on Facebook. *New Media & Society* 15(2) (pp. 243-259).

Walther, J.B. (2007). Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition. *Computers in Human* Behavior 23(5) (pp. 2538-2557). doi:10.1016/j.chb.2006.05.002

Weinstein, E.C., Rundle, M., & James, C. (2015). A hush falls over the crowd: Diminished online civic expression among young civic actors. *International Journal of Communication* 9 (p. 23).

Wilmer, H.H., Sherman, L.E., & Chein, J.M. (2017). Smartphones and Cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in Psychology* 8.

Wu, Y.J., Outley, C., Matarrita-Cascante, D., & Murphrey, T.P. (2016). A Systematic Review of Recent Research on Adolescent Social Connectedness and Mental Health with Internet Technology Use. *Adolescent Research Review* 1(2) (pp. 153-162). doi:10.1007/s40894-015-0013-9

Wyatt, R.O., Kim, J., & Katz, E. (2000). How feeling free to talk affects

ordinary political conversation, purposeful argumentation, and civic participation. *Journalism & Mass Communication Quarterly* 77(1) (pp. 99-114).

Youniss, J., McLellan, J.A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist* 40(5) (pp. 620-631).

Youniss, J., & Smollar, J. (1987). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

מתים כדי לחיות

גיל ההתבגרות, אובדנות והפרעות אכילה

ציפי הוכדורף

גיל ההתבגרות כרוך בשינויים בתחומים שונים – הגופני, השכלי, הרגשי, הערכי, המשפחתי, החברתי. למתבגר אין השפעה על איכותם ועיתוֿם של שינויים אלה ולכן הוא חווה אין־אונים, אך גם כוח – הוא מתבגר. רוב המתבגרים מצליחים לגייס משאבי נפש ולחצות את הגיל בהצלחה, אך חלקם נתקלים בקשיים וחווים מצוקות קשות, חלקן קיצוניות, ביניהן הפרעות אכילה והתנהגויות אובדניות, המלוות בהרגשה ש"עדיף למות מאשר לסבול". פרק זה מבקש להציג את הפרעות האכילה וההתנהגויות האובדניות בהקשר של התהליך המאתגר, ולעיתים אף המסוכן, של גיל ההתבגרות.

אתגר ההתבגרות

גיל ההתבגרות הוא תקופת מעבר מטלטלת מילדות לבגרות. אבנר זיו (1985) כינה אותו "הגיל הלא רגיל"; רולף מוס (1988) התייחס אליו כאל "סופה וסערה"; אריק אריקסון (1950) הגדיר את משימתו הקריטית: בניית זהות אישית; וג'יימס מרסיה (אצל שולמן, 1985) איתר ארבעה מצבים בזהות המתבגר המתהווה: זהות מטושטשת – המתבגר בודק ועדיין לא התחייב; הסתגרות מוקדמת – המתבגר התחייב ולא בודק; זהות מושהית – המתבגר

לוקח את הזמן כדי לבדוק; זהות עצמית ברורה – המתבגר התחייב לאחר בדיקה.

ראשיתו של גיל ההתבגרות היא בשינויים פיזיולוגיים, המופיעים באופן בלתי רצוני, עקב פעילות הורמונלית פתאומית ונמרצת, ואינם ניתנים לשליטת המתבגרים. על פי ממצאי המחקר, "מתבגרים מוקדם" ו"מתבגרים מאוחר" אינם מרוצים ממועד הופעתם של השינויים בגופם ובנפשם ומצורתם (סולברג, 1985). אחד הביטויים המוכרים לשינויים אלה הוא העיסוק הרב של המתבגרים במראה החיצוני: יש או יהיו לי פצעי בגרות? האם אגיע לגובה רצוי? האם גופי יתעצב במידות הנכונות? האם התנהגותי ראויה ומושכת?... אין שאלות גורליות יותר מאלה. שאלת הזהות המגדרית היא כיום אקוטית במיוחד ונידונה בפתיחות יחסית. הגדרות בינאריות ותיקות – בן/בת – כבר אינן האפשרות היחידה לבניית הזהות. תהליך ההגדרה העצמית – הגופנית והנפשית – ממושך וכרוך במצוקות טיפוסיות (גרין, 2004); הוא מלווה בהשוואה בלתי פוסקת לבני ולבנות הגיל ולמודלים "מושלמים", המניבה לרוב תוצאות מדכדכות.

השינויים הקוגניטיביים בגיל ההתבגרות גדולים גם הם וגם עליהם אין למתבגרים שליטה. בגיל זה חל מעבר מחשיבה קונקרטית לחשיבה מופשטת (סולברג, 1985). החשיבה המופשטת מסייעת למתבגרים להבין את סביבתם באמצעות הכללות מושגיות מופשטות ולבקר אותה. הביקורתיות הטיפוסית למתבגרים מקוממת מבוגרים – לעיתים קרובות הם מושאי הביקורת העיקריים – שאינם מבינים את חשיבותה לתהליך ההתבגרות המנטלי.

גם בתחום הפסיכו־סוציאלי גיל ההתבגרות מועד לפורענות. מבחינה פסיכולוגית זהו גיל הנתון בתהליך של נפרדות־יחידאות (separation-individuation). המתבגרים נפרדים מן ההורים, נחלצים מהקשר הסימביוטי איתם, וחווים לראשונה את עצמם כיחידים בעלי זהות ייחודית. קבוצת השווים מחליפה חלקית את המשפחה והופכת לקבוצת התייחסות מרכזית. המתבגר עסוק כל כולו בהתקבלות לקבוצה ומתאים עצמו לנורמות שלה. השייכות הקבוצתית הופכת ליסוד מרכזי בזהותו המתהווה (רוזמן, 1989; שולמן, 1985). הלחץ הקבוצתי, הנחווה בעוצמה רבה, יכול להשפיע לטובה ולרעה.

בתחום המשפחתי חלים שינויים גם כן. הורים נאלצים לשנות את "כללי המשחק" של המסגרת המשפחתית ולתת למתבגר – המתרחק מהם אל קבוצת

הגיל, מטיח ביקורת, מסתגר, מתפרץ – פרטיות ואוטונומיה (מגן, 1995). הורים שאינם מסתגלים לשינויים ש"הילד" עובר, מזמינים מתחים וסכסוכים. הורים נוקשים ומתבגרים דעתנים הם מתכונת בטוחה ל"צעקות". מפלס ה"צעקות" נוטה לרדת בעקבות שינויים בתחום הרגשי – ככל שהמתבגרים מתפתחים, הם נעשים מודעים יותר לרגשותיהם ולרגשותיהם של אחרים. הוויסות הרגשי משתכלל והאקלים המשפחתי מתאזן בהדרגה (סולברג, 1985).

תהליכים אלה מחוללים שינוי גם בעולם הערכי של המתבגרים. מושגים אתיים – צדק, הוגנות, שוויון וכדומה – הופכים לעניין מרכזי בחייהם, וכאשר הם מצטרפים לנטייה לביקורתיות, הם הופכים לנקודות מבט ביקורתיות על הסביבה. דילמות אתיות הופכות לעניין מרכזי למתבגרים ומטלטלות אותם בין עמדות שונות (בלייך וחן, 1989; הרמלין וישראלשוילי, 2001).

כאמור, רוב המתבגרים מצליחים לעמוד באתגר ההתפתחותי המורכב ובונים לעצמם זהות עצמית ראשונית בדרכם לבגרות בעלת זהות מפותחת ומודעת, אך יש מיעוט שאינו עומד באתגר ההתבגרות ונוקט התנהגויות בלתי מסתגלות. מתבקשת אפוא השאלה: מדוע הרוב עומד באתגר ההתבגרות והמיעוט נכשל בו? התשובה נעוצה בשילוב של כמה גורמים – אישיים, משפחתיים, חברתיים ותרבותיים. בניית הזהות האישית־מגדרית כרוכה בלחצים חיצוניים ופנימיים כבדים במיוחד. גורמים משולבים אלה עלולים לחבל בתהליך הנפרדות לצורך בניית זהות אישית.

מנקודת מבטם החיצונית של המבוגרים, תהליך ההתבגרות נראה לעיתים כמלא חיוניות ושמחת נעורים, אך אין זו נקודת המבט הפנימית של המתבגרים, בוודאי לא של אותו מיעוט שתהליך ההתבגרות מביא אותו לחוויות ולהתנהגויות קשות. יתר על כן, מבוגרים, כמו גם הגישה הרווחת במחקר ובטיפול, מייחסים את מצוקותיו של אותו מיעוט – "נוער במצוקה", "נוער בסיכון" וכו' – למאפיינים ייחודיים לו, ולא למאפיינים של גיל ההתבגרות בכלל. פרק זה בא להאיר ולהדגיש את הקשר שבין מצוקות הגיל הכלליות לבין החוויות וההתנהגויות הסיכוניות של המיעוט. הפרק יתמקד בהתנהגות אובדנית, הרווחת בגיל ההתבגרות, ובהפרעות אכילה שראשיתן בגיל ההתבגרות.

התנהגות אובדנית

DSM-5 ("המדריך לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות") מגדיר "התנהגות אובדנית" של אדם כ"מחשבות על פגיעה עצמית תוך כדי עשיית תוכנית ושימוש באמצעים שיביאו למותו". ובמקום אחר: "פגיעה עצמית כתוצאה ממעשה מכוון ורצוני נגד קיומו שלו" (Shneidman, 1985). מתבגרים רבים חווים מצוקה גדולה וחסרת מוצא ורואים בהתאבדות פתרון. קיים הבדל בין בנים לבנות: בנות מבצעות הרבה יותר ניסיונות התאבדות מבנים, אך הבנים "מצליחים" בהם יותר (אפטר ופרוידנשטיין, 2001).

ישראל אור־בך (1987), שהתמחה באובדנות של ילדים ומתבגרים, טען שהתהליך האובדני נובע מכישלונותיו של המתבגר להתמודד עם מצוקותיו, והוא מושפע מיחסה של הסביבה להתמודדות עם מצבים קשים ועם החיים בכלל. כישלונות מתמשכים מייצרים חוויה של מבוי סתום המתבטאת תחילה במחוות מילוליות ולא־מילוליות. בהמשך, המתבגר מדמיין תוכנית כללית ואחר כך מפורטת, ולבסוף – מבצע ניסיון אובדני. ההתקדמות בתהליך משקפת עלייה ברמת הסיכון. המתבגר, ראוי להדגיש, אינו רוצה למות אלא להפסיק את הסבל (אור־בך, 1997).

אור־בך ועמיתיו (Orbach et al., 1999) מציינים כי מתבגרים במצבי סיכון חווים אובדן שליטה על חייהם בעקבות תהליכים קשורים המתרחשים בתוכם ובמשפחתם, ומאמצים התנהגויות של הרס עצמי. המשפחה לוחצת עליהם לפתור את הבעיה, אך בה בעת מונעת מהם לפתור אותה. במקרה כזה אובדנות נתפסת כפתרון בלעדי ומתבקש. מצבי נפש של דיכאון, היעדר תקווה וחוסר אונים מלווים את התהליך ואף גורמים לו.

דיכאון. שינויים מהירים במצב רוחם של מתבגרים מוכרים היטב להורים ולמורים, אך הדיכאון נמשך על פני תקופה ארוכה ואינו ממהר לחלוף. הוא מתבטא באיבוד עניין בתחומים שעניינו את המתבגר קודם לכן, בהתרחקות מחברים ובהסתגרות, בעייפות מתמדת ובקושי לקום בבוקר ולהתארגן על היום, בהזנחת ניקיון החדר והגוף, בשינוי בהרגלי אכילה, ועוד. דיכאון של מתבגרים, בהבדל ממצבי דיכאון אחרים, קשור למצוקות הגיל – דימוי עצמי נמוך, עודף משקל, בדידות, ועוד (Beirao, Monte, Villas-Boas, 2020). הוא גם קשור

לתפקוד חברתי בעייתי, למשל כישלון בלימודים עד כדי נשירה סמויה או גלויה מבית הספר (Birmaher et al., 1996). אך הדיכאון של מתבגרים אינו בהכרח חולף עם ההתבגרות; מתבגרים דיכאוניים עלולים להיות מבוגרים דיכאוניים (Rasing, 2017). המחקר מראה שלדיכאון של מתבגרים יש קשר חזק לאובדנות (Beirao, Monte, Villas-Boas, 2020).

היעדר תקווה. מצב נפשי של ייאוש, של אי־יכולת לדמיין חיים טובים יותר בעתיד, מתהווה בעקבות ניסיונות כושלים, חוזרים ונשנים, של מתבגרים לשנות דברים מהותיים בחייהם, כמו, להצליח בלימודים, לשפר את המראה החיצוני ולפתור בעיות במשפחה ובחברה. כאשר הם מעריכים שאין סיכוי לשינוי בעתיד הם נכנסים למצב של היעדר תקווה (Stotland, 1969). המחקר מראה שחוויה זו קשורה לאובדנות ולעיתים אף מסבירה אותה (Beck & Weissman, 1974).

חוסר אונים. חוויה של האדם שאין בכוחותיו לשנות מצבים בחייו, שהוא נשלט לגמרי על ידי כוחות חיצוניים, נוטה לעבור מתחום אחד שבו המתבגר חווה חוסר אונים נוכח בעיה בלתי פתירה מסוימת לתחומים נוספים, עד שהיא מתפשטת על פני כל מרחבי החיים (Seligman, 1975). גם חוויה זו עלולה להוביל לאובדנות.

בנוסף לשלושת מצבי הנפש הנ"ל, למתבגרים, כאמור, יש גם מאפיינים טיפוסיים, אישיותיים וחברתיים, שחלקם מסייעים להתנהגות אובדנית. להלן שלושה לדוגמה:

נוקשות מחשבתית. החשיבה של מתבגרים מאופיינת כחשיבה דיכוטומית, שחור או לבן. היכולת לראות אפשרויות וחלופות במציאות, המאפיינת מבוגרים, שכיחה פחות בקרב מתבגרים. דפוס החשיבה הנוקשה, הדיכוטומי, מאיץ את התפיסה החד־ממדית, הפטליסטית והקטסטרופלית של אירועים, מקשה מאוד על התמודדות עם מצבים מורכבים, ודוחף לאובדנות – "הפתרון היחיד האפשרי".

בדידות. הצורך הקיומי של המתבגר בחברים – תוצר של תהליך ההיפרדות־יחידאות – מקנה להם חשיבות קריטית. היעדרם גורם למצוקה נפשית קשה. בקרב מתבגרים בודדים, שאינם נמצאים מסיבה כזו או אחרת בקשרים חברתיים מספקים, מצוקה זו עלולה לגרום למחשבות אובדניות. בנוסף, בהיעדר חברים קרובים, אין מי שיתמוך בהם ואין מי שידווח על מצבם ויזעיק עזרה.

דיסוציאציה. ההתפתחות הגופנית המואצת שאינה תלויה ברצונם של

המתבגרים גורמת להזרה של הגוף עד כדי דיסוציאציה – "הגוף הזה אינו שלי." מתבגרים עם נטיות אובדניות מתאפיינים בקהות תחושתית ביחס לגופם, בתגובתיות לקויה לגירוי וברגישות נמוכה לכאב. מתבגרים אובדניים מטפלים פחות בגופם, אינם מעוניינים להגן עליו וחווים תחושות שליליות כלפיו (אור־בך, 1999, בתוך אפטר ופרוידנשטיין, 2001).

תחום נוסף, הקשור לשינויים הרבים המתרחשים בגיל ההתבגרות, קשור לשינויים גופניים ולדימוי גוף ובא לידי ביטוי בהפרעות אכילה.

הפרעות אכילה

מקובל להבחין בין סימני מין ראשוניים, הנצפים בעת הלידה, לבין סימני מין משניים המתפתחים באופן מואץ בגיל ההתבגרות. אצל בנים מתבגרים חלים שינויים הורמונליים בטסטוסטרון המעצימים את פעילותם של הורמונים אחרים. חלים גם שינויים במבנה הגוף, ובמקביל בתגובתיות האמוציונלית, בעוררות המינית ובנטייה לאגרסיביות. אצל בנות מתבגרות חלים שינויים הורמונליים באסטרוגן ובפרוגסטרון. כמו כן, חל שינוי במבנה הגוף – תוספת שומן במותניים, בירכיים ובחזה והתעגלות. במקביל חלים שינויים אמוציונליים הניכרים ברגישות יתר. מתפתחת עוררות מינית. שיאם של השינויים המיניים הוא קבלת המחזור החודשי. ההתפתחות הפיזית של הבנות מתרחשת מוקדם יותר מזו של הבנים.

בארבעים־חמישים השנים האחרונות אנו עדים להתפתחות ולעלייה בשכיחותן של הפרעות אכילה, בקרב בנות בעיקר, שהעיקריות שבהן הן אנורקסיה נרבוזה (AN) ובולימיה נרבוזה (BN). אנורקסיה מאופיינת באיבוד משקל בולט, בהפסקת המחזור החודשי, בעיוות בתפיסת הגוף ובחרדה גבוהה מעלייה במשקל. הנערה מכחישה את קיומה של הבעיה ומתנגדת לטיפול. עם הירידה המשמעותית במשקל, מופיעים הסתגרות חברתית, אי־שקט, עצבנות והתפרצויות אצל מחצית מהחולות (לצר, 1999). לאורך הזמן פוחתת היכולת לשלוט על צמצום האכילה ומופיעים לעיתים התקפי זלילה. בולימיה נרבוזה מאופיינת בהתקפי זלילה והתרוקנות הנעשים בתכיפות גוברת והולכת. הם

מתבצעים כשהנערה לבדה ומלווים באווירת "סוד". כיוון שמשקל הנערה עשוי להישאר תקין, הסביבה פחות ערה לתהליך שהיא עוברת. גם כאן מופיעים לעיתים הסתגרות חברתית וחוסר תפקוד.

על ההתרחשות הגנטית של ההתבגרות (nature) משפיעה הסביבה הפסיכולוגית־סוציולוגית (nurture). בימינו כדאי לשים לב להשפעתה החזקה והחדשה יחסית של המדיה, בעיקר הרשתות החברתיות האינטרנטיות. למדיה יש השפעה מכרעת על דימויי הגוף של מתבגרים. מודלים לוקליים וגלובליים של "לוק" מעצימים את הנטייה של מתבגרים להשוות את הנתונים הגנטיים שלהם למודלים השולטים במדיה ולנסות לעצב את עצמם בהתאם (Marengo et al., 2018; Tremolada, 2022). מתבגרות רבות מנסות לממש את המודל האסתטי הנכסף ללא התחשבות באילוצים הגנטיים, ומכניסות את עצמן למשטר קפדני של דיאטה ופעילות ספורטיבית נמרצת (כורם ואולמן, 2006). חלקן מאמצות דפוסי אכילה הרסניים – הפרעות אכילה.

מה מסביר את הופעתן והתמשכותן של הפרעות אכילה בנוסף למאפיינים של גיל ההתבגרות? הספרות המקצועית (ראו למשל, לצר, 1999) טוענת שצירוף של כמה גורמים: מאפייני אישיות כגון נטייה לפרפקציוניזם, להישגיות ולתחרותיות; מאפייני משפחה כגון דפוסי התקשרות לא־בטוחים (לצר, הוכדורף, בכר וקנטי, 2003), ביקורתיות־יתר, הורים הסובלים מעודף משקל, הורים שהמראה החיצוני של עצמם ושל ילדיהם חשוב להם במיוחד, דפוסי אכילה לא בריאים; תופעות כגון השפעתם המעצבת של אמצעי התקשורת, במיוחד האינטראקטיביים, שיווק נמרץ של דיאטות למיניהן על ידי חברות מסחריות, האדרת המראה הצעיר והמחוטב.

הרצון לרדת במשקל שכיח בעיקר אצל נשים ובמיוחד אצל מתבגרות (כורם, ואולמן, 2006). רוב הנשים והמתבגרות המגיעות למשקל הרצוי מפסיקות את תהליך ההרזיה, אך מקצת המתבגרות ממשיכות בו ואף מאיצות אותו. הפחד מפני "חזרה למשקל" מונע את החזרה לאכילה סדירה וסבירה (הוכדורף, לצר, קנטי ובכר, 2008). עוצמתו של פחד זה גדולה יותר מהפחד למות מסיבוכים הנובעים מהרעבה עצמית. מחלת האנורקסיה היא המקום הבטוח והמוכר שאליו הנערה חוזרת כדי "להתחזק ולחיות".

זהו בקווים כלליים התהליך שעוברת נערה הלוקה בהפרעת אכילה: בשלב

הראשון של תהליך הירידה במשקל היא אנרגטית מאוד. היא מתפקדת היטב מבחינה חברתית ולימודית וזוכה למחמאות רבות על גזרתה. אך המחלה משתלטת בהדרגה והנערה מאבדת את הכוחות לתפקד חברתית ולימודית. היא עסוקה במחשבות על אוכל, אך מסרבת לאכול. מעתה היא שבויה באובססיה של ירידה נוספת במשקל ומגיעה למצב כרוני של הימנעות מאכילה. מהלך זה, שראשיתו במאפיין טיפוסי של מתבגרים להתאים את עצמם לנורמות של הקבוצה, בכלל זה לאידיאל היופי שלה, מתודלק על ידי מאפיין טיפוסי נוסף – אגוצנטריות אומניפוטנטית: "אני יכולה, אני מסוגלת!" בהקשר שלנו – "אני יכולה להפסיק את הדיאטה מתי שארצה!" אך תהליך ההרס העצמי כבר קיבל חיים עצמאיים ועוצמתיים והנערה אינה יכולה לצאת ממנו.

החולות באנורקסיה דוחות את החיים ונמשכות למוות. יחסן לגופן שלילי והן מתעלמות מהמסרים שהגוף מעביר להן (Orbach, Stein Shani-Sela & Har-Even, 2001). ככלל, יחסן למשברי חיים כרוך בחוסר אונים, חוסר־תקווה וריקנות. הסינדרום האנורקטי ממלא את הריקנות באשליה של שליטה, תכלית ומשמעות. משקל הגוף הופך לתוכן החיים ולעצם החיים – הוא קובע "להיות או לא להיות". עדיף "לא להיות" ובלבד שלא לעלות במשקל (הוכדורף, לצר, קנטי ובכר, 2008). פרבר (Farber, 2007) מדגישה שהסובלות מהפרעות אכילה מתאפיינות בדיסוציאציה גופנית; הן אינן רגישות לנזקי הגוף ואף לא לנזקי הנפש. אחדות יוזמות פגיעות עצמיות נוסף על ההרעבה העצמית.

הפרעות אכילה עלולות להופיע גם כתחלואה נלווית להפרעות נוספות כמו דיכאון, אובדנות או OCD (טורדנות כפייתית) (לצר, 1999; יערן, 2022) ועלולות להטעות במהלך תהליך האבחון.

יש מוצא

בהתנהגות אובדנית ובהפרעות אכילה ניתן לטפל, ועדיף לעשות זאת בשלבים המוקדמים של הופעת הסימפטומים, כאשר מתגלים קשיים ראשונים בתפקוד ונשמעים ביטויים ראשונים של משאלת מוות. פנייה למתבגר בשלבים אלה, היא אפקטיבית יותר.

חשוב להגביר את המודעות לתופעות אלה ולסכנה הטמונה בהן בקרב מתבגרים, הורים ומורים. בהנחייתם של מומחים בתחום יש לחזק את הדימוי העצמי של מתבגרים ולסייע להם לפתח עמדות ומיומנויות מתאימות לצורך התמודדות עם תהליך ההתבגרות. יש לגייס את המתבגרים לטובת חבריהם שתהליך ההתבגרות מסכן אותם. ארגונים כמו ער"ן והעמותה למניעת אובדנות ערוכים לסייע.

מקורות

אור־בך, י' (1987). **ילדים שאינם רוצים לחיות**. רמת גן: אוניברסיטת בר־אילן.

אור־בך, י' (1997). סיווג גורמים הקשורים להתנהגות אובדנית. **פסיכולוגיה ו'** (עמ' 91-108).

אפטר, א' ופרוידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום**. תל אביב: דיונון.

אריקסון, א' (1950). **ילדות וחברה**. תל אביב: ספרית הפועלים.

בלייך, א' וחן, א' (1989). פסיכותרפיה קצרת מועד לישראלים צעירים בעת השירות הצבאי בזמן שלום. בתוך ח' דסברג, י' איציקסון וג' שפלר (עורכים), **פסיכותרפיה קצרת מועד**. (עמ' 181-196). ירושלים: מאגנס.

גרין, ד' (2004). ייעוץ בתהליך גיבוש הזהות המינית בגיל ההתבגרות. בתוך ר' אהרד וא' קלינגמן (עורכים). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. (עמ' 181-208). תל אביב: רמות.

הוכדורף, צ', לצר, י', קנטי, ל' ובכר, א' (2008). "למות בשביל לחיות" דפוסי התקשרות ודחף לחיים ולמוות בהפרעות אכילה. **חברה ורווחה** כ"ח (עמ' 293-310).

הרמלין, ת' וישראלשוילי, מ' (2001). **לקראת גיוס – נושאים, דגשים, והפעלות**. ירושלים: משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, מנהל חברה ונוער ושפ"י.

זיו, א' (1985). **הגיל הלא רגיל**. תל אביב: פפירוס, אוניברסיטת תל אביב.

יערן, ע' (2022). הבעיות הנפשיות שמתחפשות להפרעות אכילה. **הארץ**, 1.8.2022.

כורם, ע' ואולמן, ח' (2006). עיסוק בדיאטה בקרב נערות: הקשרים להיבטים רגשיים התנהגותיים. **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית**. (עמ' 171-183).

לצר, י׳ (1999). **הפרעות אכילה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

לצר, י׳, הוכדורף, צ׳, בכר, א׳ וקנטי, ל׳ (2003). הטיפול כ״מקום בטוח״ – טיפול משפחתי כבסיס התקשרות בטוח בהפרעות אכילה. **שיחות** י״ז (עמ׳ 237–245).

מגן, צ׳ (1995). דיוקנו של ההורה הטוב בעיניהם של מתבגרים, **מגמות** (עמ׳ 81–97).

מוס, ר׳ (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספרית הפועלים.

סולברג, ש׳ (1995). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר**. ירושלים: מאגנס.

רוזמן, מ׳ (1989). **זהות אישית. עבודה קבוצתית עם מתבגרים**. תל אביב: רמות.

שולמן, ש׳ (1985). המשפחה וגיל ההתבגרות, תהליכי פרידה ורכישת עצמאות. בתוך א׳ זיו (עורך), **הגיל הלא רגיל** (עמ׳ 103–118). תל אביב: ראם.

Beck, A.T., Weitzman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism. The hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42 (pp. 861-865).

Beirao, D., Monte, H., & Villas-Boas, F. (2020). Depression in Adolescence: A Review. *Middle East Current Psychiatry* 27, 50.

Brimaher, B., Rayn, D.E., Williamson, D.A., Kaufman, J., & Dahi, R.E. (1996). Childhood and Adolescents d Depression: A Review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & adolescents Psychiatry* 25 (pp. 1575-1583).

Farber, S.K, Jackson, C.C., Tabin J.K., & Bachar, E. (2007). Death and annihilation anxieties in Anorexia Nervosa, Bulimia and self-Mutilation. *Psychoanalytic Psychology* 24 (pp. 289-305).

Marengo, D.L., Ongobardi, C., Fabris, M., & Settanni, M. (2018). Highly-visual social media and internalized symptoms in adolescence. The mediating role of body image concerns. *Compulsion Human Behavior* 82 (pp. 63-69).

Orbach, I., Mikulincer, M., Blumenson, R., Mester, R., & Stein, D. (1999). The subjective experience of problem resolvability and suicidal behavior: Dynamics and Measurements. *Suicide and Life-Threatening Behavior* 29(2) (pp. 150-164).

Orbach, I., Stien, D., Shani-Sela, M., & Har-Even, D. (2001). Body

attitudes and body experiences in suicidal adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior* 31 (pp. 237-248).

Rasing, S.P.A., Creemers, D.H.M., Janssen, J.M.A.M. & Scholte, R.H.J. (2017). *Frontiers in Psychology* 8 (pp. 4-17).

Shneidman, E. (1985). *Definition of Suicide*. New York: Wiely.

Sligman, M.E. (1975). *Helplessness*. *San Francisco*: W.H. Freeman.

Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossy Basstot.

Tremokada, M., Silingardi, L., & Taverna, L. (2022). Social networking in Adolescents: Time, type and Motives of using, Social Desirability and Communication Choices. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (pp. 1-15).

טיפוח משאבי צמיחה וגיבוש מצפן פנימי בגיל הנעורים

נעם יצחקי

תלמידי מערכת חינוך במאה ה־21 גדלים לעולם עתיר אפשרויות, מוצף מידע ומשתנה במהירות. במציאות מעורערת ומערערת כזו, מערכת החינוך אינה יכולה להסתפק בהקניית ידע ופיתוח החשיבה; עליה לטפח באופן עמוק ושיטתי גם את החוסן והשלומוּת (רווחה נפשית) של תלמידיה, ולסייע להם לפתח משאבי צמיחה רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים. משאבים אלו הם הגורם המרכזי המאפשר שגשוג והתמודדות אדפטיבית עם אתגרים, איומים ומצבי אי־ודאות. בגיל הנעורים בכלל ובגיל הנעורים המוקדם בפרט, עם המעבר לחטיבת הביניים, נוספת למטרה כללית זו מטרה ייחודית: תמיכה בגיבוש זהות (Erikson, 1968; Kroger & Marcia, 2011). זוהי מטרה דחופה במיוחד בחברה המאופיינת בריבוי נקודות מבט, בחולשה של מקורות הסמכות המסורתיים ובשינויים טכנולוגיים ונורמטיביים מהירים. אך בעוד שאתגר זה – תמיכה בחוסן, בשלומות ובגיבוש הזהות בגיל הנעורים – מוכר היטב למערכת החינוך, הוא עדיין לא קיבל את מקומו בהגדרת מטרותיה ובדרכי פעולתה (Kaplan & Flum, 2009).

בפרק זה ברצוני להציע כי למידה רגשית־חברתית (SEL) בגישה מוטיבציונית־התפתחותית, כפי שאבי עשור ואני ניסחנו אותה (2020א; יצחקי ועשור, 2023), מספקת מענה רעיוני ומעשי לשתי המטרות החינוכיות, הכללית והייחודית, שצוינו לעיל: טיפוח חוסן ושלומוּת ותמיכה בתהליכי גיבוש זהות. לפי גישתנו, **התפתחות רגשית־חברתית מיטבית, הכוללת גיבוש "מצפן פנימי", מבוססת**

על חוויות צמיחה הנובעות מסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים. חוויות כאלה מייצרות משאבי צמיחה פנימיים; הן גורמות לאדם לחוות את עצמו כשייך וכראוי לקשרים משמעותיים, כמסוגל וכמי שמפתח מצפן פנימי אותנטי. הצטברות של חוויות צמיחה מחוללת מוטיבציה אוטונומית להשקיע במטרות ובפעולות התורמות לתחושות של סיפוק ומשמעות, המחזקות את פיתוח המצפן הפנימי כבסיס הזהות המתגבשת.

חרף החיוניות של מטרות אלו, במיוחד בשלב הקריטי של גיל ההתבגרות, מחקרים מצביעים דווקא על ירידה משמעותית במידה שבה בתי ספר מספקים את הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של תלמידיהם בחטיבת הביניים (Eccles & Roeser, 2011; Madjar & Cohen-Malayev, 2016). בהתאם לכך, ניכרת ירידה במוטיבציה הפנימית ללמידה במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים (Gottfried et al., 2001) ועלייה במצוקה ובתחלואה נפשיות בקרב המתבגרים (הראל־פיש ועמיתיו, 2016). מצב זה מחייב את מערכת החינוך להקצות מקום מרכזי במדיניותה לקידום החוסן, השלומות והזהות של התלמידים.

גיל ההתבגרות ותהליכי גיבוש זהות

תיאוריית ההתפתחות הפסיכו־חברתית של אריק אריקסון (1968) סימנה את גיל ההתבגרות – פרק המעבר בין ילדות לבגרות – כתקופת החיים שבה המשימה ההתפתחותית המרכזית היא גיבוש "זהות אני" (ego identity) כתשובה לשאלה חדשה ודוחקת: "מי אני?" השינויים הפיזיולוגיים, הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים המאפיינים את הגיל, לצד ציפיות חברתיות משתנות, מעמידים את אתגר גיבוש הזהות במוקד התפתחותם של המתבגרים.

"זהות" בהקשר זה היא מושג מקיף, הכולל היבטים שונים של תפיסת האדם את עצמו ואת מקומו בחברה. גיבוש זהות כרוך ביצירת אינטגרציה בין התנסויות העבר לבין ההווה ותוכניות החיים לעתיד. בהתאם לתיאוריה הפסיכו־חברתית של אריקסון, התפתחות הזהות אינה מתרחשת בחלל ריק אלא מתוך אינטראקציה עם אנשים אחרים ועם העולם החברתי־תרבותי (פלום, 1995). התהליך הפסיכולוגי שבו מתהווה הזהות נקרא "אקספלורציה" – תהליך שבו מתבגרים בוחנים

מוסכמות, מטילים ספק באמונות שעמן הזדהו בילדותם, לומדים מחדש על עצמם ועל סביבתם, ממזגים תפיסות חדשות וישנות, ומטמיעים את כל "החומרים" האלה בזהותם המתגבשת (Kroger, 2003).

אחד הגורמים המשמעותיים ביותר בעולם החברתי של בני נוער הוא בית הספר (Erikson, 1968). שם נחשפים המתבגרים לדמויות ולמודלים שונים לחיקוי, מתנסים בפעילויות שונות, לומדים רעיונות חדשים ונמצאים באינטראקציה חברתית עם מבוגרים ועם קבוצת השווים. בנקודת הזמן של גיל ההתבגרות, התנסויות אלו הן התכנים שמזינים את תהליך האקספלורציה וגיבוש הזהות. כאמור, על אף ההכרה בחשיבות של תהליך גיבוש הזהות בגיל הנעורים ובתרומתה של סביבת בית הספר לתהליך זה, הם נחשבים לגורם שולי במדיניות של משרד החינוך ובתי הספר.

למידה רגשית־חברתית בגישה מוטיבציונית־התפתחותית

הגישה המוטיבציונית־התפתחותית ללמידה רגשית־חברתית מעוגנת בתיאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory, SDT; Ryan & Deci, 2017), המבוססת על הנחות יסוד הומניסטיות ומדגישה את הנטייה המולדת של האדם להתפתחות ולצמיחה. נטייה זו, לפי התיאוריה, נמצאת באינטראקציה מתמשכת עם הסביבה החברתית של האדם – סביבה היכולה לטפח אותה או לחבל בה (Ryan & Deci, 2000). בהתאם להנחה בסיסית זו, הגישה המוטיבציונית־התפתחותית מבקשת לאתר את התנאים הנדרשים בסביבה חינוכית לקידום התפתחות רגשית־חברתית ואף לסייע ביצירתם. בלב הגישה עומדת השאלה: אילו "חומרי הזנה" פסיכולוגיים מערכת החינוך יכולה וצריכה לספק לצעירים כדי לסייע להם לצמוח, לפתח חוסן ולגבש זהות.

תיאוריית ההכוונה העצמית, כפי שעשור המשיג אותה (אצל: הרפז, 2011; יצחקי ועשור, 2023), מגדירה שלושה צרכים פסיכולוגיים מולדים אוניברסליים שסיפוקם מזין התפתחות אופטימלית, מוטיבציה אוטונומית, הסתגלות חברתית, שלומות ופיתוח "מצפן פנימי": הצורך בקשר, שייכות וביטחון; הצורך בתחושת מסוגלות; הצורך באוטונומיה.

בסביבה החינוכית, **הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון** מבטא את רצונו של תלמיד לחוות קשרים קרובים ומספקים עם דמויות משמעותיות בבית הספר, את חפצו בשיתוף ובעזרה בדברים מטרידים, בהתלבטויות ובקשיים, בתחושת שייכות ובמוגנות מפני פגיעה, דחייה או בדידות.

הצורך בתחושת מסוגלות מבטא את רצונו של תלמיד לחוות מסוגלות לממש תוכניות, שאיפות ומטרות מאתגרות, להתמודד בהצלחה עם מטלות וקשיים ולחוות תחושה של אינטראקציה יעילה עם הסביבה (Deci & Ryan, 2000) – עם תוכן לימודי, עם הרגלי למידה, עם מיומנות חברתית, ועוד.

הצורך באוטונומיה, לפי תיאוריית ההכוונה העצמית, הוא הצורך המרכזי וגם החוליה העיקרית המחברת את הגישה המוטיבציונית־התפתחותית לתהליכי גיבוש זהות. המרכזיות של הצורך באוטונומיה מספקת בסיס תיאורטי לעשייה חינוכית בגיל ההתבגרות – גיל שבו יצירת זהות היא משימה מרכזית (עשור ואילות, 2001; Eccels et.al, 1991).

בלב הצורך באוטונומיה קיימת השאיפה לחוות הכוונה עצמית אמיתית (עשור ויצחקי, 2020). חוויה זו כוללת שני יסודות: חופש מכפייה ומהגבלות שרירותיות, וגיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי המתווה כיוון לפעולות ולהתנהגויות. מצפן זה כולל ערכים, שאיפות ומטרות שתפקידם לספק את הצרכים הבסיסיים וההעדפות האישיות. קיומו ומימושו של מצפן כזה מקנה לאדם תחושה שמעשיו משקפים את מי שהוא באמת ואת מי שהוא רוצה להיות (Assor, 2018). המצפן הפנימי ותשתיתו – ערכים והעדפות אישיות אותנטיות – הם יסוד הזהות המתגבשת, ומכאן החשיבות הרבה של התמיכה בהם בסביבה הבית־ספרית (ראו להלן).

כאמור, התיאוריה מניחה כי שלושת הצרכים הם מולדים ואוניברסליים וסיפוקם מאפשר לנטייה להתפתחות וצמיחה – נטייה מולדת ואוניברסלית אף היא – להתממש. האופן שסיפוק הצרכים הבסיסיים או תסכולם משפיעים על התפקוד ועל ההסתגלות קשור לאופן שבו הם משפיעים על תהליכי ההפנמה של ערכים והתנהגויות מהסביבה החברתית – תהליכים המכוננים מוטיבציות שונות להתנהגות. לפי תיאוריית ההכוונה העצמית קיימים סוגים שונים של מוטיבציות המתהווים בהתאם למידת האוטונומיה והמשמעות שאדם חווה ביחס לפעילות מסוימת (Ryan & Deci, 2020). בהכללה, ניתן לחלק את

המוטיבציות לשלושה סוגים מרכזיים: מוטיבציה אוטונומית, מוטיבציה כפויה והיעדר מוטיבציה.

תרשים 3: השפעת סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים על מוטיבציה ותהליכי הפנמה



כפי שניתן לראות בתרשים זה, מצב של סיפוק צרכים חלקי או של תסכול צרכים מוביל לשני מצבים מוטיבציוניים המייצרים התנהגות בלתי רצויה: (1) מצב של **היעדר מוטיבציה** הבא לידי ביטוי בשני אופנים, המוכרים היטב לכל מורה: חוסר רצון של תלמיד להשקיע בפעילות או במטרה כלשהי, שגם שימוש בתמריצים חיצוניים אינו מחלץ ממנו; ולעומתו, מצב של התרסה, רצון לחבל באופן מופגן בפעילות שבה התלמיד מתבקש לקחת חלק, עשיית "דווקא" ברמות שונות של הרסנות (Van Petegen et. al., 2015). (2) מצב של **מוטיבציה כפויה** שבו אדם מרגיש לחץ חיצוני או פנימי לפעול באופן שאינו הולם את רצונו הפנימי ואת תחושת העצמי שלו. הכפייה יכולה להגיע ממקורות חיצוניים, למשל, חשש מעונש או תקווה לגמול חומרי (פרסים למיניהם), או לחץ פנימי לרצות אחרים כדי לא להסתכן בדחייה או באובדן אהבה והערכה (ילד המשקיע במתמטיקה

רק כדי לרצות את הוריו או מוריו, וכדומה). השקעה המבוססת על הנעה כפויה היא לעיתים הנעה חזקה המביאה להישגים ולשינויים מהירים בהתנהגות, ולכן מפתה להשתמש בה. על כן חשוב להדגיש כי לאורך זמן היא פוגעת בשלומות, מונעת פיתוח מנגנוני התמודדות עם קשיים ופוגעת באיכות ההישגים (Assor & Tal, 2012).

כחלופה לשני מצבים מוטיבציוניים אלה מציעה תיאוריית ההכוונה העצמית **מוטיבציה אוטונומית**. זוהי מוטיבציה המבוססת על הכוונה עצמית אמיתית הנובעת מחוויה של רצון פנימי (volition) ובחירה של אדם לכוון את פעולותיו בהתאם למצפן הפנימי האותנטי שלו (Assor, 2018). מוטיבציה אוטונומית אינה חופש או עצמאות, אלא מצב שבו התנהגויות ופעולות נחוות כאותנטיות – נובעות מהעצמי ומהזהות של האדם ומשקפות אותם. פעולות הנובעות ממוטיבציה כזו מלוות בחוויה של משמעות והזדהות וברגשות חיוביים של סיפוק והנאה, והן מביאות לתפקוד יעיל וביצוע איכותי ויצירתי – גם ללא פיקוח או תגמול. סוג זה של מוטיבציה כולל הן **מוטיבציה פנימית־רגשית** והן **מוטיבציה הזדהותית**. כאשר פעולה מונעת מתוך מוטיבציה פנימית־רגשית, הפעולה עצמה גורמת לרגשות נעימים, כגון עניין, סיפוק והנאה. כך, לדוגמה, כאשר תלמידה משקיעה בביצוע ניסוי מורכב בביולוגיה משום שהניסוי עצמו מעניין אותה וגורם לה לסיפוק. לעומת זאת, פעולה שמונעת ממוטיבציה הזדהותית נובעת מהכרה בערך ובחשיבות הפעילות (גם כאשר הפעולה עצמה אינה מהנה וכרוכה לעיתים במחירים); למשל, כאשר תלמיד מקדיש שעות ארוכות לשיפור היכולת המתמטית, גם על חשבון זמן עם חבריו, משום שהוא רוצה להגיע ליחידה צבאית הדורשת כישורים מתמטיים ברמה גבוהה. מוטיבציה הזדהותית היא התשובה למי שמכיר, מטעמים ערכיים או מעשיים, במגבלות של מוטיבציה כפויה, ומעוניין בדרך אחרת לקידום הזדהות של צעירים עם הערכים וההתנהגויות המקובלים בסביבתם.

התהליך שבו ערכים והתנהגויות שמקורם בסביבה הופכים למונעים מתוך מוטיבציה אוטונומית־הזדהותית נקרא **הפנמה**. הפנמה כרוכה בקבלה ובהבנה של ערכים והתנהגויות מתוך הזדהות, ללא צורך בסוכן סוציאליזציה חיצוני – הורה או מורה למשל – הכופה אותם. לפי תיאוריית ההכוונה העצמית, הפנמה מוצלחת תלויה במידה שבה הסביבה מספקת את שלושת הצרכים הפסיכולוגיים

הבסיסיים, ובמיוחד את הצורך באוטונומיה. צורך זה הוא תנאי ראשוני הכרחי להפנמה של ערכים מתוך הבנה. הפנמה, על פי התיאוריה, אינה צריכה לעבור שלב ביניים של מוטיבציה כפויה.

בהתאם לעקרונות תיאורטיים אלו, סביבה חינוכית השואפת לקדם את ההתפתחות הרגשית־חברתית ואת תהליכי גיבוש הזהות של תלמידיה צריכה למקד את עיקר מאמציה בטיפוח ובפיתוח משאבי צמיחה: חוויות מצטברות של סיפוק הצרכים הבסיסיים המחוללות רגשות חיוביים, תפיסות חיוביות של העצמי והאחר והעצמת המוטיבציה האוטונומית. אלה מצידם מקדמים פעולות המביאות תחושות של סיפוק ומשמעות ומסייעים בגיבוש מצפן פנימי אותנטי.

להלן תרשים המתאר את הקשר בין משאבי הצמיחה לבין תפקוד בית־ספרי מיטבי.

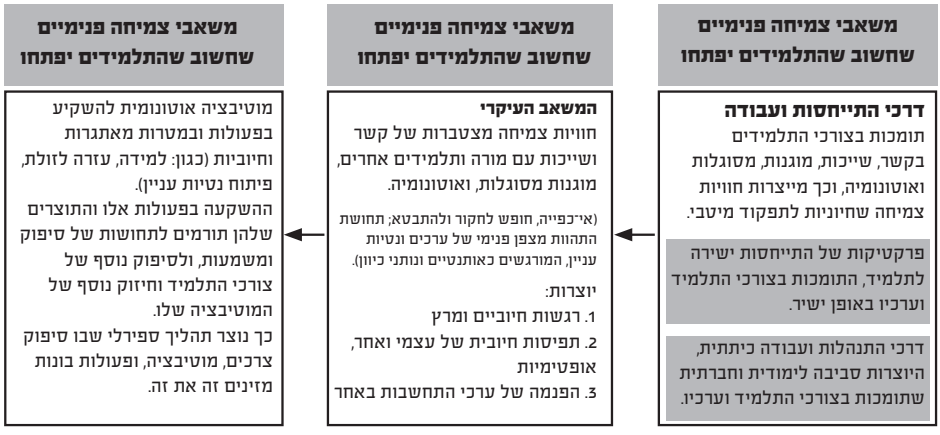
תרשים 4: טיפוח משאבי צמיחה פנימיים כבסיס לתפקוד מיטבי של התלמיד

משאבי צמיחה פנימיים שחשוב שהתלמידים יפתחו	תפקוד תלמיד מיטבי
המשאב העיקרי חוויות צמיחה מצטברות של קשר ושייכות עם מורה ותלמידים אחרים, מוגנות, מסוגלות ואוטונומיה. (אי־כפייה, חופש לחקור ולהתבטא; תחושת התהוות מצפן פנימי של ערכים ונטיות עניין, המורגשים כאותנטיים ונותני כיוון). יוצרות: 1. רגשות חיוביים ומרץ 2. תפיסות חיובית של עצמי ואחר, אופטימיות 3. הפנמה של ערכי התחשבות באחר	מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות מאתגרות וחיוביות (כגון: למידה, עזרה לזולת, פיתוח נטיות עניין). ההשקעה בפעולות אלו והתוצרים שלהן תורמים לתחושות של סיפוק ומשמעות, ולסיפוק נוסף של צורכי התלמיד וחיזוק נוסף של המוטיבציה שלו. כך נוצר תהליך ספירלי שבו סיפוק צרכים, מוטיבציה ופעולות בונות מזינים זה את זה.

מחקר רב ותפיסות מרכזיות בפסיכולוגיה ובחינוך (לפירוט והרחבה ראו, עשור, 2004; עשור ויצחקי, 2020) מראים כי כאשר הסביבה מאפשרת לילדים לחוש אהובים, שייכים ומוגנים, תומכת ביכולתם להתמודד עם אתגרים ולממש מטרות ותוכניות, ומספקת להם אפשרויות לחקור ולהתבטא בחופשיות בהתאם לערכים ולנטיות העניין שלהם, הם חווים רגשות חיוביים ותחושות של מרץ ואופטימיות, תופסים את עצמם ואת זולתם באופן חיובי ומפתחים מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות חיוביות (למידה, עזרה לזולת, פיתוח נטיות עניין ומעורבות חברתית וכו'). כתוצאה מפעולות אלה ילדים חווים תחושת משמעות וצורכיהם הפסיכולוגיים הבסיסיים זוכים לסיפוק נוסף, המחזק עוד יותר את תפיסות העצמי החיוביות ואת המוטיבציה. כלומר, מדובר בתהליך ספירלי שבו חוויות של סיפוק צרכים, מוטיבציה ופעולות בונות מחזקות זו את זו.

בהתאם לכך, במערכת חינוכית המכוונת לטיפוח משאבי צמיחה, ההוראה אינה מתמקדת ב"העברת ידע" אלא בסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים וביצירת סביבה המאפשרת צמיחה והתפתחות של כישורים ושל נטיות עניין טבעיים של התלמיד. במסגרת הכיתה ניתן לעשות זאת בשתי דרכים משלימות: התייחסות ישירה של מורה לתלמיד וניהול הכיתה.

תרשים 5: כיצד מורים יכולים לקדם סביבה חינוכית מטפחת משאבי צמיחה



ניתן להבחין בין שלוש קבוצות של דרכי התייחסות ועבודה, לפי הצרכים שבהם הן תומכות: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה ומצפן פנימי.

תמיכה בצורך בקשר, שייכות, ביטחון ומוגנות

> שני דגים צעירים שוחים להם ביחד ופוגשים במקרה דג מבוגר יותר ששוחה לכיוון השני, מהנהן לעברם בראשו ואומר, "בוקר טוב, בחורים. איך המים?" ושני הדגים הצעירים ממשיכים לשחות כמה זמן, ואז לבסוף אחד מהם מביט באחר ואומר, "מה זה לעזאזל מים?" (דיוויד פוסטר ואלאס, **אלו הם מים**, ספרית פועלים הקיבוץ המאוחד).

הצורך בקשר ובשייכות הוא ה"מים" במשל של ואלאס – אותו גורם חיוני הממלא את החלל והזמן החינוכיים עד כדי כך שמתעלמים מקיומו ובעיקר מהצורך להשקיע בו זמן ומאמץ. דווקא משום כך חשוב להדגיש שהצורך בקיומם של קשרים קרובים ומספקים עם דמויות משמעותיות קריטי לתהליכי למידה והתפתחות של ילדים ובני נוער (בולבי, 1988; שוורץ־שגיא וג'ני, 2008; מור, 2018; ראזר ופרידמן, 2020). ניתן אפילו לומר כי זהו הצורך הבסיסי ביותר, שסיפוקו הוא תנאי הכרחי (אך לא מספיק) ללמידה, לשלומות ולבניית זהות.

ברמת **ההתייחסות הישירה** לתלמיד, מדובר על מאמציו של המורה להכיר היטב כל תלמיד, בין היתר בשיחות אישיות הקשובות לנקודת המבט, לחוזקות ולתחומי העניין שלו. **ברמה הכיתתית**, מדובר על יצירת תרבות כיתתית מתחשבת, משתפת פעולה, אכפתית ומכבדת, תוך כדי נקיטת פעולות תקיפות למניעת הדרה, ביוש ותוקפנות. בכיתה כזו כל התלמידים מוזמנים להשתתף בדיונים, להביע את דעתם ולקבל תפקידים; כולם חווים שייכות לקבוצה. הקבוצה מגוונת – טיפוסים, כישורים, ערכים, תחומי עניין שונים – מה שמקדם את תהליך גיבוש הזהות, שכן המגוון מאפשר לתלמידים לבחון את עצמם ללא לחץ להתאים לנורמה קבוצתית כזו או אחרת.

תמיכה בצורך בתחושת מסוגלות

> החיים הם יצירה, התחדשות תמידית, התיצרות שאינה פוסקת, והאדם שותף לטבע ביצירת החיים. אור החיים האנושיים הוא לא במה שהאדם

> לוקח מן המוכן, אף לא במה שהוא נותן לאחרים מן המוכן, כי אם במה שהוא יוצר. ביצירה הוא נותן את כל עצמו ולוקח את כל עצמו (א"ד גורדון).

כאשר היא במיטבה, מערכת החינוך אמורה לזמן לתלמידיה הזדמנויות רבות ומגוונות להביא לידי ביטוי את יכולותיהם, לאתגר אותן, לפתח יכולות חדשות, במילותיו של גורדון – "ליצור". תהליך זה טומן בחובו גם התמודדות עם קשיים וכישלונות, העלולים לאיים על תחושת המסוגלות של התלמיד ולהרחיקו מתהליך הלמידה. במצב זה נשמע מתלמידים רבים טענות שהמשימה אינה חשובה או מעניינת, אך רק מעטים יאמרו שהם מרגישים חסרי אונים ביחס אליה. לכן חשוב שתהליכי הלמידה וההתפתחות ילוו בדרכי התייחסות ועבודה המאפשרות לתלמיד להתנסות בהצלחות ולחוות מסוגלות.

ברמת **ההתייחסות הישירה** רצוי לשלב כמה שיותר הוראה מותאמת לתלמיד יחיד, המבוססת על הצבת אתגרים אופטימליים (לא קלים מדי ולא קשים מדי) ועל יעדי ביניים בני־השגה (ראו: רצף הוראה מקדם הנעה; עשור, 2013). חשוב שהתהליך יהיה מלווה במשוב ממוקד יחיד, לא השוואתי, המתאים לצורכי התלמיד. כמו כן, חשוב שהמורה תדע לסייע לתלמיד להתמודד עם מצבי אי־הצלחה על ידי הוראת אסטרטגיות לזיהוי חוסרים בידע ובגישה כחלופה לגישה המייחסת את הכישלון ליכולת מולדת מוגבלת (עשור, 2015; Dweck 2013). במקביל, יש לפעול גם **ברמה הכיתתית** ליצירת תרבות כיתה המתמקדת בשיפור יכולת ובתפיסת הצלחה בונה ולא בהפגנת יכולת המבוססת על תפיסת הצלחה הרסנית (עשור, 2015). כמו כן, יש להמעיט בשימוש בתחרות ובהשוואה כאמצעי ליצירת מוטיבציה, להתייחס באופן מכבד ובונה לטעויות (כאמצעי ללמידה) וליצור אווירה כיתתית שמאפשרת לחשוף קושי ולבקש עזרה.

תמיכה בצורך באוטונומיה (הכוונה עצמית אמיתית)

> דומה שהמרחב יותר מאולף מהזמן, או פחות מסוכן ממנו: בכל מקום אפשר לראות אנשים שיש להם שעונים, ורק לעיתים רחוקות מאוד אנשים שיש להם מצפן. יש לנו תמיד צורך לדעת מה השעה, אבל אנחנו לא

שואלים את עצמנו איפה אנחנו (ז׳ורז׳ פרק, **חלל וכו׳: מבחר מרחבים**, הוצאת בבל וידיעות אחרונות).

בעידן שבו התשובה לשאלות מהסוג של ״מה השעה?״ נמצאת במרחק של לחיצת כפתור, ברור כי האתגר האמיתי של מערכת החינוך טמון בשאלה ״איפה אנחנו?״ – הן כמשימה התפתחותית (במיוחד בגיל ההתבגרות) והן כפרקטיקה מתמשכת של ספקנות ביקורתית בריאה. שילוב דרכי התנהלות ועבודה של תמיכה באוטונומיה ופיתוח מצפן פנימי בסביבה החינוכית מאפשר מענה לאתגר חינוכי זה.

לפי עשור (2018) הצורך באוטונומיה כולל לפחות שני יסודות: צורך בחופש מכפייה וחופש לחקור ולכוון את עצמך, וצורך במצפן פנימי אותנטי. המצפן כולל ערכים, שאיפות, נטיות עניין ומטרות הנגזרות מהם, המתוות לאדם כיוון הנחווה כאותנטי ומספק. כלומר, על מנת שבני אדם יוכלו לכוון את עצמם באופן המורגש כאותנטי ומספק, הם חייבים לפתח מבנים קוגניטיביים־רגשיים שיפעלו כמו מצפן המיידע אותם מה נכון ומתאים עבורם לעשות במצבים מורכבים ומבלבלים (עשור ויצחקי, 2020). תשתית יציבה של מצפן פנימי, הנבנית בגיל ההתבגרות, מאפשרת לפתח מטרות ארוכות טווח ומחויבויות שאדם רוצה לפתח, ומשמשת בסיס לזהות יציבה ואוטונומית. ייתכן כי במבט ראשון התמיכה בשני יסודות הצורך באוטונומיה נראית כסותרת את מטרות בית הספר ואת המבנה הארגוני שלו, אך כפי שנראה, ניתן לשלב אותה בהם.

ברמת ההתייחסות הישירה, הפרקטיקה הבסיסית והחיונית ביותר לתמיכה בשני יסודות הצורך כוללת ניסיון להבין את נקודת המבט של התלמיד ולכבד אותה במצבי אי־הסכמה או היעדר שיתוף פעולה. במצבים אלו, חשוב שהמורה ינסה להבין את מחשבותיו ורגשותיו של התלמיד ללא הטפה ותוכחה ומתוך מודעות לאפשרות שהוא עצמו טועה. מהמורה נדרשת כאן עמדה אמפתית – להבין את התלמיד ״מבפנים״, ויותר מכך, עמדה מנטליסטית – להבין שהתנהגות התלמיד, כמו התנהגותו שלו עצמו, היא תולדה של מצבים מנטליים פנימיים עמוקים (גרינולד ועמיתיה, 2019) – וזאת גם כאשר הוא אינו מקבל את ההתנהגות שנובעת מהם. העמדה המנטליסטית נדרשת גם על מנת להבין כי פעמים רבות התנהגותו של התלמיד נובעת מתסכול אחד יותר מאשר מהצרכים

הפסיכולוגים הבסיסיים (למשל, התלמיד מתפרץ משום שחווה כישלונות רבים ולכן תחושת המסוגלות שלו נמוכה). הבנה זו תסייע במקרים רבים לתת מענה מדויק יותר לתלמיד אשר יפחית את ההתנהגות הלא־רצויה.

בנוסף לכך, קיימות פרקטיקות ספציפיות לתמיכה בכל אחד מיסודות הצורך באוטונומיה, רובן ניתנות ליישום הן בהתייחסות הישירה והן ברמה הכיתתית:

על מנת לאפשר תחושה של חופש מכפייה (במסגרת מגבלות המערכת החינוכית), מומלץ לעודד כמה שניתן בחירה ויוזמה של תלמידים בכיתה ובבית הספר. מנגד, יש להימנע משימוש בכפייה ובמניפולציות מסוגים שונים: הפחדה, ענישה, התניית אהבה או גרימת תחושת אשמה, בושה או השוואה כאמצעי ליצירת מוטיבציה.

תמיכה בפיתוח מצפן פנימי, המהווה, כזכור, יסוד משמעותי בזהות המתפתחת בגיל ההתבגרות, כוללת חמש פרקטיקות מרכזיות (עשור ויצחקי, 2020ב):

מתן הסבר הגיוני וברור לדרישות לימודיות ולנורמות התנהגות המצופות. גם כאשר נראה שההיגיון מאחורי הדרישות והנורמות ברור ושאין צורך לספק להן הסבר, חשוב להבהיר ולהסביר אותן. מתן רציונל כזה הוא מהלך חשוב בתהליך ההפנמה של הנורמות והציפיות הסביבתיות כתשתית המצפן של התלמיד.

אפשרות להתנסות בפעילויות ערכיות ובתחומי עניין התורמים לסיפוק צרכים. על מנת שערך או נטיית עניין יהפכו לחלק מהמצפן הפנימי האותנטי, התלמיד צריך להרגיש שהם מעניינים או מספקים צרכים בסיסיים. לכן חשוב שהסביבה החינוכית תציע מגוון התנסויות שמהן ניתן ללמוד שפעולות המשקפות ערכים פנימיים או נטיות עניין אכן מספקות כשלעצמן, ולא רק כאמצעי לסיפוק צרכים אחרים. לדוגמה, התנדבות בקהילה יכולה לתרום לטיפוח הנטייה לעזור לאחר משום שהיא יוצרת תחושת קשר, מסוגלות, ומימוש של הנטייה לעזור.

הדגמת הערך הפנימי של הערכים והפעילויות שהמורה רוצה לטפח. פעולה לאור ערכים פנימיים כרוכה לעיתים בקשיים ובמחירים, והסיפוק הנובע ממנה לרוב איננו מיידי. על מנת שערכים אלה יוטמעו במצפן הפנימי של התלמיד, חשוב שהוא ישתכנע בחשיבותם למרות הקשיים הכרוכים בהם. לכן, מקור מרכזי של מוטיבציה להפנמת ערכים אלה הוא "מודלינג" של מבוגרים משמעותיים,

שממנו אפשר ללמוד שחרף קשיים ומחירים, פעולה ערכית מביאה לסיפוק רב לאורך זמן. משמעות הדבר היא שעל מנת שמחנכים יוכלו לקדם את התהוותו של מצפן פנימי אותנטי אצל תלמידיהם, הם עצמם צריכים לפתח מצפן כזה ולממש אותו בהתנהגותם.

טיפוח קשב פנימי להעדפות ולרגשות אותנטיים (במיוחד במצבי בחירה). בני נוער נתונים לא פעם במצבים שבהם מופעל עליהם לחץ חברתי לפעול באופן שלא בהכרח נמצא בהלימה לערכים החשובים להם. טיפוח הקשב הפנימי מתייחס לתפקיד המחנך לסייע לתלמיד במצבים אלו להקשיב ל"מצפן הפנימי" שלו ולפעול בהתאם. זאת בנוסף לחיזוק היכולת של התלמיד לשאת בלבול ואי־ודאות כחלק מתהליכי בירור פנימיים הנדרשים בעת קבלת החלטות קשות.

תמיכה בבדיקת המצפן הפנימי. מושג זה מתייחס לקיומו של שיח בין התלמיד לאנשי חינוך המסייע בבירור יסודות המצפן שלו: מה חשוב לו באמת, עד כמה השאיפות והמטרות שלו משקפות את ערכיו ואת נטיות העניין שלו, ועד כמה הן מציאותיות. תמיכה כזו יכולה לכלול שיחות בין הנער למחנכים הנעשות באווירה תומכת אוטונומיה, המכבדת את שאיפות הילד ומטרותיו, אבל גם מעלה שאלות מאתגרות ומעודדת בדיקה של הערכים, השאיפות, נטיות העניין והתוכניות הנגזרות מהן, באמצעות שיחות עם אנשים בעלי גישות שונות, התנסויות בהקשרים שונים, ועוד.

בפרק זה לא אוכל להתייחס בהרחבה להיבטים המערכתיים הנדרשים למימוש עקרונות היסוד של סביבה חינוכית מטפחת משאבי צמיחה. אולם חשוב להדגיש כי כדי לייצר סביבה חינוכית כזו יש צורך, בראש ובראשונה, בהנהלה שמחויבת לעקרון התמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ומוכנה לייצר תשתית ניהולית שתאפשר תמיכה בצרכים בכל רמות התִפקוד של בית הספר. יתר על כן, על מנת לספק תמיכה בצורכי הצוות בתהליך מקביל לתמיכה בצורכי התלמידים, יש צורך במבנים, בשגרות עבודה ובהקצאת משאבי זמן כדי לאפשר התפתחות אישית, למידה והיוועצות עבור אנשי הצוות (להרחבה ראו, עשור ועמיתיו, 2023).

לסיכום

אתגרי המאה ה־21 אינם פוסחים על מערכת החינוך ומחייבים אותה להשתנות ולהתאים עצמה אליהם. זהו תהליך חשוב ובריא משום שחלקים רבים במערכת אינם מתאימים עוד למציאות הנוכחית, מה שמנהלים, מורים, תלמידים והורים מרגישים בו היטב. אולם, בתהליך זה חשוב לא להתפתות ל"טרנדים" ולפתרונות מהירים, אלא לבחור בגישות ובעקרונות פעולה שעונים על אתגרי החינוך והחברה בצורה המקיפה והעמוקה ביותר. למידה רגשית־חברתית (SEL) בגישה מוטיבציונית־התפתחותית, כפי שהוצגה בפרק זה, מספקת מענה רעיוני ומעשי מקיף לשניים מהאתגרים החשובים ביותר בתקופה זו: טיפוח חוסן ושלומות וקידום תהליכי גיבוש זהות. לפי גישה זו, התפתחות רגשית־חברתית מיטבית מבוססת על חוויות צמיחה מצטברות הנובעות מסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים. דגש מיוחד ניתן לסיפוק הצורך בגיבוש ובמימוש של "מצפן פנימי" אותנטי – סכמה קוגניטיבית ורגשית עשירה המורכבת מערכים, שאיפות חיים ונטיות עניין אותנטיים. קיומה של סכמה כזו מאפשר לאדם לכוון את עצמו ולווסת את התנהגותו באופן שמשקף ומקדם את מה שחשוב לו באמת, גם בתנאים של לחצים כבדים ואפשרויות רבות. גיבוש מצפן פנימי מקדם תפקוד אוטונומי המהווה מקור לתחושות של חיוניות, אותנטיות ומשמעות, תחושות הגורמות לשלומות. מכאן שתרומתה של מערכת חינוך תומכת צרכים ומפתחת מצפן פנימי ורווחה נפשית היא כפולה. ראשית, מעצם היותה מקדמת תפקוד אוטונומי; שנית, בכך שהיא מסייעת לפיתוח משאבים פנימיים המאפשרים התמודדות טובה יותר עם מצבים מורכבים ועמומים ועם דרישות המציאות המשתנה.

מקורות

בולבי, ג' (1988). תפקיד ההתקשרות בהתפתחות האישיות. בתוך ג', בולבי, **בסיס בטוח – התקשרות הורה־ילד והתפתחות אנושית בריאה**. תל אביב: עם עובד, 2016.

גרינולד, נ', גרודזין־קיסרי, ש', היימן, ד', פינגלרנט, ס' ופלייישמן, ח' (2019). עבודה

טיפולית רב־מקצועית מבוססת מנטליזציה – I: תאוריית מנטליזציה ומודל AMBIT. **נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית.**

הראל־פיש, י׳, וולש, ס׳, שטיינמץ, נ׳, לובל, ש׳, רייז, י׳, טסלר, ר׳ וחביב, ג׳ (2016). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל. ממצאי המחקר הארצי השביעי. **דו״ח HBSC ישראל**. תוכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

הרפז, י׳ (2011). לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי המוטיבציה: ריאיון עם פרופ׳ אבי עשור. **הד החינוך** פ״ה(7) (עמ׳ 50–56). תל אביב: הוצאת הסתדרות המורים בישראל.

יצחקי, נ׳ ועשור, א׳ (2023). למידה רגשית־חברתית בגישה הנעתית התפתחותית: כיצד הסביבה החינוכית יכולה לקדם שגשוג ותפקוד מיטבי. בתוך י׳ הרפז וא׳ כרמון (עורכים). **חזונות חינוך בשישה צעדים: הצעות סדורות לחינוך אחר**. תל אביב: הוצאת רסלינג.

מור, פ׳ (2018). **בית ספר כמרחב ללמידה והתפתחות**. כפר ביאליק: הוצאת אח.

עשור, א׳ (2004). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר׳ אבירם (עורך). **בית הספר העתידני**. תל אביב: מסדה.

עשור, א׳ (אפריל 2013). רצף הוראה מקדם הנעה. **הד החינוך** 5 (עמ׳ 96–99). תל אביב: הוצאת הסתדרות המורים בישראל.

עשור, א׳ (2015). כיצד לקדם התמודדות, דיאלוג פדגוגי ומוטיבציה במסגרות ״אופק חדש״? בתוך **אופק חדש – הצעד הבא: 2015 – 2020: תכנית הסתדרות המורים להתחדשות מערכת החינוך בישראל**. תל אביב: הוצאת הסתדרות המורים בישראל.

עשור, א׳ ואילות, ק׳ (2001). ערכים של ילדים יהודים בחינוך הממלכתי הכללי: מדידה, התפתחות והשפעות מגדר ורקע חברתי. **מגמות** מ״א (1–2) (עמ׳ 148–177).

עשור, א׳ ויצחקי, נ׳ (2020א). זווית אחרת על מהותה של למידה רגשית־חברתית: גישה מוטיבציונית התפתחותית ל־SEL. בתוך ר׳ בנבנישתי וט׳ ופרידמן (עורכים). **טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.

עשור, א׳ ויצחקי, נ׳ (2020ב). טיפוח מצפן פנימי. בתוך י׳ הרפז וא׳ הורביץ (עורכים). **חינוך בצומת – סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל**. ירושלים:

הוצאת ברנקו וייס. http://edubook.brancoweiss.org.il/article/%d7%98%d7%99%d7%a4%d7%95%d7%97-%d7%9e%d7%a6%d7%a4%d7%9f-%d7%a4%d7%a0%d7%99%d7%9e%d7%99/

עשור, א', יצחקי, נ', לייבושור, ג' ויוסט, א' (2023). ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב. רמלה: הוצאת אבני ראשה.

פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך). מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים. (עמ' 123-145). אבן יהודה: רכס.

ראזר, מ' ופרידמן ו' (2020). סמכות ורכות – מערכות יחסים משקמות כאבני דרך בבניית חינוך מכליל. תל אביב: מכון מופ"ת.

שוורץ-שגיא, א' וג'ני, מ' (2008). היבטים רגשיים: מעגלי ביטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למורים במסגרות חינוך. בתוך ש"פ קליין וי' יבלון (עורכים). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 67-88). ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

Assor, A. (2018). The Striving to Develop an Authentic Inner-Compass as a Key Component of Adolescents' Need for Autonomy: Parental Antecedents and Effects on Identity, well-Being, and Resilience. In B. Soenens, M. Vansteenkiste, & S. Van Petegem (Eds.), *Autonomy in adolescent development*: *Toward conceptual clarity* (pp. 135-160). New York: Routledge.

Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence* 35(2) (pp. 249-260).

Dweck, C.S. (2013). Self-theories: *Their role in motivation*, *personality*, *and development*. New York: Psychology Press.

Eccles, J.S., Buchanan, C.M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C., & Yee, D. (1991). Control versus autonomy during early adolescence. *Journal of Social Issues* 47(4) (pp. 53-68).

Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21(1) (pp. 225-241).

Erikson, E.H. (1968). *Identity*: *Youth and crisis*. New York: Norton.

Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 93(1) (pp. 3-13).

Kaplan, A., & Flum, H. (2009). Motivation and identity: The relations of action and development in educational settings — An introduction to the special issue. *Educational Psychologist* 44 (pp. 73-77).

Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. In G.R. Adams, & M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 205-226). Malden, MA: Blackwell.

Kroger, J., & Marcia, J.E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-53). New York, NY: Springer.

Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly* 31(2) (pp. 270-288).

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55(1) (pp. 68-78).

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory*: *Basic psychological needs in motivation*, *development*, *and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology* 61 (Article ID: 101860).

Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. *Child Development* 86(3) (pp. 903-918).

מתכוננים למעבר לחטיבת הביניים[44]

אליעזר יריב והדס הובר

תלמידי שכבה י"ב מתייצבים השכם בבוקר, לובשים חולצות טי לבנות עם הכיתוב "שמיניסט" מלפנים ו"טבעי שלא תשלוט בעצמך" מאחור. הם נערכים במדרגות היורדות אל חצר בית הספר לקבל את פני תלמידי כיתות ז' בתשואות ובמחולות. התלמידים החדשים נפעמים ונרגשים וגם קצת מבוהלים. כמה מהם קופאים על מקומם נוכח קבלת הפנים הסוערת, ויש מי שנזקק לחסות הורה מלווה כדי לחלוף על פני הבוגרים המשולהבים. (ירון והרפז, 2015, עמ' 77)

פרידה מבית הספר היסודי

"קבלת הפנים הסוערת" לתלמידי כיתה ז' בפתיחת שנת הלימודים בחטיבת הביניים היא אירוע שיא המסכם את ההכנות הרבות שתלמידי כיתות ו' ערכו לקראתו. בחודשים שלפני סיום שנת הלימודים ובמהלך הקיץ הם אספו מידע על האתגר שעומד לפניהם. חלק מהמידע נאסף במהלך פעולות שהמורים יזמו, סיור היכרות בחטיבה ומפגש עם היועצת של החטיבה, וחלק ממקורות מזדמנים, שיחות עם אחים וחברים שלמדו בחטיבה. חלק מבוגרי בית הספר היסודי מייחלים להצטרף למועדון של הגדולים, וחלקם שרויים **בחרדת מעבר**.

44 המחברים מודים למיטל עדן על תרומתה לפרק זה. כל השמות במאמר בדויים. כדי לשמור על אנונימיות ופרטיות הושמטו או שונו פרטים רבים. האפיון המגדרי מתייחס לשני המינים.

הם מודאגים: איך יתמצאו בקמפוס הגדול? מי ישמור עליהם מפגיעה מצד "הגדולים"? כיצד ירכשו חברים, יתמודדו עם עומס המטלות ויסתגלו לנהלים החדשים? (Symonds & Galton, 2014). בנות, יותר מבנים, עסוקות בשאלה כיצד התפתחותן הגופנית תתקבל בקרב בנים ובנות גדולים מהן (Symonds, et al., 2014). הפרידה מהמוכר והבטוח וההליכה אל הלא נודע מאיימות.

עם תום הלימודים בכיתה ו' התלמידים נפרדים מבית הספר היסודי: מהחצר הקטנה והמלבבת, מהכיתה המוכרת, מסדר היום הבטוח, מהמנהלת המכילה שקידמה את פניהם בכל בוקר, ומההורים שבאו לאסוף אותם בסוף היום – קיצן של התנסות מצמיחה, של חוויות מעצבות ושל ילדות על סף התבגרות. ילדים רבים סרים לגן הילדים לחבק את הגננת, ורבים ישובו לבקר גם בבית הספר היסודי "הישן והטוב".

שנות הילדות, ובמיוחד תחילת גיל ההתבגרות (גילאי 10–14), הן תקופת מעבר רגישה. שינוים קיצוניים מהירים חלים בגופם ובנפשם של המתבגרים ומשפיעים על הדימוי העצמי, על תחושת הזהות, על הבחירות לטווח ארוך, על ההתנהגויות ועל ההסתגלות לבית הספר החדש. מתבגרים שיש להם יחסים טובים עם הוריהם ומוריהם, לרוב מסתגלים היטב (Catalano et al., 2004). מתבגרים שחווים טלטלות – משברים אישיים ומשפחתיים – לרוב מתקשים להסתגל. ויש משקולות ייחודיות שמכבידות על ההסתגלות למסגרת החדשה, כמו למשל לקויות למידה, הפרעת קשב וכישורים חברתיים לקויים (McGrath & Van Bergen, 2015). קשיים כאלה ואחרים פוגעים בדימוי העצמי של המתבגרים, במיוחד בזה של בנות, ונחרתים בתודעתם לשנים רבות (Simmons & Blyth, 1987). וככל שהמעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים מתרחש בגיל צעיר יותר, ההסתגלות קשה יותר (Bagnall et al., 2021).

רוב המחקרים על המעבר לחטיבת הביניים עוסקים בקבוצות גדולות של תלמידים, אך כדאי גם להכיר סיפורים אישיים של תלמידי כיתות ו', ולראות כיצד ילדותם ולימודיהם בבית הספר היסודי עיצבו את מוכנותם ללימודים בחטיבת הביניים. הנה סיפור אחד כזה:

> רותם, תלמיד כיתה ו', הוא נער רגיש ועדין. הוא אוהב משחקי מחשב, בעלי חיים ואמנות. היכולות הלימודיות שלו טובות אך הן לא ניכרות

בשיעורים. כשצריך לקרוא את שיעורי בית בכיתה או להציג מצגת הוא נלחץ ומסרב. רותם גם חושש להשתתף באירועים קבוצתיים ונזהר לא "לעשות שטויות" כדי שלא יצחקו עליו. הוא ממעט לצאת להפסקות. המורה מוטרדת מכך שלאחרונה חלה ירידה בהישגיו בלימודים. רותם מוטרד מאוד מהמעבר הצפוי לחטיבת הביניים.

בגן הילדים ובכיתה א' רותם היה ילד חברותי ששיחק עם ילדים, הוזמן להתארח בבתיהם והזמין אותם לביתו. הקשיים התעוררו כשהמשפחה עברה לעיר אחרת ורותם החל ללמוד בכיתה ב' בבית ספר חדש. מטבעו רותם הוא ילד ביישן ושקט. כדי לעזור לו להיקלט, המורה יזמה מפגשים שבהם ילדים מארחים בביתם ילדים מכיתתם. האם נענתה מיד ליוזמה ורותם שמח. הוא הוזמן לחברים הביתה והזמין אותם אליו. נראה היה שהוא משתלב יפה בכיתה.

אך באמצע השנה הוריו של רותם נעדרו מהבית עקב אשפוז של אחד מבני המשפחה. באותה תקופה ילדים מכיתתו החלו לקלל אותו ואף להכות אותו מדי פעם בפעם. בעקבות כך חלה ירידה בלימודיו והוא איבד את ביטחונו העצמי והסתגר. בכיתה ג' הגיעה לכיתה מחנכת חדשה והקשר הטוב איתה חיזק אותו. בכיתה ד' ילדים החלו להציק לו. הוריו פנו למחנכת, למנהלת ולהורי אותם ילדים. הטיפול שלהם שם קץ לכך. בתחילת כיתה ה' רותם התקשה להיפרד מהמחנכת הקודמת. הוא הלך ונסגר וסירב לצאת להפסקות בחצר בית הספר. הוא גם סירב להשתתף במפגשים קבוצתיים שערכה היועצת בטענה ש"אני לא מרגיש נוח לדבר מול כולם, וחוץ מזה יש שם ילדים עם בעיות יותר קשות משלי." גם היחסים עם חברו הקרוב היחיד נחלשו. רותם החל להסתגר בהפסקות בכיתה. הוא התבייש לחשוף את קשייו החברתיים וסירב להשתתף בקבוצת הווטסאפ הכיתתית מחשש שאחרים יצחקו על דברים שיכתוב. הוא גם חדל להשתתף במפגשים כיתתיים אחר הצהריים. גם הצעקות, הקללות ו"ההתנהגות המזויפת" של בני כיתתו הפריעו לו.

תקופת ההתבגרות היא עתירת שינויים. חלק מהמתבגרים מתמודדים איתם בהצלחה, וחלקם חסרים את החוסן הנפשי הנדרש לכך. אחד השינויים הוא

שרירותי וחיצוני – המעבר לחטיבת הביניים. השינוי הזה מושפע בעיקר מארבעה גורמים (Goodman et al., 2012): **נסיבות:** המעבר לחטיבת הביניים כרוך בחוויה של אובדן שליטה – על המעבר, על ההתאקלמות במסגרת החדשה, על מי יהיו המורים והתלמידים החדשים, ועוד. היעדר השליטה מגביר את החרדות. **משאבים אישיים:** תלמידים נבדלים בתחושת המסוגלות, בחוסן הנפשי (ספאי, 2015), ביכולתם לפעול באופן עצמאי, במידת האופטימיות, בהתייחסותם ללימודים – ולכל אלה יש השפעה גדולה על המעבר. **תמיכה:** למעטפת המשפחתית, הבית־ספרית והחברתית יש חשיבות קריטית לאיכות המעבר. **התמודדות:** התמודדות פעילה – איסוף מידע על המסגרת החדשה, צירוף חברים טובים למעבר, לקיחת שיעורים פרטיים, התיידדות עם תלמידים בחטיבה ועוד, מקלים מאוד על המעבר. התמודדות סבילה מקשה עליו.

תוכניות סיוע לקראת המעבר

בתפריט של היועצות בבתי הספר היסודיים נכללות פעולות שגרתיות להכנת תלמידי כיתה ו׳ למעבר לחטיבה, ובהן שיעורי הסבר על המעבר וביקור בחטיבת הביניים. אך הניסיון והמחקר מלמדים שקליטה מוצלחת בחטיבת הביניים מחייבת תוכנית מקיפה שמכינה לא רק את התלמידים, אלא גם את ההורים והמורים בבית הספר הקולט (Mac Iver et al., 2018). מחקר שנערך על מדגם מייצג של חטיבות ביניים וחטיבות עליונות בבתי ספר אמריקניים (Smith, 1997) בדק את התוכניות לקליטת התלמידים ואת השפעתן. התוכניות סווגו על פי קהלי היעד: הכנה לתלמידים (פגישה עם יועצת בית הספר, ביקור בחטיבה העליונה, עצות של תלמידים ותיקים); הכנה להורים (ביקור בחטיבה העליונה, השתתפות במפגש היערכות לתחילת שנת הלימודים) והכנה למורים (מפגשים משותפים של מורים, יועצים ומנהלים). המחקר מצא שתוכנית רחבה, הכוללת את שלוש קבוצות היעד, מניבה תוצאות טובות בהרבה מתוכניות הפונות רק לקבוצה אחת או לשתיים. נמצא שציוני התלמידים שעברו את התוכנית הרחבה היו גבוהים יותר, ואחוז הנשירה וההיעדרות שלהם היה נמוך יותר.

ישנן תוכניות רבות המקדמות קליטה מוצלחת בחטיבת הביניים. בחרנו להציג שתיים – תוכניות שנהגו והובלו על ידי מחברי פרק זה.

התערבות פרטנית: תוכניות פרטניות הן נדירות יחסית שכן תלמידים חזקים אינם זקוקים להן, ותלמידים מתקשים לימודית וחברתית חוששים לחשוף את קשייהם ואת חרדותיהם, ולכן קשה לאתר אותם ולשכנעם לקבל עזרה. אך תוכניות פרטניות הן לרוב יעילות מאוד. הן משפרות את המוכנות הלימודית, מקנות מיומנויות תקשורת, מגבירות את הביטחון העצמי ומגדילות את הסיכוי להסתגלות "חלקה" לחטיבה.

מעטפ"ת, "מערך טיפול תומך", היא תוכנית התערבות פרטנית שבנויה על שיתוף פעולה בין המורה לפסיכולוגית חינוכית (או ליועצת) בסיוע לתלמיד השרוי במצוקה חברתית רגשית (Yariv, 2021). במסגרת התוכנית שפיתח אליעזר יריב, המורה מקנה לתלמיד מיומנויות חברתיות רגשיות. סטודנטיות שלמדו בתוכנית – גננות ומורות ותיקות – התבקשו לבחור תלמיד שהן רוצות לעזור לו. רונית, מורה לאנגלית בבית ספר יסודי, שמה לב למצבו הרגיש של רותם (ראו לעיל) ובחרה לסייע לו. היא ביקשה וקיבלה את הסכמתם של רותם והוריו. רונית ורותם נפגשו על ספסל בחורשת בית הספר, מה שעשה את הפגישות לזורמות ונעימות יותר. רונית התרכזה בהקניית מיומנויות של מודעות עצמית וניהול עצמי כדי לעזור לרותם להאמין בעצמו וביכולתו להסתגל לחטיבת הביניים.

בפגישה הראשונה רונית הציעה לרותם לשוחח על דברים שהוא אוהב ומצליח בהם, וגם על מחשבות שמטרידות אותו. "כל דבר שנעשה יהיה בהסכמה שלך ותוכל להציע רעיונות משלך," הבהירה. רותם סיפר שהוא חושש מהמעבר לחטיבת הביניים, שהלימודים יהיו קשים, שהמורים ידרשו הרבה ולא יהיו נחמדים וקשובים. הוא גם חושש שיהיה לו קשה להתיידד עם ילדים בכיתתו. רונית הציעה לו לערוך רשימה באנגלית של חמישה דברים שהוא טוב בהם ומשמחים אותו. היא נתנה לו פנקס ועזרה לו לנסח את דבריו באנגלית. רותם נהנה לכתוב באנגלית ובסוף הפעילות הוסיף איור אופטימי לפנקס. הוא ציין שבהתחלה לקח לו זמן לחשוב במה הוא טוב, אבל כשסיים לכתוב את הנקודה הראשונה, "I like to draw, and I am good in art", הוא הרגיש ש"היה כיף לגלות על עצמי דברים טובים." רונית הציעה לו לשמור את הפנקס בילקוט ולהציץ בחמש החוזקות שציין כאשר הוא זקוק לעידוד. בסיום הפגישה הראשונה

רונית אמרה לו שהיא מאמינה ביכולותיו. רותם אמר: "איתך נוח לי לדבר כי את מלמדת אותי כבר הרבה זמן. אני אוהב ללמוד אנגלית ורוצה לדעת טוב יותר אנגלית לקראת החטיבה."

מעודדת משיתוף הפעולה של רותם הציעה רונית בפגישתם השנייה לכתוב יחד "מדריך לקליטה מוצלחת בחטיבת הביניים". רותם סיפר על כמה תלמידים שהוא מכיר ולומדים השנה בכיתה ז'. רונית הציעה לשוחח עם אחד מהם. רותם הציע לערוך איתו ריאיון שיעזור לו לכתוב את "המדריך". רונית הציעה לחלק את הריאיון לשני תחומים: חברתי ולימודי. הם ניסחו יחד את השאלות. רותם כתב את רובן עם עזרה מעטה של רונית.

לפגישה השלישית הזמינה רונית את רועי, תלמיד שלה מהשנה שעברה, שלומד עתה בכיתה ז' בחטיבה. היא ערכה היכרות בין שני התלמידים ושאלה, כדי לעודד את רוחם, על דברים שהם אוהבים לעשות בשעות הפנאי. לאחר מכן ביקש רותם רשות לשאול את רועי כמה שאלות על המעבר לחטיבה ועל הלימודים בה. רועי סיפר בין היתר שבתקופת החופש הגדול יש מפגשי היכרות וגיבוש חברתי עם המחנכת לעתיד ועם היועצת ורכזי השכבה. הוא אמר שהיכרות עם חבר אחד תעזור לרותם להכיר עוד תלמידים. "לא צריך מלא חברים. עדיף שניים או שלושה. אנחנו מבלים יחד, עושים שיעורים ועבודות ולומדים יחד למבחנים." המורה הודתה לרועי על הצעותיו והביעה תקווה שהוא ורותם יהיו חברים בשנה הבאה.

בפגישה הרביעית רונית ורותם שוחחו על התשובות של רועי. רותם ציין שהוא היה לחוץ, חשש מכך שהשאלות שהכין יישמעו לרועי מטופשות. "הייתי סקרן והיו לי פחדים כי לא ידעתי למה לצפות; האם רועי יהיה נחמד ותהיה לו סבלנות אלי. אבל תוך כדי השיחה הרגשתי שהוא באמת סבלני ורוצה לעזור לי. עכשיו אני יודע למה לצפות. אני גם שמח שרועי ביקש את הפלאפון שלי ונוכל להיות בקשר. עכשיו יש לי חבר חדש בחטיבה."

בפגישה החמישית הציעה רונית לרותם לכתוב בפנקסו את "המדריך". היא תעזור לו אם צריך. כשרותם סיים טיוטה ראשונה הוא הודיע שהפנקס יישמר בילקוטו ובכוונתו להוסיף לו עוד תובנות, כולל תובנות מהלימודים בחטיבה. הוא גם אמר שיתגעגע לבית הספר והבטיח לבקר בשנה הבאה. "אתה תמיד מוזמן לבקר ואני אשמח לשמוע איך הולך לך," אמרה רונית. בתום ההתערבות – חמש

פגישות קצרות וממוקדות – רותם אמר שהוא הרבה יותר רגוע, ו"ישתדל לעשות את המקסימום בחטיבה".

להלן עיקרי המדריך של רותם לקליטה מוצלחת בחטיבת הביניים:

המדריך לקליטה לחטיבה

בלימודים

1. לעשות את המקסימום שאני יכול כדי ללמוד טוב
2. לא להתעצל, להכין שיעורי בית ולכתוב במחברת את מה שהמורה כותבת על הלוח
3. להשתתף בשיעורים
4. להצביע כשאני לא מבין משהו ולשאול את המורה
5. ללמוד למבחנים עם אמא ועם חברים

עם חברים

1. לא להתבייש לענות כשפונים אליי
2. לנסות לפנות לילדים וליצור קשרים חברתיים
3. להגיע למפגשים כיתתיים אחרי הלימודים ולמסיבות

אמונה, חוזק ונקודות לשיפור

1. להאמין בעצמי
2. אני מוכשר בהרבה דברים כמו ציור, אוריגמי, בלהיות חבר טוב
3. לא להתייאש גם אם קשה
4. מי שלא רוצה להתחבר אליי, זו הבעיה שלו ולא שלי
5. יש הרבה ילדים בכיתה ובשכבה. תמיד אמצא את מי שכיף לי איתו.
6. להתמיד. כשמתמידים מצליחים
7. לראות תמיד את הדברים הטובים ולחשוב מחשבות חיוביות ולא שליליות
8. כשאני עצוב, להיזכר בדברים שאני אוהב כמו הכלב שלי, טיולים שעשיתי, המשפחה שלי
9. לזכור שאוהבים אותי, המשפחה שלי, סבתא שלי
10. לזכור שהכול עובר ושמחר יש יום חדש עם חוויות חדשות

התערבות קבוצתית: המעבר של ילדים מ"חממת" בית הספר היסודי ל"סיר הלחץ" של חטיבת הביניים מגביר התנהגויות לא חברתיות, מייצר הפרעות קשב ומשמעת ופוגע במוטיבציה ללמוד – התנהגויות דומות לאלה שהופיעו במגפת הקורונה. נוסף לכך, חופשת הקיץ משכיחה תכנים שנלמדו בשנות הלימודים הקודמות ויוצרת גירעונות המקשים על השתלבות בשיעורים. מחקרים שנערכו בארצות הברית מצאו שנסיגה זו, המכונה summer loss, משתקפת בכל מקצועות הלימוד העיקריים (Kuhfeld, 2019). עוד נמצא שהתופעה פוגעת במיוחד בתלמידים חלשים שגדלים לעיתים קרובות בשכונות מצוקה. להוריהם של ילדים כאלה אין די משאבים להעשיר את עולמם בחופשות (Alexander et al., 2016). על אף שזו הקבוצה הזקוקה ביותר לתגבור ולהכנה, מערכת החינוך אינה בנויה להציע להם תמיכה מאחר שבחודשי יולי־אוגוסט המורים ובתי הספר נמצאים בפגרה.

תוכנית "מעברים" שפיתחה הדס הובר מבקשת לתת מענה מערכתי לתלמידים ממשפחות מוחלשות ולטפח למידה עצמאית. התוכנית נבנתה כקורס הכנה של שמונה ימים, המקנה מיומנויות של הכוונה עצמית בלמידה. ההתנסות בקורס מקדמת חוסן קוגניטיבי ורגשי המקל על המשתתפים להסתגל למסגרת הלימודים החדשה (ספאי, 2015). התוכנית התקיימה בחסותה של עמותה פילנתרופית באחת הערים בצפון הארץ. בעקבות הצלחתה, החליטה מחלקת החינוך העירונית להזמין אליה גם תלמידים ממשפחות מבוססות יותר.

הצעד הראשון בתוכנית "מעברים" הוא איסוף מידע ממורים ומהורים על הצרכים והמאפיינים של תלמידים מתקשים. מורים דיווחו על עלייה במספר התלמידים האדישים ללימודים, תלמידים המבטאים חוסר אמון בעצמם וביכולותיהם. כמו כן, הם שמו לב שמספר לא מבוטל של מתבגרים חוברים לקבוצות סיכון. תופעות אלו שיקפו מודעות עצמית וניהול עצמי בדרגה נמוכה. המידע שנאסף מיקד את צוות ההיגוי של התוכנית בחיפוש תשובות לשלוש שאלות: כיצד ניתן לפתח את מודעות התלמידים להתנהלותם; כיצד ניתן להעצים את הישגיהם הלימודיים עם הכניסה לחטיבה; כיצד ניתן לשפר את תחושת המסוגלות שלהם ואת חוסנם הרגשי.

התשובה לשאלות אלה התמקדה בפיתוח מיומנויות של למידה מכוונת עצמית (self-regulated learning) (Pintrich, 2000): תהליכים מטא־

קוגניטיביים הקשורים למודעות עצמית ללמידה ומובילים את התלמיד להכיר ביכולתו ולהכיר את עצמו ואת אופן למידתו (הובר, 2018). אך מודעות עצמית לבדה לא תספיק; נדרשות רמות גבוהות של הכוונה עצמית בלמידה. מרבית העיסוק המחקרי והדידקטי בלמידה עצמית מתמקד בשני תחומי לימוד: מתמטיקה והבנת הנקרא. הם נתפסים כמרכזיים לצורך הכשרת הלומדים למאה ה־21 (OECD, 2012). תהליכי הכוונה עצמית בלמידה מורכבים משילוב של ארבעה תחומי הכוונה הבאים לידי ביטוי בתהליך הלמידה: קוגניציה, מטא־קוגניציה, מוטיבציה וגורמים התנהגותיים. מחקרים הראו שהתמקדות בפיתוח יכולת למידה אישית במתמטיקה ובהבנת הנקרא משפרת את ההישגים גם בשאר תחומי הלימוד (הובר, 2018). המחקרים אף הראו שתלמיד המקבל כלים יעילים ללמידה מכוונת עצמית חווה תחושות של שייכות וערך עצמי (בירנבוים, 1997; Efklides, & Dina, 2004; Pintrich, 2000; Schraw, 1998; Zimmerman, 2000–2004). גם מעורבות קהילתית וביצוע תפקידים בעלי חשיבות בבית הספר מסייעים למתבגרים לפתח מערכות יחסים בעלות ערך עם מבוגרים, ולחוות "חוסן נעורים" (פיש, 2014).

תוכנית "מעברים" מתקיימת בכל קיץ במהלך השבועות השני והשלישי של חודש אוגוסט. בכל מחזור משתתפים בממוצע כמאה תלמידים. מדריכי התוכנית עברו הכשרה של שישים שעות. הם למדו בה את עקרונות הלמידה העצמית ואת יישומם במקצועות הליבה. המדריכים מקנים לתלמידים בתוכנית הרגלי למידה, מלמדים על טבעה של הלמידה ועל תפקודי המוח הלומד, ומנחים את התלמידים לאתר, לחקור ולחזק את דפוסי החשיבה והלמידה שלהם. הלמידה בתוכנית יוצרת קשרים בין התלמידים ומפיגה את החרדות הכרוכות במעבר לחטיבת הביניים.

לבטים ותוצאות

תוכנית "מעברים" סייעה למשתתפיה לשפר את הישגיהם הלימודיים, החברתיים והאישיותיים (הובר, 2018). מפתחיה התמודדו עם שאלות שונות. למשל: מהו משך הזמן הרצוי של יישום התוכנית, כיצד להקנות למשתתפים

את התכנים העשירים של התוכנית – ידע, מיומנויות, התייחסויות – בלי להתיש אותם (הוחלט על עשרה ימים גדושים במידה). שאלות אחרות נגעו למאפייני התלמידים שיוזמנו לתוכנית, לעירוב ההורים, לשיתוף גורמים במערכת החינוך המקומית ובמשרד החינוך, ושאלות הנוגעות לשיפור מתמיד של התוכנית ושל השפעתה.

מדי שנה בשנה נערך מעקב אחר התלמידים שהשתתפו בתוכנית בעזרת התלמידים, המורים, ההורים ומדריכי התוכנית. ככלל, התוצאות היו חיוביות. התוכנית התקיימה באווירה חמה ותומכת, המעודדת תחושות של שייכות, מוגנות, צמיחה, עניין, מסוגלות, חדוות יצירה, הצלחה ופרגון (פיש, 2014). המשובים מלמדים שהתוכנית הייתה אפקטיבית והקלה על הסתגלותם של המתבגרים הצעירים לחטיבת הביניים.

המעבר לחטיבת הביניים

מיד עם הגעתם לחטיבת הביניים נכנסים המתבגרים למרוץ התאקלמות. לא עוד "הבוגרים" של בית הספר היסודי, אלא טירונים בתחתית הסולם של החטיבה. יש המעדיפים להצניע את נוכחותם ויש, בעיקר בנים, המנסים להפגין יכולת וכוח. הכניסה לחטיבה מעמתת את המתבגרים עם מידת מוכנותם ללמידה: האם היכולות הלימודיות שלהם מתאימות לחומר הקשה ולדרישות גבוהות של המורים? גם סיפוק "הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים" (Deci & Ryan, 2000) מעסיק אותם: השאיפה להשיג אוטונומיה (מגיעים לבית הספר בתחבורה ציבורית במקום לבקש הסעה מההורים), לחוות שייכות (במרחב הבית־ספרי והווירטואלי) ולחוש מסוגלות (הצלחה לימודית וחברתית).

מדוע המעבר הזה לחטיבת הביניים כה קשה? (Cantin & Boivin, 2004)? מדוע חלה נסיגה בהנעה ללמידה, בהסתגלות הפסיכולוגית־חברתית ובהישגים הלימודיים (Anderman, 2003; Barber & Olsen, 2004)? ובכן, לא מדובר רק ב"גיל הקשה" כשלעצמו, אלא בעיקר בחוסר התאמה בין תכונותיהם האישיות של המתבגרים למאפייני בית הספר. הרי חטיבות הביניים הוקמו כדי לרכך את הלם המעבר מבית הספר היסודי הרך והתומך לבית הספר התיכון הקשוח והתובעני

(Briggs, 1927). אך התרחשה "תאונה": המורים בחטיבות הביניים אימצו את התובענות הקשוחה של התיכונים. בסדרת מחקרים שעשו ז'קלין אקלס ועמיתיה (Eccles et al., 1991) נמצא שחטיבות ביניים רבות אינן עונות על הצורך ההתפתחותי של המתבגרים בתמיכה ובאוטונומיה. הלמידה בחטיבות מפוצלת למקצועות לימוד רבים המוקנים בהוראה פרונטלית סמכותית על ידי מורים שהקשר איתם רופף למדי. יתר על כן, המורים בכיתה ז' דרשו משמעת ועמידה בסטנדרטים. הם נתנו פחות אמון בתלמידים ופחות חופש להתבטא (Bokhorst et al., 2009). המשטר הזה הכשיל בעיקר תלמידים מתקשים הזקוקים ליותר תמיכה ולפחות נזיפות. במחקר אחר נמצא כי האווירה התחרותית של חטיבת הביניים, בהשראת בית הספר התיכון, הזיקה להישגי התלמידים בכל התחומים, בעוד שאווירה שעודדה מעורבות, פעילות ושיתוף הועילה להם (Anderman et al., 1999).

הקליטה בחטיבת הביניים

השאלה כיצד להקל על המעבר לחטיבת הביניים, לשפר את ההישגים ולהקטין את הנשירה מטרידה את אנשי החינוך כבר שנים רבות. לתמיכת המשפחה יש תרומה של ממש, אך אין תחליף להתנסות של התלמידים במוסד החדש (Oriol et al., 2017). תוכנית אחת, אפקטיבית מאוד, אכן משחזרת את תמיכת המשפחה, והצמידה מורים חונכים לתלמידים בסיכון (Lindt & Blair, 2017). תוכנית אחרת, אפקטיבית אף היא, מכשירה את המורים כיצד לשפר את היחסים עם התלמידים החדשים (Duong et al., 2019). הכשרה כזו ארגנו יועצות השכבה ופסיכולוג חטיבת ביניים (יריב) למחנכי כיתות ז'. שבועיים לאחר תחילת שנת הלימודים הם קיימו מפגש הכנה שעסק במעבר לחטיבה והשלכותיו. לאחר מכן התבקשו המחנכים להעביר לתלמידיהם שאלון אישי שבדק כיצד הם מתאקלמים ומהם הצרכים שלהם. לאחר ניתוח התשובות, אותרו התלמידים שדיווחו על מצוקה והמחנכים נפגשו איתם לשיחה. המחנכים התמקדו במיוחד בתמיכה בתלמידים שהיו מטרה להצקות ולהתנכלויות.

במסגרת תוכנית כזו מומלץ לנקוט את הפעולות האלה:

להפיץ את רשימת התלמידים (כתובות וטלפונים) כבר לפני תחילת שנת הלימודים. הרשימה מסייעת במיוחד לתלמידים חדשים להתקשר אל הוותיקים, ללמוד נהלים, לקבל מידע ולהיפגש.

לקיים שיחת היכרות – אחת או יותר – של המחנך עם התלמיד והוריו.

לעשות ביקורי בית.

לבקש מכל תלמיד לכתוב על עצמו (אירוע מיוחד בחייו, תחביב, ספר שקרא, דעתו על עניינים שונים). הדפים יכולים לשמש להתכתבות של המורה עם התלמיד, להצגת עצמו בפני הכיתה, לאלבום כיתתי ועוד.

לתלות על קיר המסדרון הראשי תמונות ממוסגרות של כל ילד חדש בתוספת קורות חייו ותחביביו.

להצמיד תלמידים חדשים לוותיקים בהקשרים מאתגרים שונים.

לגבש את הכיתה באמצעות פעילויות והתנסויות שונות.

אף שקיימת מודעות כללית לרגישותו של שלב המעבר לחטיבת הביניים וקיומן של תוכניות שונות המבקשות להקל עליו, מערכות החינוך, המדינתית והמקומית, חייבות עדיין להקדיש לו תשומת לב רבה יותר. אפשר לצמצם את מחיר המעבר וחובה לעשות זאת!

מקורות

בירנבוים, מ׳ (1997). **ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט בשיתוף אוניברסיטת תל אביב.

בירנבוים, מ׳, יועד, צ׳, כ״ץ, ש׳ וקימרון, ה׳ (2004). **בהבניה מתמדת – סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל״ה המטפחת** SRL. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

הובר, ה׳ (2018). טיפוח מודעות עצמית לתהליכי למידה בקרב תלמידים בכיתות יסוד: תובנות. **רב־גוונים מחקר ושיח** 3 (16) (עמ׳ 145–190).

הראל־פיש, י׳ (2014). ״חוסן נעורים״: הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון

ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר וח' בוני־נח (עורכות), **מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול**. (עמ' 38–76). ירושלים: הוצאת מוסד ביאליק

ירון, ע' והרפז, י' (2015). תמונות מחיי בית הספר. תל אביב: הוצאת מכון מופת.

ספאי, כ' (2015). חיזוק החוסן החינוכי: מדריך לפיתוח כישורים רגשיים וקוגניטיביים של תלמידים. קריית ביאליק: הוצאת אח.

Alexander, K., Pitcock, S., & Boulay, M.C. (Eds.). (2016). *The summer slide*: *What we know and can do about summer learning loss*. New York, NY: Teachers College Press.

Anderman, E.M., Maehr, M.L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research & Development in Education* 32(3) (pp. 131-147).

Anderman, L.H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education* 72 (pp. 5-22).

Bagnall, C.L., Fox, C.L., & Skipper, Y. (2021). When is the 'optimal' time for school transition? An insight into provision in the US. *Pastoral Care in Education* (pp. 1-29).

Barber, B.K., & Olsen, J.A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research* 19 (pp. 3-30).

Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-37). San Diego, CA: Academic.

Bokhorst, C.L., Sumter, S.R., & Westenberg, P.M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development* 19 (pp. 417-426).

Briggs, T.H. (1927). *The junior high school*. Boston: Ginn & Co.

Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development* 28 (pp. 561-570).

Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D.

(2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health* 74 (pp. 252-261).

Deci, E.L., & Ryan, M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (pp. 227-268).

Duong, M.T., Pullmann, M.D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K.S., Nguyen, L., & Cook, C.R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student-teacher relationships in middle school. *School Psychology* 34(2) (p. 212).

Eccles, J.S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education* 99(4) (pp. 521-542).

Efklides, A., & Dina, F. (2004). Feedback from one's self and the others: Their effect on affect. *Hellenic Journal of Psychology* 1 (pp. 179-202).

Goodman, J., Schlossberg, N., & Anderson, M. (2012). *Counseling Adults in Transition* (4th ed.). New York: Springer Publishing.

Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan* 101(1) (pp. 25-29).

Lindt, S.F., & Blair, C. (2017). Making a difference with at-risk students: The benefits of a mentoring program in middle school. *Middle School Journal* 48(1) (pp. 34-39).

Mac Iver, M.A., Sheldon, S., Epstein, J., Rice, E., Mac Iver, D., & Simmons, A. (2018). Engaging families in the high school transition: Initial findings from a continuous improvement unitiative. *School Community Journal* 28(1) (pp. 37-66).

McGrath, K.F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review* 14 (pp. 1-17).

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). *Assessing mathematical literacy*. Paris: Author.

Oriol, X., Torres, J., Miranda, R., Bilbao, M., & Ortúzar, H. (2017). Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the

transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review* 80 (pp. 149-156).

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Ziedner (Eds.), *Handbook of self-regulation*: *research and applications* (pp. 451-502). Orlando, FL: Academic.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (pp. 113-125). doi:10.1023/A:1003044231033

Simmons, R., & Blyth, D. (1987). *Moving into adolescence*: *The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NY: Aldine de Gruylter.

Smith, J.B. (1997). Effects of eight-grade transition programs on high school retention and experiences. *The Journal of Educational Research* 90 (pp. 144-152).

Symonds, J., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10-14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education* 2 (pp. 1-27).

Symonds, J.E., Galton, M., & Hargreaves, L. (2014). Emerging gender differences in times of multiple transitions. In I. Schoon., & J. Eccles (Eds.) *Gender Differences in Aspirations and Attainment*: *A Life Course Perspective* (pp. 101-121). New York: Cambridge University Press.

Yariv, E. (2021). Towards closing the treatment gap: A team-led model of brief psycho-educational intervention, *Journal of Public Mental Health* 20(1) (pp. 33-42).

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Cambridge, Massachusetts: Academic Press.

"'נוער' היא רק מילה"

מתחים מרכזיים בהבניה החברתית של גיל ההתבגרות

ירון גירש

תופעות חברתיות רבות נראות לנו כעובדות מוצקות ומובנות מאליהן, אך עיון ביקורתי בהן מגלה שיש להן היסטוריה ומשמעות שונות ומשתנות. כאלו הן תופעות ההתבגרות והנעורים; הן נדמות לעובדות טבעיות הקיימות מאז ומתמיד, אך בעצם הן הבניות חברתיות־תרבותיות המכוּוננות על ידי תפיסות אידאולוגיות ופוליטיות תלויות זמן ומקום. במאמר זה אבקש לתאר את סיפור התפתחותם של "ההתבגרות" ו"הנעורים" מרגע לידתם של מושגים אלה במאה ה־19 ועד לראשיתה של המאה ה־21, ולהאיר בכך שלושה מתחים מרכזיים הנמצאים ביסודם.

אתחיל בהצגת המבט הפסיכולוגי השולט במושג "גיל ההתבגרות". אעקוב אחר התפתחותו ההיסטורית של המושג ואבקש להפריד בין השיח הפסיכולוגי של ההתבגרות, המעצב את החשיבה ואת המעשה החינוכי בימינו, לבין השיח הסוציולוגי שלו, המציע נקודת מבט ביקורתית על השיח הפסיכולוגי. לאחר מכן, אשרטט את הקשרים שבין התפתחות בית הספר העל־יסודי לבין עלייתה של הקטגוריה החברתית הקרויה "נעורים". אבחן את מקומו של בית הספר כמוסד המודרני המרכזי האחראי לחֲברותם של המתבגרים, אך בה בעת מספק להם מורטוריום המאפשר את התנגדותם לסדר החברתי. המבט הסוציולוגי ישמש עדשה לזיהוי מתח נוסף והוא הפער שבין הדימוי החיובי של הנעורים לבין

התדמית השלילית שלהם כפי שהתעצבה בחברת המבוגרים המודרנית. אטען כי החברה המודרנית מאוהבת ברעיון הנעורים, האוצרים בקרבם הבטחה לעולם טוב יותר, אך גם מבוהלת מהם – חברת בני הנוער (teen-agers) מעוררת פאניקה מוסרית וחברתית מתמדת בחברת המבוגרים המבקשת לשמור עליהם ולהישמר מפניהם. בסיום, אציע קריאת הווה המצביעה על התארכות תקופת הנעורים בעשורים האחרונים ועל עלייתה של קטגוריה גילאית חדשה.

הפרק הזה נכתב מנקודת מבט סוציולוגית־היסטורית־ביקורתית הבוחנת את שנות ההתבגרות ואת עיצוב חייהם של בני הנוער מתוך התמקדות בהתרחשויות היסטוריות באירופה ובצפון אמריקה. מטרתו היא להאיר את ההקשרים השונים שבהם התעצבה התופעה החברתית של ההתבגרות והנעורים בעולם המערבי.

גיל חדש נולד

אילו נחת אדם מימי הביניים באחת הערים המערביות של ימינו הוא היה נדהם לראות את היחס של ההורים לילדיהם. ההורים, לתדהמתו, משקיעים בילדיהם משאבים נפשיים וחומריים עצומים. במקומות רבים בעולם, חיי ההורים מאורגנים סביב צורכי הילדים. הורים בישראל, לדוגמה, משקיעים בכל ילד עד גיל 18 כמיליון ₪, וההשקעה הנפשית־חומרית חורגת מגיל 18 לגילים מופלגים.

בעבר, לא זו בלבד שהיחס לילדים היה שונה בתכלית, אלא שעצם רעיון הילדוּת (childhood) לא היה קיים. שלבי החיים לא הוגדרו בצורה ברורה, כנהוג בימינו, אלא על פי חוויות החיים ומידת עצמאותו של היחיד ביחס לסדר הקיים (מוס, 1986; Gillis, 1974). ילדים הוגדרו על פי מה שאין להם – הם אינם נשואים ואינם בעלי רכוש. ולשון הזכר – ילדים, לא ילדות – אינה מקרית; הילדות שהפכו לנשים, כמו קבוצות שוליות אחרות, נותרו גם בגיל מבוגר במצב של כפיפות, תחילה לאביהן ואחר כך לבעליהן.

ההיסטוריון החברתי פיליפה אריאס (1962) חקר דימויים של ילדים באמצעות ניתוח ציורים שצוירו באירופה מימי הביניים המאוחרים ועד לראשית העת החדשה. הרעיון הפסיכולוגי שילדות פירושה צרכים ייחודיים המחייבים התייחסות ייחודית התפתח לאיטו במשך כ־300 שנים, סבר אריאס. הוא מצא

כי מושג הילדות התפתח ממצב שבו ילדים נתפסו כמיניאטורה של הוריהם וכממשיכי דרכם התרבותית והמקצועית לעבר הבחנה ברורה יותר בין ילדים לבין אלה שהצטרפו לעולם המבוגרים ומשתתפים בפרנסת המשפחה. אריאס ספג ביקורות רבות, אך טענתו עומדת בעינה – קטגוריות גילאיות הנראות טבעיות הן למעשה תוצר של הקשר חברתי והיסטורי. ניל פוסטמן (1982) טען כי היכולת לקרוא ולכתוב בתקופה שבה הידע עבר לספרים במקום לעבור מפה לאוזן, כפי שהיה נהוג במשך דורות, היא שהפרידה בין מבוגרים לילדים. בתהליך ארוך שנים הפכו ילדים מ"מבוגרים קטנים" ל"ילדים" – אנשים השייכים לשלב חיים מובחן, שיש להם צרכים, רצונות ומבנה אישיות ייחודיים.

ומה קרה לאחר מסגור שלב הילדות? במאות ה־17 וה־18 הפכו בני שמונה, תשע ועשר להיות מבוגרים, חברים שווים (כמעט) בקהילה. בחברות מסורתיות סייעו טקסי המעבר לחולל את המעבר מילד למבוגר, וסימנו את המשמעויות ואת התפקידים החברתיים שנקשרו למעמד החדש. עם זאת, התנאים החברתיים והתרבותיים שהתפתחו במרכזה ובמערבה של אירופה בסיום המאה ה־18 יצרו את המרווח בין המעמדות הגילאיים, מה שאִפשר את הופעתה של קטגוריה גילאית חדשה – "מתבגרים", צעירים הנמצאים "על הסף", כבר לא ילדים אך עדיין לא מבוגרים.

זהירות! מתבגרים לפניך

נהוג לייחס את הופעתה של ההתבגרות לרומן החניכה המפורסם של ז'אן ז'ק רוסו **אמיל או על החינוך**. הספר יצא לאור ב־1762 ועורר תגובות מנוגדות בקרב משכילי אירופה. לבד מהשפעתו על החינוך, הספר השפיע באופן מכריע על אתוס הנעורים במאות ה־19 וה־20 (Smolík, 2018). רוסו הציג את התבגרותו של הילד־נער אמיל כאנטיתזה לדמותה של חברת המבוגרים, ולא כהכנה אליה. הוא ביקש להרחיק את אמיל מחברה אכזרית, מנוונת ומושחתת. ביקורתו הקשה על החברה העירונית ועל מושגי החינוך שלה ודפוסיו, הכשירו את הקרקע לקראת הופעתן של תנועות חינוכיות חדשות, שביקשו להתאים את החינוך להווייתם "הטבעית" של הילדים, טרם קלקולה. במובן זה, רעיון

גיל ההתבגרות (adolescence) ורעיון הנעורים (youth) הם תוצר מובהק של העת המודרנית (תקופה היסטורית) ושל המודרניזם (השקפת עולם). ההתבגרות התפתחה כ"פרויקט" של מעמד הביניים במהלך המהפכה התעשייתית והמדעית, כאשר מבני הבסיס החברתיים – המשפחה, הדת, תפיסת העולם – התערערו עד היסוד (Gillis, 1974). הולדת החינוך המודרני באותן שנים והתבססותו חיזקו את רעיון ההתבגרות והנעורים והטמיעו אותו בחברה המערבית – ראשית במרכזים העירוניים ולאחר מכן התפשט הרעיון למעמדות הנמוכים ולאזורים הכפריים. קשר הדוק זה בין בית ספר־התבגרות־נעורים, שהחל בסוף המאה ה־18, הלך והתעצם לאורך השנים.

מקור המילה הלועזית מגיע מהמונח הלטיני **adolēscere** שמשמעותו לצמוח, להגיע לידי בשלות. ואכן, זהו פרק זמן של שינויים פיזיולוגיים ומנטליים נמרצים. לעומת "תמימותה" של הילדות, ההתבגרות נתפסה כבעלת פוטנציאל מהפכני. צמצום הפערים הפיזיולוגיים והמנטליים בין מתבגרים למבוגרים הניע יצירה של קטגוריה חברתית חדשה שנועדה להגדיר את הצעירים שיש להם מאפיינים ייחודים ויכולות ניכרות, אך נחשבים כבלתי־בשלים עדיין להצטרפות לחברה הבוגרת.

את הביסוס התרבותי לגיל ההתבגרות ואת מופעיו המוכרים לנו כיום ניתן לראות כ"המצאה" אמריקנית. כבר במחצית המאה ה־19 נכתבו ספרים שכוונו לבני הנעורים, רובם עסקו בסוגיות ובבעיות האופייניות (לדעת הכותבים) לגיל זה. אלה היו בעיקרם ספרי How to – כיצד להפוך לגבר או לאישה. ה"התבגרות" טרם הוגדרה באופן שיטתי, וספרים פופולריים אלה המחישו מה טיבה כשלב מעבר קריטי בחיי אדם. את המהלך הזה השלימה התפתחותה של הפסיכולוגיה כדיסציפלינה חדשה מאמצע המאה ה־19, שעיצבה את ההתבגרות כתקופת חיים שבין ילדות לבגרות – שיאה של ההתפתחות האנושית.

גילויה "המדעי" של ההתבגרות מיוחס לפסיכולוג האמריקני סטנלי הול שספרו (Hall, 1904) מיזג פילוסופיות ואידיאולוגיות על אודות החברה והאדם ששלטו באירופה ובארצות הברית בשלהי המאה ה־19. הול, יותר מכל אחד אחר, עיצב את תפיסת ההתבגרות המודרנית. מחשבתו הושפעה מתפיסת האבולוציה הדרוויניסטית: בדומה לחברות אנושיות, גם בני הנוער נעים לקראת מצב נבון, מעודן ותרבותי יותר. תפקיד המדע הוא לחקור את

התנועה הזאת, "התבגרות", ולהדריך ולנתב אותה למסלול נורמטיבי (Lesko & Talburt, 2012). ההתבגרות נתפסה כתקופת מעבר שברירית שבה הצעירים נפתחים לעולם אך מגיבים אליו בתנודות חריפות בין מצבי רוח. גיל ההתבגרות תואר כ"סער ופרץ" (Sturm und Drang), רעיון מוביל בתנועת הרומנטיקה הגרמנית, שהול ספג בשנות התמחותו שם. תפיסת גיל ההתבגרות כתוסס, מגיב באופן תנודתי ונמשך לסכנות, הפכה בחלוף השנים לתפיסה החברתית המרכזית של שלב חיים זה (Jones, 2009). תקופה זו נתפסה גם כהזדמנות אחרונה להשפעה חינוכית – המתבגרים גמישים וטרם התגבשו למבוגרים נוקשים וחסיני השפעה; אפשר לחנך אותם.

אינספור מחקרים נכתבו בהשפעתו של הול על גיל ההתבגרות. השיח האקדמי, הטיפולי והחינוכי נשלט רובו ככולו על ידי השיח הפסיכולוגי המתריע, בין השאר, מפני "משברים נורמטיביים", בלשונו של אריקסון (1990), המאפיינים את הגיל ומפני הסכנות הגלומות בו.

עשו נא ניסוי קטן: חפשו מאמרים עם מילת המפתח "התבגרות" באחד ממאגרי המידע האקדמיים ותבחינו מיד כיצד תפיסת ההתבגרות כ"משבר" וכ"סיכון" משפיעה על המחקר בתחום. חוקרי גיל ההתבגרות עסוקים בעיקר ב"אסונות" הגלומים בו: השפעתה השלילית של קבוצת השווים, בריונות רשת, נשירה גלויה וסמויה, הריונות לא מתוכננים, שימוש בסמים ובנשק, זעם, בדידות, הפרעות אכילה, אובדנות...

למעט החרדות (שאינן מופרכות אם כי לעיתים מופרזות) שהן מייצרות, תיאוריות פסיכולוגיות כמו אלה של הול ושל ממשיכיו מסמנות כל חריגה מהנורמה כפתולוגיה. כך, בחתירתן להכללה אוניברסלית, הן נוטות להתעלם מהקשרים חברתיים־תרבותיים של תופעת ההתבגרות. התיאוריות, מסתבר, גם עמידות בפני ביקורת ושינוי חרף האתגר שמציבים להן מחקרים על מתבגרים נורמטיביים (Offer & Schonert-Reichel, 1992 ;Offer et Al., 1988). עם זאת, יש לציין שאין בנמצא תפיסה פסיכולוגית אחידה ומוסכמת של התבגרות. יש מגוון תיאורטי ודרכים שונות לייצר ידע על תופעת ההתבגרות ולכונן אותה. פרק זה, כאמור, יגייס בעיקר ידע סוציולוגי כדי להבין את התופעה.

מהתבגרות לנעורים

תיאור של מושג ההתבגרות והבנה סוציולוגית שלו מתחילים עם חקירת השאלה כיצד צעירים מותאמים למבנה החברתי ומה טיב היחסים הבין־דוריים שמעצבים את תהליך ההתאמה הזה. עם היעשותם של החיים החברתיים למורכבים יותר, הזמן הנדרש להפיכתם של ילדים למבוגרים הולך ומתארך. טקסי מעבר קצרי מועד עודם משחקים תפקיד סימבולי חשוב, אך הם אינם מחוללים תהליך חניכה אמיתי שבו הילד נעשה למבוגר.

המעבר מנקודת מבט פסיכולוגית לנקודת מבט סוציולוגית אינו רק מעבר סמנטי מדיבור על גיל ההתבגרות (adolescence) לדיבור על הנעורים (youth); הוא מפנה את המבט מהתפתחות פסיכו־ביולוגית אישית לעבר מיקומם של צעירים בתוך הסדר החברתי שמגדיר אותם ואשר בחסותו הם מתעצבים. אחת מהנחות היסוד לעיסוק הסוציולוגי בנעורים היא שהמתבגרים נתפסים על דרך השלילה, כמי שחסרים בין השאר אפשרויות במישור הכלכלי (הגבלה על חופש העיסוק), במישור הפוליטי (הגבלה על אפשרות להשתתפות בחיים הפוליטיים) ובניידות (הגבלה על קבלת רישיון נהיגה). הם אמנם בעלי יכולות פיזיות וקוגניטיביות כשל מבוגרים, אך הם מורחקים מההזדמנויות שמציעה חברת המבוגרים. מנקודת מבט זו ניתן להגדיר את בני הנוער כאוכלוסייה המודרת מנגישות למשאבים ולמרכזי כוח חברתיים על בסיס שרירותי של גיל.

ההיעשות לבוגר נורמטיבי, "תורם לחברה" ועצמאי, משתנה בהתאם למורכבותן של החברות האנושיות שבהן היחיד עתיד לתפוס את מקומו כבוגר. בהתאם, גם המושגים של "ילדות", "נעורים" ו"בגרות", הם יחסיים ומעוצבים על ידי כוחות חברתיים ומאפיינים תרבותיים, ועשויים לקבל צורות שונות בקבוצות חברתיות שונות. הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה (2005) פיתח את הטענות האלה וערער על ההפרדה בין תקופות החיים והמטען הנורמטיבי המיוחס לכל תקופה. לטענתו, הדיבור על הנוער כעל יחידה חברתית אחת המוגדרת על ידי מאפיינים ביולוגיים ורצונות משותפים, מסתיר הבדלים מהותיים מבחינה סוציולוגית – מעמד, מגדר, דת ומוצא אתני. למשל, התנהגות נורמטיבית של נערה בת 16 מבית עירוני מבוסס אינה נורמטיבית לנערה באותו גיל מפריפריה חברתית וגיאוגרפית. הדרישות של המשפחה, של צוות בית הספר ושל קבוצת

השווים מכל אחת מהן, שונות בתכלית. בורדייה הביא בחשבון את יחסי הכוח המעמדיים והבין־דוריים כגורם מפתח להבנת מיקומם של בני נוער בסדר החברתי ולעצם הגדרת שלב חיים זה. בהתאם, בית הספר אינו רק מוסד המחלק תעודות, כי אם שותף מרכזי בתהליך המיון של התלמידים, השעתוק המעמדי שלהם והכנתם לשוק העבודה. אם נבין את בית הספר כמרחב קיום נפרד, המעמיד את המתבגרים מחוץ למשחק החברתי ואף חוסם את דרכם לעולם המבוגרים, ניטיב, לדעת בורדייה, להתבונן במתח המבני שבין מוסד זה לבין דייריו הצעירים. אחרי הכול, "נוער היא רק מילה", אמר בורדייה, ואִתגר את החלוקות החברתיות המובנות מאליהן.

בורדייה מבסס את הניתוח על חיבור, שנשמע גם הוא טבעי ונתון, בין בית הספר והנוער הבא בשעריו. אולם, מתי ובאיזה אופן נכרך הקשר ההדוק בין מוסד בית הספר כמרחב וזמן המכינים לעתיד (וכוללים מִשטור והיררכיה) ובין הרעיון החברתי של גיל הנעורים?

תפקידו של בית הספר בהמצאת ההתבגרות

המצאת רעיון ההתבגרות והנעורים במאות ה־19 וה־20 קשורה באופן ישיר להתהוותם של שני מוסדות חברתיים הכרוכים זה בזה: החינוך הבית־ספרי (schooling) ומדינת הלאום. הקמתם של בתי ספר על ידי מדינות הלאום לוותה בציפיות כמעט משיחיות לתיקון החברה והאדם ברוח הרעיונות המודרניים. החינוך הבית־ספרי נתפס כפתרון לבעיות היסוד של החברה והאדם. הוראס מאן (Mann), אבי החינוך הציבורי בארצות הברית במאה ה־19, הטיל על בית הספר את המשימה ליצור דור של "אנשים טובים, חכמים ומפוכחים, שיהיו מוכנים לקראת האירועים המתקרבים, [ויוכלו] להתאים את החברה ליעדים החדשים שהיא צריכה למלא, לסלק את הישן" (מצוטט בתוך Curti, 1980, p. 134). לשם כך הרחיקו בתי הספר הציבוריים החדשים את הצעירים מהחברה אל האתרים המתוחמים שלהם וביקשו להקנות להם מיומנויות, ידע ועמדות שיכינו אותם להשתלבות בחברה התעשייתית והלאומית החדשה ולפיתוחה.

אך לצד רעיונות חינוכיים נאורים על ייעודו של החינוך הבית־ספרי,

"הגליית" הצעירים לבתי הספר אפשרה לחברת המבוגרים גם לחברת אותם ולפקח עליהם. במהרה התעצבו בתי הספר כמסגרות טוטאליות הממשטרות את גופם ואת נפשם של צעירי החברה כולה. כך, ב־1870, במקביל לחוקים האוסרים עבודת ילדים, חוקק באנגליה חוק חינוך חובה לכול עד גיל 13, שכלל לראשונה גם את בני מעמד הפועלים. עם זאת, החלוקה הגילית עדיין לא הייתה ברורה ומנומקת ובכיתה אחת למדו תלמידים מגיל 7 עד 17 (Sercombe, 2015). בתוך זמן קצר החל בית הספר לייצר הפרדה גילאית וגייס נימוקים לטובתה. חטיבת הביניים, לדעת סרקומב (שם), היא הגורם המרכזי לכך, והיא שיצרה את המושג "נעורים". הנעורים נבדלים מהילדות אך גם מהבגרות; הם, כאמור, "על הסף". החלוקה החדשה החלישה את הקשרים בין הדורות וחיזקה את הקשרים בתוך "קבוצת השווים" (peer group). השארתם של בני נוער בבית הספר הרחיבה את המורטוריום – זמן משותף נטול מחויבויות – ומציאות זו חיזקה בתורה את גיל הנעורים כזמן הדורש הכנה לבגרות.

התפשטות חוקי חינוך חובה במהלך המאה ה־20, ואיתם טווח הגילים החייבים בחינוך בית־ספרי, היא תוצר של שילוב בין שיקול דעת ערכי – הרחבת ההשכלה לכל שכבות האוכלוסייה, ושיקול דעת כלכלי – הכנת כוח עבודה מיומן לתעשייה המתפתחת, אך גם של חרדה מפני הנעורים ובאופן ספציפי – מהעלייה בפשיעה של בני נוער. התהוותו של נוער עירוני, ובכלל זה עבריינות נוער, הייתה בין הגורמים להופעתו של החינוך העל־יסודי ולמיסודה של ההתבגרות (Teeter, 1995). בשנות הארבעים של המאה ה־19 נערים חסרי מסגרת החלו להסתובב במרכזי הערים ונחוו כסכנה, אמיתית ומדומיינת, על ידי האזרחים. נשמעו קריאות שונות לפעולה שתרסן את הנערים (Sercombe, 2015), ביניהן הקריאה להרחיקם מהרחובות באמצעות הארכת חינוכם בבתי הספר. באנגליה, למשל, עלה גיל החינוך ל־14 עם סיום מלחמת העולם הראשונה, ול־15 עם סיום מלחמת העולם השנייה. במקביל בוטלו מסי הלימוד, מה שהוביל לעלייה בשנות הלימוד ובמספר בני הנוער שהמשיכו בלימודיהם, עלייה שניכרה במיוחד בקרב בני המעמדות הנמוכים. כל שינוי במדיניות ביחס לגיל סיום בית הספר – באופן ישיר, העלאת גיל חינוך חובה, ובאופן עקיף, הקשחת התנאים להעסקת בני נוער – האריך את תקופת ההתבגרות. זמן "ההכנה לחיים" בבית הספר הלך והתארך.

תפיסת בית הספר כהכנה של ילדים ונערים "לחיים האמיתיים" ספגה ביקורת ממוקדת ושיטתית במפנה המאות ה־19 וה־20.

הנעורים כאלטרנטיבה

בעזרת ההכרה שהעניק לו בית הספר נתפס גיל הנעורים לקראת סיומה של המאה ה־19 כשלב מעבר הכרחי לעולם המבוגרים; שלב מעבר אך לא שלב בעל ערך עצמאי. ההתבגרות התעצבה כקיום חלקי בפרוזדור לקראת קיום שלם בטרקלין של המבוגרים. בחברה המרוכזת במבוגרים, הרואה בהם את שיאה של ההתפתחות האנושית ורואה בבית הספר מקום שבו הופכים צעירים לחיקוי של מבוגרים, גיל הנעורים נתפס כגיל מעיק ומציק. לפיכך, מטלות בית הספר כיסו כמעט את כל זמנם של הצעירים, וכל ניסיון מצידם להתווכח או למחות נתפס כהפרת משמעת חמורה שיש לטפל בה בסמכותיות. גם על מעט הזמן הפנוי שנותר לצעירים פיקחו מבוגרים – "במה הם משחקים? מה הם קוראים? כיצד הם מתייחסים לבני/בנות המין השני, להוריהם, לקרוביהם?", בקיצור – "מה הם מעוללים?"

המשמעת הנוקשה, המגבלות על הגוף (עונשי גוף היו מותרים; לא היו פעילויות ספורטיביות או טיולים בטבע), היחסים המרוחקים עם המורים ועם מבוגרים בכלל, שיטת ההוראה הסמכותית, משטר החיים הקשוח של בית הספר – כל אלה גילמו את ערכי הבורגנות ועוררו מחאה, שקטה וכבושה בדרך כלל, של צעירים (Taylor, 2001). בתי הספר נתפסו על ידם כביטוי מובהק של הדיכוי החברתי שלהם. בעשורים האחרונים של המאה ה־19 צעירים בני המעמד הבינוני המשכיל היו נתונים במערכת לחצים כבירה בשל החרדה של הוריהם מפני השינויים הטכנולוגיים־כלכליים־תרבותיים־חברתיים המפרקים את הסדר המעמדי. החרדה הגדולה ביותר של המעמד הבינוני, כתב שטפן צווייג בספרו **העולם של אתמול** (1982), הייתה מפני נפילה שלהם ושל ילדיהם למעמד הפרולטריון. הצעירים הגיבו לכך בשתי דרכים עיקריות: מחאה וקריאה לשינוי היחס שזכו לו בבתי הספר ובחברה בכלל, ובריחה מן המציאות (אסקפיזם) שבאה לידי ביטוי בשיעור התאבדויות גבוה, הצטרפות

לכתות מיסטיות, ועוד (Reulcke, 1995). מושג חדש ואיכות חדשה של נעורים עמדו בפתח.

הפער המעמיק בין הדימוי הרומנטי של הנעורים לבין היחס השלילי אליהם יצר תסיסה שהלכה וגברה. כנגד המסגרות הממסדיות הדכאניות התפתח בקרב הנוער הלך רוח חתרני ואוטופי, ששאף להקים חברה אלטרנטיבית מחוץ למסגרות השולטות של החברה, התרבות והחוק (פלד, 2002). אחד הביטויים המובהקים לכך היה ייסודה של תנועת הנוער הגרמנית ונדרפוגל (Wandervogel, "ציפור נודדת"), שיצרה צורת חיים רדיקלית של נעורים (כהנא 2007). המתבגרים שהצטרפו אליה הגיעו ממשפחות בורגניות וביקשו לכונן חברת נוער עצמאית, משוחררת מהשפעות חיצוניות של החברה, של התרבות ושל החינוך הבית־ספרי. במקום להביט קדימה אל חברת המבוגרים, הם החלו להביט הצידה, לקבוצת השווים, לייחל להתקבל אליה וליצור בעזרתה דרך חיים המייצגת תפיסת עולם אלטרנטיבית של "נוער למען נוער". בתוך זמן קצר הפכו תנועות הנוער למוקד משיכה לנוער של ראשית המאה ה־20 (Selten, 2015). בעוד שבית הספר ניתק את הצעירים מהחברה באופן זמני כדי להכינם לקראת חזרה אליה, תנועות הנוער ביקשו להתנתק מהחברה כדי למרוד בה ולכונן חברה אלטרנטיבית. תנועות הנוער נתנו אפוא משמעות חדשה למושג "נעורים" – נעורים המורדים בהווה החברתי המנוון, בחברה הבורגנית הלאומית והרציונלית, ומכוננים חברת עתיד אסתטית (חושנית) חדשה (כהנא 2007).

בדחיפת תנועות הנוער וברוח הזמן המודרנית, הגיע לשיאו הדימוי של הנעורים כאלטרנטיבה חדשה לחברת המבוגרים הישנה. המודרניות חתרה להתחדשות והנעורים שיקפו זאת בהיותם, מטבעם, התחדשות של הגוף והנפש (חותם, 2008). במהרה הם הפכו למוקד של הערצה. "הנוער מוקף לחלוטין בתקווה, באהבה ובהתפעלות מצד אלה שעדיין אינם צעירים, הילדים, ומצד אלו שלא יכולים להיות עוד צעירים, מפני שאיבדו את האמונה בעולם טוב יותר", כתב ולטר בנימין ב־1919 (בנימין, 2009, עמ' 145). כוח המשיכה העצום של תנועות הנוער – ביניהן תנועות הנוער הציוניות – נבע מכמיהתן לקהילה אוטונומית, אורגנית ואינטימית, המקיימת את חייה מחוץ לחברת המבוגרים וכנגדה. הנעורים על פי טבעם, כלומר, כפי שנתפסו מעתה, חיים לפי האמת הפנימית והתוססת שלהם, בניגוד לאמת המנוכרת והמקובעת של המבוגרים.

זהו אינו שלב ביניים בדרך לחברת המבוגרים, אלא שלב בעל ערך עצמי המציע חלופה לחברת המבוגרים. הנעורים הפסיקו לציין גיל מסוים, שלב זמני שקיומו כרוך ומותנה בעולם המבוגרים, והפכו לאידיאל רומנטי העומד בפני עצמו.

בין ההוגים שהיטיבו לתאר תודעה ייחודית זו היה המחנך והאב הרוחני של תנועת הנוער הגרמנית, גוסטב ויניקן: "דרושה לנו תרבות נעורים חדשה, סוף סוף תרבות נעורים, כי מעולם לא היה אצלנו דבר כזה. דרושים לנו נעורים חדשים, ממשיים [...]. בעיר הגדולה אף המשפחה הנאורה ביותר אינה מסוגלת לתת לילדיה אפשרות לנהל חיים המתאימים לגיל הנעורים. ובית הספר הוא מערכת מודעת לשם הזדקנות. איה המעון, האי של הנעורים?" (1919, עמ' 39). עם זאת, ויניקן, שהמציא את מושג "תרבות הנוער" (Jugendkultur) לא פנה להקמתה של תנועת נוער, אלא להקמה ולניהול של בית ספר חדשני מטפח נעורים.

אחד הביטויים לעוצמתו של רעיון הנעורים הרומנטי היה אימוצו על ידי התנועות הלאומיות, שהגיע לשיאו באיקונוגרפיה של מלחמת העולם הראשונה שבה כיכבו דמויותיהם של צעירים המתגייסים לשירות המולדת. "איטליה הצעירה" של ג'וזפה מאציני, "הטורקים הצעירים" באימפריה העות'מאנית, תנועות עצמאות בצ'כיה, בפולין, בבוסניה ובגרמניה – כולן שאבו את חיוניותן מדימויים של גיבורים צעירים נכונים להקרבה. הגדילה לעשות תנועת הנרודניקים של האינטליגנציה הרוסית בשנות השישים של המאה ה־19, שחבריה הציעו לסלק מתפקידים ציבוריים את כל מי שחצה את גיל 25. הדימוי של "אדם צעיר" ביטא תחייה לאומית והתעוררות של כוחות חדשים הנלחמים בסדר הישן. "להט הנעורים" חבר לתנועה הלאומית וסחף את אירופה. תקופה הרואית החליפה תקופה אוטופית, וצעירים הנופלים על מזבח המולדת (במלחמת העולם הראשונה) ונותרים צעירים לעד הפכו לקדושיה של האומה (מוסה, 1993).

המתח בין התפיסה של בני הנוער כמצילי האומה בשעות גורליות, כחיילים אמיצים במלחמה וכעובדים חרוצים המתגייסים להצלת המשק בעת משבר כלכלי, לבין תפיסתם כמוביליה וחלוציה של חברה אלטרנטיבית, ימשיך לתסוס בין שתי מלחמות העולם. השינוי הרעיוני הגדול הבא ביחס לנעורים יתעצב מחדש לקראת סיומה של מלחמת העולם השנייה ובאופן משמעותי יותר – אחריה.

משדה הקרב ל"תרבות הנוער"

לאחר מלחמת העולם השנייה החל להתפתח סוג חדש של נעורים. במקביל התעורר עניין ציבורי ואקדמי בנוער, בתפיסת עולמו ובתת־התרבויות שיצר. כמו כן, תפיסת החינוך כאמצעי לפיתוח "הון אנושי" הובילה להרחבת ההשקעה הציבורית בחינוך ובעקבותיה לגידול במספר שנות הלימוד בבית הספר ובאוכלוסיית התלמידים. שוב, הנעורים השתנו והתארכו.

פער הולך וגדל החל להיווצר בין הדור שגדל במחצית הראשונה של המאה ה־20, שניסיון חייו כלל מלחמות, משברים כלכליים ועוני, לבין הדור החדש, שחייו התנהלו ב"חברת השפע" ובעת שלום. השילוב בין כלכלת שוק, חברת צריכה, פיתוחים טכנולוגיים ושינויים דמוגרפיים, ובין עולם דימויים חדש, פוסט־מלחמה, יצר את "תרבות הנוער" (היילברונר, 2008). את זרעיו אפשר לראות כבר ב־1944, לקראת סוף המלחמה, כאשר המגזין *LIFE* הציג לקוראיו זן חדש, מוזר ומרתק, של אדם אמריקאי, ה־Teen-ager. המילה עצמה הופיעה כמה שנים לפני כן, אך עתה היא ומושאיה נחשפו למיליוני קוראי המגזין:

> יש זמן בחייה של כל נערה אמריקאית שבו הדבר החשוב ביותר בעולם הוא להיות אחת מתוך קהל של נערות אחרות, לפעול ולדבר ולהתלבש ממש כמותן. זהו גיל־העשרה (teen-age). נערות בנות־עשרה חיות בעולם משלהן – חברה נפלאה, עליזה, נלהבת, מצחיקה ומאושרת, אשר המלחמה כמעט ולא נגעה בה. זהו עולם של סוודרים, חצאיות, גרבונים ונעליים מעוצבות, של שיער ארוך, של משקפיים מעוטרים ולק ציפורניים אדום, של נוער שטרם הלך למלחמה.

יציאה ממשטר הקיצוב שאחרי המלחמה ועלייתה של תרבות השפע העניקו תחושת ביטחון, ותשומת הלב הופנתה לשעות הפנאי ולבידור (Todd & Young, 2012). בתקופה זו שוחררו הצעירים אט־אט מהצורך בעבודה, והצטרפו לקהל היעד של צרכני התרבות הפופולרית. בעקבות הצמיחה הכלכלית המהירה של מדינות המערב זכו בני ובנות הנוער בעצמאות כלכלית גוברת וכן במרחבים תרבותיים נפרדים, כמו מוזיקה וחוברות קומיקס (Lesko & Talburt, 2012).

באמצע שנות ה־50 התרחש מעבר מ"תרבות לצעירים" ל"תרבות של צעירים". אנו עדים לגלגול נוסף שבו בני הנוער החלו ליצור ולצרוך תרבות משלהם ולדחות את התרבות שהוריהם ניסו להכתיב להם. על רקע זה נקשר רעיון הנעורים בתרבות הפנאי ובצריכה נהנתנית. באפריל 1959 כתב מגזין האופנה *Vogue* כי המילה "נעורים" היא "שם תואר לאופנה, לתספורת ולאורח חיים" (היילברונר, 2008) של מי שמבקשים לבעוט באורח החיים של הוריהם מהמעמד הבינוני והגבוה. בית הספר, שנמשך לאורך שנות הנעורים, הפריד באופן חד וברור יותר בין חברת הצעירים לחברת המבוגרים. זמן חטיבת הביניים והתיכון זוהה עם המתבגרים ותרבותם. הצלחתם של ראשוני "אלילי הנוער" כמו אלביס פרסלי על "תנועותיו המגונות" במוזיקת הרוק החדשה, וג'יימס דין ומרלון ברנדו על התנהגויותיהם המרדניות בקולנוע החדש בסוף שנות ה־50, יצרו תבהלה ציבורית מהנוער "ההדוניסטי" ו"חסר הערכים", שהצטיינות בלימודים וכניסה לשוק העבודה אינן תכלית חייו.

ספרו של הסוציולוג וחוקר החינוך ג'יימס קולמן **חברת המתבגרים** (1961) אישש את התרשמותם של המבוגרים שהנוער פיתח תרבות עצמאית ומרדנית. קולמן הראה להורים השמרנים כי ילדיהם המתבגרים מעדיפים להתעסק בספורט, בחיפוש אחר בני/בנות זוג ובמסיבות מאשר בהתכוננות למבחנים. בני הנוער מתעניינים במה שמעניין בני נוער ולא במה שמעניין את הוריהם. "בני הנוער שלנו מנותקים, ככל הנראה יותר מאי־פעם בעבר, מחברת המבוגרים", קבע קולמן.

באותן שנים, מעברו השני של האוקיינוס, קבוצת חוקרים מאוניברסיטת ברמינגהם באנגליה ביקשה לשים דגש על מה שחסר לנוער ומתסכל אותו – הקשבה לקולו. "אסכולת ברמינגהם", שפעלה במרכז ללימודי תרבות עכשווית של האוניברסיטה, חקרה את חוויית הקיום היום־יומית של מתבגרים בני מעמד הפועלים שנקלעו לא אחת לעימותים עם הממסד. תת־התרבויות שפיתחו היו תגובת נגד למעמדם כלפי רשויות החוק, לבתי הספר שהסלילו אותם למקצועות ירודים, ולדעת הקהל השמרנית שראתה בהם איום על הסדר הציבורי. תת־תרבויות אלה יצרו מסגרות שבהן המתבגרים גיבשו זהות וסגנון שעיצבו את התרבות הפופולרית ועוצבו על ידה. הצורך להבין את הנוער "מבפנים", את החוויה, את מניעיו ואת החלומות שלו, צורך שנבע מהפער הדורי המתרחב,

עיצב במידה רבה את חקר הנוער ואת המדיניות כלפיו לאורך שנות ה־70 וה־80 במדינות מערב אירופה (Bynner, Chisholm & Furlong, 1997). מוזיקה, אופנה, חפצים, שפה ייחודית – עברו מ"נוער השוליים" אל הנוער הנורמטיבי ועיצבו את הנוער כולו בתקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה. היעלמותן של תת־תרבויות מסוימות לא העיד על חולשתן, אלא להפך – על כניסתן למרכז החברה.

פרק זמן זה מסמן את הופעתו של עידן חדש: בני הנוער לא רק מושפעים, מגיבים, נכנעים או מתנגדים, אלא פעילים ביצירתה של התרבות הכללית ותורמים לה. התרבות ההגמונית וקבוצות אינטרס כלכליות זיהו את הפוטנציאל העסקי שמצוי בנוער והפכו את התרבויות שיצר למוצרי צריכה שונים. בכך הם נִטרלו את היסוד הביקורתי והמתריס שלהן.

הנוער לאן?

השינויים הכלכליים־חברתיים־תרבותיים, שהובילו לכניסתה של "תרבות הנגד" (counter-culture) של הצעירים לזרם המרכזי של החברה, ביטאו שלב נוסף בהבניה החברתית של הנעורים וההתבגרות. "שנות השישים" היו אולי הביטוי האחרון לתודעה ולפעולה קולקטיביות של צעירים. דור ה"היפים" התחלף בשנות ה־90 בדור ה"יאפים" שביקש להשתלב בחברה ו"לעשות קריירה". הדורות שבאו אחר כך האיצו את ההפרטה של הנעורים. כיום התגובה על מנגנוני הכוח החברתיים נתפסת כמשימה אינדיווידואלית. לדור הנוכחי של הצעירים אין מסלול התפתחות נפשית ומקצועית רציף וצפוי, כמו שהיה לדורות של לפני מלחמות העולם, ביניהן ואחריהן. המסלול ילדות־נעורים־בגרות השתבש ללא תקנה.

סוציולוגים כאנתוני גידנס, אולריך בק וזיגמונט באומן כינו את החברה המערבית הפוסט־תעשייתית "מודרניות מאוחרת" או "מודרניות נזילה" המאופיינת ב"רפלקטיביות" או במודעות עצמית אירונית (באומן 2007; Giddens 1991; Beck, 1992). בחברה כזו קשה לגבש "רוח נעורים" קולקטיבית ולהתמרד. בחברה כזו אמיתות ישנות וחדשות מתנפצות בכל יום ולנוער אין מה

לנפץ. בחברה כזו בני הנוער מתמודדים עם הצורך לבנות את זהותם האישית והמגדרית ולנתב את חייהם בדרכם שלהם. זהותם ודרכם מעוצבות על ידי גורם נוסף חסר תקדים – האמצעים הדיגיטליים. בעולם וירטואלי "מקביל" הם ממציאים לעצמם פרופילים המשפיעים על זהותם ועל דרכם "הממשיות". לסוכני החֶברות הרגילים – משפחה, קהילה, חברים, בית ספר, תנועת נוער – נוספו עתה המסכים "הזורקים" את הנוער לעולם גלובלי של תשוקות ודימויים. מחקרים מראים שבני נוער מעודכנים יותר במה שמתרחש בעולם (העולם שמעניין אותם) מאשר בשכונה או ביישוב שלהם. הרשתות הווירטואליות הן השכונה או היישוב שלהם. הצעירים אינם מורדים בשם אידיאל אוניברסלי כלשהו, הם גולשים. לעיתים הם מתגייסים ל"פוליטיקה של נושא אחד" – קיימות, מגדר, זכויות מיעוט כזה או אחר.

בנסיבות כאלה עלינו, חוקרי הנעורים, לשאול את עצמנו האם נקודת המבט והכלים המודרניים "המוצקים" מאפשרים לנו להבין את חייו "הנזילים" של הנוער בימינו.

לסיכום

בפרק זה ביקשתי להראות כי מבט על הנעורים ללא היבט היסטורי־סוציולוגי מונע מחוקרים, ממדינאים, מהורים וממורים להבינם כראוי. תפיסת הנעורים כהוויה היסטורית־סוציולוגית מערערת על הבנת "השכל הישר" התופסת את הנעורים כקבוצת גיל מוגדרת וכתופעה טבעית. במקום זאת, המבט ההיסטורי־סוציולוגי מאפשר לנו לראות בנוער קבוצה חברתית גמישה ומגוונת שדרכה משתקפים הסדר החברתי ושבריו, זרמי העומק שלו ואולי גם עתידו של (אי) סדר זה. הקשר שבין הופעתו והתבססותו של בית הספר להופעתם והתבססותם של גיל ההתבגרות והנעורים, שעליו עמדתי בפרק זה, אינו מסתיים בבית הספר. אדרבא, בעשורים האחרונים הוא נמתח בין שני קצותיו. סימני התבגרות פיזיולוגית מקדימים להופיע, בעוד המעבר לבגרות נמשך לתוך שנות ה־20 המאוחרות. תהליך "המעבר לבגרות" לא רק מתארך, הוא גם הפכפך וחסר רציפות (Furlong, 2009).

ותוך כדי כך, תקופת חיים חדשה הולכת ומתהווה לנגד עינינו: מבוגרים־צעירים (young adults) (Arnett, 2007). בעוד סיום הנעורים והמעבר לבגרות סומן בעבר על ידי קטגוריות ברורות – מלימודים לעבודה, מבית ההורים למגורים עצמאיים, מרווקות לזוגיות – הרי שמאז שנות ה־80, ובחסות "המודרניות המאוחרת" או "הנזילה", קטגוריות אלה התמוססו (Jeffery & McDowell, 2004). כשם שהילדות נולדה בראשיתה של העת החדשה, וההתבגרות התעצבה כשלב חיים נוסף בסופה של המאה ה־19, כך מתהווה קטגוריית המבוגרים־צעירים כישות חברתית־תרבותית־מחקרית חדשה שעתידה להשפיע על עולמנו.

מקורות

אלון, מ' (1986). **הסיכוי הנצחי: נוער ושינוי חברתי**. תל אביב: ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי, השומר הצעיר.

אריקסון, א' (1990). **זהות, נעורים ומשבר**. תל אביב: ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי, השומר הצעיר.

באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה**. (תרגום: ה' בן־ציון). ירושלים: מאגנס.

בורדייה, פ' (2005). **שאלות בסוציולוגיה**. (תרגום: א' להב). (עמ' 139–148). תל־אביב: רסלינג.

בנימין, ו' (2009). **המטפיזיקה של הנעורים: כתבים, א' 1910–1919**. תל אביב: רסלינג.

דמוס, ג' ודמוס, ו'. (1986). גיל ההתבגרות בפרספקטיבה היסטורית. בתוך: ת' רפופורט (עורכת). **בין שני עולמות: המעמד החברתי של נעורים**. (עמ' 61–72). ירושלים: האוניברסיטה העברית, תוכנית להכשרת מנהלים וסגל בכיר במרכזים קהילתיים ע"ש ד"ר יוסף י' שוורץ.

היילברונר, ע' (2008). **אנגליה חולמת: הביטלס, אנגליה ושנות השישים**. ירושלים: כרמל.

ויניקן, ג' (1919). **בית הספר ותרבות הנוער** (עמ' 38–42).

חותם, י' (עורך). (2008). **'תור הנעורים': נוער יהודי־גרמני בעידן המודרני**. ירושלים: הוצאת מאגנס.

כהנא, ר׳ ורפופורט, ת׳ (2007). נעורים והקוד הבלתי פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט־מודרניים. ירושלים: מוסד ביאליק.

מוסה, ג׳ (1993). **הנופלים בקרב: עיצובו מחדש של זכרון שתי מלחמות העולם.** (תרגום: ע׳ שמיר). תל־אביב: עם עובד.

פוסטמן, נ׳ (1986). **אובדן הילדות.** (תרגום: י׳ כפרי). תל אביב: ספרית פועלים.

פלד, ר׳ (2002). האדם החדש של המהפכה הציונית: השומר הצעיר ושורשיו האירופיים. תל אביב: עם עובד.

צוויג, ש׳ (1982). העולם של אתמול: זיכרונות של בן־אירופה. (תרגום: צ׳ ארד). שוהם: זמורה־ביתן.

Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood*: *A Social History of Family Life*. New York: A. A. Knopf.

Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood: What is it and what is it good for?. *Child Development Perspectives* 1(2) (pp. 68-73).

Beck, U. (1992). *Risk Society*: *Towards a new modernity*. (M. Ritter, Trans). Cambridge, UK: Polity Press.

Bynner, J., Chisholm, L., Furlong, A. (Eds.). (1997). *Youth*, *Citizenship and Social Change in European Context*. Aldershot, Hampshire, UK: Ashgate Publishing Ltd.

Curti, M.E. (1959). *Social Ideas of American Educators*. Paterson, N.J.: Pageant Books.

Furlong, A. (Ed.). (2009). *Handbook of youth and young adulthood*: *New perspectives and agendas*. London: Routledge.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*: *Self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Gillis, J.R. (1974). *Youth and history*: *Tradition and change in European age relations*, 1770-*present*. New York: Academic Press.

Hall, G.S. (1904). *Adolescence*: *Its Psychology and Its Relations to Physiology*, *Anthropology*, *Sociology*, *Sex*, *Crime*, *Religion*, *and Education*. 2 vols. New York: Appleton.

lliott, A., & Lameret, C. (2006). *The new individualism*: *The emotional costs of globalization*. Oxon, Great Britain: Routledge.

Jeffery, C., & McDowell, L. (2004). Youth in a Comparative Perspective: Global Changes, Local Lives. *Youth & Society* 36(2) (pp. 131-142).

Jones, G. (2009). *Youth*. Cambridge: Polity Press.

Lesko, N., & Talburt, S. (Eds.), (2012). *Keywords in Youth Studies*: *Tracing Affects*, *Movements*, *Knowledges*. New York & London: Routledge.

Offer, D., Atkinson, R., Howard, K.I. & Ostrov, E. (1988). *The Teenage world*: *Aadolescents*' *self-image in ten countries*. New York: Plenum Medical Book.

Offer, D., & Schonert-Reichel, K. (1992). Debunking the Myths of Adolescence: Findings from Recent Research. *Journal of the American Academy for Child Psychiatry* 31(6) (pp. 1003-1014).

Reulcke, J. (1995). The Battle for the Young: Mobilizing Young People in Whilhelmine Germany. In M. Roseman (Ed.), *Generations in Conflict Youth Revolt and Generation Formation in Germany* 1770–1968. (pp. 92-104). Cambridge: Cambridge University Press.

Selten, P. (2015). Youth movements as agencies of cultural transmission. The emergence of youth movements at the beginning of the twentieth century. *Paedagogica Historica* 32(1) (pp. 265-282).

Sercombe, H. (2015). Youth in a global/historical context: and what it means for youth work. In M. Heathfield & D. Fusco (Eds.), *Youth and Inequality in Education*: *Global Action in Youth Work*. Routledge Research in Educational Equality and Diversity.

Smolík J. (2018). Youth and the Cult of Youth? [Młodzież i kult młodości?]. *Kultura — Społeczeństwo — Edukacja nr* 1(5) (pp. 203-212)

Taylor, T. (2001). *The Crisis of Youth in Whilhelmine Germany*. Minneapolis: University of Minnesota.

Teeter, R. (1995). Pre-school responses to the 19th-century youth crisis. *Adolescence* 30:18 (pp. 291-299).

Todd, S., & Young, H. (2012). Baby-Boomers to 'Beanstalkers: Making the Modern Teenager in Post-War Britain. *The Journal of the Social History Society* 9(3) (pp. 451-467).

שער 3

פדגוגיה לחטיבת הביניים

פדגוגיה טיפולית ואתגר ההתבגרות

חטיבת הביניים כמרחב הוראה פוטנציאלי

חיים מויאל וגל הרץ

בסיפורו "מקצוע" מתאר אייזק אסימוב (1972) חברה עתידנית שבה אין צורך בהוראה ולמידה. צעירים מתוכנתים בהתאם ליכולותיהם השכליות ומוסללים למקצועות השונים. אך בחברה עתידנית זו ישנם גם צעירים שאינם ניתנים לתכנות משום שהם "חסרי יכולות שכליות מתאימות". צעירים אלה נשלחים למוסד מיוחד המכונה "בית רפי השכל". גיבור סיפורו של אסימוב חולם להיות אסטרונום, והוא נרגש מאוד לקראת היום שבו יתוכנת, אך מתברר שהוא נמנה עם אלה שאינם ניתנים לתכנות. הוא נשלח ל"בית רפי השכל" עם חוויית כישלון ודימוי עצמי שבור. אך למזלו הוא פוגש שם מנטור שמסייע לו ללמוד ללא תכנות ולהגיע להישגים ניכרים. כפרס על הישגיו, מוצעת לו נסיעה לכנס מדעי יוקרתי. באחד האירועים בכנס מנסים אסטרונומים לפתור בעיה סבוכה ונתקעים. גיבורנו מעיף מבט על הנוסחאות וצועק את הפתרון. המדענים נדהמים – מהצעקה ומהפתרון הגאוני. המנטור טופח על שכמו ואומר לו ש"רפי השכל" שאינם ניתנים לתכנות הם אלו שיהיו מתכנתי העתיד ומעצביו.

אחת התובנות של סיפור זה היא שלמידה אינה תכנות אלא התפתחות; למידה אינה רכישה של כמות נתונה של ידע ומיומנויות באמצעות תכנות (או הרצאה ותרגול), אלא התפתחות באמצעות מפגש הולם של לומדים עם מורים ועם תכנים. זוהי גם נקודת המוצא שאנו מציעים למחשבה מחדש על הפדגוגיה של חטיבת הביניים. פדגוגיה ראויה – נקרא לה "פדגוגיה טיפולית" – מחברת בין

ההתפתחות הפסיכולוגית של מתבגרים לבין ההתפתחות הקוגניטיבית שלהם. חיבור זה, לדעתנו, צריך להיות היסוד המארגן של המרחב הבית־ספרי. במילים אחרות, על חטיבת הביניים לספק למתבגרים מענים פסיכולוגיים־רגשיים באמצעים קוגניטיביים־פדגוגיים בעזרת הוראה של תכנים המחזקים אותם. לכן, הדגש שלנו אינו על חיזוק התמיכה הפסיכולוגית־רגשית כשלעצמה, אלא על העמקת הלמידה באופן היוצר התפתחות רגשית וחברתית ומקדם אותה. הטיעון הזה יתבהר במהלך הדברים.

הפסיכולוגיה של גיל ההתבגרות ופדגוגיה מותאמת

השיח הפסיכולוגי סביב גיל ההתבגרות נעצר לרוב על סף הכיתה ואינו מתערב בהוראה ובלמידה. האתגר של גיל ההתבגרות על פי שיח זה הוא אתגר ההיפרדות־יחידאות (separation-individuation) (Mahler, 1977). המתבגרים נפרדים מהקשר הסימביוטי עם הוריהם ובונים את זהותם האינדיווידואלית (אריקסון, 1987). הזיקה למשפחה מתחלפת בזיקה לקבוצת הגיל ובמאמץ להתקבל אליה. תהליך ההיפרדות־יחידאות עובר רצף של משברים הנחווה על ידי המתבגרים וסביבתם כ"סערת ההתבגרות" (Blos, 1967). התמודדות מוצלחת עם "הסערה", לפי ג'יימס מרסייה (Marcia, 1993), מצמיחה אדם אוטונומי המסוגל לקשרים בוגרים ואינטימיים. בשיח הפסיכולוגיסטי הזה אין בדרך כלל מקום לפדגוגיה (Howard & Walton, 2015).

פיטר בלוס (Blos, 1967) דייק את תהליך ההיפרדות־יחידאות שעליו עמדה מרגרט מאהלר. בתהליך זה המתבגר מתנתק מהדמויות ההוריות שהפנים בילדותו כדי שיוכל להיפרד מהוריו ולפתח זהות עצמית נפרדת. מהלך זה כרוך ב"רגרסיה הכרחית" המתבטאת בחרדה, בבלבול, בתוקפנות, בהסתגרות ובקריאת תיגר על סמכות ההורים. ביטויים קיצוניים של ה"רגרסיה" משתקפים בהתנהגות פרועה, בתחושת ריקנות, בהפרעות אכילה, במחשבות ובמעשים אובדניים, ועוד. בלוס הבחין בין "התנהגות רגרסיבית" ו"התנהגות מתריסה". הראשונה הכרחית לתהליך ההתבגרות; השנייה מעידה על תהליך התבגרות "שירד מהפסים" וסטה להתנהגויות פוגעניות. במציאות לא תמיד קל להבחין בין שני סוגי התנהגות

אלה. מחנכים, הורים ומטפלים שואלים עצמם לא אחת נוכח התנהגות מאתגרת של מתבגר אם הוא שרוי ב"סערת התבגרות" נורמטיבית, התנהגות שיש להכיל, או ב"סערת התבגרות" קיצונית המעידה על תהליך התבגרות שהשתבש. במקרה כזה יש לנקוט התערבות טיפולית.

כדי להדגים את התהליך השני, המשובש, מביא בלוס סיפור מקרה: סוזן היא ילדה בת 12 הסובלת מרגרסיה התפתחותית חמורה, המתבטאת בחרדה, בהרטבת לילה ובניתוק חברתי. תהליך התבגרותה כרוך בנסיגה בתפקודים השונים, בחוסר ביטחון ובחוויה של אי־יציבות. מטלות בית הספר נתפסות על ידה כאיום מטיל חרדה. החשש מפני כישלון לימודי וחברתי דוחק בה להימנעות מביצוע מטלות בית הספר, לצמצום קשריה עם הסביבה החברתית ולנסיגה לעולם פנימי "סודי", שרק בו היא חווה ביטחון ושליטה. מטרת הטיפול בסוזן היא לסייע לה להתמודד עם הרגרסיה ההרסנית המתעצמת. בלוס:

> כאשר החלה סוזן בטיפול לא היה ספק שקיבעונות דחף בשלב האנאלי הפריעו להתפתחותה בתקופת החביון. הישגי הלמידה שלה היו לא יציבים עד כדי בלתי־צפויים לחלוטין. היא יכלה לשכוח כיצד מאייתים מילים פשוטות ביותר; ההבנה הלוגית של עובדות נהייתה מקוטעת ברגע שנכנסה לתמונה חשיבה ינקותית או מאגית; השאיפה לשלמות ולדיוק קיבלה איכות קומפולסיבית שמנעה כל שיפוט ובחירה. מהלך הטיפול של סוזן חשף בבהירות רבה שהצורך להחזיר את החסר ולתקן את הנפגם הכביד על תפקודי האגו שלה כל אימת שחל פיחות בדימוי העצמי שלה עקב תחושה של אי־שלמות או רוע (בלוס 2011, עמ' 272).

הטיפול של בלוס בסוזן – בתהליך התבגרותה "שירד מהפסים" – הבהיר את מקור הקשיים התפקודיים־לימודיים שלה, שיחרר את הלחץ על האגו ואת תחושת האשמה שלה עקב תפקוד "בלתי מושלם", ואִפשר לה חזרה הדרגתית לתפקוד בית־ספרי וחברתי; החרדה המשתקת הוחלפה בהתקשרות מחודשת עם הסביבה.

אנו מבקשים לתת פרשנות שונה מעט למקרה זה. תיאור המקרה, כפי שעולה מהציטוט לעיל ומתיאור המקרה כולו, מתייחס באופן ספציפי לתפקודי בית

הספר וללמידה של סוזן: הישגי הלמידה שלה תנודתיים, החשיבה הלוגית שלה משובשת, החתירה שלה לשלמות, הרסנית. תפקודי בית הספר והלמידה נתפסים על ידה (וגם על ידי בלוס) כמחסום בפני תהליך התבגרות תקין. במקום לאפשר לסוזן לבסס את תהליך ההיפרדות־יחידאות שלה, תפקודי בית הספר והלמידה גורמים לה לנסיגה עד כדי חוסר תפקוד לימודי וחברתי.

בהבדל מבלוס ומפסיכולוגים רבים אחרים של גיל ההתבגרות, אנו סבורים שבאמצעות פדגוגיה טובה המותאמת ל"סערת ההתבגרות", תפקודי בית הספר, ההוראה והלמידה, יכולים לתרום לתהליך ההתבגרות ולסייע בתהליך ההיפרדות־יחידאות. הפדגוגיה הטיפולית מגייסת את החינוך הבית־ספרי לתמיכה בתהליך ההתבגרות. היא מפרשת תהליכים וקשיים לימודיים בעזרת השיח הפסיכולוגי־התפתחותי, למשל, כ"רגרסיה הכרחית" או כרגרסיה הרסנית ("בלתי־הכרחית") בתהליך ההתבגרות; היא חותרת להתאים את ההוראה, המטלות והתקשורת המתרחשות בבית הספר לשלב ההתפתחותי שבו התלמיד נמצא; היא מבינה שתהליך ההתבגרות טוען את תהליך ההוראה־למידה במשמעויות החורגות ממסירה של ידע לצורך הטמעה ומְחזור בבחינות, ופותח לו אפשרויות נוספות, עמוקות יותר – טיפוליות. פדגוגיה מותאמת כזו יכולה להפוך את המרחב הבית־ספרי של חטיבת הביניים מאיום מטיל חרדה למקור של **פשר** – אפשר למצוא משמעות בתכנים הנלמדים ובחיים; **קשר** – אפשר לתת אמון במורים ובמבוגרים בכלל; **העצמה** – אפשר להצליח בלימודים; **סיפוק** – אפשר ליהנות מהלמידה; **וייצוב** – אפשר להרגיע את הסערות הפנימיות ולהתמתן באמצעות למידה של תכנים בעלי משמעות ללומד. במילים אחרות, הפדגוגיה הטיפולית יכולה וצריכה לסייע בניווט של תהליך ההתבגרות ולעזור למתבגרים להתקדם – תוך כדי "רגרסיות הכרחיות" – לבגרות בריאה. המרחב הפדגוגי אינו בהכרח שדה מוקשים, כפי שעולה לעיתים מתיאורם של בלוס ופסיכולוגים אחרים של גיל ההתבגרות, אלא שדה מנופים המאפשר לפדגוגיה למנף את התלמידים לקראת בניית זהות אישית בוגרת בתוך ההקשר החינוכי־חברתי ובעזרתו. המחשבה הפסיכולוגית־פדגוגית של לב ויגוצקי, קרל פרנקנשטיין ופאולו פריירה – כל אחת במסגרת המושגית שלה – סוללת לדעתנו את הדרך לפדגוגיה מסוג זה.

פדגוגיה טיפולית בעקבות ויגוצקי, פרנקנשטיין ופריירה

חוקרי תהליך ההתבגרות רואים בבית הספר מרחב וזמן של מורטוריום הפוטר את המתבגרים ממטלות החיים ומאפשר להם לברר את זהותם ולעצבה, למרוד בסמכויות, להתנסות ולהתלבט (אריקסון, 1987). הם אינם מתייחסים בדרך כלל לאופן שבו הדברים המתרחשים במרחב ובזמן הבית־ספריים משפיעים על תהליך זה. אנו סבורים שחוויות של למידה ומערכות יחסים המתרחשות בבית הספר יכולות לתמוך (כמו גם לחבל) בתהליך ההתבגרות. השאלה היא אפוא, כיצד יוצרים ומיישמים פדגוגיה בית־ספרית – הוראה ולמידה – התומכת בהתפתחותם של המתבגרים.

הזיקה בין למידה והתפתחות עומדת ביסוד מחשבתו של לב ויגוצקי. הוא טען שבית הספר מאפשר איכות ייחודית, בית־ספרית, של למידה החיונית להתפתחות. מנקודת מבטו, הפדגוגי והטיפולי לא רק פועלים בו־זמנית, אלא מכוננים זה את זה. הכינון ההדדי פדגוגיה־טיפול מתהווה ב"אזור ההתפתחות הקרובה":

> אחד המאפיינים המהותיים של הלמידה הוא, שהיא יוצרת אזור של התפתחות קרובה; כלומר, הלמידה מעוררת מגוון של תהליכים התפתחותיים פנימיים שיכולים לפעול רק כאשר הילד מקיים אינטראקציה עם אנשים בסביבתו ופועל בשיתוף פעולה עם עמיתיו. מרגע שתהליכים אלה מופנמים, הם נהפכים לחלק מהישגו ההתפתחותי העצמאי של הילד. מנקודת מבט זו, הלמידה אינה התפתחות; עם זה, למידה שמאורגנת כראוי מוליכה להתפתחות מנטלית ומניעה מגוון של תהליכים התפתחותיים שהיו בלתי אפשריים בלעדיה. לכן הלמידה הינה היבט חיוני ואוניברסלי של תהליך הפיתוח של פונקציות פסיכולוגיות אנושיות המאורגנות מבחינה תרבותית (ויגוצקי, 2005, עמ' 109).

המושג "אזור ההתפתחות הקרובה" מתייחס לפער ההתפתחותי בין מה שהתלמיד מסוגל לעשות כעת מבחינה פסיכולוגית־קוגניטיבית לבין מה שהוא יוכל לעשות

בעתיד – פער הניתן לגישור באמצעות פעולה משותפת עם מבוגר. במילים אחרות, למידה "מאורגנת כראוי" (למידה המתרחשת בבית הספר על פי תוכנית לימודים נבונה וסדורה) מאפשרת, מניעה ומנחה את ההתפתחות. כאשר תלמיד נע מהאזור שבו הוא נמצא ברגע נתון לאזור ההתפתחות הקרובה, כאשר הוא מצליח – בעזרתו של מורה – להתמודד עם משימה שעד כה כשל בה. במהלך זה הוא לא רק משכלל את היכולות הקוגניטיביות שלו, הוא גם משנה את יחסו ללמידה, לאחרים ולעצמו. הלמידה אינה משפיעה רק ברמה הקוגניטיבית, אלא גם ברמה האישיותית הכוללת. ההוראה ותכניה משנים את דפוסי החשיבה של התלמיד, ולא פחות חשוב – את יכולתו להתמקם בעולם ולומר, לפחות באופן ראשוני (שכן, תהליך ההתמקמות בעולם אינו מסתיים לעולם): "זה אני וכאן אני עומד." לכן, למידה, במשמעות הרחבה שמעניק לה ויגוצקי, היא מה שמוביל את ההתפתחות:

> ניתוחנו משנה את ההשקפה המסורתית שלפיה ברגע שילד מטמיע את משמעותה של מילה או רוכש שליטה בפעולה כגון חיבור או שפה כתובה, התהליכים ההתפתחותיים שלו הושלמו ביסודם. לאמיתו של דבר, הם רק החלו באותו רגע. התוצאה העיקרית מניתוח התהליך החינוכי באופן זה, היא שניתן להראות באמצעותו שהשליטה הראשונית בארבע פעולות החשבון, למשל, מספקת את הבסיס להתפתחות העוקבת של מגוון תהליכים פנימיים מורכבים מאוד בחשיבה של ילדים. ההיפותזה שלנו מבססת את האחדות – אך לא את הזהות – של תהליכי הלמידה והתהליכים ההתפתחותיים הפנימיים (שם, עמ' 110).

ויגוצקי מדגיש כי רכישה של מושגים חדשים אינה סוף תהליך הלמידה וההתפתחות אלא נקודת הפתיחה שלהן. התלמיד לומד ליישם את המושגים בהקשרים שונים ולפתח באמצעותם מרחב אסוציאטיבי חדש. במהלך זה הוא מתחברת: נעשה בן שיח בסביבתו החברתית, מפתח את יכולותיו וצובר חוויות של הצלחה. תלמידה הלומדת, למשל, על "נשים בתנ"ך" מרחיבה את מנעד המחשבות שלה על נשיות ועל עצמה; תלמיד הלומד אנגלית, מרחיב את אפשרויותיו לתקשר עם אנשים "בחיים" וברשתות הדיגיטליות ולחוות אחרת את העולם.

ניתן אפוא לראות שבהבדל מאריקסון, מרסייה, בלוס וחוקרים אחרים של גיל ההתבגרות שנעצרו על סף הכיתה, ויגוצקי עוסק באופן ממוקד ושיטתי בתהליך ההוראה־למידה. מנקודת מבטו, ההוראה אינה רק הקניה של ידע ומיומנויות, והלמידה אינה רק רכישה שלהם; הוראה אפקטיבית מסייעת לתלמיד ללמוד – לגלות וליצור אזורי התפתחות קרובה; היא משנה את איכות החשיבה ואת ההרגשה של התלמיד ואת יחסו לעולם ולעצמו.

כמי שעוסקים בילדים ובנוער בסיכון אנחנו רואים שוב ושוב כיצד הצלחה בתפקוד הבית־ספרי ובלמידה מחוללת שינויים שכליים, רגשיים והתנהגותיים מרחיקי לכת. ולא מדובר כאן רק על התרשמות סובייקטיבית שלנו. מחקר שערכה חטיבת המחקר של בנק ישראל על כיתות מב"ר (מסלול בגרות רגיל לנוער בסיכון) מצא שהתלמידים מגיעים להישגים לימודיים גבוהים יותר מאשר תלמידים בעלי מאפיינים דומים בכיתות רגילות (בכר, 2020). יתרה מזאת, במעקב של עשר שנים התברר שרבים מהבוגרים של כיתות אלה מצליחים להשתלב היטב בחברה ובעבודה. כיצד נסביר את ההצלחה? התלמידים בכיתות מב"ר לא קיבלו טיפול פסיכולוגי פרטני; הם קיבלו טיפול פדגוגי – פדגוגיה המותאמת לצרכים וליכולות שלהם. הפדגוגיה הזו אפשרה להם ללמוד, כלומר להתפתח שכלית, רגשית וחברתית.

על כן, מנקודת מבטנו התרה אחר המפגש בין פדגוגיה להתפתחות, בין ידע לחשיבה, בין חשיבה לרגשות, יש חשיבות רבה למחקריו של לב ויגוצקי, וגם לתובנות דומות של קרל פרנקנשטיין, שפעל במסגרת פרדיגמה מושגית שונה.[45] נקודת המוצא של פרנקנשטיין היא שלמידה והתפתחות שלובות זו בזו (פרנקנשטיין, 1988), ושילוב נכון שלהן חיוני לבניית האוטונומיה של היחיד – סימן לאישיות בוגרת. למידה היא ביסודה תהליך שבו הידע החיצוני נעשה למרכיב המעצב את העולם הפנימי, ולכן לא ניתן להפריד בין תהליכים קוגניטיביים של רכישת ידע ומיומנות לבין תהליכים התפתחותיים (פרנקנשטיין, 1951). "האינטליגנציה החבולה", מושג מפתח בהגותו, היא תולדה של הנתק

45 פרנקנשטיין כידוע לקה בתפיסה סטריאוטיפית של תלמידים יוצאי ארצות ערב והכליל אותם תחת הכותרת הנדיבה כביכול "טעוני טיפוח". הוא ספג בשל כך ביקורות חריפות (ראו למשל, סבירסקי 1990; דהאן־כלב, 2002) והודר מהשיח הפדגוגי. אנו סבורים שאין לוותר על תובנותיו העמוקות. כדאי גם לזכור שהוא הקדיש את חייו המקצועיים לטיפול בילדים ונוער בסיכון (אז קראו להם בשמות אחרים) בזמן שרק מעטים, אם בכלל, הבחינו בהם.

בין ממדים אלה, והיא מחוללת "למידה מחוצנת" (פרנקנשטיין, 1988), למידה שאינה קשורה לתהליכים פנימיים של התפתחות לקראת בגרות. השילוב בין למידה להתפתחות חיוני להתהוותו של אני עצמאי, שקול ומרוסן – אוטונומי. בתהליך הלמידה העולם הפנימי והעולם החיצוני מתהווים באופן הדדי. למידה היא ביסודה תהליך שבו החיצוני נעשה לפנימי ולהפך, ולכן לא ניתן להפריד בין תהליכים קוגניטיביים של רכישת ידע לבין תהליכים התפתחותיים־רגשיים.

פרנקנשטיין חולק על אריקסון וטוען שהעצמי האוטונומי אינו תולדה של התפתחות פנימית רציפה; אוטונומיה כרוכה בצמצום העצמי ובוויתור על תשוקות ורצונות. גילוי העצמי באמצעות עמידה על גבולותיו ניצב בלב התהליך ההתפתחותי של המתבגרים. לכן התבגרות אינה מתרחשת בנפרד במישור הרגשי־פסיכולוגי ובמישור החשיבתי־קוגניטיבי: המישור האחד מאפשר את ההתפתחות של המישור השני. במילים אחרות: האתגר השכלי חיוני להתפתחות הרגשית ומותנה בה.

התפתחות רגשית מחייבת סביבה פדגוגית מותאמת. אוטונומיה, כאמור, אינה צומחת באופן טבעי מבפנים; היא זקוקה לתמיכה מבחוץ – מ"אחרים משמעותיים", מיחסים, מתכנים. ההתפתחות על שלביה השונים מחייבת יחס "אני־לא אני", מתח בין פנים לחוץ, שאותם מאפשרת הלמידה. תפקיד הלמידה מנקודת מבט זו אינו רק להעביר לתלמידים תכנים לצורך שליטה בהם והפגנת הידע בבחינות, אלא לזמן להם מפגשים ותכנים לצורך התפתחות. גישה זו מדגישה אם כן את הקשר המאתגר בין לומדים מתבגרים לבין מלמדים מבוגרים: היכולת להקנות כישורי חשיבה המשמשים נקודת משען לאוטונומיה, שאינה מוחלטת אלא תמיד יחסית, וזאת על ידי החזקה משותפת של המתח בין תכנים למשמעויות ולצורות חשיבה. מנקודת מבט זו, הוראה מאתגרת כזו טוענת משמעות בכל מרכיבי אישיותם של הלומדים (שץ־אופנהיימר, 2006).

פרנקנשטיין: "הפנמת הלמידה היא תנאי בל יעבור ליעילותה מבחינה חברתית ושכלית. נזכור מה שאמרנו: ההפנמה מאופיינת בעימות מודע של הלומד עם תכני למידתו, ואילו העדר עימות כזה הוא אחד הסימפטומים של החיצון" (1988, עמ' 75). כאשר, למשל, מורה מלמד מתמטיקה הוא מאפשר לתלמידים להתמודד עם חוקים וחישובים שאינם תלויים בהם, להשיג, מצד אחד, שליטה בידע, ומצד

שני, לחוות את מגבלותיהם ולקבל אותן. בשיעור היסטוריה המורה מלמד כיצד לקשור בין גורמים לאירועים וכיצד ניתן לפרש אותם בדרכים שונות – תובנות מפתחות מבחינה שכלית ורגשית.

לפי פרנקנשטיין, תלמידים החיים בתנאים של מצוקה סובלים מקשיי למידה שמקורם חברתי, ואלה מעכבים את ההתפתחות הרגשית. את הבעיות מסוג זה הוא מכנה "פיגור משני", כלומר קשיים שאינם תוצאה מבעיות שכליות ורגשיות פנימיות, אלא תוצאה של תנאים חברתיים חיצוניים המונעים התפתחות שכלית ורגשית תקינה.

טענתו העקרונית של פרנקנשטיין היא שאין להפריד בין התבגרות שכלית להתבגרות רגשית; שתי ה"התבגרויות" הללו קשורות זו בזו ולכן הוראה ולמידה מותאמות יכולות לסייע להתפתחות השכלית־רגשית של התלמידים ולהנחותה. במילים אחרות, להוראה וללמידה מותאמות יש אפקט תרפויטי חזק. בית הספר אינו צריך למהר ולשלוח את תלמידיו "הקשים" לטיפול פסיכולוגי או לייעוץ פרטניים, אלא לטפל בהם באמצעות פדגוגיה מותאמת – "טיפולית" בלשוננו.

אנחנו מבקשים להדגיש שתי הסתייגויות ביחס להגותו של פרנקנשטיין בהקשרים הנידונים כאן. הראשונה נוגעת לתפיסתו בנוגע להשפעה החברתית על ההתפתחות, והשנייה ליחסו ליהודים יוצאי ארצות ערב. הספרות המחקרית העדכנית העוסקת בהשפעת העוני על היכולת הלימודית של ילדים ונוער שמה את הדגש על "הדרה חברתית", ולא על "פיגור משני". הדרה חברתית היא תהליך שבגינו קבוצות מסוימות באוכלוסייה נדחקות לשוליים ונמנע מהן להשתתף באורח מלא בחיי החברה שבה הם חיים. הדרה מאופיינת ביחס שלילי או פוגעני כלפי קבוצות מסוימות וקשורה למבנה החברתי ולהיגיון פעולתם של המוסדות החברתיים – ולא למאפיינים "פנימיים" של אותן קבוצות (ראזר ופרידמן, 2020). להדרה יש השפעה קריטית על תהליכי ההתבגרות – על גיבוש הזהות, על עיצוב הדימוי העצמי ועל חוויית השייכות. במקרים רבים אחד המקורות של ההדרה הוא בית הספר עצמו – תפיסה סטריאוטיפית של התלמידים הנובעת בחלקה מהתכחשות להבדלים תרבותיים. אנו סבורים שהדרה זו עדיין נוכחת בצורות שונות במערכת החינוך כיום (מזרחי ופנינגר, 2013). מכאן נובעת הדרישה מבתי ספר בכלל ומחטיבות הביניים בפרט להנהיג חינוך מכליל (inclusive

education) ולפעול כדי לתקן חוויות של הדרה באמצעים חינוכיים וחברתיים (שנהב ויונה, 2008). כמו כן, במקרים של הדרה ממסדית, המענה אינו רק שיח זהויות, אלא גם למידה איכותית ומצוינות אקדמית (שטרית, 2008). מנקודת המבט של הפדגוגיה הטיפולית הדגש הוא אפוא על תהליכי למידה מכלילים – תוכני לימוד ודפוסי הוראה הנוגעים לעולמם של התלמידים ולחוויותיהם, מתייחסים לרקע התרבותי שלהם, מנהלים עמם דיאלוג ומעניקים להם תחושה של ערך ושייכות (רוסו וישראל, 2021).

ההוראה הטיפולית ממוקדת לא רק בתכנים אלא גם בתהליך ההוראה, שאף לו יש אפקט תרפויטי. תהליך ההוראה הטיפולי הוא דיאלוגי – דיאלוג ברוח פאולו פריירה (שור ופריירה, 1990). גם פריירה, כמו ויגוצקי ופרנקנשטיין, הדגיש את השפעתן הכוללת והמעצימה של ההוראה והלמידה. הלמידה מחוללת שינוי פנימי, "תידוע" בלשונו, ומאפשרת שחרור אישי וחברתי. הלמידה אינה מכוונת רק להרחבת הדעת, אלא גם, ובעיקר, לשינוי היחס של הלומד לסביבתו ולעצמו. הדיאלוג הוא שיחה המחוללת ידע חדש המהדהד את הלומדים ומעצים אותם. המורה "מפנה מקום" ומאפשר לתלמידים לעשות שימוש יצירתי בתכנים הנלמדים – לשאול, להתווכח, לבטא באמצעותם את חוויותיהם ותובנותיהם, ולהתנסות תוך כדי כך במגבלותיהם ובחוסר השליטה שלהם בתהליך. התוצר של דיאלוג מסוג זה הוא יחס מודע וביקורתי של הלומד לעולמו; מציאות חייו מתגלה לו באור חדש, והפעם לא כאובייקט פסיבי שלה, אלא כסובייקט פעיל וביקורתי בה.

מנקודת מבטה של הפדגוגיה הטיפולית, דרישה זו של פריירה מחייבת תהליכים התפתחותיים רגשיים וקוגניטיביים תומכים. תלמיד שאינו חש ביטחון בכיתה לא יעז להטיל ספק; תלמידה שחשה מנותקת ממה שנעשה בשיעור מאבדת את תחושת העצמיות הפעילה (agency) שלה, את מיקוד השליטה הפנימי שלה. לכן, דיאלוג פרייריאני מצריך את קיומו של מרחב תומך בכיתה, מה שאנחנו מציעים לכנות "מרחב פוטנציאלי" (ראו להלן).

לסיכום חלק זה: תלמידי חטיבת הביניים נמצאים בתהליך התפתחותי "סוער" המכונה "גיל ההתבגרות". התהליך נחקר על ידי פסיכולוגים של הגיל, אך הם נטו ונוטים להתעלם מהפדגוגיה הבית־ספרית או שהם רואים בה מכשול בפני תהליך התבגרות תקין. הפדגוגיה הבית־ספרית, לדעתם, מקנה ידע ומיומנויות,

אך הקניה זו אינה רלוונטית לתהליך ההתבגרות ואף מקשה עליו. אנחנו, בעקבות ויגוצקי, פרנקשנטיין ופריירה, סבורים שפדגוגיה בית־ספרית מיטבית, פדגוגיה טיפולית, יכולה לתמוך בתהליך ההתבגרות ולהעלות אותו על הפסים לקראת בגרות אוטונומית. הפדגוגיה הטיפולית מבקשת לעצב את תהליך ההוראה ואת תכניה כך שתהיה להם השפעה תרפויטית המקדמת את התלמידים לקראת בגרות בריאה.

רגש מבוסס למידה, הוראה מבוססת קשר

במערכת החינוך, בעיקר לאחר מגפת הקורונה, מתגברת ההכרה בצורך בקשר מיטיב בין מורים ותלמידים. קשרים מיטיבים – קרובים, תומכים, מנחים, "טיפוליים" – בין מורים לתלמידים הם תנאי הכרחי ללמידה, כלומר להתפתחות. תוכניות רבות של "למידה רגשית־חברתית" (Social-emotional learning, SEL) (בנבנישתי ופרידמן, 2020), המיושמות כיום במסגרות החינוך, מעידות על תובנה זו. אך תוכניות של "למידה רגשית־חברתית" מלמדות "מיומנויות רגשיות־חברתיות" תוך כדי "עקיפה" של תוכני ההוראה ואף של דפוס ההוראה. לעומתן, הפדגוגיה הטיפולית מעבדת את התכנים ומעצבת את ההוראה כדי "לייצר" למידה מקדמת התפתחות. במילים אחרות, באמצעות למידה של תכנים הכלולים בתוכנית הלימודים מפתחת הפדגוגיה הטיפולית מיומנויות, תובנות ועמדות רגשיות־חברתיות. כלומר, הפדגוגיה הטיפולית "משתמשת" בתוכניות הלימודים ובהתרחשויות בכיתה ובבית הספר ככלי טיפולי כדי לסייע לתלמידים להתמודד עם "סערת ההתבגרות" באמצעות הבנה ומודעות, או כפי שקראו לזה פעם – השכלה.

להלן שתי דוגמאות להמחשת העניין: באחד מהמעונות של חסות הנוער, מורה לספרות ביקשה מהתלמידים לכתוב שיר בנושא התמכרויות. בשלב הראשון כל אחד ואחת כתבו שיר. בשלב השני הוצע לתלמידים להקריא את שיריהם לכיתה ולכתוב אותם על פוסטרים. עתה, לאחר שהשירים הפכו לפומביים, המורה ניתחה אותם: מהם הרעיונות, הדימויים, המטפורות וכדומה המופיעים בהם, וכיצד הם מבטאים את נקודות המבט והחוויות של הדוברים

בשיר. לאחר מכן היא בחרה שיר מתוך תוכנית הלימודים וביקשה מהתלמידים לנתח אותו בעצמם באמצעות אותם כלים. התלמידים עשו זאת בעניין. הם לא רק "למדו ספרות" אלא גם חוו את האפקט התרפויטי שלה – ביטאו באמצעותה את רגשותיהם ומחשבותיהם וזכו להקשבה אוהדת. הכתיבה על התמכרות, מה שמשתלט על האדם ומחליש אותו, הפכה להתבוננות בה ולאפשרות ולהשתלט עליה. לא הייתה כאן הטפה נגד התמכרויות למיניהן, אלא דיאלוג שהפך, כך נראה, לדיאלוג פנימי מעצים.

דוגמה נוספת: במוסד חינוכי לנערות התקיים דיון סוער בשיעור תנ"ך סביב דמותה של רחב הזונה. מה שהתחיל בחשש ובמבוכה התפתח לוויכוח טעון וצעקני. "היא לא זונה באמת," אמרה תלמידה אחת, ואחרת ענתה לה: "את יודעת מה זו בכלל זונה שאת מדברת?!" הרוחות התלהטו. המורה לא נבהלה ואפשרה לתלמידות להביע את דעתן בנוסח כזה או אחר. לאחר שסערת הרוחות שככה, היא חזרה אל הפרק עצמו וביקשה מהתלמידות להסביר מדוע רחב החליטה לעזור למרגלים. תלמידות ציינו בדרכן שרחב ביקשה להציל את עצמה ואת משפחתה מהחורבן הצפוי לעיר; שהעיר התעללה בה והיא אינה חייבת לה כלום; שהיא שורדת, עצמאית, יוזמת. הסיפור הזה אפוא אינו על אישה חלשה ואף לא על אישה חוטאת, אלא על אישה אשר בשל חייה הקשים פיתחה כוחות נפש ראויים להוקרה. המורה הנחתה דיון ער סביב השאלה (הרלוונטית כל כך לתלמידות) כיצד חיים קשים עשויים לפתח תושייה וחוסן נפשי.

שני המקרים מדגימים כיצד שיעור יכול להיות חוויית למידה עשירה ומקדמת. בית הספר עושה מהתכנים "חומר לבחינה"; הפדגוגיה הטיפולית עושה מהם "חומר לחיים". הפדגוגיה הטיפולית אינה "מכשירה את הלבבות" באמצעות עבודה רגשית־חברתית **לקראת הלמידה**, אלא הופכת את הלמידה עצמה לעבודה רגשית־חברתית, לחינוך־טיפול. יתר על כן, לעיסוק מושכל בתכנים יש ערך מוסף: הם מחזקים את תחושת המסוגלות של התלמידים ואת הדימוי העצמי שלהם; הם מספקים לתלמידים חוויה חיובית של למידה, מפגישים אותם עם תכנים מסקרנים ומעניינים, ומחלצים אותם מעיסוק בלעדי, קורבני לעיתים קרובות, בעצמם.

על בסיס תפיסה זו של הוראה ולמידה אנו מבקשים להציג מודל חינוכי

לחטיבת הביניים. לשם כך נעשה שימוש במושג שטבע הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט, "מרחב פוטנציאלי".

מרחב הוראה פוטנציאלי: מודל לחטיבת הביניים

ג'ודית ורנר כתבה על חוויות חטיבת הביניים של תלמידים בארצות הברית בספרה הנפוץ **ואז הם הפסיקו לדבר איתי** (*And then They Stopped Talking to Me*). על היחס שבין למידה ורגשות היא כתבה:

> התפתחות זו, שמדענים מכנים "מעגלי התגמול" של המוח, מתרחשת יד ביד עם התפתחות מקבילה בתחום החשיבה והלמידה. באופן ספציפי, הרגישות המוגברת החדשה לדעותיהם של אחרים מתחילה **בדיוק באותו הזמן** שבו ילדים מפתחים מיומנויות רגשיות כדי להבין כיצד אנשים אחרים מגיבים אליהם. פסיכולוגים מכנים כישורים אלה "קוגניציה חברתית". הנערים מקבלים כביכול "עדכוני תוכנה" לחלקי המוח שלהם כדי לסייע להם לקרוא את הבעות פניהם של עמיתיהם ולפרש את הרגשות והמסרים שלהם. כתוצאה מכך, כל הגיחוך, גלגולי העיניים והמבטים הצדדיים; טקסטים [דיגיטליים] מגעילים והערות מעליבות, פוגעים במוח בדיוק בנקודה שמתוכנתת ביולוגית להבחין בהם ולהגיב עליהם ביתר רגישות ועוצמה (Warner, 2020, p.131).

ורנר מדגישה את הקשר שבין החוויות, הקשות לעיתים, שעוברים תלמידי חטיבות הביניים לבין הפערים התפיסתיים שלהם, המאפיינים את גיל ההתבגרות. היא מציעה להתרכז בפער הזה שבין הרגשות, הסוערים והמציפים לעיתים, לבין מחשבות ותובנות שמגיעות באיחור. "צלקות החטיבה", בלשונה, הן תולדה של אותו פער, שבעידן של הרשתות החברתיות הדיגיטליות נעשה אף עמוק יותר. ההוראה, לפי ורנר, צריכה לכוון ליצירה ולהעמקה של רפלקטיביות, של תובנה על אודות המצב הרגשי הסוער, יותר ופחות. לשם כך יש לגייס את תוכני ההוראה ואת היחסים המתהווים סביב העיסוק בהם.

המושג "מרחב פוטנציאלי" מהדהד את רעיון הרפלקטיביות של ורנר ומעצים אותו, והוא מוצע כאן כעיקרון מארגן של הפדגוגיה הטיפולית במרחב של חטיבות הביניים. על פי ויניקוט, "מרחב פוטנציאלי" או "מעברי" הוא אזור ביניים בין משחק למציאות, בין הדמיון של הילד לבין העולם (ויניקוט, 2010). ההתפתחות משלביה הראשונים יוצרת מרחב כזה לשם תנועה בין תלות לעצמאות, ובין השקעה רגשית בלתי־מודעת לבין כינון יחסים ומשמעויות בעולם. תהליך הלמידה מתחיל בשלב שהתינוק נמצא ביחסים ראשוניים עם האם; הדינמיקה המיוחדת שלהם בונה לא רק את הקשר ביניהם, אלא גם את יכולתו של התינוק להתקשר לעולם וליצור יחס בין "אני" ל"לא אני". המרחב המעברי מאפשר לתהליך זה להתרחש; הוא שלב בסיסי וראשוני של למידה. בהמשך החיים, יחסי האם־תינוק הראשוניים מתהווים ליחסי פרט־סביבה. בהקשר הבית־ספרי הידע הנרכש הוא סוג של אובייקט מעבר. ויניקוט:

> כאשר הילד מגיע לארגון אישי של מציאות נפשית פנימית, הוא משווה מציאות פנימית זו בלי הרף עם קטעים מן המציאות החיצונית או המשותפת. יכולת חדשה לקיום התייחסות־אובייקט מתפתחת עכשיו, יכולת המתבססת על חילופי גומלין בין מציאות חיצונית ובין קטעים מן המציאות הנפשית האישית. יכולת זו משתקפת בשימוש של הילד בסמלים ובמשחק יצירתי, וכן, כפי שניסיתי להראות, ביכולתו ההדרגתית של הילד להשתמש בפוטנציאל תרבותי, במידה שהוא עומד לרשותו בסביבה החברתית הקרובה (ד' ויניקוט, **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**, עם עובד, 2016, עמ' 215).

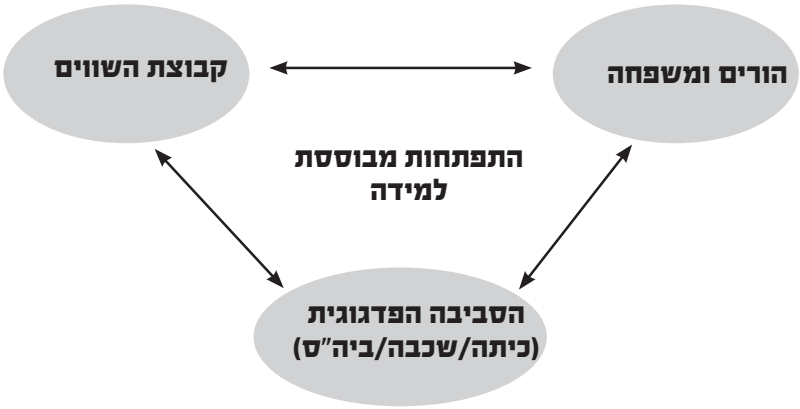
המרחב המעברי מבוסס על התרחקות של האם ועל צמצום הנוכחות והשליטה שלה בחיי התינוק, מה שמאפשר לו להתמודד עם תסכולים. האם עוזבת וחוזרת, היא מציגה לתינוק אובייקטים שאינם נענים לרצונותיו. הוא מגלה שיש עולם חיצוני לו שאין לו שליטה מלאה על המתרחש בו. אלו הן לא רק חוויות קשות שעל התינוק ללמוד להתמודד איתן, אלא גם הדרך שבה התינוק לומד לבנות את עולמו באמצעות יחסים עם אובייקטים, ומתוך כך עם

סובייקטים. ניתן אפוא לומר כי האזורים של "הלא אני" חיוניים להתפתחות, וכי האובייקטים מקבלים את משמעותם מאותו יחס שנבנה בין "האני" של התינוק לבין העולם. למידה, לפי ויניקוט, היא תהליך חברתי; היא ביטוי של היחס אם־תינוק ההופך למודל להכרה וליצירה של העולם. מרחב מעברי הוא, על כן, לא רק חוויה רגשית־פסיכולוגית, אלא גם נקודת מוצא להבנת תפקידה של הפדגוגיה בהתפתחות.

כפי שהדגשנו, גם עבור ויגוצקי, ההתנסות במרחבים מעבריים ומשחקיים משמשת מודל לתהליכי למידה. המשחק מספק דרך לעבור מהדמיון החופשי אל חוקים ואירועים במציאות. הפעילות המשחקית היא מעין מרחב ביניים שבו ילדים חושבים ונוהגים באופן מדומיין, משוחרר מאילוצי המציאות. מרחב זה מאפשר להם ליצור הבחנות בין האובייקט לבין המילה המציינת אותו ולחשוב באופן עצמאי. כך למשל, מקל של מטאטא יכול להיות סוס במשחק, אבל בה בעת הופכת המילה "סוס" לנפרדת, הן מהמקל הן מהסוסים במציאות, ומאפשרת מחשבה מילולית־מושגית עצמאית. רגעים אלה, המאפשרים חיבורים בין מילים לחוויות ולמשמעויות, מבססים בהדרגה את תחושת העצמי. מרחבים אלה חיוניים לא רק לצורכי פורקן של רגשות שונים או תהליכי חִברות, אלא גם לשם פיתוח העצמי כמי שמסוגל להבין את עצמו מתוך רכישה וצבירה של ידע חדש ובעזרתו.

כאשר אנחנו מדברים על החטיבה כמרחב פוטנציאלי, אנחנו מתכוונים למכלול שלם של דברים המיוצגים בתרשים שלהלן. במרכז התרשים נמצאת **התפתחות מבוססת למידה** – התפתחות של העצמי, המכונן בתהליך הלמידה את עצמיותו. סביב מרכז זה נמצאות שלוש הסביבות המרכזיות שבהן יש להתחשב בעבודה הפדגוגית: **הורים ומשפחה**: יש לשתף אותם עד כמה שאפשר כדי לקיים רצף בין התהליכים בבית הספר לתהליכים במשפחה. הדגש הוא על מרחב המאפשר למתבגרים לשנות את מיצובם במשפחה. **קבוצת השווים**: יש לטפח למידה המקדמת את היחסים בקבוצת הגיל ורותמת אותם לפיתוח האוטונומיה – למודעות להשפעתה של קבוצת הגיל ולשליטה בה. **הסביבה הפדגוגית הכוללת**: יש לגייס אותה לטובת מפגש משמעותי עם תוכני ההוראה, לטפח יכולת לגבש דעות המבוססות על ידע ועל חשיבה מנומקת. שלוש הסביבות הללו מתנהלות במרחב משותף – המרחב הפוטנציאלי. מרחב

זה מאפשר, כאמור, את המשחקיות והפעלת הדמיון, את הלמידה וההתפתחות, את הרפלקטיביות והתובנות.



המרחב הפוטנציאלי מתגשם גם בזמן ובחלל: זמן גמיש המתאים עצמו ללמידה (ולא, כנהוג, להפך) וחלל גמיש בבית הספר ומחוצה לו המתאים עצמו ללמידה (ולא, כנהוג, להפך).

סיכום

בספרו **בין העולם וביני** (*Between the World and Me*), שהוא מעין מכתב של אב לבנו, כותב הסופר האפרו־אמריקאי טא־נהסי קואטס:

> ואני פוחד. אני חש את הפחד במלוא חריפותו בכל פעם שאתה עוזב אותי. אבל פחדתי הרבה לפניך, ולא הייתי מקורי בעניין הזה. כשהייתי בגילך כל האנשים שהכרתי פחדו בעוצמה, בעיקשות, עד כדי סכנה. ראיתי את הפחד הזה לכל אורך ילדותי ונעוריי.

קואטס מתאר את הדרך לבית הספר שהוא עשה כנער בכל בוקר. עובר בין קבצנים ונרקומנים, עוקף את מגרש הכדורסל שבו כנופיות אורבות לנערים כדי

לסחוט מהם כסף, חומק ממבטיהם של עוברים ושבים הרואים בו עבריין, עושה צרות – מסע הישרדות בכל בוקר. קואטס מפציר בסגל בית הספר להבין את מוצאם של התלמידים ולספק להם חוויות למידה משקמות.

הצענו את הפדגוגיה הטיפולית והמרחב הפוטנציאלי כמסגרות מושגיות לחינוך בחטיבת הביניים – חינוך שבו למידה והתפתחות הן הוויות חופפות. ישנן חטיבות ביניים רבות המיישמות גרסה כזו או אחרת של מסגרות מושגיות אלה; אנחנו ניסינו לנסח אותן ולספק להן רציונל.

מקורות

אסימוב, א׳ (1972). **מחר כפול תשע**. תל אביב: מסדה.

אריקסון, א׳ (1987). **זהות, נעורים, משבר**. תל אביב: ספרית הפועלים.

בכר ס׳ (2020). **הערכת האפקטיביות של התוכנית ״מסלול בגרותי רגיל״ (מב״ר)**. מחקר בנק ישראל.

בלוס פ׳ (2005). בתוך א׳ פלשמן וח׳ אבנט (עורכים), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים – מקראה** (עמ׳ 269–289). ירושלים: משרד הרווחה.

בנבנישתי, ר׳ ופרידמן, ט׳ (עורכים). (2020). **טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

דהאן כלב, ה׳ (2002). כמה שאת יפה, לא רואים שאת מרוקאית. בתוך צלרמאיר ופרי (עורכים), **קובץ למורה**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד קו אדום.

דמאסין, א׳ (2003). **ההרגשה של מה שקורה: גוף ונפש ביצירת התודעה**. ירושלים: הוצאת ברנקו וייס.

הדלאי למה וטוטו, ד׳ (2017). **ספר האושר** (תרגום: א׳ הראל). ירושלים: הוצאת כתר.

וולנסקי, ע׳ (2020). **תלמידי האתמול – תלמידי המחר**. תל אביב: הוצאת שוקן.

ויגוצקי, ל׳ (2005). אינטראקציה בין למידה והתפתחות. בתוך א׳ פלשמן וח׳ אבנט (עורכים), **תקשורת טיפולית עם מתבגרים – מקראה** (עמ׳ 103–117). ירושלים: משרד הרווחה.

ויניקוט, ד׳ (2010). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. (תרגום: א׳ אראל וע׳ ברמן). תל אביב: עם עובד.

יאיר, ג׳ (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. תל אביב: ספריית הפועלים.

יונה, י׳, מזרחי, נ׳ ופניגר, י׳ (עורכים). (2013). **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה**. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מויאל, ח׳ (2018). **פדגוגיה טיפולית: השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון**. ירושלים: משרד החינוך.

סבירסקי, ש׳ (1990). **חינוך בישראל מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות הוצאה לאור.

פריירה, פ׳ (2015). **מכתבים למורה**. תל אביב: הוצאת דרור לנפש.

פרנקנשטיין, ק׳ (1951). לבעיית ההבדלים האתניים, **מגמות ב** 3 (עמ׳ 261–276).

פרנקנשטיין, ק׳ (1951). למושג הפרימיטיביות, **מגמות ב** 4 (עמ׳ 239–359).

פרקנשטיין, ק׳ (1988). **שיקום האינטלגנציה החבולה**. ירושלים: מאגנס.

קואטס, ט״נ (2018). **בין העולם וביני** (תרגום: ז׳ אלמקייס). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ספרית פועלים.

ראזר, מ׳ ופרידמן, ו׳ (2020). **סמכות ורכות – מערכות יחסים משקמות באבני דרך בחינוך מכליל**. תל אביב: מכון מופת.

רוסו, פ׳ ומעוז ישראל, ד׳ (2021). **משמעות מחפשת אדם**. שתים הוצאה לאור.

רינקון גאייארדו, ס׳ (2021). **למידה משוחררת**. שוהם: הוצאת כנרת זמורה דביר.

שור, א׳ ופריירה, פ׳ (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (תרגום: נ׳ גובר). תל אביב: ספרי מפרש.

שנהב, י׳ ויונה, י׳ (עורכים). (2008). **גזענות בישראל**. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.

שץ־אופנהיימר, א׳ (2006). תפקיד המורה בכיתה ההטרוגנית על פי גישתו של קרל פרנקנשטיין. **חינוך ואתיקה** 24 (עמ׳ 107–120).

Blazek, M., & Stenning, A. (2022). Neoliberal subjectivities and the teaching and learning of emotional geographies. *Journal of Geography in Higher Education*.

Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The psychoanalytic study of the child* 22(1) (pp. 162-186).

Bodrova, E., & Leong, D.J. (2015), Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play* 7, number 3.

Erikson, E.H. (1968). *Identity and youth*. New York and London: Norton and Company.

Howard, S.J., & Walton, R. (2015). *Educational Psychology*: *Foundations of learning and development*. Macksville, Australia: David Barlow Publishing.

Lasch, C. (1979), *The culture of Narcissism*: *American life in an age of diminishing expectations*. Boston: Norton.

Mahler, M.S. (1977) *The Psychological Birth of the Infant*. New York: Basic Books.

Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L., & Orlofsky, J.L. (Eds.). (1993). *Ego identity*: *A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.

Vygotsky, L.S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society*: *Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Warner, J. (2021). *And then they stopped talking to me*: *Making sense of middle school*. NY: Crown Publishing Group.

Winkler, M. (2020). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Beltz Juventa.

Winnicott, D. (2016). *The Collected Works of D.W. Winnicott*. Volume 4 (pp. 1952-1955).

הוראה קשובה לחטיבת הביניים

לצייר ולתקשר ידע והבנה

ירון שור, עינת גוברמן וסבטלנה אובסיאניקוב

תלמידי חטיבות הביניים מצויים בעיצומו של גיל ההתבגרות שבו משתנָה, בין השאר, יכולתם הקוגניטיבית. החשיבה בגיל זה נעשית קונקרטית פחות ומופשטת יותר (Piaget, 2005). בהתאם לכך, תוכני הלימוד בחטיבת הביניים נעשים מופשטים ומדעיים יותר מאלה של בית הספר היסודי. המורים הכלליים של בית הספר היסודי מוחלפים במורים מקצועיים המלמדים את המקצוע שאליו הוכשרו, והמגע איתם מצטמצם לשיעורים המקצועיים בלבד. תוכניות הלימודים, דפוסי ההוראה ושיטות ההערכה מכוונים לחטיבה העליונה ולבחינות הבגרות. הם שמים דגש על "כיסוי החומר" והצלחה בבחינות על חשבון הבנה מעמיקה של התכנים והתנסות משמעותית בהם (Perkins, 1993). כל אלה מגבירים את התחרות בין התלמידים, מפחיתים את המוטיבציה ופוגעים באיכות הלמידה שלהם (Alspaugh, 1998; Eccles et al., 1991; Mullins & Irvin, 2000). פרק זה מציע את ההוראה הקשובה כדרך לשיקום ההוראה והלמידה בחטיבת הביניים (שור, גוברמן ואובסיאניקוב, 2021).

מהי הוראה קשובה

הוראה קשובה התפתחה מתוך הקונסטרוקטיביזם החברתי שמתבסס על מחקריהם והגותם של פיאז׳ה (Piaget, 2005), דיואי (Dewey, 1933), ברונר (Bruner, 1960), ויגוצקי (Vygotsky, 1978), פוירשטיין (Feuerstein et al., 2006) ואחרים. **הקונסטרוקטיביזם** גורס שלמידה היא תהליך של בנייה פעילה של ידע והבנה, ולא של ספיגה פסיבית שלהם. הידע וההבנה של התלמידים נבנים על ידם באמצעות קשירת ידע והבנה חדשים לידע והבנה קודמים. לעיתים הידע וההבנה החדשים אינם מתאימים לידע ולהבנה הקודמים ואף סותרים אותם. מצבים כאלה מחייבים ארגון מחדש של הידע וההמשגה, תהליך הכרוך במאמץ קוגניטיבי ניכר. **הקונסטרוקטיביזם החברתי** גורס שתהליך הבנייה של הידע וההבנה אינו נובע אך ורק מתוך המערכת הקוגניטיבית הפרטית של הלומד. המערכת הקוגניטיבית "הפרטית" מעוצבת על ידי ההקשר הטבעי והתרבותי שבו היא פועלת. העולם החומרי, השיח והשפה מכוננים את התנסויותינו בעולם (Vygotsky, 1978).

הקונסטרוקטיביזם החברתי אינו שיטת הוראה (ליבמן, 2013), אך הוא "מעניק השראה" לשיטות הוראה – שיטות המעודדות את תהליך הלמידה כבניית ידע והבנה על ידי הלומדים. תפקידם של המורים בשיטות הללו הוא לסייע לתלמידים לבנות ידע והבנה וליצור המשגות ברוח החברה והתרבות, שבהקשרן הלמידה־בנייה־יצירה מתרחשות. בין שיטות ההוראה שצמחו מתוך הקונסטרוקטיביזם החברתי ניתן למנות למידת חקר, קהילות למידה, קהילות חשיבה, למידה באמצעות פרויקטים או בעיות (PBL), הוראה דיאלוגית, ועוד.

הוראה קשובה (שור, Schur, 2015;2019) היא אחת משיטות ההוראה שצמחו מתוך הקונסטרוקטיביזם החברתי. היא מבוססת על שלושה יסודות: 1. ייצוג הידע וההבנה של כל לומד באמצעות ציור והסבר מילולי (כתוב ודבור). 2. השתתפות פעילה של התלמידים בשיח הכיתתי, כך שכל לומד מציג את נקודת מבטו על הנושא הנלמד בפני הכיתה, מנמק את עמדתו, ומתייחס בכבוד, אך בביקורתיות, לעמדותיהם של התלמידים האחרים. 3. הליכי תיווך מתמשכים המאפשרים שינוי תפיסתי של הנושא הנלמד. להלן נתייחס לכל אחד מיסודות אלה.

ייצוג של ידע והבנה באמצעות ציור והסבר מילולי

הוראה קשובה עושה שימוש אינטנסיבי בציור כאמצעי לייצוג של ידע והבנה ותקשור שלהם. כאשר תלמידים מתבקשים לייצג את ההמשגות שלהם בשפה דבורה ו/או כתובה בלבד, הם נוטים למחזר טקסטים ששמעו או קראו ללא הבנה. לייצוג בציור, לעומת זאת, יש כמה יתרונות: 1. הציור משקף היטב את הרשת המושגית של הלומד. הוא מחייב אותו לארגן את הרכיבים של המושג במרחב של הדף ולייצג אותם. הגדלים שהלומד מקצה לרכיבים אלה והזיקות שהוא יוצר ביניהם חושפים את ההבנה שלו. 2. הציור מחייב את הלומד להיות פעיל ומעורב בתהליך הלמידה. כל התלמידים מציירים, ומנסים לייצג את המחשבות שלהם ולארגן אותן כך שלא יכילו סתירות פנימיות. 3. הציור מאפשר תקשורת. הוא מונח על הדף ומזמין את כולם, כולל "הצייר", להתייחס אליו ולראות מה צפון בו. 4. הציור הוא אמצעי ללמידה מעמיקה. טרם הציור, הידע וההבנה של הלומד עמומים וכוללים לעיתים סתירות פנימיות שהלומד אינו מודע לקיומן. פעולת הציור מחייבת את הלומד להבהיר את מחשבותיו, לייצג את הנושא הנלמד לעצמו ולאחרים באופן מפורש, ולאתר סוגיות שדורשות בירור נוסף. 5. הציור מאפשר לכל תלמיד ליצור ולבטא את ההבנה הפרטית שלו, לקשור רעיונות כלליים לעולמו הייחודי (גוברמן, 2021; שור, 2019; שור ואקסלרוד־טייר, 2014; שור, גוברמן ואוסיאניקוב, 2021; תובל וגוברמן, 2013; Ainsworth, et al., 2011; Ehrlén, 2009; Quillin & Thomas, 2015).

השתתפות פעילה בשיח הכיתתי

בהוראה קשובה התלמידים מתבקשים להוסיף להבעה בציור גם הסבר בעל־פה ובכתב לציורים שהפיקו. השיח הכיתתי שמתפתח בכיתה הוא אינטראקציה מתווכת שמהווה את עיקר ההוראה במהלך השיעור: כל אחד מהתלמידים מציג את האופן שבו הוא מבין את הנושא הנלמד, מנמק את עמדותיו, ומתייחס להערות הביקורתיות של עמיתיו. במהלך השיח מתבררות נקודות של אי־הסכמה ומתגבשת הבנה כיתתית משותפת. הקשבה להסברים המילוליים

מאפשרת למורה להבין את האופן הייחודי לכל תלמיד בהבנת הנושא שנדון בכיתה ולהתאים את ההוראה שלו לתלמידים יחידים ולכיתה כולה (שור, 2019).

תהליכי תיווך מתמשכים

הבנה מושגית מעמיקה מצריכה זמן למידה ממושך והתייחסות מתמשכת אל הנלמד. תהליכי התיווך המתמשכים משתרעים על פני יחידת לימוד שלמה הכוללת כמה שיעורים. לתהליכים אלה יש שני רכיבים: "למידה דינמית" ו"מסע חשיבתי".

למידה דינמית. לתהליך המכונה "למידה דינמית" (שור ואקסלרוד־טייר, 2014) ישנם שני היבטים: 1. קישור מתמשך של המושגים הנלמדים אל האופן שהתלמידים תופסים ומבינים את העולם שסביבם, את המציאות שמחוץ לכותלי בית הספר. 2. מעקב לאורך זמן אחרי השתנות התפיסות של התלמידים. בלמידה דינמית לא מסתפקים בציור חד־פעמי של הנלמד, אלא מבקשים מהתלמידים לשוב ולצייר את הנושא לאחר שנדון בכיתה ולאחר שלמדו ידע רלוונטי. התהליך מאפשר לתלמידים עצמם להיות מודעים לשינויים שחלו בתפיסותיהם את הנושא הנלמד (Vosniadou, 1994).

מסע חשיבתי. בניגוד ללמידה הדינמית, שמזמנת התבוננת חוזרת על אותו נושא, מסע חשיבתי מזמן התבוננות על הנושא הנלמד מנקודות מבט מגוונות. בדרך כלל, התבוננות מנקודות מבט שונות מאלה שהתלמידים רגילים אליהן. במחקר שפרק זה מתאר, התלמידים התבקשו לצייר כיצד יראה העולם מתוך טיפת מים. ההצטברות של נקודות מבט שונות זימנה השוואה ביניהן, והדגישה את המשותף בין המופעים השונים של המושג הנלמד: שבירת אור. כך, המסע החשיבתי מאפשר ליצור תפיסה רחבה ולכידה של המושג הנלמד, אשר נקשר אל עולמם של התלמידים בדרכים שונות ובהקשרים שונים (Carey, 2009).

שבירת אור: דוגמה להוראה קשובה

התופעה המכונה "שבירת אור" היא שינוי שחל במהירות ובכיוון של גלי אור כאשר הם עוברים מִתָּוֶך (חומר שקוף) אחד למשנהו. כדי להבין את התופעה, יש לדעת שלאור יש מהירות סופית. דבר זה אינו מובן מאליו וסותר את ההתנסות היום־יומית שלנו. נראה לנו שברגע שאור נדלק, הוא מגיע לעינינו באופן מיידי. תכונה נוספת שיש להכיר כדי להבין מהי שבירת אור, היא שאור משנה את מהירותו כשהוא עובר בתוך חומרים בעלי צפיפות שונה; ככל שהחומר צפוף יותר, מהירות האור בתוכו תהיה קטנה יותר.[46] השינוי במהירות קרני האור אינו אחיד: כאשר קרני אור עוברות מתווך לתווך בזווית שאינה ישרה, החלק שפוגע בתווך הצפוף מאט, בעוד שהחלקים שטרם פגעו בו ממשיכים במהירות גבוהה יותר. כתוצאה מכך חל שינוי בכיוונן של הקרניים.[47] לכן, במעבר מאוויר למים ולהפך, העצמים נראים שבורים.

האתגר במחקר שלנו היה לאפשר לתלמידים לקשר בין המושג המדעי "שבירת אור" לבין הדרך שבה הם רואים דברים בעולם, כמו למשל כפית "שבורה" בכוס תה (Hewitt, 1993). מחקרים רבים מראים כי תלמידים אינם מבינים את המושגים המדעיים שלמדו, וכי הבנות שגויות וחלקיות שכיחות אצלם מאוד (Sherin, 2017; Vosniadou, 2017; diSessa, 2017). בדוגמה שלהלן נראה כיצד אפשר לקדם את ההבנה של המושג "שבירת אור" באמצעות הוראה קשובה. נעשה זאת בעזרת תיאור מחקר שעשינו בעניין זה.

המחקר בא לעקוב אחרי התפתחות הבנת המושג "שבירת אור" אצל תלמידים. המושג נלמד בכיתה י' הטרוגנית כחלק מתוכנית הלימודים הרגילה. המורה (הכותבת השלישית של פרק זה) לימדה את הנושא במסגרת שיעורי פיזיקה על פי העקרונות של הוראה קשובה, ותיעדה את עבודתה במסגרת לימודיה לתואר

46 האור מתקדם בריק במהירות המרבית שלו, 300,000 ק"מ לשנייה בקירוב. מהירות האור באוויר נמוכה מעט ממהירותו בריק, אך בקירוב טוב שווה לו. בתווך אחר מואטת מהירות האור באופן משמעותי. למשל, במים מהירות האור יורדת ל־225,000 ק"מ לשנייה בקירוב ובזכוכית ל־200,000 ק"מ לשנייה בקירוב.

47 הדבר דומה לקבוצת חיילים שמגיעה מקרקע מוצקה לקרקע חולית בזווית שאינה ישרה. החיילים שיגיעו ראשונים אל הקרקע החולית יאטו, בעוד שהאחרים ימשיכו במהירות הקודמת. כתוצאה מכך, כיוון ההתקדמות של הקבוצה כולה ישתנה.

שני בהוראה. שאלת המחקר שלה הייתה, כיצד הבינו התלמידים את המושג "שבירת אור" לפני הלמידה וכיצד הבינו אחריה. המחקר שלנו נעשה על שלושה תלמידים – שתי בנות ובן – מתוך 14 שלמדו בכיתתה של אותה מורה.

המורה ביקשה מהתלמידים להיכנס בדמיונם לתוך טיפת מים שנמצאת על עלה של דשא, לצייר ולהסביר כיצד ייראה להם העולם מתוכה. משימה זו היא דוגמה ל"מסע חשיבתי" שמוציא את התלמידים מאזור הנוחות של המציאות המוכרת להם, ומקשר את הנושא הנלמד למציאות קונקרטית. המעבר של האור מהאוויר לתוך טיפת מים יוצר שבירה של האור, שכן במים האור מתקדם במהירות איטית יותר מאשר באוויר. השבירה של האור גורמת לשינוי באורך הגל שכתוצאה ממנו מתרחש שינוי בצבע של העצמים הנצפים. העולם ייראה קמור, בגלל מעטפת הטיפה הקמורה, וגדול יותר, בגלל שהטיפה יוצרת אפקט של עדשה קמורה.

במהלך המחקר השתמשנו בציורים שהתלמידים ציירו לפני הלמידה ואחריה ובראיונות שהמורה ערכה איתם על ציוריהם, שבהם הם הסבירו מה ציירו ומדוע. ציורי התלמידים נותחו בהשוואה לטקסט שכתבו ליד הציורים ולהסברים המילוליים שסיפקו במהלך הראיונות. בכל ציור נבחנו הדברים שמופיעים בו והזיקות ביניהם (Jewitt et al., 2001; Kress & van Leeuwen 2006; Kress, 2015).

לאחר מכן, השתמשנו במודל שפיתחו שור ועמיתיו (2021) כדי לציין את רמת ההבנה שהציורים מבטאים: רמה 1. הבנה פרה־מערכתית: הבנה שמבטאת תפיסה של הסביבה ברמה שאינה מאורגנת כמערכת, ובלי להתייחס לחוקי שבירת האור. כלומר, ציור שאינו מאפשר לזהות שמדובר בהתבוננות בעולם מתוך טיפת מים; רמה 2. הבנה חלקית של רכיבי המערכת: ציורים שמציגים רק חלק מהרכיבים שבאים לידי ביטוי במערכת כולה. לדוגמה: הקימור של הדמויות שנוצרו בהתבוננות של התלמידים מבעד לטיפת המים; רמה 3. הבנת רכיבי המערכת: כל הרכיבים של המערכת באים לידי ביטוי בציור או בהסבר שמלווה אותו, אך הציור אינו מתאר את קשרי הגומלין ביניהם, כלומר את התהליך של שבירת קרני האור; רמה 4. ברמה זו רואים את כל רכיבי המערכת ואת קשרי הגומלין ביניהם: קרני האור, האופן שהן נשברות בטיפה, והדמויות שהן יוצרות; 5. הרמה הגבוהה ביותר: ברמה זו, ההבנה מופשטת. התהליך הפיזיקלי של

שבירת קרני האור מאפשר להתבונן בתופעה של שבירת האור מתוך קישור רחב אל האופן שהיא באה לידי ביטוי בעולם ולמערכות נוספות של ידע.

לפני ההוראה והלמידה

המבט הדמיוני בסביבה מבעד לטיפת המים מאפשר לכל אחד מהתלמידים לבטא את הסביבה שהוא יוצר בדמיונו, כלומר מאפשר ביטוי אישי לאופן שבו תתארגן הסביבה בחשיבה של התלמידים השונים בהקשר של שבירת האור.

חן

חן (תמונה 1) התחילה מהידוע: אם היא נמצאת בתוך טיפה על עלה דשא, פרטים קטנים ייראו לה גדולים. וכך, העלה בציורה תופס את כל העמוד. היא מתלבטת בנוגע לסדרי הגודל של העצמים הנראים בתוך הטיפה. חן: "בהתחלה חשבתי שאולי אני רואה מולקולות קטנות, כי אני קטנה... ואז אמרתי טוב, אולי זה בעצם יותר גדול מה שאני רואה... ואז הבנתי שזה יכול להיות יותר גדול מאשר מולקולות." התהליך הפיזיקלי שמעורב בראייה אינו בא לידי ביטוי בציור. בהסבר המילולי של הציור אפשר לראות שחן רואה במים את מקור האור: "איך אנחנו רואים את העולם מחומר אחר שהוא מים, כמו שאיך שהאור יוצא מתוך המים, ואז מגיע לבחוץ." טיפת מים משנה את המראה, אך לא ברור לה איך: "טיפת מים זה תמיד איכשהו משנה את המציאות." מאחר שהקשרים בין הגודל, מקור האור והמראה אינם ברורים לה, היא לא מציירת אותם. הציור והטקסט של חן מצויים ברמה 1, שכן שהם אינם מאפשרים לצופה לדעת שהעלה מתואר מתוך טיפת מים.

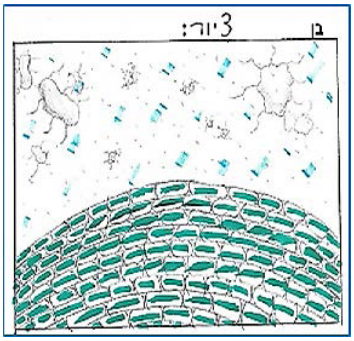


תמונה 1: עלה – מראה מתוך טיפת מים

בן

בן (תמונה 2) צייר תאים של דשא, חיידקים, בקטריות ואבק. גם בן אינו מודע לסדרי הגודל במציאות. החיידקים והבקטריות שהוא מצייר גדולים יחסית

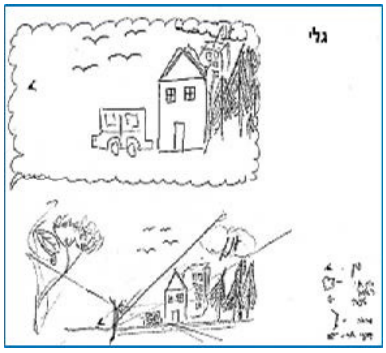
לתאים, דימוי שאינו מתאים למציאות: "אז תהיה כמו רצפה של דשא מקרוב מאוד, שיראו את התאים... ומסביב כל מיני קבוצות של חיידקים או בקטריה ואבק, וכל מיני דברים קטנים שקשה לראות בדרך כלל." בן היה מודע לכך שתהיה שבירה של האור בשל טיפת המים, אך לא היה בטוח כיצד לייצג זאת: "והייתה לי מחשבה אחת שאולי אני אראה את זה. שהאור טיפה יישבר בגלל המים וזה. אבל לא ציירתי את זה ככה בסוף." עם זאת, בציור אפשר לראות שהעלה קמור. מאחר שבן מתייחס אל שבירת האור בטיפה ומצייר קימור, הוא נמצא ברמה 2.



תמונה 2: תאים של עלה, בקטריות, חיידקים ואבק – מראה מתוך טיפת מים

גלי

גלי (תמונה 3) ציירה את שבירת האור והתעניינה בתהליך הראייה. הציור מראה קרני אור שנשברות בטיפה, מגיעות אל העין, שרואה את הסביבה בהגדלה. גלי הדגישה שהמחשבה שהעולם ייראה גדול יותר אינה נובעת מתפיסה אינטואיטיבית: "אם אני הייתי כאילו בן אדם רגיל, יכולתי לחשוב שזה ככה. בגלל שאני בטיפה או שאני קטנה יותר אז הכול ייראה לי גדול יותר." גלי ייחסה לעצמה חשיבה מדעית. "אני חושבת שכל דבר מבוסס על מדע." מקור האור בציור נמצא בחוץ, קרני האור מגיעות אל העין ויוצרות דמות מוגדלת. אף על פי שהקימור לא בא לידי ביטוי בציור, היה לו ביטוי בטקסט הדבור: "לפי דעתי, הייתי משווה את זה לעדשה. כאילו מעוגלת, נגיד ככה." המאמץ לייצר "ציור מדעי" בא לידי ביטוי במקרא שגלי הוסיפה, ובציור של העין, במנותק משאר הגוף, כפי שמקובל באיורים מדעיים.



תמונה 3: בתים ועצים – מראה מתוך הטיפה

הטקסט המשולב שגלי הפיקה נמצא ברמה 4. מהלך הקרניים מהשמש, מקור האור, פגיעתן בבתים והחזרת האור מהם בדרך אל הטיפה ואל העין, חסרים לתיאור השלם של התהליך.

בעקבות ההוראה והלמידה

הציורים שלהלן, 4–6, צוירו לאחר תהליך ההוראה והלמידה. כמו הציורים שצוירו לפני ההוראה והלמידה, הם שונים זה מזה, אך בכולם אפשר לראות שסדרי הגודל נכונים, ויש ביטוי למושגים שקשורים בשבירת אור אשר נלמדו בשיעורים.

חן

הציור של חן (תמונה 4) מראה קווים שמייצגים את קרני האור. הקווים יוצאים במאונך מהשמיים (ולא מהשמש, אף שהיא מצוירת), וברקע התמונה (אולי על דופן הטיפה) מצוירים קווים אופקיים. הציור מראה פיזור של קרני האור ושינוי כיוון. לעלים יש נטייה להתעקל לימין, וייתכן שבכך הציור מבטא את ההשפעה של המבנה הקמור של הטיפה על הצורה הנראית של העלים. אפקט ההגדלה בא לידי ביטוי גם בציור וגם בהסבר המילולי שמתחתיו: "אחרי שלמדנו על אופטיקה אני יודעת שכאשר אור עובר דרך חומרים שונים הוא משנה את כיוונו. במים, כאשר האור עובר דרכם, אז קרני האור מתפזרים ומגדילים את העצם."

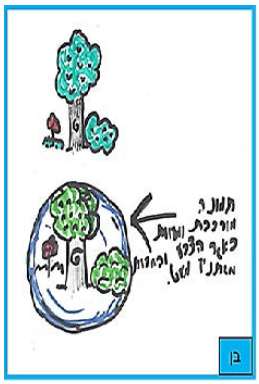


תמונה 4: עלים – מבט מתוך טיפת מים

השוואה בין שני הציורים, שצוירו לפני הלמידה ואחריה, מראה שלתפיסה הראשונית נוספה התייחסות לקרני אור ולהשפעת הטיפה על קרני האור ועל מראה העלים. הציור של חן וההסבר שלה נמצאים ברמה 3, ומבטאים התקדמות ביחס למצב ההתחלתי.

בן

הציור של בן (תמונה 5) וההסבר שלו מבטאים התקדמות, כיוון שהוא מתייחס אל העולם הנראה מבעד לטיפה. הוא מתייחס אל השינוי בצבע ובגודל ואל יצירת העיוות הנוצרים כתוצאה של שבירת האור בטיפת המים, אך אינו מספק הסבר לאופן בו התהליך מתרחש. כמו חן, הוא מנסה לבטא את התמונה המציאותית של הסביבה, כיצד היא תיראה מתוך טיפת המים, ומתייחס לסדר גודל מציאותי ולא קטן מדי. הטקסט המשולב של בן נמצא אפוא בין רמה 3 לרמה 4, וגם הוא מבטא התקדמות.



תמונה 5: עצים – מבט מתוך טיפה

גלי

הציור של גלי (תמונה 6) מבטא הבנה רחבה. הציור מראה את קרני האור שיוצאות מהשמש, פוגעות בבתים, מוחזרות אל השטח החיצוני של הטיפה, ונשברות בדרך אל העין. העין מצוירת בהגדלה מתחת לדמות הרואה ונוצרת בה דמות מוקטנת של עצמים. גלי סברה שיהיה עיוות בקרניים ולא רק בדמות: "קרני אור שפוגעות בחפצים, אחר כך הן בטיפה ודרכה הן מגיעות לעיניים שלי, מתעוותות בדרך." היא מתלבטת גם ביחס לגודל הדמות. מצד אחד היא אומרת: "הדמות מוגדלת ובמיקום שונה מהאמיתי... המרחקים שונים." מצד שני, היא כותבת באנגלית על הציור שתהיה הקטנה. הציור של גלי מבטא את ההמשגות שלה בצורה מפורשת, ומציג הן את החוויה של האדם הרואה, הן את התהליכים המדעיים שאינם ניתנים לצפייה ישירה. המבט הרחב של גלי על תהליך המסע של האור מהשמש ועד להגעתו אל העין של הצופה המצויה



תמונה 6: מבט מתוך טיפת מים אל בתים

בתוך טיפת המים שמצוירת כעדשה קמורה, מאפשר להבין את תהליך הראייה האנושי, את הקשר שלו עם תנועת האור ואת המפגש שלו עם העין. משום כך, הטקסט המשולב של גלי נמצא ברמה 5.

דיון

בבסיס הלמידה של המושג "שבירת אור" עמד מסע חשיבתי – כניסה מדומיינת לטיפת מים על עלה של דשא. התלמידים ציירו והסבירו את ציוריהם בשתי נקודות זמן – בתחילת ההוראה והלמידה של הנושא ובסופן. החזרה על הנושא הנלמד בתחילת הלמידה ובסופה היא למידה דינמית. ניתוח הציורים מראה כי התלמידים התחילו מנקודת מוצא ייחודית לכל אחד ואחת והתקדמו במסלול ייחודי לכל אחד ואחת. תהליך זה מתיישב עם טענתם של דיסה (diSessa, 2017) וחוקרים אחרים, לפיה אנשים חושבים על מושגים מדעיים בדרכים ייחודיות ושונות. המחקר הנוכחי, כמו מחקרים נוספים על הוראה קשובה (שור ועמיתיו, 2021; שור ונבו, 2018; שור, 2019), מראה שכל תלמיד ראה עולם אחר מבעד לטיפת המים: עלה, עצים או בתים. הראייה האישית נקשרה במושגים שנלמדו על שבירת אור ואשר סייעו לתלמידים להבין מה יראו מתוך הטיפה ומדוע.

מה שהתרחש בכיתה אינו בהכרח הגעה של כל התלמידים להבנה מדעית מוסכמת. כל תלמיד התחיל את תהליך הלמידה בנקודת מוצא ייחודית לו, המשיך להתפתח בדרכו הייחודית, והגיע לנקודה אחרת בדרך אל ההבנה המדעית המוסכמת של המושג שבירת אור והקשר שלו לתופעות בעולם. התלמידים יצרו מושגי ביניים בין המושגים המדעיים שהם רכשו בכיתה לבין המושגים האינטואיטיביים שהחזיקו בהם לפני שהחלו ללמוד על שבירת אור (Vosniadou, 2017). השימוש בציורים ובהסברים שלהם מאפשר לתלמידים להיות רפלקטיביים ביחס למידת ההבנה שלהם ולאופן שהם לומדים ומבינים. ככל שההוראה והלמידה הקשובות מעמיקות, התלמידים מכירים בפער שבין רמות המושגים – האינטואיטיבית והמדעית – וסוגרים אותו בהדרגה, כל אחד בדרכו שלו. האינטואיציות הקונקרטיות הראשוניות משודרגות למושגים מדעיים

מופשטים ותמונת העולם נעשית לכידה יותר (Sherin, 2017; Vosniadou, 2017). במחקר זה, חוסר הלכידות בא לידי ביטוי בייצוג של יחסי הגודל שבין מולקולות לבין חיידקים ותאים של צמחים (תמונה 2), בתיאור הדמויות שבתוך הטיפה כקטנות וגדולות בו בזמן (תמונה 6), ובתיאור קרני האור כמנותקות מן השמש (תמונה 4).

בזכות הציורים וההסברים שלהם המורים יכולים להעריך היכן נמצא כל תלמיד בדרך להבנה, וכיצד ההמשגה שלו השתנתה במהלך ההוראה והלמידה. זאת בניגוד למבחנים סטנדרטיים שמתמקדים במידת ההצלחה של התלמידים לשחזר את דברי המורים ולבצע תרגילים שאין להם קשר אל האופן שבו כל אחד מהתלמידים מבין את העולם. בעקבות ההתבוננות בציורי התלמידים, המורים יכולים להתאים את התיווך לעולמם של התלמידים, ולהמשיך לקדם אותם להבנה מדעית. הציורים וההסברים שהתלמידים נותנים להם מניעים שיח כיתתי מעורב, מנומק וביקורתי, המקדם המשגות מופשטות יותר ושינויים תפיסתיים. את ההמשגות והשינויים ניתן למיין לחמש רמות – מרמה פרֵה־מערכתית עד רמה מופשטת ולכידה. הכלי של סיווג רמת ההבנה, בהתבסס על הציורים וההסברים שלהם, מאפשר להעריך את רמת ההבנה של התלמידים בהשוואתם זה לזה ולכיתה כולה, באופן לא מאיים, כאשר כל תלמיד עסוק בתהליך אישי ויצירתי של הבניה מושגית וקישורה לסביבה.

המחקר נערך בכיתה י', אך ממצאיו רלוונטיים יותר לחטיבת הביניים, שכן החטיבה מספקת תנאים טובים יותר להוראה קשובה: התלמידים המתבגרים מסוגלים לחשיבה מופשטת ומעמיקה ואף נוטים אליה, בעוד הם משוחררים מלחצן של בחינות הבגרות שאינן מעודדות חשיבה כזו.

מקורות

גוברמן, ע' (2021). טקסטים גרפיים לא־מילוליים כתשתית לכתיבה של טקסטים עיוניים. בתוך ע' גוברמן, ש' זדונאיסקי ארליך, ט' חביב, ר' יפעת, וא' וסנדבנק (עורכות), **כתיבה בגיל הרך** (עמ' 125–153). תל אביב: מכון מופ"ת.

ליבמן, צ׳ (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ׳ ליבמן (עורכת). **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ׳ 13–52). תל אביב: מכון מופ״ת.

שור, י׳ (2019). **אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה**. תל אביב: מכון מופ״ת.

שור, י׳ ואקסלרוד־טייר, נ׳ (2014). למידה דינמית – ראייה, חשיבה, התבוננות והבנה מושגית. **במעגלי חינוך** 4 (עמ׳ 96–127).

שור, י׳, גוברמן, ע׳ ואובסיאניקוב, ס׳ (2021). ״הוראה קשובה״ כדרך לקידום ההבנה של המושג ״שבירת אור״. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, 10**. https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition10/yaron_shur_einat_guberman_svetlana_obsyanikov.pdf

שור, י׳, נבו, א׳, גל, א׳ וגן, ד׳ (2021). הוראה קשובה כבסיס ליצירת שינוי תפיסתי אישי בהבנה של מערכות חברתיות־אקולוגיות. **דפים** 75 (עמ׳ 163–190).

תובל, ח׳ וגוברמן, ע׳ (2013). **טקסטים גראפיים: כלים לטיפוח האוריינות של ילדי גן**. תל אביב: מכון מופ״ת.

Ainsworth, S., Prain, V., & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science* 333 (pp. 1096-1097).

Alspaugh, W. (1998). Achievement Loss Associated With the Transition to Middle School and High School. *The Journal of Educational Research* 92(1) (pp. 20-25).

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Carey, S. (2009). *The origins of concepts*. Oxford: Oxford University Press.

Dewey, J. (1933). *How we think*: *A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA*:* Heath & Co.

diSessa, A.A. (2017). Knowledge in pieces. In: T.G. Amin & O. Levrini (Eds.) *Converging perspectives on conceptual change*: *mapping an emerging paradigm in the learning sciences* (pp. 9-16). London: Routledge.

Eccles, J.S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early

adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American journal of Education* 99(4) (pp. 521-542).

Ehrlén, K. (2009). Drawings as Representations of Children's Conceptions. *International Journal of Science Education* 31(1) (pp. 41-57).

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *The Feuerstein instrumental enrichment program*. Jerusalem: ICELP Press.

Hewitt, P.G. (1993). *Conceptual physics* (7th ed.). New York: Harper Collins College.

Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: the multimodal environment of a science class-room. *Educational Review* 53(1) (pp.5-18).

Kress, G. (2015). Semiotic work: applied linguistics and a social semiotic account of multimodality. *AILA Review* 28 (pp. 49-71).

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images*: *The grammar of visual design* (second edition). London: Routledge.

Mullins, E.R., & Irvin, J.L. (2000). Transition into middle school. *Middle School Journal* 31(3) (pp. 57-60).

Perkins, D. (1993). Teaching for understanding. *American Educator* 17(3) (pp. 28-35).

Piaget, J. (2005). *Language and thought of the child*: *Selected works* (Vol. 5). London: Routledge.

Quillin, K., & Thomas. D. (2015). Drawing-to-learn: a framework for using drawings to promote model-based reasoning in biology. *CBE–Life Sciences Education* 14(1), es2 (pp. 1-16).

Schur, Y. (2015). Thinking journeys in the classroom: The power of uncertainty and mediation. *Professional Development Today — PDT* 18(1) (pp. 44-53).

Sherin, B. (2017). Synthesis I: Elements, ensembles, and dynamic constructions. In: T.G. Amin & O. Levrini (Eds.) *Converging perspectives on conceptual change*: *mapping an emerging paradigm in the learning sciences* (pp. 61-78). London: Routledge.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction* 4(1) (pp. 45-69).

Vosniadou, S. (2017). Initial and scientific understandings and the problem of conceptual change. In: T.G. Amin & O. Levrini (Eds.) *Converging perspectives on conceptual change*: *mapping an emerging paradigm in the learning sciences* (pp. 17-23). London: Routledge.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.

לנהל את עצמם:
חינוך לוויסות עצמי בחטיבת הביניים

עינת ליכטינגר ולילי ישראל

פרק זה מבקש לקדם חינוך לוויסות עצמי בחטיבת הביניים. מטרתו היא להציע דרכי פעולה לחיזוק האוטונומיה, המעורבות, השותפות וההנעה של התלמידים וליצירת אקלים חברתי ורגשי שיתמוך במטרה זו בכיתות ובבית הספר (ליכטינגר, 2022).[48]

ויסות עצמי בחטיבת הביניים

ויסות עצמי הוא תהליך שבו אדם מציב לעצמו מטרות ומנהל לאורן את החשיבה, הרגש, ההנעה וההתנהגות שלו בעזרת משובים שהוא מקבל מן הסביבה. רמת הוויסות העצמי של תלמיד מוערכת לפי המידה שהוא משתתף בפעילויות בכיתה, יוזם פעילויות כאלה ומגלה גמישות בתגובותיו ומודעות עצמית (Learner et al., 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008).

בשלושת העשורים האחרונים עסקו מחקרים רבים בזיהוי הרכיבים המכוננים של הוויסות העצמי (Schunk, 2005). הם התרכזו בעיקר בקשר ההדדי שבין ויסות עצמי לתחושת המסוגלות וההנעה ללמידה. לתחושת המסוגלות של

48 הפרק מבוסס על ספרה של עינת ליכטינגר, **קומץ שמים ביד: קידום תהליכי ויסות עצמי בבית הספר ובגן**. תמ"ה, מכון מופ"ת, 2022.

התלמיד וההנעה שלו – הנובעת מהערך שהוא מייחס למשימה – יש השפעה על הוויסות העצמי, ולהפך: הוויסות העצמי מחזק את תחושת המסוגלות העצמית וההנעה ללמידה (Zimmerman, 2002, 2008).

תוכניות התערבות לקידום תהליכי ויסות עצמי בחטיבת הביניים נועדו לצמצם את הקשיים הקיימים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים – קשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים, המועצמים על ידי הקשיים הטיפוסיים של גיל ההתבגרות (Kitsantas, Reiser, & Doster, 2004). בגיל זה מתרחש מעבר מילדות להתבגרות הכרוך בהתמודדות עם שינויים פיזיולוגיים, חתירה לגיבוש זהות עצמית והתנסות ראשונה ביחסים רומנטיים. הצורך לפתח זהות עצמית והצורך להתקבל בקרב חברת השווים מכתיבים במידה רבה את התנהגותם של המתבגרים, אך לצד שני צרכים אלה קיים צורך עז בקשר עם מבוגרים משמעותיים המספקים תמיכה והכוונה (Andrews, Foulkes & Blakemore 2020; Sahoshani & Slone, 2012).

מטעמים אלה ישנה חשיבות מיוחדת לקידום תהליכי ויסות עצמי בקרב תלמידים בגיל ההתבגרות. תלמידים המווסתים עצמאית מציבים לעצמם מטרות וחותרים להשגתן, מנהלים את עולמם הפנימי ואת התנהלותם בסביבתם החברתית, משפרים את הישגיהם הלימודיים ומיטיבים את איכות חייהם. היכולת לשלוט בחוויה ובהבעה הרגשית, במיוחד בחוויה ובהבעה של רגשות שליליים, היא מנגנון הגנה החיוני לוויסות – מיתון והכוונה – של "סערת ההתבגרות" (Dias & Cadime, 2017).

המטרה של תוכניות ההתערבות לקידום ויסות עצמי היא להקנות כלים לניהול עצמי ולחזק את המוטיבציה להפעלתם (Cleary et al., 2017). התוכניות מקנות לתלמידים אסטרטגיות של ויסות עצמי ומאפשרות להם להטמיע וליישם אותן (Schunk & Zimmerman, 2007); הן שמות דגש על קשרים בין־אישיים בכיתה, מחזקות שיתופי פעולה ומפתחות מיומנויות חברתיות (Denham, 2006; Pelco & Reed-Victor, 2007). במחקר מטא־אנליטי שניתח עשרות מחקרים על תוכניות התערבות לקידום ויסות עצמי נמצא שיש להן השפעה חיובית גם בבית הספר היסודי, אך השפעתן ניכרת יותר בחטיבת הביניים ובתיכון בגין יכולות קוגניטיביות ומטא־קוגניטיביות מפותחות יותר וניסיון חיים ארוך יותר של התלמידים (Dignath & Büettner, 2008).

התוכניות לקידום הוויסות העצמי חורגות מגבולות הכיתה ומגייסות את כל בית הספר, ואף את מערכת החינוך, שכן יש צורך בתמיכה מערכתית רחבה כדי ליצור שינוי משמעותי בלמידה, בהנעה ובהתנהלות של תלמידים (Boekaerts & Corno, 2005).

בפרק זה נבחן דרכים לחיזוק תהליכי הוויסות העצמי בכיתה מתוך התמקדות בשלושה יסודות: **פיתוח אוטונומיה, מעורבות וניהול עצמי**; **חיזוק המוטיבציה**; **טיפוח תהליכים רגשיים וחברתיים**. נסביר אותם ונציע דרכים ליישומם. ההמלצות שלנו בפרק זה מבוססות על ניסיון רב־שנים בליווי מורים בכיתות של חטיבת הביניים.

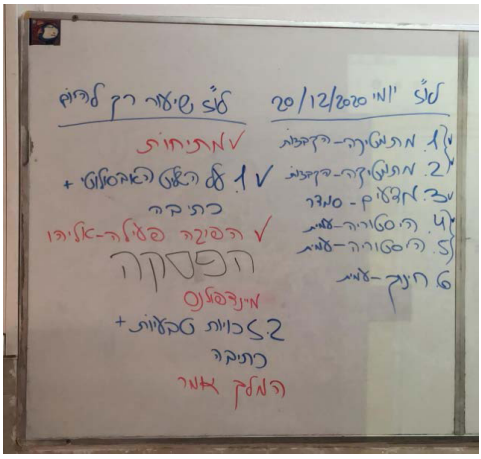
פיתוח אוטונומיה, מעורבות וניהול עצמי

מטרה מרכזית של החינוך בימינו היא להקנות לתלמידים כלים לניהול עצמי שיאפשרו להם לפעול באופן עצמאי ולנווט את דרכם בעולם מורכב ומשתנה (אבירם, 2005; Dias & Cadime, 2017). כלים לפיתוח אוטונומיה, מעורבות וניהול עצמי מקדמים למידה משמעותית ומחזקים את השותפות של התלמידים בתהליכים לימודיים וחברתיים בכיתה (Zimmerman, 2008 & Schunk, 2005). כדי להשיג זאת יש להפוך את הכיתה לסביבה המאפשרת לתלמידים לבחור אתגרים וליזום פעולות חברתיות. אפשר לעשות זאת, לדוגמה, בעזרת למידת חקר או למידת PBL [Project-Based Learning] – למידה מבוססת פרויקט או בעיה (Hertz-Lazarowitz, 2013; Wilson, 2021). במקביל, יש להקנות לתלמידים אסטרטגיות של ניהול עצמי, כלומר לתת בידיהם כלים להצבת מטרות, לבניית תוכנית עבודה, לפיקוח על התקדמות ולהערכת תוצרים. להלן דוגמאות לכלים התומכים בתהליכים אלה.

סדר יום. בתחילת היום המורה כותבת על הלוח את סדר היום הצפוי לכיתה ועוברת עליו עם התלמידים. גם תלמידים בחטיבת הביניים ובתיכון, לא רק ביסודי, זקוקים להכוונה כזו; היא מסייעת להם להתארגן פיזית ומנטלית לקראת היום, מחזקת את תחושת המסוגלות שלהם ומגייסת אותם להתנהלות עצמאית.

סדר שיעור. בתחילת כל שיעור המורה מגדירה בבירור את מטרות

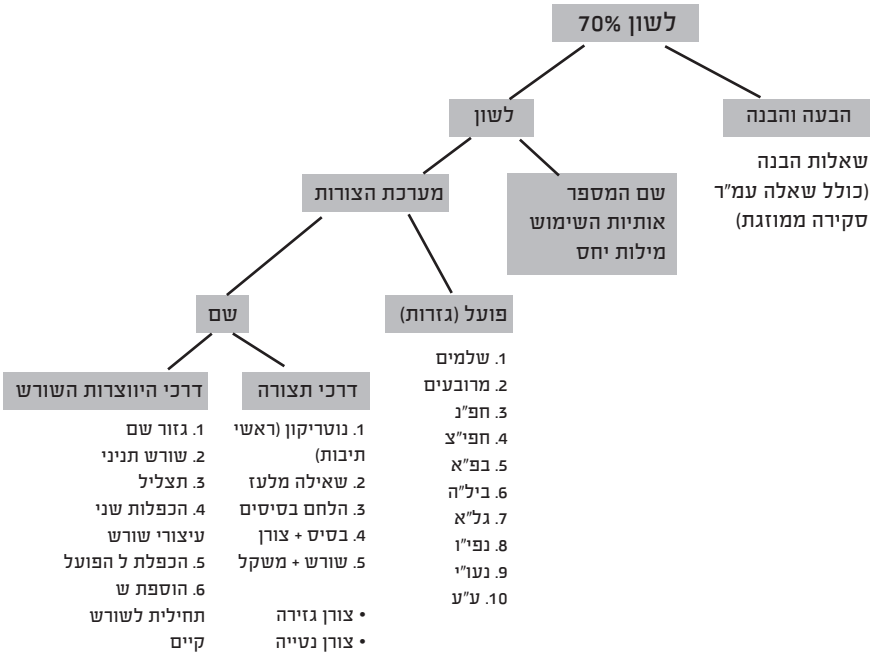
השיעור וכותבת על הלוח את סדר הפעולות והנושאים שיעלו בו. במהלך השיעור היא או אחד התלמידים מסמנים ב־V את יעדי השיעור שהושגו, מה שמאפשר לתלמידים לעקוב אחרי התהליכים שמתרחשים בשיעור ולמקד את עצמם. בסוף השיעור מתבצעת הערכה משותפת קצרה שבה התלמידים בוחנים מה למדו וכיצד פעלו. שימוש קבוע ב"סדר שיעור" משנה את אופיים של השיעורים. הוא מאפשר לתלמידים לכוון את עצמם לנושאים שעולים בשיעור ושומר על הקשב שלהם. בנוסף, השיעור הופך לתהליך משותף שבו התלמידים מקבלים על עצמם את האחריות על מהלכו ומפתחים הנעה לעמוד באתגריו.



סדר יום וסדר שיעור בכיתה בחטיבת הביניים

מפת חומר. מפת חומר היא ייצוג גרפי היררכי של תוכני הלמידה במקצועות השונים. המפה כוללת את התכנים שיילמדו במהלך תקופה – שליש, מחצית השנה או שנה שלמה. המורה מציגה אותה על שקף או על פלקט בתחילת כל שיעור, ובוחנת יחד עם התלמידים את המקום שבו נמצאת הכיתה ואת התקדמותה. המפה מאפשרת לתלמידים להבין ולזכור את המבנה הנושאי של השיעור ואת הקשרים בין חלקיו; היא מקלה עליהם לקשר בין תכנים שנלמדו בעבר לתכנים שהם לומדים בהווה וילמדו בעתיד. מעקב אחר התקדמות

הלמידה בעזרת מפת חומר מחזק את תחושת המסוגלות של התלמידים ואת חוויית הלמידה המשותפת. מומלץ לשתף את התלמידים גם ביצירת מפת חומר ובאחריות עליה.

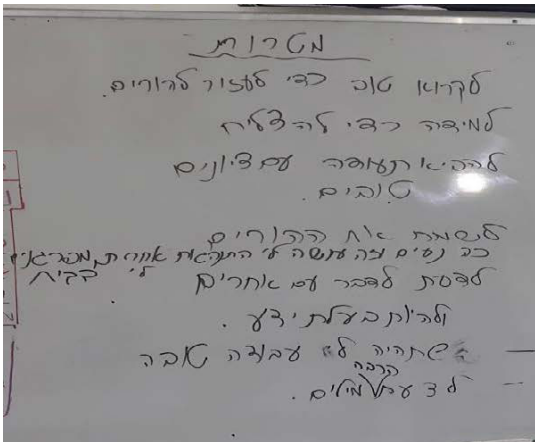


מפת חומר בהבעה בכיתה בחטיבת הביניים

במקביל ליצירת סביבה המעודדת ניהול עצמי, על המורים להקנות לתלמידים אסטרטגיות של הצבת מטרות, תכנון, פיקוח והערכה, ולדאוג ליישום שוטף שלהן עד שיהפכו לחלק משגרת חייהם בכיתה.

הצבת מטרות. טקסים של הצבת מטרות יכולים להתקיים בתחילתה של תקופה – תחילת שנה או מחצית, תחילתו של שבוע או בתחילת הלימוד של נושא חדש, לפני יציאה לטיול או בתחילת הכנות למסיבה. המטרות יכולות להיות לטווח קצר או ארוך, אישיות ו/או כיתתיות (ראו להלן לוח עם מטרות). הצבת מטרות קבועה ומתמשכת מאפשרת לתלמידים להבין מה מניע אותם

ולפעול באופן מודע ותכליתי. במקביל להצבת המטרות המורה יעזור לתלמידים לבנות תוכנית עבודה התומכת בהשגתן.



לוח עם מטרות בשיעור הבעה בכיתה בחטיבת הביניים

כלֵי תכנון, פיקוח והערכה. הקניית כלים לניהול עצמי כרוכה בהמשגה מדויקת שלהם, בהדגמה רציפה של השימוש בהם (מודלינג), וביישום שוטף שלהם בלמידה. לדוגמה, לפני בחינה המורה אומרת לתלמידים: "בואו נתכנן כיצד נלמד לבחינה," ולפני טיול: "בואו נעשה תוכנית עבודה לקראת הטיול." לאחר התנסויות בתכנון משותף, התלמידים עוברים לתכנון אישי. המורה מחלקת לתלמידים לוח זמנים של שבועיים שבעזרתו הם יתכננו פרויקט כלשהו, לימודי או חברתי. כל תלמיד יציין בו דברים שחשוב לו לעשות באותו פרק זמן. לאחר מכן התלמידים יתכננו באופן אישי או בקבוצות קטנות מתי ואיך הם מתכוננים לבצע את משימותיהם. במקביל, המורה מקנה לתלמידים כלֵי פיקוח. היא מלמדת אותם כיצד לעקוב אחר התקדמותם לפי לוחות הזמנים ולפי מדדי איכות שהגדירו, ולסמן ב־V כל שלב שביצעו. בסיום הפרויקט, המורה והתלמידים מנהלים שיחות הערכה. התלמידים בהנחיית המורה מדווחים על קשיים והצלחות ומפיקים לקחים לעתיד. המטרה היא שהכנת תוכניות עבודה ותהליכי הפיקוח והערכה שלהן יהפכו לחלק משגרת החיים של הכיתה, והתלמידים ירכשו תוך כדי כך כלים שיסייעו להם בהקשרים שונים בבית הספר ומחוצה לו.

ראשון	שני	שלישי	רביעי	חמישי	שישי	שבת
			3.6	4.3	5.6	6.6
7.6	8.6	9.6	10.6	11.6	12.6	13.6
14.6	15.6	16.6	17.6	18.6	19.6	20.6
21.6	22.6	23.6	24.6	25.6	26.6	27.6
28.6	29.6 בגרות במתמטיקה	30.6	1.7	2.7	3.7	4.7
5.7	6.7	7.7	8.7	9.7	10.7	11.7
12.7	13.7	14.7	15.7	16.7	17.7	18.7

אז מה עושים?

1. **כתבו** בטבלה את **המטלות ללמידה**, כולל אירועים נוספים שצפויים באותם שבועות.
2. **עשו תוכנית** – כתבו בכל יום מה אתם מתכננים/ות לעשות ובאילו שעות.
3. הבטיחו לעצמכם/ן **פרסים** בשלבים שונים של הלמידה.
4. **השתדלו לעמוד בתוכנית** שהכנתם/ן לעצמכם/ן. לא הצלחתם/ן? תקנו והמשיכו.
5. שמרו על **ויסות רגשי ועל תנאים פיזיים** (שעות שינה, אוכל מסודר וכד').

לוח לתכנון זמנים בכיתה בחטיבת הביניים

לסיכום, תהליכים של ניהול עצמי מתהווים בסביבות למידה המעודדות שותפות ומעורבות של התלמידים, ומקנות באופן ישיר כלים לניהול עצמי. הכלים ישמשו את התלמידים בהווה ובעתיד ויסייעו להם להתמודד עם האתגרים הצפויים להם.

חיזוק המוטיבציה

הנעה פנימית ללמידה משפרת את איכות החיים של התלמידים ושל מוריהם. הנעה פנימית היא רצון חופשי, מודע ומתמיד, לביצוע פעילות מסוימת. היא כרוכה בהצבת מטרות ובפעולה מתמשכת להשיגן (קפלן ועשור, 2001). רמת המוטיבציה של התלמידים היא המפתח ללמידה משמעותית ולשיעורים מוצלחים. היא מעסיקה את המורים במיוחד בחטיבת הביניים, שכן בגיל זה התלמידים "תוססים" יותר ומתקשים למקד קשב ולהשקיע מאמץ בלמידה.

תיאוריית ההכוונה העצמית הידועה של אדוארד דיסי וריצ'רד ראיין (Deci

מונה שלושה "צרכים פסיכולוגיים בסיסיים" שסיפוקם הוא תנאי הכרחי להתהוותה של הנעה פנימית ללמידה: (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2012)

צורך באוטונומיה. לאנשים יש צורך פסיכולוגי בסיסי לחוש שהם בוחרים בפעילות שלהם. כאשר הפעילות בבית הספר נחווית ככפויה, התלמידים אינם יכולים לפתח מוטיבציה פנימית כלפיה. מוטיבציה פנימית מתפתחת כאשר התלמידים בוחרים בפעילויות שהן משמעותיות בעיניהם, פעילות שנוגעת באמונותיהם, בערכיהם, ברגשותיהם ובחלומותיהם (Kaplan & Maehr, 2007).

צורך בתחושת מסוגלות. צורך זה מסופק כאשר התלמידים מאמינים ביכולתם לממש תוכניות ולבצע משימות. אמונה זו נובעת מניסיון חייהם, מתגובות של אחרים ומהשוואה לאחרים (Schunk, 2005; Schunk & Ertmer, 2000). תחושת מסוגלות היא תנאי להופעתה של מוטיבציה פנימית: תלמידים הניגשים לביצוע משימה מתוך ביטחון ביכולתם להצליח בה מונעים יותר לקראתה, מרוכזים בה ומגיעים להישגים. לעומתם, תלמידים הניגשים לביצוע משימה בתחושה שלא יוכלו להצליח בה, אינם מונעים לקראתה ונוטים להיכשל בה – "נבואה המגשימה את עצמה". לכן חשוב להתאים את המשימות ליכולות של התלמידים ולאפשר להם לחוות הצלחה בביצוען.

צורך בשייכות. כאשר תלמידים חווים שייכות לקבוצה וחולקים איתה מטרות משותפות הם מונעים לפעול ושואפים לתרום לאחרים ולהיתרם על ידם. מכאן החשיבות הרבה של יצירת אקלים חברתי משתף ומכיל (נתייחס לכך בפרק על תהליכים רגשיים וחברתיים). בהקשר זה, ישנה חשיבות רבה גם לאיכות הקשרים שהתלמידים יוצרים עם מחנכיהם: התלמידים מונעים ללמוד כאשר הם אוהבים ומכבדים את מוריהם, חשים שהם קשובים להם ורוצים לזכות בהערכתם. יחסים קרובים ותומכים נמצאים בבסיס התהליך החינוכי עם תלמידים בכל גיל ובעיקר בגיל ההתבגרות "הסוער" והפגיע (Razer & Friedman, 2013).

גורם נוסף התורם לקידום של מוטיבציה בכיתה הוא תחושה של הנאה ועניין. תלמידים מפגינים הנעה לביצוע משימות כאשר הן מגוונות ויש בהן רכיבים משחקיים ושיתופיים. מתבגרים מגלים הנעה וקשב כשהם משחקים עם חברים ועוסקים בתחביבים שלהם. האתגר הוא לנסות וליצור חוויה דומה גם במשימות הלימודיות והחברתיות בכיתה.

להלן דרכי פעולה שיכולות לקדם את ההנעה ללמידה:

הוראה מותאמת ומגוונת. כדי לעודד הנעה ללמידה על ההוראה להיות מותאמת ומגוונת – להציע פעילויות שונות ולאפשר לתלמידים לבחור ביניהן. בכיתות של חטיבת הביניים ההוראה פרונטלית בעיקרה ומעודדת פעילות אחידה והנעה חיצונית. יש לכוון את ההוראה לרמות השונות של התלמידים בכיתה ולאפשר לכולם חוויות של הצלחה. מסגרות הוראה כגון למידה שיתופית, למידת חקר ולמידה סביב פרויקט מזמינות את התלמידים לפעול ולבטא את כישוריהם. גם פעילות אמנותית ופעילות מקוונת מחוללות הנעה. חשוב לשלב בתהליכים אלו גם הערכה חלופית באמצעות תיקי עבודות, תערוכות ועוד.

בכיתות של תלמידים מתקשים, תלמידים שתחושת המסוגלות העצמית שלהם מעורערת, מומלץ לעשות בוחן בסיום כל שיעור שבו התלמידים מתבקשים להתמודד עם מטלה שההצלחה בה מובטחת – אם היו מעורבים בשיעור. הצטברות ציונים טובים עשויה לשקם את תחושת המסוגלות שלהם שהתערערה עקב אינספור ציוני "נכשל" בעבר.

מבנה טוב של שיעור. שיעור בנוי היטב מחזק את הפעילות, המעורבות והשותפות של התלמידים. הוא יכול להתחיל בפעילות מרגשת קצרה. למשל, שקופית עם "מה שלומי הבוקר?", חידה מאתגרת או תיאור של אירוע "מסעיר". לאחר מכן המורה תציג את מטרות השיעור ותכתוב על הלוח את הסדר שלו. מעקב על מהלך השיעור והערכה שלו ייעשו באמצעות סדר שיעור ומפת חומר. השיעור יזמן הפעלות מגוונות כגון דיון במליאה, דיון בזוגות, פעילות יצירתית, בקבוצות וביחידים. באמצע השיעור המורה יכולה להכריז על הפוגה קצרה לצורך הנעת הגוף. ללא הפוגה יזומה כזאת התלמידים ייזמו אותה בעצמם – יצאו מהכיתה, יסתובבו בכיתה, יפטפטו או יתנתקו. סיכום השיעור ייערך על ידי התלמידים, למשל בסבב שבו הם יספרו על תובנה או על הרגשה שהתעוררו בהם במהלך השיעור.

לסיכום, חשוב שהמורה תהיה מודעת ליכולת שלה להשפיע על רמת המוטיבציה של התלמידים, ותדאג עד כמה שניתן לסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם, שהם תנאי הכרחי להופעתה של מוטיבציה פנימית ללמידה.

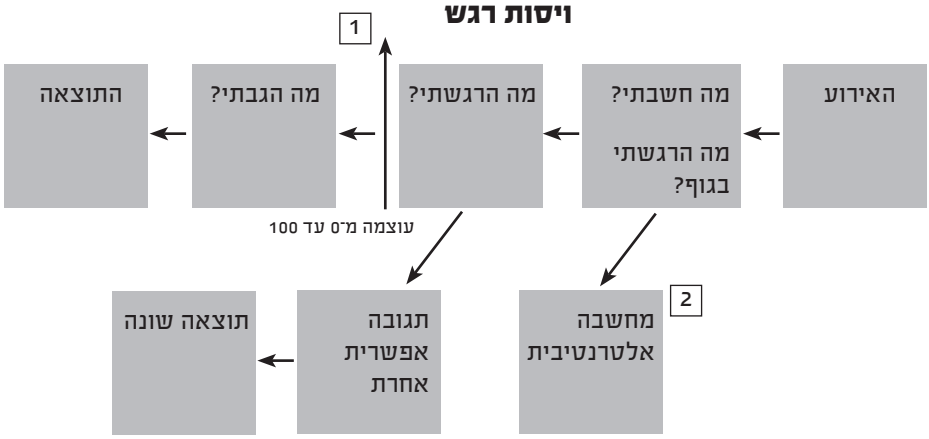
טיפוח תהליכים רגשיים וחברתיים

לתהליכים רגשיים וחברתיים בגיל ההתבגרות יש עוצמה מיוחדת, ומכאן החשיבות הרבה של יצירת אקלים רגשי־חברתי התומך בקשרים האישיים שבין התלמידים ובתחושת הביטחון שלהם. אקלים תומך משפיע לטובה על איכות החיים של התלמידים, על ההנעה וההישגים שלהם, והוא ממתן התנהגויות סיכון ומצמצם נשירה גלויה וסמויה (e.g. Barth et al, 2004; Holen et. al., 2013; Thapa, et al., 2013; Wilson, Pianta & Stuhlman, 2007). למרות זאת, בגלל תפיסות שגויות ובעיות מבניות, מערכת החינוך ובתי הספר אינם משקיעים די מחשבה ומשאבים בטיפוח התהליכים הרגשיים והחברתיים בכיתה (Allodi, 2010).

בכיתה בעלת אקלים תומך התלמידים מונעים ללמוד ולהשתתף בפעילויות השונות, מעיזים לבטא את רגשותיהם ולהתנסות בחוויות חדשות. בכיתה כזאת גם תלמידים מתקשים חווים הצלחות רגשיות ולימודיות ומגיעים להישגים. כיתה כזאת מחזקת את התפתחות הוויסות עצמי, המעורבות והאוטונומיה של התלמידים. הם מציבים, יחד ולחוד, מטרות לימודיות וחברתיות ומתגייסים להשגתן. הם מעיזים להתנסות באתגרים וחוששים פחות מטעויות. הפניות מחששות למצבם החברתי מאפשרת להם להשקיע משאבים מנטליים בלמידה ובהובלת פעילויות בכיתה (הדר פקר, 2013; לאבוי, 2006; ליכטינגר, 2022).

במסגרת יצירת אקלים חברתי ולימודי תומך, על המורה להתמקד ביצירת אקלים התומך בביטוי רגשות ובוויסות שלהם. לשם כך, עליה לפתח קשב לתהליכים הרגשיים של התלמידים ולחזק את השפה הרגשית שלהם. בכיתה שמעודדת שיח רגשי התלמידים יכולים לבחון את החוויות הרגשיות שלהם, לבטא אותן ולעבד את תגובותיהם. המצב הרגשי של התלמידים, כמו מצבם החברתי והקוגניטיבי, משפיע על מעורבותם בלמידה ועל נכונותם להשקיע מאמץ במשימות לימודיות וחברתיות מאתגרות (Durlak et al., 2011; Ivcevic & Brackett, 2014; Kwon, Hanrahan & Kupzyk, 2017).

הנה דוגמה לדף המקדם תהליכים של ויסות רגשי:



דף מקדם ויסות רגשי

להלן המלצות לדרכים לקידום תהליכים רגשיים ואקלים חברתי תומך בכיתה:

חינוך רגשי. מומלץ להפעיל באופן סדיר סבבים של מעגלי שיח בשיעורים או פעילויות קצרות של "מה שלומי?" בעזרת תמונות או היגדים, כדי לאפשר לתלמידים לשתף את חבריהם בתחושות וברגשות שלהם. שימוש בסרטים, ביצירות ספרות ובתרגילי תיאטרון מאפשרים אף הם לתלמידים לבחון כיצד רגשות באים לידי ביטוי בגוף ובהתנהגות.

מומלץ להקדיש זמן לדיון פתוח ברגשות שעולים בחיי היום־יום בכיתה, כמו למשל חרדות לפני מבחן או לפני טיול, או כעס ועלבון בעקבות עימות עם חבר. המורה מסייעת בשאלות מנחות ובמשוב ובוחנת עם התלמידים את הגורמים לרגשות, את הפרשנות שהם נותנים להם ואת תגובותיהם. מומלץ גם להתייחס לרגשות במסגרת הוראת המקצועות עצמם, למשל רגשותיהן של דמויות מהתנ"ך, מהספרות, מההיסטוריה, ורגשותיהם של התלמידים ביחס לדמויות אלה.

גם אימון קבוע במיינדפולנס ובדמיון מודרך יכול לתמוך בוויסות הרגשי: המורה מנחה את התלמידים לשבת בשקט, לעצום עיניים, להרפות את האיברים בזה אחר זה, לעקוב אחר הנשימה הנכנסת ויוצאת מהגוף ולהרפות מהמחשבות...

או, המורה מבקשת מהתלמידים לדמיין את עצמם במקום שהם אוהבים, לראות את המראות, לשמוע את הקולות, להריח את הריחות, להרגיש את הגוף...

ככל שיוקדש זמן לפעילויות מסוג זה התלמידים ילמדו להבין את רגשותיהם, להיענות להם או לעדן אותם. במקביל הם יפתחו אמפתיה לרגשות של עמיתיהם, מה שיחזק את האקלים החברתי־רגשי החיובי בכיתה.

אקלים חברתי חיובי. אקלים כזה, המטפח שייכות, מסוגלות עצמית והנעה פנימית, נוצר בפעילות מתמשכת לאורך השנה. כדי ליצור אותו מומלץ לנקוט את הפעולות האלה:

גיבוש הכיתה: ניהול שיחות כיתה על חשיבות "הביחד" הכיתתי והאחריות ההדדית של התלמידים; הקצאת זמן לפעילויות מגבשות מגוונות.

מטרות משותפות: המורה תכוון את התלמידים לנסח מטרות לימודיות וחברתיות משותפות, תדון איתם על הדרכים להשגתן ועל הערכת ההתקדמות המשותפת.

תמיכה בחוזקות: מתן ביטוי לחוזקות של כל תלמיד במרחב הכיתתי. למשל, שיעורים שבהם כל תלמיד משתף את הכיתה בנושא הקרוב לליבו, ועידוד פעילויות אמנותיות, מוזיקליות וספורטיביות המאפשרות לתלמידים לבטא מגוון של כישרונות.

מבצעים משותפים: מבצעים משותפים ביוזמת התלמידים מחזקים את תחושת השייכות, המסוגלות וההנעה הפנימית. למשל, הפקת אירועים כיתתיים ופעילויות לטובת הקהילה.

תפקידים וועדות: הגדרת תפקידים והקמת ועדות מאפשרות לתלמידים לקחת חלק בפעולות כיתתיות ובית־ספריות ולקדם אותן.

למידה שיתופית: למידה שיתופית והוראת עמיתים מחזקות את תחושת המעורבות והשותפות של התלמידים ומאפשרות להם להוביל תהליכים.

ויסות עצמי של מורים

חינוך לוויסות עצמי תלוי קודם כול בוויסות העצמי של הצוות החינוכי. המורים פועלים בסביבה עמוסת גירויים ואתגרים ועליהם לווסת את עצמם – להגדיר

לעצמם מטרות ברורות ולחתור ביעילות להשגתן. הקשב של המורים לעצמם ולתלמידיהם מאפשר להם להכיר את עולמם הפנימי ואת עולמם הפנימי של תלמידיהם ולהגיב עליהם באופן הולם (Dembo, 2001). הוויסות העצמי של המורים חיוני להנעת תהליכים חינוכיים אפקטיביים ולשמירה על איכות חייהם בכיתות.

הקשב של המורים לעצמם הוא תנאי הכרחי לפעילות מושכלת בכיתה ובבית הספר – להערכת חלופות ולבחירה בחלופה המתאימה ביותר לנסיבות בכיתה ולמטרותיהם. מורים המווסתים את עצמם באופן יעיל מסוגלים לעצור במהלך היום, לבחון את עצמם ואת רגשותיהם ולפתח תגובות מתאימות במפגשים שלהם עם התלמידים, הכיתות, העמיתים, ההנהלה וההורים (Buri′c, Penezi′c & Sori′c, 2017; Uzuntiryaki-Kondakcia et al., 2017).

הוויסות העצמי של המורים מותנה בתמיכה שהם מקבלים במערכת הבית־ספרית – באקלים חיובי בבית הספר, בעבודה שיתופית, בסיוע הדדי ובתמיכה רגשית. לשם כך, נדרשת הנהגה בית־ספרית אמפתית ונחושה המטפחת תהליכים כאלה באופן שיטתי ועקבי. בנוסף, מומלץ למורים להעמיק את תהליכי הוויסות העצמי שלהם גם באופן אישי ולמצוא לעצמם תמיכה רגשית ומקצועית מתאימה.

לסיכום: האתגרים המורכבים של חטיבת הביניים מצריכים רמה גבוהה של ויסות עצמי של התלמידים והמורים כאחד. טיפוח סביבה המקדמת ויסות עצמי והקניה של אסטרטגיות בתחום זה צריכים להיות מטרה חינוכית מרכזית של המורים בחטיבת הביניים ותנאי לניהול מיטבי שלה.

מקורות

אבירם, ר′ (2005). חינוך בחברה הפוסט־מודרנית. בתוך נ′ אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית** (עמ′ 142–151). בני ברק: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

אלוני, נ′ (2004). **הבניית התנסויות משמעותיות בחינוך ובלמידה: קווים מנחים לאנשי חינוך והוראה**. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים, המכון לחינוך מתקדם.

הדר־פקר, ד׳ (2013). **הקשר בין מצב רגשי חברתי לבין הישגים לימודיים של תלמידי בית ספר**. סקירה מוצעת כחומר רקע לעבודת הוועדה ״מערכת חינוך לכול – ולכל אחד״. ירושלים: יוזמה, מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

לאבוי, ר׳ (2006). **קשה כל־כך להתיידד אתך: איך לעזור לילד הסובל מליקויי למידה להשיג הצלחה חברתית**. אבן יהודה: הוצאת אמציה.

ליכטינגר, ע׳ (2022). **קומץ שמים ביד: קידום תהליכי ויסות עצמי בבית הספר ובגן**. תל אביב: הוצאת תמ״ה, מכון מופ״ת.

קפלן, א׳ ועשור, א׳ (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה** 20 (עמ׳ 13–35).

Allodi, M.W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research* 13(2) (pp. 89-104).

Andrews J., Foulkes L., & Blakemore S. (2020). Peer Influence in Adolescence: Public-Health Implications for COVID-19. *Trends in Cognitive Sciences*.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661320301091

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning*: *A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. San Rafael, CA: George Lucas Educational Foundation.

Barth, J.M., Dunlap, S.T., Dane, H., Lochman, J.E., & Wells, K.C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology* 42(2) (pp. 115-133).

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*: *An International Review* 54(2) (pp. 199-231).

Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management* 24(3) (pp. 217-246).

Cleary, T.J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students'

strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology* 64 (pp. 28-42).

Cousins, E., Bol, L., & Luo, T. (2022). Exploring long-term impacts of self-regulated learning interventions in K-12 contexts: A systematic review. *Current Issues in Education* 23(1) (pp. 1-26).

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology* 49(3) (pp. 182-185).

Deci, E. & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). Sage.

Dembo, M.H. (2001). Learning to teach is not enough — future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly* 28(4) (pp. 23-35).

Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development* 17(1) (pp. 57-89).

Dias, N.M., & Seabra, A.G. (2015). The promotion of executive functioning in a Brazilian public school: A pilot study. *The Spanish Journal of Psychology* 18.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning* 3(3) (pp. 231-264).

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schillinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82(1) (pp. 405-432).

Eisenberg, N., Spinrad, T.L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2021). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach

different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education* 36(2) (pp. 533-550).

Hertz-Lazarowitz, R., Kagan, S., Sharan, S., Slavin, R., & Webb, C. (Eds.). (2013). *Learning to cooperate*, *cooperating to learn*. New York: Springer.

Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2013). Implementing a universal stress management program for young school children: Are there classroom climate or academic effects? *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(4) (pp. 420-444).

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality* 52 (pp. 29-36).

Kaplan, A., & Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review* 19(2) (pp. 141-184).

Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social psychology of education* 15(2) (pp. 251-269).

Kitsantas, A., Reiser, A.R., & Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education* 72(4) (pp. 269-287).

Kwon, K., Hanrahan, A.R., & Kupzyk, K.A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly* 32(1) (pp. 75-88).

Lerner, R.M., Lerner, J.V., Bowers, E.P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S., & Urban, J.B. (2011). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: A view of the issues. *New Directions for Child and Adolescent Development* 133 (pp. 1-9).

Pelco, L.E., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure* 51(3) (pp. 36-42).

Pilegard, C., & Fiorella, L. (2016). Helping students help themselves:

Generative learning strategies improve middle school students' self-regulation in a cognitive tutor. *Computers in Human Behavior* 65 (pp. 121-126).

Pintrich, P.R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology* 92(3) (pp. 544-555).

Razer, M., & Friedman, V.J. (2013). Non-abandonment as a foundation for inclusive school practice. *Prospects* 43(3) (pp. 361-375).

Schunk, D.H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction* 15(2) (pp. 173-177).

Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading &Writing Quarterly* 23(1) (pp. 7-25).

Shoshani, A., & Slone, M. (2012). Middle school transition from the strengths perspective: young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of happiness studies* 14 (pp. 1163-1181). Retrieved December 20, 2021, from https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-012-9374-y.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research* 83(3) (pp. 357-385).

Uzuntiryaki-Kondakci, E., Demirdöğen, B., Akın, F.N., Tarkin, A., & Aydın-Günbatar, S. (2017). Exploring the complexity of teaching: The interaction between teacher self-regulation and pedagogical content knowledge. *Chemistry Education Research and Practice* 18(1) (pp. 250-270).

Wilson, H.K., Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal* 108(2) (pp. 81-96).

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45(1) (pp. 166-183).

"ריבועים שחורים שותקים"

אנשי חינוך בחטיבות הביניים בראי משבר הקורונה

תמר חן לוי

הקדמה

משבר הקורונה טלטל את מערכת החינוך עד היסוד. אנשי החינוך והתלמידים נדרשו להסתגל במהירות למצב חדש, משתנה ובלתי צפוי, שגרם לפגיעה בשלומותם (well-being) ובאיכות ההוראה והלמידה שלהם (Alves et al., 2020; Andersen et al., 2020). מסגרות החינוך נסגרו לזמן ממושך ותלמידים בשכבות הגיל שונות "ישבו בבית" בין שבעה לשמונה־עשר שבועות (בשנת תשפ"א). בשבועות שבהם בתי הספר נפתחו, הלמידה הייתה היברידית והתלמידים למדו בהם שניים עד שלושה ימים בשבוע בלבד (וייסבלאי, 2021). מצב זה אתגר באופן מיוחד את חטיבת הביניים המאותגרת ממילא.

חטיבת הביניים – מסגרת חינוכית המבקשת להיענות לצרכים ההתפתחותיים הייחודיים של תלמידים בגיל ההתבגרות המוקדם – נפגעה באופן ייחודי ומשמעותי (Harter, 2011): רצף הלימודים נקטע, התלמידים התקשו להתמיד בלמידה מרחוק והשתתפותם בשיעורים הייתה נמוכה ורצופת קשיים (דלי וסופר, 2021). בנוסף, מורים התקשו לתת מענה למצוקת התלמידים ולקיים מסגרת חברתית־חינוכית יעילה ותומכת. בקרב האוכלוסיות החלשות נוסף על

כל אלה המחסור באמצעים דיגיטליים. גם המורים עצמם לא קיבלו את התמיכה הנדרשת. 45.6% מהפניות לקו החירום בנושא הקורונה, שהפעיל השירות הפסיכולוגי־ייעוצי במשרד החינוך, היו של צוותי החינוך (רבינוביץ, 2020). תהליכים אלה גרמו להעמקת הפערים הלימודיים, לדחיקת המורים והתלמידים למצבים רגשיים קשים (שנאן־אלטמן ולבקוביץ, 2021; פרנק, 2021), ולחוויה מתמשכת של אי־ודאות ובדידות.

המחקר הנוכחי ממקד אלומת אור לחטיבת הביניים ולסגל החינוכי שלה. שאלות המחקר מתחקות אחר הקשיים, האתגרים ותפיסות התפקיד המשתנות של המורה בחטיבת הביניים על רקע משבר הקורונה, ומהדהדות את החוויות והתפיסות הרווחות של מורים בחטיבת הביניים.

חטיבת הביניים

חטיבות הביניים הן מסגרות חינוך שכיחות במערכות חינוך שונות. בישראל לומדים בהן 75% מהתלמידים (אדי־רקח, בירן ופרידמן־גולדברג, 2011). חטיבות הביניים הוקמו במטרה להתאים את החינוך הבית־ספרי לצרכים הייחודיים של גיל ההתבגרות ולהתמודד עם פערים לימודיים, עם קשיים חברתיים ועם נשירת תלמידים (וורגן, 2010; אופלטקה וטובין, 2008). החטיבות הוקמו כמסגרות ייעודיות המתרכזות בהיבטים של צמיחה והתפתחות, וככור היתוך חברתי, תרבותי וחינוכי (אופלטקה וטובין, 2008; Weiss & Kipnes, 2006).

אך נראה כי במרבית המקרים חטיבות הביניים לא עמדו בציפיות שתלו בהן. בשנת 2005 המליצה ועדת דוברת ("כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל") על ביטול חטיבות הביניים כשלב חינוך נפרד. טיעונה המרכזי היה כי המעברים בין מסגרות חינוכיות מקשים על התלמידים וגורמים לחלקם לנשור מלימודים סדירים (וורגן, 2010). אכן, המעבר לחטיבת הביניים הוא אחד האירועים המלחיצים ביותר בחייהם של מתבגרים (Evans et al., 2018). ביטולה של חטיבת הביניים, לדידם של התומכים בו, יגדיל את פרק הזמן שבו מורים ותלמידים שוהים במסגרת אחת, מה שיאפשר להם להעמיק את הקשרים

ביניהם ולהתנסות בחינוך משמעותי יותר, שיצמצם את נשירת התלמידים, הגלויה והסמויה (Hall & DiPerna, 2017).

נראה אפוא כי חסרונותיה של חטיבת הביניים עולים על יתרונותיה. נורה רש (2008) כתבה במחקרה כי חטיבת הביניים מתוארת במערכת החינוך בישראל כ"שלב החינוך הבעייתי ביותר", המתאפיין בהיעדר הכשרת מורים ייחודית להוראה במסגרת זו, בפערים לימודיים ובמענה חלקי לצורכי המתבגרים (אופלטקה וטובין, 2008). מגפת הקורונה הבליטה את חסרונותיה של חטיבת הביניים והעמיקה אותם (וייסבלאי, 2021).

מחנכים וחינוך במשבר הקורונה

הדרגים השונים במערכת החינוך קיבלו החלטות תמוהות במהלך המגפה שבעקבותיהן התעצמה אי־הוודאות (פרנק, 2021). לקשיים הטיפוסיים של חטיבת הביניים נוספו קשיים אחרים, ביניהם הקושי בהכשרת מורים להוראה מרחוק. קושי זה הפך את המורים לחסרי אונים ביחס לדרישות המערכת ולצורכי התלמידים. תפקידו המסורתי של המורה כמבצע "הוראה מקרוב" התערער ולא הוחלף בביצוע מקצועי של הוראה מרחוק, מה שפגע לא רק במיומנותם של המורים אלא גם בשלומותם (שנאן־אלטמן ולבקוביץ, 2021). במקביל, בקרב תלמידי חטיבת הביניים חלה ירידה משמעותית במוטיבציה ללמוד ונוצרו פערים של כ־30% בהישגים במקצועות הליבה (וייסבלאי, 2021).

המגפה העצימה את תפיסת תפקיד המורה כאחראי לשלומותם של התלמידים ולא רק להשכלתם. תפקיד המורה הוא מעתה לפתח כישורים חברתיים ורגשיים המאפשרים התמודדות עם אתגרי החיים בכלל ומצוקות המגפה בפרט (Hadar et al., 2020). מורי חטיבות הביניים נדרשים מעתה ביתר שאת לשים לב לשינויים בהתפתחותם החברתית־רגשית של תלמידיהם ולהקשיב להם (Knowles & Brown, 2000). מצופה מהם, גם בהוראה מרחוק במהלך המגפה ואחריה, למלא תפקיד של מלווים רגישים באמצעות תקשורת אפקטיבית (Yao et al., 2020). יתר על כן, המורים נדרשים אף לשמור על קשר הדוק יותר עם עמיתיהם, עם מומחים בתחומם ועם מקורות ידע מעודכנים. עליהם ליצור קהילת מורים לומדת, בטוחה

ופעילה. לשם כך עליהם לפתח ולטפח מיומנויות רגשיות־חברתיות שמחזקות את שלומותם שלהם ואת זו של תלמידיהם (Stumpenhorst, 2012). ואכן, אושר ועמיתיו (Osher et al., 2016) מצאו כי מורים בעלי מיומנויות כאלה מצליחים ליצור אווירה כיתתית נעימה יותר ומקדמת למידה. עוד נמצא כי הם מצליחים להניע תלמידים ללמידה ולשפר את הישגיהם (Schonert-Reichl, 2017).

פיתוח מיומנויות חברתיות־רגשיות יכול להתרחש בסביבה כיתתית משתפת המקנה תחושת ביטחון ושייכות (Schonert-Reichl, 2017). מורים שאינם מצליחים ליצור סביבה כזו מוליכים את תלמידיהם להישגים נמוכים, להערכה עצמית ירודה, להנעה חלשה ולדכדוך (Merritt et al., 2012).

ולבסוף, תפיסותיהם של אנשי חינוך את תפקידם במוסד החינוכי מעצבות במידה רבה את המבנה הארגוני, והוא חוזר ומעצב את תפיסותיהם. מטעם זה חשוב לבחון את תפיסותיהם של בעלי התפקידים בחטיבת הביניים ולהבין את האתגרים שעמדו בפניהם בעת משבר הקורונה.

מטרות המחקר ושאלותיו

המחקר נערך במטרה לבחון את עולמם המקצועי והרגשי של מורים ומורות המלמדים בחטיבות ביניים בעיצומו של משבר הקורונה, ולהפיק תובנות מהמצוקות ומהאפשרויות שהמשבר יצר. התובנות עשויות לסייע בהנעת תהליכי שינוי לקראת הגדרה חדשה של תפקיד המורה. שאלות המחקר המרכזיות בוחנות באיזה אופן חוו המשתתפים במחקר את עבודתם ואת תפקידם בחטיבות הביניים בזמן הקורונה, ומהן הפרשנויות שהם נתנו לחוויותיהם.

שיטת המחקר

המחקר נערך לפי הגישה הפנומנולוגית־פרשנית (Smith et al., 2003; Smith et al., 2009), המניחה כי בני אדם אינם תופסים את המציאות באופן פסיבי, אלא מכוננים ומפרשים אותה באופן פעיל באמצעות המצאת סיפורים (Smith

& Osborn, 2015). מטרתה של גישה זו היא לחקור את התהליכים שבאמצעותם משתתפים במחקר מבינים את חוויותיהם ואת עצמם (Chapman & Smith, 2002). גישה זו נוטה אפוא להתמקד בחקירה של חוויית המשתתפים ובפרשנותה (Reid, Flowers & Larkin, 2005). סמית ואוסבורן (Smith & Osborn, 2003) מאפיינים את הגישה **כאידיוגרפית** – גישה המתייחסת לכל משתתף במחקר באורח הוליסטי, שכן כל אדם מעניק מכלול משמעויות להתנסויותיו, ורק לאחר בחינתו ניתן להשוות בין מכלולי המשמעויות של אנשים שעברו התנסות דומה; **כפנומנולוגית** – גישה המניחה כי האדם הוא יצור הממציא משמעות לפעולותיו ולפעולות של זולתו; וכ**פרשנית** – גישה המבוססת על פרשנות כפולה: של המתנסים את התנסויותיהם ושל החוקר החותר להבין את התנסויותיהם ופרשנויותיהם (חן לוי ובוסקילה, בדפוס).

המשתתפים

במחקר השתתפו עשרים מורות ומורים (18 נשים ושני גברים), כולם בעלי תואר ראשון, 16 מתוכם בעלי תואר שני. ניסיונם הממוצע במערכת החינוך עשיר למדי: הוותק הממוצע 21.4 שנים והוא נע בטווח שבין ארבע שנות ותק ל־34 שנות ותק. ממוצע הוותק בבית הספר שבו עובדים משתתפי המחקר היה 12.6 שנה, והוא נע בין שנה אחת ל־27 שנים. ממוצע גילאי המשתתפים הוא 45.2 והוא נע בין 33 ל־61. בכל הנוגע לתפקיד ולתחומי ההוראה, שלושה היו מורים במקצועות מדעיים (ביולוגיה, כימיה, מתמטיקה), חמישה מורים מקצועיים (של״ח, חנ״ג, אנגלית, ערבית, מחול), ותשעה מורים למקצועות הומניים ורבי מלל (ספרות, היסטוריה, מורשת ישראל). כמו כן, השתתפו במחקר שלוש יועצות וסגנית מנהל אחת. בנוסף, עשרה החזיקו בתפקידי ריכוז וניהול שונים. כל המשתתפים מלמדים בחטיבות ביניים בתוך בית ספר מקיף שש־שנתי גדול במחוז מרכז. המשתתפים נבחרו באקראי והובטחה להם אנונימיות. נתוני המחקר נאספו בחודשים נובמבר 2021 עד מרס 2022.

כלי המחקר

משתתפי המחקר התבקשו לכתוב טקסט רפלקטיבי בעזרת נקודות שונות, כגון, תיאור האקלים הרגשי; רגשות הנחווים בתדירות גבוהה; תהליכים של ויסות רגשי במצבים שונים; ייחודיות החטיבה; תיאור התנהגויות רווחות. מטרת הטקסט היא להציע תיאור רחב ומעמיק ככל האפשר של חוויות אישיות ופרשנויות שלהן ושל מצבים ואירועים בחטיבת הביניים. המשתתפים התבקשו להתייחס למצבים ארגוניים וחינוכיים שעוררו רגשות חזקים – חיוביים ושליליים. הם התבקשו שלא להסתפק ברובד הגלוי, אלא להתבונן בהנחות יסוד סמויות המכוונות את המורה בעבודתו, בקשיים, בחששות ובהזדמנויות (Nguyen et al., 2014). באמצעות הטקסטים הרפלקטיביים ניתן היה להאיר היבטים מגוונים בעולמם של המשתתפים, ולעמוד על היבטים אישיים, חינוכיים וארגוניים הנעדרים לרוב מהשיח השוטף על המורה בחטיבת הביניים. להיבטים אלה יש חשיבות למטרת גיבוש הזהות המקצועית של המורים במרחב הארגוני של חטיבת הביניים.

ניתוח הנתונים

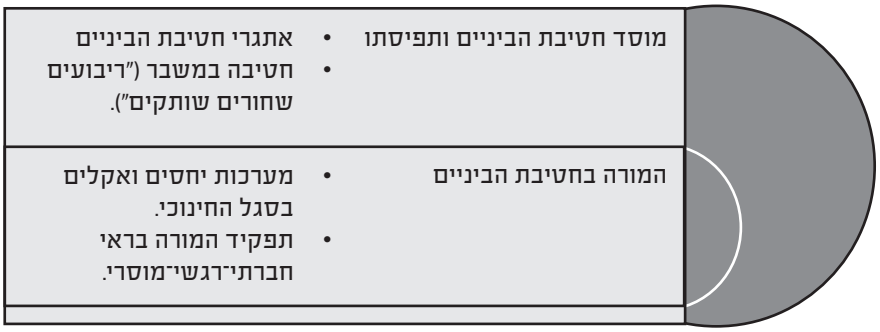
ניתוח הנתונים נעשה כאמור בגישת הניתוח הפנומנולוגי־פרשני. בשלב הראשון נערכה קריאה כוללת, חוזרת ונשנית, של כל טקסט רפלקטיבי במטרה לזהות תמות בולטות ולחוש את הקשרים בין הטקסטים. בשלב השני, כל הטקסטים נקראו ביסודיות פעם נוספת במטרה לזהות ולהגדיר תמות משותפות ולבחון את הקשרים ביניהן. בשלב השלישי, נאספו התמות שעלו מהטקסטים תוך כדי השוואה, על פי דמיון נושאי, למצבורים (clusters) של תמות רחבות יותר – תמות־על. בשלב הרביעי והאחרון, נכתבו הממצאים והומחשו על ידי ציטוטים מהטקסטים.

ממצאים

"ידעתי למה הציפור
הכלואה שרה."
מאיה אנג'לו

ניתוח הטקסטים הרפלקטיביים חשף שתי תמות מרכזיות המקיימות ביניהן יחסי גומלין ומשלימות זו את זו. תמה אחת, **מוסד חטיבת הביניים ותפיסתו**, מאגדת בתוכה שתי תת־תמות המתייחסות לסוגיות שונות: א. אתגרי חטיבת הביניים; ב. חטיבה במשבר ("ריבועים שחורים שותקים"). התמה השנייה, **המורה בחטיבת הביניים**, שמה במרכז את המחנך. גם תמה זו מורכבות משתי תת־תמות: א. מערכות יחסים, אקלים ואווירה בסגל החינוכי; ב. תפקיד המורה בראי חברתי, רגשי ומוסרי.

תרשים 1 מתאר קשר אפשרי ומשלים בין התמות ותת־התמות ומציגן.



תרשים 1. תיאור התמות ותת־התמות

תמה 1: מוסד חטיבת הביניים ותפיסתו

תפיסת המורים את חטיבת הביניים כארגון חינוכי התחלקה לשתי תת־תמות: **אתגרי חטיבות הביניים**, המתייחסת ברובה לקשיים ארגוניים־מוסדיים ולפערים לימודיים, חברתיים ורגשיים; **חטיבה במשבר** ("ריבועים שחורים שותקים"),

המתייחסת להשלכות של משבר הקורונה במישורים שונים: טכניים וטכנולוגיים, פדגוגיה מקוונת וקשיים רגשיים. הסוגיות השונות בשתי תת־התמות חוברות יחד לכדי מפה מערכתית כוללת של חטיבת הביניים, מאפייניה ואופן תפקודה, כפי שאותרו בחוויות המורים ובתפיסותיהם.

תת־תמה ראשונה: אתגרי חטיבת הביניים

משתתפי המחקר תיארו קשיים לימודיים, רגשיים וארגוניים המשולבים זה בזה. כך למשל תיארה סגנית המנהלת קשיים בלימודים שהם לדעתה תוצר של קשיים רגשיים וארגוניים:

> מעבר תלמידי היסודי אל חטיבות הביניים גורם ללא מעט קשיים בקרב התלמידים, לימודיים ורגשיים; המעבר ממרחב למידה קטן יחסית למרחב גדול. בחטיבת הביניים הוא לומד אצל לא מעט מורים בניגוד ליסודי. ושכבת הגיל גם קשה; תלמידים בגיל ההתבגרות שחווים תקופה לא פשוטה של משברי התבגרות (לימור, סגנית, 21 שנות ותק).

מורים נוספים התייחסו לפערים לימודיים שמקורם לדבריהם בשונות רחבה מדי של התלמידים: "פערים לימודיים גדולים בין תלמידים שמגיעים ממגוון בתי ספר שונים אשר מלמדים ברמות שונות" (אור, מחנכת ומורה ללשון וספרות, 33 שנות ותק). מורה נוספת התייחסה להטרוגניות כגורם לפער לימודי: "כיתות הטרוגניות מדי מקשות על קיום למידה בכיתה. יש קושי משמעותי בסגירת פערים לימודיים" (שירי, מחנכת ורכזת אנגלית, 18 שנות ותק).

כל משתתפי המחקר, באופן גורף, התייחסו לגודל הכיתות כקושי מרכזי: "כדאי להקטין את מספר התלמידים בכיתה, שלא יעלה על עשרים, ולפנות למחנך שעות לתהליכים בכיתתו. אין דרך אחרת; יש להקטין את מספר התלמידים בכיתה משמעותית!" (אנה, מחנכת ורכזת מקצוע, 28 שנות ותק). מורה אחרת התייחסה לקשר בין גודל הכיתה ליצירת קשר אישי: "הדבר החשוב ביותר שיש לעשות על מנת לשפר את חטיבת הביניים זה להקטין את הכיתות על מנת לאפשר לנו לתת יחס אישי לתלמידים ולסגור פערים" (דורית, מחנכת

ורכזת תרבות יהודית ישראלית, 34 שנות ותק). משתתפים אחרים קשרו את גודל הכיתות לעשייה חברתית וליחס אישי:

> להקטין כיתות! צמצום גודל החטיבה יאפשר לחנך לאקטיביזם חברתי, לעשייה חברתית. יש כל כך הרבה דברים להתעסק בהם, כל כך הרבה תלמידים זקוקים ליחס. זה גיל כל כך מורכב וחשוב לתת להם מענה" (מאיה, מורה לערבית, 9 שנות ותק).

יועצת בית הספר סיכמה את הדברים כך:

> דבר ראשון יש להקטין את הכיתות באופן מיידי. לפצל את הכיתות כמו שהיה בזמן הקפסולות. כיתות קטנות יותר הן חלק מהדרך להגיע לכל תלמיד ותלמידה. כיתות הומוגניות וקטנות יותר יאפשרו למידה שקטה, חיבור תלמידים לקבוצת השווים שלהם, כך יהיה מענה רחב יותר לכל תלמיד (נטלי, יועצת מעגלי שיח וכישורי חיים, 27 שנות ותק).

במישור החברתי־רגשי תיארו המורים אתגרים משמעותיים. הם התייחסו לבעיות התנהגות ומשמעת:

> אחד הקשיים המרכזיים הוא גילם הצעיר של התלמידים בהגיעם לחטיבת הביניים. בבית הספר היסודי הם הרגישו עצמם גדולים ובוגרים, וכשהם מגיעים לחטיבה הם שוב קטנים. חלקם מאוד ילדותיים, יש להם בעיות התנהגות ומשמעת. חלקם לא רכשו את מיומנויות הלמידה הנדרשות. לחלקם קשה עם ריבוי המורים ומתקשים לעמוד במטלות ובמבחנים (רז, מחנכת, 33 שנות ותק).

מורה אחר הוסיף: "לדעתי הבעיה המרכזית היא במעבר בין היסודי לחטיבה בכיתה ז'. צצות בעיות משמעת והתנהגות שלא קיימות ביסודי או בתיכון" (ליאור, מחנך, המלווה גם מורים חדשים, 10 שנות ותק). תוארו קשיים רגשיים בחשיפת התלמידים הצעירים לקבוצות של בוגרים. למשל רווית

(רכזת של"ח, 4 שנות ותק) הסבירה: "חשיפת תלמידים צעירים, חלקם באמת נורא ילדותיים, לנוער מתבגר ובוגר יוצרת קושי בולט מאוד שחטיבת הביניים צריכה להתמודד איתו." מורה אחרת הרחיבה: "התלמידים מרגישים גדולים מצד אחד, אך הם צעירים מאוד ומצד שני המגע עם תלמידי תיכון עלול להוות השפעה שלילית" (נעמי, רכזת תקשוב ומקצוע, 25 שנות ותק).

בניתוח הטקסטים עלו סוגיות של התמודדות עם דימוי גוף, התנהלות ברשתות חברתיות והטרדות מיניות:

> חטיבת הביניים היא שיא של גיל ההתבגרות. הם לא מוגדרים יותר כילדים, מצד שני הם עדיין לא בוגרים. זה גיל שמתאפיין בהרבה שינויים. הם לומדים להכיר את עצמם יותר טוב, לגבש דעה, לבדוק גבולות. זה בעיקר בכיתות ז'-ח'. המעבר בין יסודי לחטיבה זה שינוי, והוא לא קל לכולם. חלקם מגיעים עם פערים שצריך להשלים, חברים משתנים והם צריכים לבסס את מעמדם החברתי מחדש (תמר, יועצת, 11 שנות ותק).

יועצת נוספת תיארה חוויות דומות: "יש בעיות של ביקור סדיר, בעיות חברתיות, דימוי גוף בעיקר אצל בנות והטרדות מיניות [...]. קשה מאוד להתנהל מול הנוער, במיוחד בימים אלה עם כל העניין של הרשתות החברתיות. ביסודי ובתיכון יש יותר הרתעה" (מורן, יועצת, 28 שנות ותק). מורים נוספים שמו דגש על קשיים בהסתגלות חברתית: "מעבר מקבוצה קטנה של תלמידים, המגיעים משכונה אחת, לבית ספר גדול המכיל תלמידים ממספר שכונות בעיר, דורש מהתלמידים למצוא מחדש את מקומם החברתי, להסתגל לנורמות ולערכים נוקשים יותר מאלו שהיו רגילים אליהם ביסודי, וכן להתמודד עם עומס לימודי שחדש להם" (סיון, מחנכת, 27 שנות ותק). מורה נוסף דייק: "מהי משמעות המילה 'ביניים'? מה משמעות 'חטיבה'? תחנת מעבר. מעבר תלמידי היסודי אל חטיבת הביניים גורם ללא מעט קשיים בקרב התלמידים. לפעמים יש הרגשה שהחטיבה נופלת בין הכיסאות" (נועם, מורה למתמטיקה, 4 שנות ותק).

בעיבוד ובניתוח החוויות והפרשנויות של המורים נמצאו גם אתגרים מוסדיים: "אין דיוק בהגדרת תפקיד המורים המחנכים; יש לחץ סביב ציונים ממשרד החינוך" (מילה, מחנכת, 33 שנות ותק). ומורה נוספת: "יש פחות נחת לעסוק

בתהליכים ארוכי טווח כמו עומס בישיבות, כיתות מיושנות, לא אקוסטיות, לא מזמינות" (קטי, מחנכת ורכזת, 12 שנות ותק).

תת־תמה שנייה: חטיבה במשבר ("דיבועים שחורים שותקים")

הקורונה זעזעה את מערכת החינוך. ההנחיות הסותרות והמשתנות הקשו על חטיבת הביניים יותר מאשר על מסגרות בית־ספריות אחרות. הטקסטים שהניבו המורים התייחסו למשבר גם מהזוויות הטכנית והטכנולוגית: "הצפת יתר של כלי עבודה חדשים, בבחינת 'תפסת מרובה לא תפסת'. כל אחד רצה להראות עוד ועוד כלים. מיותר, מעמיס וחסר היגיון" (שירי, מחנכת ורכזת אנגלית, 18 שנות ותק). מורים רבים חשו חסרי אונים ביחס להוראה בזום: "היה קושי רציני בלימוד מערכת הזום, מערכת חדשה שאותה צריך היה ללמוד מהיום להיום, לדעת לתפעל אותה. במקום לזרוק את כולם למים, צריך היה לעצור הכול ולתת הדרכות על המערכת ורק אז לצאת לדרך" (אנה, מחנכת ורכזת מקצוע, 28 שנות ותק). נראה כי "מורים רבים, בעיקר הוותיקים, מצאו עצמם חסרי אונים אל מול הטכנולוגיה החדשה" (יהודית, מחנכת ומורה מקצועית, 27 שנות ותק).

לצד הקשיים הטכנולוגיים עלו גם קשיים פדגוגיים: "קושי בפיתוח הרגלי למידה מרחוק. שום דבר לא מעורר בהם [בתלמידים] סקרנות, והם גם לא מבינים למה בכלל צריך ללמוד הומניסטיקה, מה זה יעזור להם עכשיו ובחיים?! הרגלי הלמידה והמשמעת העצמית דעכו" (ענת, מחנכת ומורה מקצועית, 26 שנות ותק). מפגשי הזום קטעו את הקשר עם התלמידים, במיוחד אלה משכבות מוחלשות: "תלמידים לא נכנסו לזום והביקור הסדיר נפגע משמעותית. לא הצלחנו להנגיש טכנולוגיה לתלמידים ממצב סוציו־אקונומי נמוך" (תמר, יועצת, 11 שנות ותק). יועצת נוספת: "תלמידים שלא היו ברשותם אמצעי קצה, שלא עבדו על מחשב ואין להם מיומנויות דיגיטליות, חוו בעיות חברתיות של בדידות" (מורן, יועצת, 28 שנות ותק).

מורים תיארו את הנתק הטכני לצד הנתק החברתי־רגשי: "האתגר המרכזי היה יצירת קשר עם תלמידים מנותקי קשר או עם תלמידים שאין להם אמצעים דיגיטליים. הקושי לחוש את התלמידים מבחינה רגשית ומבחינה לימודית בהוראה עם מצלמות סגורות" (מילה, מחנכת, 33 שנות ותק). היעדר שיתוף

הפעולה של התלמידים בהוראה־למידה מרחוק: "אחד האתגרים הבולטים של חטיבת הביניים בקורונה היה בהתאמת שיטת הלמידה באופן פתאומי, כשקיימים פערי טכנולוגיה ואין ממש שיתוף פעולה של תלמידים בלמידה מרחוק" (שירי, מחנכת ורכזת אנגלית, 18 שנות ותק). מורה אחרת: "תלמידים מתקשים הלכו לאיבוד והגדילו את הפערים. תלמידים התקשו ללמוד להתנהל לבד במשימות והמורים חוו קושי טכנולוגי" (אור, מחנכת ומורה ללשון וספרות, 33 שנות ותק).

הקושי הרגשי כתוצר של משבר הקורונה בחטיבה והמעבר ללמידה מרחוק בלט באופן מיוחד בתיאורי המורים:

> הזום היה נורא. שיעורי הזום היו ללא מצלמות והייתי צריכה לנהל שיעור עם מסכים שחורים. היה להם קשה להבין את החומר הנלמד בדרך הזו. הדבר הנוסף שהיה קשה מאוד בעיקר לתלמידי כיתה ז', היה הקושי החברתי, הם לא הצליחו להתחבר זה לזה. לא נרקמו חברויות בכלל (סיון, מחנכת, 27 שנות ותק).

מורים תיארו קשיים חברתיים: "תלמידים עברו לשבת בבתים סגורים, ללא אינטראקציות חברתיות. היה בלתי אפשרי לשמור על קשר רציף ביני לבין התלמידים ובין התלמידים לבין חבריהם לכיתה" (אנה, מחנכת ורכזת מקצוע, 28 שנות ותק). מורה נוספת תיארה את חוויותיה באופן הזה:

> הרגשתי כל יום כמו בספרו של ויקטור פרנקל, כאדם המחפש משמעות. בכל יום חיפשתי את הדרך להיות חדשנית ומשמעותית עבור התלמידים שלי. הקושי הגדול ביותר שלי היה ההתמודדות עם הלימוד בזום. ללמד כל יום ריבועים שחורים שותקים. גם אם פונים אליהם ישירות, לא בטוח שהם יענו. האתגר היה קשה מאוד (רז, מחנכת, 33 שנות ותק).

תחושות כאלה של חוסר אונים ותסכול נוכח כיתה עמומה ושותקת שלטו בטקסטים: "קשה היה לחבר אותם זה לזה. לא ידעתי מי מקשיב ומי לא. האתגר היה גם מול ההורים שאמרו שאינם יכולים לעזור לי, שהם לא מסוגלים להעיר

אותם. לא התקדמתי בחומר הלימוד ולא היה לי שום אמצעי לבחון אותם" (סיון, מחנכת, 27 שנות ותק).

הסבר אפשרי למצב זה הציעה מאיה (מורה לערבית, 9 שנות ותק):

> חוסר האונים בזום, העובדה שאין חובה להפעיל מצלמות... אנחנו עיוורים למה שקורה בשיעור. לעניות דעתי זה נובע מהגיל שלהם. לפחות ממה שאני מכירה ביסודי כולם עם מצלמות פתוחות, זה לא מפדח אותם. אבל בחטיבה יש חשיבות רבה לדברים חיצוניים, למראה הגופני, למראה החדר. תלמידים לא ממהרים לפתוח מצלמות. בתיכון אני מאמינה ויודעת שפתחו יותר. האתגר החברתי אצלנו היה משמעותי יותר. בחטיבה יש התעסקות בעיקר בדברים שקשורים לגיל ההתבגרות.

המורים התייחסו לאחריות ההדדית הנדרשת ללמידה רציפה: "השתדלנו לעשות ביקורי בית, לייצר קשר בלתי אמצעי וקרוב עם התלמידים בטלפונים ולשמור גם על הצוות מאוחד" (תמר יועצת, 11 שנות ותק). "אחריות נדרשה גם מהתלמידים, משמעת של למידה עצמית. אמנם הם עדיין לא בתיכון, אך יש ציפיות גבוהות מהם" (קטי, מחנכת ורכזת, 12 שנות ותק). מורים רבים תיארו תחושות קשות של ניתוק: "הניתוק מהתלמידים, במיוחד מהתלמידים המתקשים, זה היה הקשה ביותר" (ענת, מחנכת ומורה מקצועית, 26 שנות ותק).

זווית נוספת, מערכתית־ניהולית נמצאה בניתוח הממצאים. מורים סיפרו על חוויות כגון "נזרקתי למים עמוקים ללא כל גלגל הצלה" (רז, מחנכת, 33 שנות ותק). "איפה האחריות ההדדית ושיתופי הפעולה?! כל הזמן יצאו הנחיות חדשות. תלמידים לא הקשיבו להוריהם ולא לנו. הרגשתי שאין לי סמכות. אני כמחנכת הייתי צריכה להעיר אותם לשיעורים ולפעמים כמה פעמים ביום" (דורית, מחנכת ורכזת תרבות יהודית ישראלית, 34 שנות ותק). מורים אחרים תיארו תחושה של בדידות מקצועית: "לא ניתן מענה לצוותי ההוראה אשר התנסו לראשונה במעבר להוראה שונה לחלוטין. לתחושתי, הצוות החינוכי נשאר לבד ללא תמיכה" (יהודית, מחנכת ומורה מקצועית, 27 שנות ותק). מורה אחרת: "המערכת לא הוכשרה למצב הזה. היה הרבה אי־סדר. החרדה, הדאגה ואי הוודאות הכניסו אותי לסחרחורת (מאיה, מורה לערבית, 9 שנות ותק).

תמה 2. המורה בחטיבת הביניים

התמה השנייה מתייחסת למורה במרחב הבית־ספרי. היא כוללת שתי תת־תמות מרכזיות: האקלים או מערכות היחסים בצוות החינוכי, ותפקיד המורה בחטיבה מבחינה חברתית, רגשית ומוסרית.

תת־תמה ראשונה: אקלים היחסים בצוות החינוכי

המורים תיארו מערכות יחסים של שיתופי פעולה מגוונים, אם כי ממודרים לפי מקצוע: "קיימים שיתופי פעולה בעיקר בין מורים אשר משתייכים לאותו מקצוע לימוד. עם זאת, קיימת תחושת אחריות וערבות הדדית מצד מרבית המורים" (אור, מחנכת ומורה ללשון וספרות, 33 שנות ותק). מורה נוספת: "שיתופי פעולה קיימים בעיקר בין חברי צוות באותו המקצוע או בין מחנכים של אותה שכבה" (מילה, מחנכת, 33 שנות ותק). מורה אחרת התייחסה להטרוגניות של חדר המורים: "מצד אחד קיימת אווירה של הקשבה, שיתוף פעולה וחשיבה משותפת. מצד שני, בשל ההטרוגניות הגדולה בחדר המורים, מבחינת פערי גילאים ועוד, קיים מרחק בין הקבוצות השונות" (אנה, מחנכת ורכזת מקצוע, 28 שנות ותק). מורה נוספת: "אווירה של עייפות, חולשה, לפעמים ייאוש. יחד עם זאת, הצוות מפרגן ותומך, יש הרגשה של אחריות הדדית. לדעתי האווירה הזאת נובעת בעיקר מכל הבעיות, הנובעות בעיקר מגיל ההתבגרות ומכל מה שמשתמע מכך, בעיקר סביב העניין המשמעתי" (סיון, מחנכת, 27 שנות ותק). וכן: "החטיבה היא מקום המאפשר לי לגדול להתפתח בקצב שלי" (נעמי, רכזת תקשוב ומקצוע, 25 שנות ותק). וכן: "יש אווירה של חברות ואפילו משפחה קטנה" (ענת, מחנכת ומורה מקצועית, 26 שנות ותק). ומורה אחרת סיכמה: "התסיסה של התלמידים גורמת לצורך לפרוק על מנת להתגבר רגשית, ואנחנו משתפים רבות על הנעשה בכיתה ועל הקשיים עמם אנו מתמודדים" (רוית, רכזת של"ח, 4 שנות ותק).

תת־תמה שנייה: תפקיד המורה במובן עמוק ורחב

האופן שבו המורים תופסים את תפקידם מבנה במידה רבה את המצבים וההתרחשויות בבית הספר ואת משמעותם. תת־תמה זו כוללת תפיסת תפקיד "עבה", כוללת, עמוקה ורחבה: המורה אינו רק מתווך של ידע ומיומנויות, הוא

גם, ואולי בעיקר, "אחר משמעותי", "מורה לחיים", "מורה דרך", מנחה ומכיל: "לדעתי, תפקידו של המורה, בנוסף להיותו מעביר ידע בתחום הדעת שלו, הוא מנטור לחיים, מבוגר משמעותי אשר אליו התלמיד יכול לפנות, ולסמוך עליו" (גלית, מחנכת ומורה לערבית וליישומי מחשב, 33 שנות ותק). וכן: "המורה צריך להיות עבור התלמיד מבוגר משמעותי שהתלמיד ירצה לפנות אליו בכל נושא העולה בדעתו ולסמוך עליו, ויחד עם זאת לשדר לתלמיד סמכות ולשים גבולות" (סיגל, יועצת, 14 שנות ותק).

תפקיד המורה מתואר אפוא בטקסטים השונים כמצמיח ומכוון: "היה לי חשוב להיות כתובת לתלמידים, לתת להם תמיכה ולשמור על שגרה בעת חירום. תפקידו של המורה הוא להקנות מיומנויות אוריינות, מיומנויות דיגיטליות ומיומנויות אישיות ובין־אישיות שיעזרו לתלמיד להתמודד בחיים, מחוץ לכותלי בית הספר" (לימור, סגנית מנהל, 21 שנות ותק). מורה אחרת: "תפקידו של המורה הוא לשמור על קשר רציף עם תלמידיו ולהבין מי הם החברים שלו ועם מי הוא מסתובב. לייעץ לו ולהדריך אותו וגם את הוריו" (אנה, מחנכת ורכזת מקצוע, 28 שנות ותק).

המורה נתפס כמי שיש לו אחריות על שלומותם של התלמידים: "תפקיד המורה בחטיבת הביניים הוא להיות הכול מהכול: אסרטיבי, חכם, ידען, מקצוען, מכיר, מבין ואחראי הזמין ברגעי משבר, בעל הרבה סבלנות ואכפתיות. אני מרגישה שזו שליחות ושאני עוזרת לאחרים" (סיון, מחנכת, 27 שנות ותק). מורה אחרת כתבה: "לכל קבוצת גיל יש את הצרכים ואת המענים שלה. בחטיבת הביניים זה הרבה מענה רגשי וגבולות. לכל אנשי החינוך, ובטח למחנך הכיתה, יש תפקיד מאוד מאוד משמעותי בעיצוב התלמיד" (מאיה, מורה לעברית, 9 שנות ותק). תפקיד המורה נתפס במובן הרחב ביותר – מחנך, הורה, מדריך – וכסלע איתן ובטוח: "המורה צריך להיות עמוד התווך של התלמיד, שאליו התלמיד יכול לפנות בכל עניין ובעיה ללא קשר לבית הספר" (ליאור, מחנך שמלווה מורים חדשים, 10 שנות ותק). מורות נוספות הדגישו: "בחטיבה הדאגה מוסווית כי התלמידים מתנהגים כאילו הם ילדים גדולים ולא צריכים שידאגו להם, ודווקא לכן צריך לדאוג להם אבל במסווה, בלי שהם ירגישו את זה" (דורית, מחנכת ורכזת תרבות יהודית ישראלית, 34 שנות ותק). וכן: "בחטיבת הביניים מתווסף הממד של מעבר בית ספר, בעיות גיל ההתבגרות, הזהות... הילדים לרוב ברשות

עצמם ולא משתפים הורים, ולכן הקשר האישי עם התלמיד הוא הכרחי על מנת להבין את עולמו" (ענת, מחנכת ומורה מקצועית, 26 שנות ותק). מורה אחר תיאר את השילוב הייחודי לחטיבת הביניים: "תפקידו של המורה בחטיבת הביניים הוא לשלב בין מיומנויות פדגוגיות למיומנויות כישורי חיים. הוא משמעותי להתפתחות של תלמידים" (נועם, מורה למתמטיקה, 4 שנות ותק). הייתה התייחסות גם לתחושת המסוגלות: "תפקידו של המחנך הוא לקרב את התלמיד ולקדם בו תחושת מסוגלות. גיל התלמיד הוא גיל מורכב של משבר התבגרות, ולכן תפקיד המחנך לשמש לו עוגן, לנווט אותו בסבך הקשיים הרגשיים, להאיר לו את הדרך ולהקנות מיומנויות שיכשירו אותו לתלמיד בוגר" (רז, מחנכת, 33 שנות ותק). המורים תופסים אפוא את תפקידם במובן עשיר. בחטיבת הביניים המורה הוא בעל אחריות כוללת. הוא מופקד גם, אם לא בעיקר, על השלומות של תלמידיו, הוא בעל "תפקיד תומך שמעניק אוזן קשבת לחששות ולדאגות של התלמידים, ובמקרה הצורך הוא מפנה אותם לגורמים מקצועיים" (מורן, יועצת, 28 שנות ותק).

דיון

ניתוח הממצאים הראה כי צוותי החינוך התייחסו באופן ממוקד למצבים רגשיים ולתהליכי חִברות כהיבטים מרכזיים של החיים בחטיבות הביניים. הדבר השתקף במקום המרכזי שנושאים כגון מעבר להוראה מרחוק, תפיסת תפקיד המורה, ומערכות היחסים של חברי הסגל תפסו בטקסטים הרפלקטיביים שלהם.

חטיבת הביניים נבדלת ממסגרות חינוך אחרות ויש לה זהות ייחודית (Aslan et al., 2021). היא אמורה לעסוק בהתפתחות האישית, השכלית, הרגשית והמוסרית של המתבגרים; להכין אותם לעצמאות, לאחריות ולמנהיגות (אופלטקה וטובין, 2008); היא צריכה לספק תוכניות העשרה לפיתוח קריירה, לייעץ ולכוון. בעיקר, עליה להוביל את התלמידים מילדות לנערות בוגרת (רש, 2006). אך חרף כל מטרותיה הטובות, המורים טענו כי חטיבת הביניים אינה מצליחה לממש אותן ואינה מאפשרת לתת מענה הולם לצורכי המתבגרים. מגפת הקורונה הבליטה את הפערים בין מטרות החטיבה להישגיה והעמיקה

אותם. המורים דיווחו על מצוקות ללא מענה ועל ירידה ברמת הלמידה. כאמור, אין בכך חידוש, אלא החרפה. כבר בסוף שנות ה־80 נכתבו בארצות הברית דו"חות שהמליצו על דרכים להתמודד עם אתגרי החטיבה, למשל הקטנת הכיתות, למידה בקבוצות קטנות, חיזוק הקשר האישי בין המורה לתלמידיו וצמצום מספר הכיתות שכל מורה מלמד (Clarke & Clarke, 1993). מחקרם של רזניק ועמיתיו (Resnick et al., 2015) אף הראה שהדרישות הקוגניטיביות בחטיבת הביניים נמוכות יותר מהדרישות בבית הספר היסודי. קפלן (2019) הראה גם שתלמידים רבים חווים ירידה בתחושת הערך העצמי עם כניסתם לחטיבת הביניים ואף בשנים שלאחר מכן.

תפיסת דמות המורה והקשר האישי עלתה אף היא בטקסטים של המורים, כמו במחקרים. מחקרים מראים כי הדיאלוג בין התלמיד למורה הוא גורם משמעותי בציפיותיהם של התלמידים מבית הספר. חיזוקו, כמו גם חיזוק מערך הייעוץ, גרם לעלייה בתחושת השייכות ובהנעה ללמידה ומכאן – לעלייה בהישגים הלימודיים (קפלן, 2019; Raufelder et al., 2015).

מגפת הקורונה שינתה סדרים והגדירה מחדש תפקידים במערכות חינוך. ניתוח הרפלקציות של המורים העלה כי רגשות של חרדה ולחץ תפסו בהן מקום מרכזי. מחקרים שנעשו לאורך השנים אכן מראים שמורים חווים קשיים בעיתות משבר, כמו שקרה בזמן מגפת הקורונה. כך למשל, מחקרה של דארבי (Darby, 2008) מצא כי מורים חוו חרדות וחוסר ביטחון במהלך אירועים משבריים. עם זאת, לצד הטלטלה הרגשית שמורים חוו במהלך המגפה, התחדדה גם תפיסת תפקיד המורה. תפקידו של המורה התרחב וכלל אחריות על היבטים שונים של שלומות התלמידים.

חטיבת הביניים קולטת תלמידים המצויים בעיצומו של שלב ההתבגרות המוקדמת, שבו המתבגר מתנסה בו זמנית בשינויים פיזיולוגיים, קוגניטיביים, פסיכולוגיים וחברתיים. אולם לחטיבת הביניים אין מענה לצרכים הייחודיים והמורכבים של התלמידים בשלב זה של גדילתם (אדי־רקח, בירן ופרידמן־גולדברג, 2011). נראה אפוא כי חטיבת הביניים היא שלב מוסדי הסובל מבעיות מבניות (רש, 2008).

תרומה מדעית, מסקנות יישומיות

המחקר ותוצאותיו מדגישים את חשיבותם של ההיבטים הרגשיים של החינוך וההוראה בכלל, ובתקופות משבר בפרט. המחקר וממצאיו מבקשים לקדם מודעות לחינוך ולהוראה עתירי ממדים, בעיקר ממד רגשי־חברתי. יש לקדם תפיסה רבת־ממדים יותר של הוראה בקרב ההנהלה, צוותי החינוך והתלמידים. פרק זה שם דגש על הצורך בפיתוח מודל חדש של הוראה־למידה חברתית־רגשית ועל חשיבותו (יוזמה, 2020; Elias et al., 2019).

ממצאי המחקר מאפשרים להעמיק את השיח האישי־מקצועי של המורים ואת הגדרת תפקידם ולדייק אותם. יש להגדיר מחדש את תפקיד המורים לאור חוויות המורים במשבר הקורונה. המחקר קורא תיגר על הגדרת תפקיד המורה בחטיבת הביניים. ההיבטים הרגשיים־חברתיים שצפו במהלך המשבר מציעים הזדמנות ממשית לבחון באופן שיטתי את תפקיד המורה בחטיבת הביניים ולעצבו מחדש.

מקורות

אדי־רקח, א׳, בירן, ה׳ ופרידמן־גולדברג, ש׳ (2011). **חטיבות ביניים: מאפיינים ואתגרים**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות.

אופלטקה, י׳ וטובין, ד׳ (2008). **חטיבות הביניים בישראל: יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים**. נייר עמדה.

דלי, נ׳ וסופר, ב׳ (2021). **ההשפעות הרגשיות של הקורונה על ילדים ונוער**. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.

וורגן, י׳ (2010). **חטיבות הביניים ומקומן במבנה החינוך העל־יסודי במערכת החינוך**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02611.pdf

וייסבלאי, א׳ (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות החינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה – מבט משווה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a/2_6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a_11_13773.pdf

יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך (2020). **דוח ועדת המומחים לנושא למידה רגשית־חברתית**. http://education.academy.ac.il/Index4/Entry.aspx?nodeId=992&entryId=21211

פרנק, א׳ (2021). קווים לדמותו של המורה החדש. **ביטאון מכון מופ״ת** 56 (עמ׳ 74-80).

קפלן, ר׳ (2019). **תהליכי הוראה ולמידה בחטיבת הביניים – דיאלוג משמעותי בין מורים לתלמידים**. מוגש למדען הראשי במשרד החינוך.

רבינוביץ, מ׳ (2020). **זמינות אמצעי קצה וחיבור לאינטרנט עבור ילדים לצורך למידה מרחוק**. הכנסת, מרכז מחקר ומידע.

רש, נ׳ (2008). **חטיבות הביניים בישראל: בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים – מסגרת לניתוח כיווני הכרעה**. ירושלים: ון־ליר.

שנאן־אלטמן, ש׳ ולבקוביץ, ע׳ (2021). **רווחה נפשית בקרב מורים במגזר הערבי והדרוזי בתקופת משבר הקורונה: בחינת דרישות התפקיד, משאבים אישיים ותחושת מחויבות יתר למקצוע ההוראה**. לשכת המדען הראשי – משרד החינוך.

Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies* 5(2) (pp. 9-19).

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation* (15) (pp. 203-217).

Andersen, R.C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2020). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teacher's creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 614774.

Aslan, S.A., Turgut, Y.E., & Aslan, A. (2021). Teachers' views related the middle school curriculum for distance education during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies* 26(6) (pp. 7381-7405).

Chapman, E., & Smith, J.A. (2002). Interpretative phenomenological

analysis and the new genetics. *Journal of health psychology* 7(2) (pp. 125-130).

Clark, S.N., & Clark, D.C. (1993). Middle level school reform: The rhetoric and the reality. *The Elementary School Journal* 93(5) (pp. 447-460).

Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching & Teacher Education* 24(5) (pp. 1160-1172).

Elias, M.J., Brackett, M.A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., Mahoney, J.L.,.. & Chung, S.Y. (2019). Developing social and emotional skills and attitudes and ecological assets. In D. Osher, M.J. Mayer, R.J. Jagers, K. Kendziora, & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive*: *A collaborative handbook on school safety*, *mental health*, *and wellness* (pp. 185-209). Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO.

Evans, D., Borriello, G.A., & Field, A.P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology* 9, Article 1482. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482.

Hadar, L.L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education* 43(4) (pp. 573-586).

Hall, G.E., & DiPerna, J.C. (2017). Childhood social skills as predictors of middle school academic adjustment. *Early Adolescent* 37 (pp. 825-851).

Harter, S. (2011). Emerging self-processes during childhood and adolescence. In M.R. Leary, & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 680-716). New York: Guilford Press.

Knowles, T., & Brown, D.F. (2000). *What Every Middle School Teacher Should Know*. Westport, CT: Heinemann.

Merritt, E.G. et al. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review* 41 (pp. 141-159).

Nguyen, Q.D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical education* 48(12) (pp. 1176-1189).

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg,

R.P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education* 40(1) (pp. 644-681).

Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers — Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research* 75 (pp. 31-44).

Reid, K., Flowers, P., & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist* 18(1) (pp. 20-23).

Resnick, L.B., Asterhan, C.S.C., & Clarke, S.N. (Eds.). (2015). Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue. *American Educational Research Association*. http://www.jstor.org/stable/j.ctt1s474m1

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children* 27(1) (pp. 137-155).

Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*: *Theory*, *method and research*. Los Angeles, CA: SAGE.

Smith, J.A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.): *Qualitative Psychology — A Practical Guide to Research Methods*. London, New Delhi: Sage Publications Ltd.

Smith, J.A., Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain* 9(1) (pp. 41-42).

Stumpenhorst, J. (2012, June 22). What is a 21st-century teacher? [Web Log Post]. Retrieved from http://www.smartbrief.com/original/2012/06/what-21st-century-teacher.

Weiss, C.C., & Kipnes, L. (2006). Reexamining middle school effects: A comparison of middle grades students in middle schools and k-8 schools. *American Journal of Education* 112(2) (pp. 239-272).

Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What role should teachers play in online teaching during the COVID-19 pandemic? Evidence from China. *Sci Insigt Edu Front* 5(2) (pp. 517-524).

למידה רגשית־חברתית
ייעוד חדש לחטיבת הביניים

חנה שדמי

אָרִיסְטוֹ אָמַר/ שֶׁלְּחַנֵּךְ אֶת הַמַּחְשָׁבָה מִבְּלִי לְחַנֵּךְ אֶת הַלֵּב, זֶה לֹא לְחַנֵּךְ בִּכְלָל./ כָּל יַלְדוּתִי יָשַׁבְתִּי בְּכִתּוֹת,/ סְבִיבִי מְבֻגָּרִים הָעֲמֵלִים לְחַנֵּךְ אוֹתִי,/ וְלֹא יָדְעוּ/ שֶׁדַּוְקָא לִבִּי כָּמֵהַ לְלְמוֹד. (רותי ויטל גילעד, "חינוך חובה")

הקדמה

אָז תַּגִּידוּ לִי אַתֶּם/ מָה אֲנִי אָשֵׁם/ שֶׁנּוֹלַדְתִּי בֵּין שְׁנֵי אַחַי/ לֹא גָּדוֹל וְלֹא קָטָן/ לֹא פֹּה וְלֹא שָׁם/ הַחַיִּים עוֹבְרִים מֵעָלַי וּמִתַּחְתַּי. (עוזי חיטמן, "ילד סנדוויץ'")

השם "ביניים" שניתן לפרק הבית־ספרי האמצעי, כיתות ז' עד ט', רומז על חוסר החשיבות המיוחס לו. אין לו ייעוד ייחודי וערך עצמאי. הוא אינו מקנה מיומנויות יסוד כמו בית הספר היסודי ואינו מכין לבחינות בגרות כמו החטיבה העליונה. הוא בין לבין, שלב מעבר. אולי הוא בכלל מיותר?! על אף שנוסחו ייעודים לחטיבת הביניים – להיות כור היתוך, לצמצם פערים ועוד – הם אינם מגדירים את ייעודה הייחודי. בפרק זה מוצע ייעוד חדש וייחודי לחטיבת הביניים: למידה רגשית־חברתית (Social Emotional Learning – SEL). התרגום המילולי צריך

להיות "למידה חברתית־רגשית", אך התרגום לעברית נותן קדימות ל"רגשית"). זוהי הצעה לפדגוגיה חדשה ולפרקטיקות חדשות של הוראה, היכולות לכונן את חטיבת הביניים כפרק בית־ספרי נבדל ובעל זהות משלו. מערכות חינוך מתקדמות בעולם אימצו את הפדגוגיה ואת הפרקטיקות של למידה רגשית־חברתית כאסטרטגיה מערכתית, מגן הילדים עד כיתה י"ב. פרק זה יכוון את הזרקור אל הלמידה הרגשית־חברתית בחטיבת הביניים ובצרכים הייחודיים של המתבגרים בכלל ובעידן הנוכחי בפרט – עידן המאופיין במורכבות, בעמימות, באי־ודאות ובהשתנות מתמדת. מאפיינים אלה של ימינו הופכים את גיל חטיבת הביניים, גיל ההתבגרות המוקדם, לגיל מאתגר, לעיתים אף מסוכן.

הדיון שלפנינו בלמידה רגשית־חברתית בחטיבת הביניים יתמקד בשלוש שאלות: מדוע חשוב כיום יותר מאי־פעם להפוך את הלמידה הרגשית־חברתית לתוכנית אסטרטגית לחטיבות הביניים; מהי למידה רגשית־חברתית ומה היא כוללת; כיצד "עושים" למידה רגשית־חברתית בחטיבת הביניים.

אי־הנחת מחטיבת הביניים

> בְּתַחְתִּית טֹפֶס הַנּוֹכְחוּת/ שֶׁהַמּוֹרָה שׁוֹלַחַת מִדֵּי בֹּקֶר/ יֵשׁ שׁוּרָה רֵיקָה/ לַתְּחוּשׁוֹת וּמַחְשָׁבוֹת./ חָשַׁבְתִּי שֶׁבְּכוֹרִי/ יִכְתֹּב בָּהּ הֲגִיגִים/ עַל חֹפֶשׁ,/ אֲבָל הוּא הִרְצִין/ וּבְתִמְצוּת לֹא אוֹפְיָנִי רָשַׁם/ "גַּעְגּוּעַ". (מיכאל זץ, "טופס נוכחות")

חטיבת הביניים, כפי שמעיד עליה שמה, נתפסת כתקופת מעבר, שלב מכין לחטיבה העליונה. ואכן, חטיבת הביניים לא פיתחה חינוך מובחן המותאם לצרכים הייחודיים של תלמידיה, צעירים בתחילת גיל ההתבגרות, המצויים בשינויים גופניים, רגשיים, שכליים וחברתיים מואצים, בחברה העוברת אף היא שינויים מואצים. עובדה זאת "התנפצה לה בפרצוף" בתקופת הקורונה: קובעי המדיניות החליטו לסגור את חטיבות הביניים ולשלוח את תלמידיהן לבתיהם דווקא בתקופה שהם נזקקו כל כך למסגרת חינוכית תומכת, רגשית וחברתית.

אך לא צריך היה את מגפת הקורונה כדי לחוש אי־נחת מחטיבת הביניים.

תחושה זו מלווה אותה מאז הרפורמה שהביאה להקמתה בארץ, כפי שמעידות הערכות שונות שהוזמנו על ידי משרד החינוך (ראו למשל, ועדת דוברת, 2005; אופלטקה וטובין 2008; רש, 2008; אדי־רוקח, בירן ופרידמן־גולדברג, 2011; פולק, 2011; מנדל, 2019; פינטו וגרהוף, 2020), ואף מאז הרפורמה שהמציאה את חטיבת הביניים בארצות הברית (ראו הפרק של אופלטקה בספר זה). ההערכות הביקורתיות שהוגשו למשרד החינוך התייחסו להיעדר ההתאמה בין המאפיינים ההתפתחותיים של גיל ההתבגרות לבין הסביבה החינוכית של חטיבת הביניים: **המסגרת המערכתית** – גודל בית הספר, צפיפות הכיתות, ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים, היעדר זמן מורה־תלמיד; **תוכנית הלימודים ומשטר הלמידה** – ריבוי מקצועות ומורים מקצועיים, לחץ לימודים ובחינות, הקבצות, דגש על הוראת מתמטיקה ואנגלית במקום על התפתחות אישית; **הכשרת מורים** – המורים אינם מקבלים כלים להתמודדות עם אתגריו של גיל ההתבגרות המוקדם; **מעברים** – הפעלת חטיבת הביניים כופה על התלמידים שני מעברים, מהיסודי לחטיבה ומהחטיבה לתיכון, הגובים מהם מחירים נפשיים גבוהים.

גם הנתונים הבדוקים המובאים בהערכות הנ"ל ובאחרות מחזקים את אי־הנחת מחטיבת הביניים. הם מצביעים על ירידה במוטיבציה ובהישגים של תלמידים רבים; על התרופפות הקשרים בין מורים לתלמידים ובין תלמידים לעמיתיהם; על עלייה ברמת האלימות והבריונות במציאות הריאלית והווירטואלית, ועוד.

התמקדות פדגוגית בהתפתחות האישית של כל תלמיד ותלמידה במציאות הסבוכה והתזזיתית של ימינו תוכל להגדיר את חטיבת הביניים מחדש ולהצדיק את קיומה.

עלייתה של הלמידה הרגשית־חברתית

> חַלּוֹנוֹת חַדְרֵי כִּתָּה תָּמִיד פּוֹנִים אֶל הֶעָתִיד. ("עברתי ליד בית הספר שבו למדתי בנעורי", יהודה עמיחי)

למידה רגשית־חברתית רואה את האדם כישות שלמה – גוף־נפש. ישות זו קשורה באופן פנימי לסביבה החברתית והפיזית, ולכן גוף־נפש־סביבה. חלקי

הנפש אף הם שייכים לשלמות אחת – חשיבה־דמיון־רגש־תשוקה. ואף חלקי הסביבה מהווים שלמות אחת – בית הספר על כל רכיביו (הוראה, למידה, תוכנית לימודים, יחסים ועוד), המשפחות, הקהילה, החברה, התרבות. ואת כל חלקי השלמות הזאת, ואת כל אחד מרכיביה, יש לגייס לטובת החינוך הרגשי־חברתי של המתבגרים הצעירים.

האם החינוך הרגשי־חברתי הוא עוד אחד מה"טרנדים" החינוכיים המתחלפים במהירות, או שהוא "כאן כדי להישאר", הוא־הוא החינוך של המאה ה־21?

הקשר בין למידה לרגש ולחברה אינו חדש כמובן; הוא נמצא בשיח החינוך בגרסאות שונות מאז ומתמיד – מאז תורת החינוך של אפלטון ומאז התלמוד שלנו: "אין אדם לומד תורה אלא ממקום שלבו חפץ" (**בבלי**, עבודה זרה יט ע"א). אם אין חפץ – תשוקה, הנעה, רגש – אין למידה. בעידננו המודרני, הפסיכואנליזה של פרויד וממשיכיו חשפה את היסודות העמוקים, הרגשיים־חברתיים, המודעים והלא־מודעים, של הפעילות הקוגניטיבית, בכללה ושל הלמידה (ראו **הד החינוך**, אוקטובר 2014). ללמידה רגשית־חברתית ישנם אפוא שורשים היסטוריים והגותיים עמוקים ומסועפים. בגרסתה הנוכחית היא כוללת מושגים קשורים כגון, שלומות (well-being), כישורי חיים, פסיכולוגיה חיובית, אינטליגנציות מרובות, אינטליגנציה רגשית, חוסן נפשי. כל מושגי היסוד הכלולים בלמידה הרגשית־חברתית מעוגנים בספרות תיאורטית עשירה והם מניבים פרקטיקות חינוכיות מגוונות. מושגי היסוד קשורים זה לזה בקשר של הכלה – מושג אחד מכיל מושג אחר; בקשר של מובן – למושגים יש מובנים חופפים חלקית; בקשר של התפתחות – מושג אחד הוא פיתוח של מושג אחר; בקשר של מחלוקת – מושג אחד חולק על מושג אחר. כל המושגים נמצאים בדיאלוג פורה ודינמי (שדמי, 2004).

הרעיון של למידה רגשית־חברתית בגרסתו הנוכחית הופיע לראשונה בשנות ה־90, אך הוא לא עורר הדים ולא חולל שינוי. מדוע הוא מעורר הדים ומחולל שינוי כיום? ישנן סיבות רבות לכך. העיקריות שבהן: מבחינה תיאורטית הרעיון השתכלל וקיבל נפח ועומק; ומבחינת הנסיבות, הן הקצינו והפכו את הרעיון לרלוונטי ונדרש יותר מאי־פעם. גם מגפת הקורונה תרמה את חלקה לבעיות היסוד של ימינו והפכה את הלמידה הרגשית־חברתית לצורך דחוף עוד יותר.

תמורות מהירות בכל תחומי החיים בעשורים האחרונים מחוללות בעיות

רגשיות־חברתיות רבות, המתבטאות בין השאר בעלייה בשיעור הדיכאון והחרדה בקרב ילדים ובני נוער, בריבוי התנהגויות סיכון ובירידה בגיל התלמידים המעורבים בהן, בגידול הנשירה הגלויה ובעיקר הסמויה מבתי הספר, בהתרבות בעיות המשמעת בכיתות, ובבעיות נוספות, שמעמידות את חטיבת הביניים ואת המחנכים בה בפני אתגרים חסרי תקדים. מגפת הקורונה, כאמור, החריפה את הבעיות הללו (והיא עדיין לא חלפה באופן מוחלט, וייתכן שהייתה רק מבוא למגפות חדשות).

הלמידה הרגשית־חברתית נתפסת כמענה אפשרי לבעיות אלה ואחרות משום שהיא אינה "עוד פרויקט", אלא התערבות מערכתית המשפיעה על כל היבטי החינוך הבית־ספרי – הלמידה, ההוראה, ההערכה, תוכנית הלימודים, דפוסי היחסים ושיטות העבודה (CASEL, 2019). ואכן, בעשור האחרון הצטברו עדויות רבות על ההשפעה הרב־ממדית החיובית של הגישה: הפחתה בחרדה, בדיכאון, בהתנהגויות סיכון, בבריונות, בנשירה גלויה וסמויה; שיפור בתפיסה העצמית, בתפיסת בית הספר, בשלומות התלמידים והמורים, בהישגים הלימודיים, ועוד (Corcoran at al., 2018; Greenberg at al., 2017; Mahoney at al., 2018; Durlak at al., 2011; Taylor at al., 2017).

מהי למידה רגשית־חברתית: הגדרות

בספרות המקצועית ניתן למצוא הגדרות שונות, אך דומות באופן מהותי, ללמידה רגשית־חברתית (בנבנישתי ופרידמן, 2020; שפרלינג, 2018; רן, 2018). אליאס (Elias, 1997) מגדיר אותה כתהליך שבו אנשים לומדים לזהות רגשות ולנהל אותם, לדאוג לאחרים, לקבל החלטות נבונות, להתנהג באופן מוסרי ואחראי, לפתח מערכות יחסים חיוביות ולהימנע מהתנהגויות מסוכנות. ג'ונס ועמיתיו (Jones et al., 2017) רואים בה תהליך שבו מיושם מערך של מיומנויות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות הנדרש להצלחה בבית הספר, במקום העבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים. דורלק ועמיתיו (Durlak et al., 2011) תופסים אותה כלמידה הממוקדת בעיבוד, שילוב ויישום ברגשיים של מיומנויות רגשיות וחברתיות בדרכים מגוונות. קאוץ ועמיתיו (Kautz et al., 2014) וארגון

OECD (2015) גורסים כי המיומנויות הכלולות בלמידה רגשית־חברתית באות לידי ביטוי בדפוסים עקביים של מחשבה, רגש והתנהגות, מתפתחות באמצעות התנסויות למידה פורמליות ובלתי־פורמליות, ומשפיעות על שלומות האדם ועל מצבו הסוציו־אקונומי – על יכולתו להשתלב בעבודה ובחברה. הארגון קאסל (CASEL – Collaborative Academic Social and Emotional Learning) (2019) גורס כי למידה רגשית־חברתית היא חלק אינטגרלי מחינוך האדם והתפתחותו, תהליך שבאמצעותו תלמידים מפנימים ומיישמים ידע, מיומנויות ועמדות הנחוצים לזהות עצמית בריאה, למודעות עצמית מפותחת, לרגישות לזולת, לקבלת החלטות נבונה ולהשגת מטרות אישיות וקבוצתיות.

למידה רגשית־חברתית אפקטיבית, לדעתם של כל המגדירים, אינה התרחשות נקודתית, כמו למשל הוראה ישירה של מיומנות כזו או אחרת, אלא תהליך המתרחש בכל מרחבי החינוך הבית־ספרי.

תיאוריות וגישות תומכות

הרעיון של למידה רגשית־חברתית נתמך על ידי תיאוריות וגישות שונות. לדוגמה:

הגישה הסלוטוגנית. במקום להתמקד במחלות (הגישה הפתוגנית), הציע אבי הגישה הסלוטוגנית (מחוללת בריאות), אהרון אנטונובסקי (1998), להתמקד בבריאות ולראותה באופן הוליסטי; האדם כגוף־נפש־חברה. הגישה מתרכזת בשלומות של האדם וברמת התפקוד שלו.

פסיכולוגיה חיובית. שינוי פרדיגמטי – מהתמקדות במחלות נפשיות להתמקדות בחוזקות נפשיות – בתפיסת הבריאות הנפשית, השלומות, הצמיחה והתנאים המאפשרים אותן (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

מוטיבציה פנימית. מוטיבציה אוטונומית ואותנטית של אדם לעסוק בדברים שהוא נוטה אליהם "שלא על מנת לקבל פרס", אלא משום שהם גורמים לו סיפוק והוא מייחס להם ערך (עשור, 2004; 2020; הדר פקר, 2013; Ryan & Deci, 2017).

חקר המוח. מחקרי מוח מגבים את הקשר בין למידה לרגש וחברה, וכן

את ההתפתחות הרגשית־חברתית המתמדת (האלסטיות של המוח). הם מראים שרגשות תלויי סביבה חברתית מנחים את התפקודים החיוניים ללמידה – קשב וריכוז, עיבוד מידע, זכירה ועוד (אלגאוי־הרשלר, 2020; Jensen, 1998).

חתירה להוגנות. מאמץ שיטתי מתמשך למתן הזדמנויות חינוכיות שוות ולהתגברות על פערים חברתיים־כלכליים־תרבותיים: כל תלמיד ותלמידה ישיגו בהתאם ליכולתם ללא החסמים של נתוני הרקע שלהם (שדה, 2020; נוימן, 2021; OECD, 2012).

זיקה לדמות הבוגר הרצוי. משרד החינוך (2020) הקצה מקום מרכזי למיומנויות רגשיות־חברתיות בתיאור הבוגר הרצוי של מערכת החינוך.

מיומנויות ליבה ומעגלי הטמעה

מיומנויות הלמידה הרגשית־חברתית מתחלקות לשלושה סוגים: מיומנויות קוגניטיביות, מיומנויות רגשיות ומיומנויות בין־אישיות וחברתיות.

המודל שאומץ במדינות רבות, ובכלל זה בישראל, לפיתוח למידה חברתית־רגשית הוא המודל שפותח על ידי הארגון CASEL (2019).



המודל מציג חמישה תחומי ליבה קשורים המפותחים במעגלים שונים: כיתה, בית ספר, משפחה וקהילה.

בלב המודל נמצאים תחומי המיומנויות. תחום תוך־אישי, תחום בין־אישי ותחום הנוגע לשניהם:

תחום תוך־אישי

מודעות עצמית. היכולת להבין את הרגשות, המחשבות והערכים שלך ואת האופן שהם משפיעים על התנהגותך. יכולת זו כוללת בין השאר זיהוי רגשות, תפיסה עצמית, מודעות לחוזקות ולחולשות, תחושת מסוגלות, פיתוח תחומי עניין והכרה בהעדפות תרבותיות.

ניהול עצמי. היכולת לווסת בהצלחה רגשות, מחשבות והתנהגות במצבים שונים, לרבות ניהול לחצים, יצירת הנעה פנימית, הצבת מטרות אישיות וכלליות, התמדה, התארגנות וניהול עצמי.

תחום בין־אישי

מודעות חברתית. היכולת להבין את נקודת המבט של האחר, לרבות אנשים מרקעים חברתיים־תרבותיים־מעמדיים שונים; היכולת לגלות דאגה אכפתית (Care) לאחרים; היכולת להבין את ההשפעות של ארגונים על התנהגות; היכולת לחוש שייך, לזהות נורמות חברתיות, לגלות אמפתיה, חמלה והכרת תודה.

מיומנויות בין־אישיות: היכולת ליצור ולנהל מערכות יחסים בריאות ותומכות, להתנהל ביעילות עם אנשים וקבוצות, לתקשר היטב ולפעול בצוות, ליישב קונפליקטים, לבקש עזרה ולתת אותה.

תחום תוך־אישי ובין־אישי

קבלת החלטות: היכולת לקבל החלטות נבונות והוגנות על בסיס ניתוח מצבים, זיהוי בעיות אישיות וחברתיות, פתרון בעיות, מודעות עצמית, חשיבה ביקורתית, ניתוח נתונים וחיזוי ההשלכות של הפעולות הננקטות.

מיומנויות הליבה מיושמות בכל אחד מהמעגלים: **במעגל הכיתה** הן מיושמות בהוראה, בתוכנית הלימודים, באקלים הכיתה, וביחסים בין התלמידים לעמיתיהם ובין התלמידים למורים; **במעגל בית הספר** הן מיושמות בחזון, במדיניות,

בתרבות הארגונית ובתשתיות של בית הספר, ובהעצמת הצוות החינוכי; **במעגל המשפחה** היישום מתמקד ביצירת שותפויות בין בית הספר להורים ובתקשורת דו־כיוונית מתמשכת המאפשרת לראות את התלמיד מזוויות משלימות; **במעגל הקהילה** היישום מתרכז בגיוס בעלי עניין בקהילה לטובת העשייה בבתי הספר, בחיזוק המעורבות החברתית של התלמידים בקהילה ובחיזוק הרצף בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי־פורמלי.

למידה רגשית־חברתית וגיל ההתבגרות המוקדם

לֹא לִטְבֹּעַ/ לְהֵאָחֵז בֶּעָנָף הַקָּרוֹב/ לֹא לְהִסָּחֵף בַּנָּהָר/ לִבְחֹר הֵיטֵב שֶׁיִּהְיֶה בְּהֶשֵּׂג יָד/ שֶׁיַּחֲזִיק אֶת מִשְׁקַל הַנֶּפֶשׁ/ לְאֹרֶךְ זְמַן/ וּבְשׁוּב סְעָרָה/ לְגַלּוֹת שֶׁאַת גֶּזַע. (עידית ברק, "להיאחז בענף הקרוב")

עַל סַף הַתְּהוֹם עוֹד אֶפְשָׁר לַעֲצֹר/ יַלְדֵי הַלַּיְלָה מְבַקְּשִׁים אוֹר. (אהוד בנאי, "ילדי הלילה")

שני השירים שמהם לקוחות השורות שלעיל מתייחסים לסערה ולסכנות שבהן מצויים צעירים בגיל ההתבגרות. צעירים בגיל חטיבת הביניים נמצאים בשלב התפתחותי המכונה "גיל ההתבגרות המוקדם" (10–14). בגיל זה הם חווים שינויים נמרצים בתחומים שונים – הפיזיולוגי, הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי. **בתחום הפיזיולוגי** מתרחשים שינויים נראים לעין בזמן קצר ואיתם מתרחשים שינויים נפשיים תואמים – מודעות גוברת למראה החיצוני ולדימוי הגוף. המתבגרים חרדים בעוצמה כזו או אחרת משינויים אלה ומהאופן שאחרים מסתכלים עליהם. תפיסותיהם את עצמם משתנות בהתאם וחלקם חווים ירידה משמעותית בהערכה העצמית. **בתחום הקוגניטיבי** מתפתחת אצל המתבגרים יכולת לחשוב באופן לוגי ומופשט יותר. הם בוחנים תפיסות ואמונות מקובלות, מטילים ספק ושואלים שאלות. **בתחום הרגשי** המתבגרים חווים הגברה בעוצמת הרגשות ונדרשים להתמודד איתה ולווסת אותה. **בתחום החברתי** הם נעשים עצמאים יותר. הם נפרדים חלקית מהמשפחה כמסגרת התייחסות

מרכזית וממירים אותה בקבוצת הגיל. התקבלות בקבוצת הגיל הופכת למשאת נפש עיקרית.

המשימה המרכזית של הגיל היא גיבוש זהות עצמית. זהות עצמית מתפתחת במהלך כל החיים; היא מתחילה להתעצב לפני גיל ההתבגרות וממשיכה להתפתח אחריו, אולם גיל ההתבגרות הוא התקופה הקריטית ביותר בעיצובה. בתהליך עיצוב הזהות המתבגרים בוחנים את נקודת המבט שלהם בהשוואה לנקודות המבט של אחרים בקבוצת הגיל. מתפתחת אצלם תפיסה סובייקטיבית ייחודית של המציאות ושל עצמם. הם שואלים "מי אני? מה אני רוצה לשמר ומה אני רוצה לשנות בעצמי?" בתהליך זה הם מתלבטים בין זהויות שונות, ביניהן זהויות מגדריות. לעיתים הם מתקשים לבחור בזהות ברורה, ולעיתים הם בוחרים בזהות שלילית (התנהגויות סיכון, עבריינות) (אריקסון, 1976). לבית הספר יש תפקיד חשוב בליווי המתבגרים בשנים קריטיות אלה ובמניעת היסחפותם ב"סערת גיל ההתבגרות".

בשנות חטיבת הביניים ישנה עלייה בהתנהגויות סיכון: בריונות "בחיים" וברשת, צריכה של חומרים פסיכו־אקטיביים, התנהגויות מיניות חריגות, הפרעות אכילה, התמכרות למסכים ובידוד חברתי. לכך גורמים, בין השאר, ירידה בסמכות ההורים ובנוכחותם וחשיפה לתוכני מסך לא מותאמים. גיל ההתבגרות עצמו, המאופיין בחיפוש אחר ריגושים, נטילת סיכונים וצורך להתקבל בקבוצת הגיל, מאיץ את התנהגויות הסיכון.

בשנים האחרונות התגבשה ההבנה שהתמקדות בהתנהגות סיכון אחת, ועוד אחת... לא תחולל פריצת דרך, ויש צורך בתוכנית רחבה כבסיס תיאורטי ופרקטי למניעת התנהגויות סיכון. התוכנית צריכה להיות רב־מערכתית ולכלול עבודה עם המורים, עם התלמידים ועם ההורים. עליה להיות מבוססת נתונים (ולא רק אינטואיציות) ולכלול שלוש רמות של מניעה: עבודה עם כלל התלמידים – מניעה כללית; עבודה עם קבוצות תלמידים בסיכון – מניעה שניונית; וטיפול בתלמידים במצוקה – מניעה שלישונית. למידה רגשית־חברתית מהווה תוכנית רחבה כזו.

חטיבת הביניים היא סביבה רווית התרחשויות והתרגשויות. כל התרחשות והתרגשות משמשת הזדמנות ללמידה רגשית־חברתית (Yeager, 2017). אנטונובסקי (1998) דימה את רצף החיים של המתבגרים לנהר סוער. המתבגרים

ממוקמים בשלושה מקומות: במורד הנהר נמצאים התלמידים שנסחפו ויש להצילם מטביעה; במעלה הנהר נמצאים מתבגרים בסיכון גבוה להיסחפות; ועל גדת הנהר עומדים רוב המתבגרים שמצבם בטוח יחסית. כל סוגי התלמידים יושבים בכיתה אחת. למידה רגשית־חברתית מתייחסת לכולם. היא מתנהלת בו־זמנית במורד הנהר, במעלה הנהר ובגדת הנהר. היא עוסקת (מטפורית) בשאלות כגון: עד כמה הנהר מסוכן ומדוע; האם כישורי השחייה שלכם טובים דיים; כיצד תוכלו להתמקם על גדת הנהר הבטוחה (יחסית). שיח רגשי־חברתי מושכל בכיתה מסייע לתלמידים לברר את עמדותיהם בסוגיות קיומיות אלה ואחרות, להיחשף לדעות של עמיתיהם ושל המחנכים ולפתח דיבור פנימי המהדהד עמדות שקלטו. תלמידים אחדים זקוקים להתערבות פרטנית מקצועית וממוקדת יותר. יש להכשיר את המורים לניהול שיח כיתתי ופרטני רגשי־חברתי ולאיתור תלמידים הזקוקים להתערבות פרטנית מקצועית וממוקדת יותר. כדי לאפשר שיח רגשי־חברתי יש לעצב סדירויות בית־ספריות חדשות.

הטמעה מערכתית, צמצום הפער בין תכנון ליישום

לְהָבִין מַשְׁמָע לְהַגִּיעַ, וְזֶה כְּבָר עִנְיָן שֶׁל לוֹגִיסְטִיקָה/ אֲבָל לְהַגִּיעַ אֵין מַשְׁמָע לְהָבִין, וְזֶה כְּבָר עִנְיָן מִיסְטִי... אָז מָה עוֹשִׂים עִם זֶה?/ קֹדֶם כָּל לֹא לָרֶדֶת לְסוֹף־דָּבָר, אֶלָּא לַעֲלוֹת אֵלָיו./ וְאַחַר־כָּךְ לֹא לַגַּעַת בַּדָּבָר עַצְמוֹ, אֶלָּא לַגַּעַת בְּעַצְמֵנוּ/ לְמַרְאֶה הַדָּבָר הַגָּדוֹל הַזּוֹהֵר לְמַעֲלָה./ וַאֲחַר כָּךְ לֹא לְסִלּוֹחַ לְעַצְמֵנוּ עַל הַהַחְטָאָה. (דוד אבידן, "לרדת לעלות")

שירו של דוד אבידן עוסק בקשר שבין "להבין" לבין הלוגיסטיקה של "להגיע". הטמעה של למידה רגשית־חברתית היא קודם כול הבנה מעמיקה של הנושא ואחר כך יישום "לוגיסטי" שלו. כדי שההטמעה של למידה רגשית־חברתית תהיה אפקטיבית עליה לגעת במורים באופן אישי וחווייתי. את "הנגיעה" הזאת יש לתרגם לפרקטיקות של הוראה.

ולצד ההטמעה הנפשית והחינוכית של למידה רגשית־חברתית צריכה להיות הטמעה ארגונית ("לוגיסטית") שלה, או בלשונו של סימור סארסון

(Sarason, 1996) – יש לעצב סדירויות ארגוניות המאפשרות את הסדירות ההתנהגותית המבוקשת: למידה רגשית־חברתית. למידה רגשית־חברתית היא אפוא חיבור בין שלושה ממדים: הפסיכולוגי (הבנה), החינוכי (הוראה) והארגוני ("לוגיסטיקה").

כיצד מבטיחים שלמידה רגשית־חברתית לא תהיה "עוד פרויקט" אלא תוטמע לרוחב ולעומק העשייה הבית־ספרית? תנאי ראשון לכך הוא שהמורים יזדהו עם התוכנית. תנאי שני הוא שהתוכנית לא תתורגם לסדרת שיעורים קצרה וממוקדת, אלא תתקבל כתשתית חינוכית של כל המרחבים הבית־ספריים – החזון, השפה, תוכנית הלימודים, דפוסי ההוראה, מערכות היחסים, ועוד. תנאי שלישי הוא שכל קהילת בית הספר – ההנהלה, הפיקוח, המורים, התלמידים, ההורים – יהיו שותפים באתוס, בתיאוריה ובפרקטיקה של התוכנית. תנאי רביעי הוא עיצוב מחדש של הסדירויות הארגוניות של בית הספר כך שיאפשרו את הסדירויות ההתנהגותיות המבוקשות (הפנמה של מיומנויות חברתיות־רגשיות והתנהגות בהתאם).

הארגון קאסל (CASEL) מציע עשרה אינדיקטורים מבוססי מחקר המתייחסים ליישום הלמידה הרגשית־חברתית בארבע זירות המשלימות זו את זו: הכיתה, בית הספר המשפחה והקהילה. **ברמת הכיתה** האינדיקטורים מתייחסים להוראה ישירה של למידה רגשית־חברתית, לשילובה בהוראה ובתוכנית הלימודים, לאקלים תומך ולמתן קול לתלמידים; **ברמת בית הספר** האינדיקטורים מתייחסים למיקוד בלמידה רגשית־חברתית, למערכות היחסים בצוות החינוכי, למתן מענים לצורכי התלמידים, ולקיום מערכות לשיפור מתמיד; **ברמת המשפחה והקהילה** האינדיקטורים מתייחסים לשותפות אמת עם המשפחה והקהילה. האינדיקטורים יכולים לשמש מפת דרכים ליישום הלמידה הרגשית־חברתית בבית הספר (CASEL, 2019; אבני ראשה, 2020; משרד החינוך, 2022).

אקלים בית הספר

מְבֻקָּשׁ מָקוֹם שָׁקֵט עָלָיו תּוּנַח הַנֶּפֶשׁ/ לְכַמָּה רְגָעִים בִּלְבַד./ מְבֻקָּשׁ עָצִיץ,
גִּבְעוֹל, אוֹ שִׂיחַ, שֶׁלֹּא יָקוּם/ וְיִתְקַפֵּל כְּשֶׁהִיא תָּבוֹא, לְכַמָּה רְגָעִים בִּלְבַד./

מְבֻקָּשׁ דִּבּוּר אֶחָד, נָקִי, נָעִים וְחַם שֶׁיִּשַּׁמֵּשׁ סַפְסָל./ מִקְלָט, לְמִישֶׁהִי, קְרוֹבָה שֶׁלִּי, יַלְדָּה־יוֹנָה, נַפְשִׁי שֶׁלִּי,/ אֲשֶׁר יָצְאָה מִן הַתֵּבָה, לְכַמָּה רְגָעִים, בִּשְׁעוֹת הַבֹּקֶר,/ וְלֹא מָצְאָה מֵאָז מָנוֹחַ לְרַגְלָהּ. (אדמיאל קוסמן, "מבוקש")

שירו של אדמיאל קוסמן מתאר "מקום שקט עליו תונח הנפש" – מקום אשר לו זקוקים תלמידים הנתונים ב"סערת ההתבגרות". אקלים הסביבה החינוכית צריך להיות בטוח, תומך ומעצים. רק כאשר התלמידים חשים מוגנים, שייכים ומוערכים, הם מוכנים "להסתכן" בשיח פתוח וקרוב עם מוריהם ועמיתיהם ולהתנסות במיומנויות רגשיות־חברתיות (Oberle at al., 2016; Elias et al., 2015; Domitrovich at al., 2017; Jones & Bouffard, 2012; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018).

אקלים הסביבה החינוכית כולל משתנים הקשורים להיבטים האלה: **ארגון בית הספר** – מדיניות, נהלים, נורמות, מבנים, תפקידים ומנגנונים ליישום; **טיב היחסים** – הקשרים בין ההנהלה לצוות החינוכי, בין הצוות לתלמידים, בין הצוות להורים, בין התלמידים לעמיתיהם בקבוצות הגיל השונות, בין בית הספר לתלמידים עם צרכים ייחודיים ובין בית הספר לקהילה; **פדגוגיה** – קיומם של שיח חינוכי, תוכנית התפתחותית ללמידה רגשית־חברתית ופדגוגיה המבוססת עליה.

ב־2008 ניסח משרד החינוך סטנדרטים לאקלים בית־ספרי העולים בקנה אחד עם התיאוריה של למידה רגשית־חברתית: מוגנות, בטיחות ובריאות; תקשורת בין־אישית וקשר בין באי בית הספר; למידה רגשית ולמידה חברתית; אקלים לימודי תומך; מתן מענה דיפרנציאלי לתלמידים עם צרכים ייחודיים; יחסי גומלין בין בית הספר להורים ומכוונות לקהילה; איכות הסביבה הפיזית (משרד החינוך, 2015).

ארגון הלמידה

ההוראה הרגשית־חברתית נמשכת אל כל אותם מקומות שבהם יש פוטנציאל לעורר למידה רגשית־חברתית. נקודת המוצא שלה היא שלמידה משמעותית

היא תולדה של מעורבות רגשית ויחסים חברתיים. ללא מעורבות רגשית ויחסים חברתיים הלמידה אינה מקבלת משמעות ונידונה לרדידות ולשִכחה מהירה. חוויית הלמידה מעצבת את יחסו של התלמיד לא רק אל התכנים הנלמדים אלא גם ללמידה בכלל ולעצמו כלומד. חוויית הלמידה היא אפוא חוויה מורכבת ובעלת ממדים רגשיים וחברתיים. מורה טוב מודע למורכבות הזאת ומנהל במיומנות את ההיבטים הרגשיים־חברתיים של ההוראה והלמידה. מורה כזה אינו מנסה לחסוך מתלמידיו כישלונות, אלא שואף להניע אותם ללמוד מכישלונות ולהתמודד איתם (לוי, 2017). כאשר תלמיד אומר על עצמו "אני אפס במתמטיקה," המורה אינו מציע לו רק תרגול נוסף, אלא גם דרך חדשה, בונה יותר, לספר על עצמו כ"תלמיד במתמטיקה".

הדגשת ההיבטים הרגשיים והחברתיים של תוכני הלימוד מסייעת לחבר בין הנושאים הנלמדים לעולמם של המתבגרים, ובכך להפוך את הלמידה לרלוונטית יותר עבורם. המזכירות הפדגוגית והשירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י, 2022) פיתחו שלושה מחוונים לעידוד הוראה כזו: מחוון תוכן, מחוון דמות ומחוון מתודה.

מחוון התוכן מנחה את ההוראה להדהד באמצעות תיווך את התכנים, את המחשבות, את השאלות ואת הרגשות של התלמידים ומעריך אותה בהתאם למידה שבה הצליחה לעשות זאת; **מחוון הדמות** מנחה ומעריך את ההוראה בהתאם לשימוש שהיא עושה בדמות כלשהי, בדיונית או ממשית: המחשבות, השאלות והרגשות שהיא מעוררת, הערכים שהיא מגלמת, המאבקים שהיא מנהלת, וכדומה; **מחוון המתודה** מנחה ומעריך את שיטות ההוראה – למידה באמצעות קבוצות קטנות, חֲבְרוּתוֹת, משחק תפקידים, פרויקט, דיבייט, ג'יקסו וכדומה – בהתאם למידה שבה הן מחזקות את הממדים הרגשיים־חברתיים של הלמידה. כדי לאפשר הוראה כזו מומלץ לשנות סדירויות ארגוניות כגון הארכת זמן השיעור (שיעורים כפולים ואף יותר) ולמידה בקבוצות קטנות.

לצד הוראה רגשית־חברתית עקיפה או ממזגת – הוראה ולמידה של מיומנויות רגשיות־חברתיות באמצעות התכנים הנלמדים במקצועות השונים – מומלץ לבצע הוראה ישירה שלה. התוכנית "כישורי חיים" עושה זאת. היא כוללת הקניה ותרגול של מיומנויות רגשיות־חברתיות תואמות גיל ומגזר תרבותי, ומתמקדת בשישה נושאים: הכוחות הנדרשים להתנהלות מיטבית בשגרה ובחירום (חוסן

נפשי); התנהלות מיטבית ברשת; חברות, סובלנות והימנעות מאלימות; מיניות בריאה והימנעות מפגיעה מינית; הימנעות משימוש בחומרים פסיכו־אקטיביים ומהתנהגויות ממכרות; כישורי למידה (שפ"י, 2009; 2022).

דוגמה להוראה רגשית־חברתית

להלן דוגמה לעיון בשיר לצורך יצירת שיח רגשי־חברתי בכיתה – שיח החותר לבירור היבטים תוך־אישיים ובין־אישיים והיבטים משולבים כגון קבלת החלטות. שירה של המשוררת טלי ורסנו־אייסמן "נֶפֶשׁ מְשַׁיֶּטֶת" עוסק בדרכים שבני אדם מייצבים ומשייטים את "סירת חייהם":

לְכָל אֶחָד יֵשׁ מַשֶּׁהוּ הַמְיַצֵּב אֶת סִירָתוֹ,/ שׁוֹמֵר עָלָיו מִלְּהִתְהַפֵּךְ אֶל תּוֹךְ הַמַּיִם./ יֵשׁ מִי שֶׁיִּבְחַרוּ מֵרֹאשׁ לָשׁוּט בַּאֲגָם שָׁקֵט./ יֵשׁ מִי שֶׁיִּבְחֲרוּ אֶת הַסִּירָה הֲכִי חֲזָקָה וְיִשְׁבְּרוּ מְשׁוֹטִים מוּל יָם גּוֹעֵשׁ/ וְיֵשׁ מִי שֶׁמְּבִינִים שֶׁהֵם הַמַּיִם/ וְהֵם הַסִּירָה,/ הֵם יָשׁוּטוּ בְּלִי פַּחַד בִּידִיעָה/ שֶׁכְּשֶׁמִּתְהַפְּכִים,/ אֶפְשָׁר לְהִתְהַפֵּךְ גַּם חֲזָרָה.

המטלות והשאלות שלהלן עושות מהשיר "חומר" לשיח רגשי־חברתי כיתתי ואישי: בחרו מילה או משפט מהשיר שמאפיינים את הדרך האישית שלכם לייצב את סירת חייכם; חפשו בספריית הזיכרונות האישיים שלכם זיכרון שהשפיע על הדרך שבה בחרתם לייצב את סירתכם; כל אחת מהדרכים המתוארות בשיר מייצבת את סירת החיים אך גם גובה מחיר. נהלו דיאלוג בין היתרונות והחסרונות של כל דרך; בהנחה שהשיר לא מתאר רק אנשים שונים, אלא גם אדם אחד שמייצב את סירת חייו בדרכים שונות בהקשרים שונים, אילו דרכים מתאימות לדעתכם לאילו הקשרים?; הדרך האחרונה מזמינה אתכם להיות גם המים וגם הסירה. למה כוונתה?; הדרך האחרונה מזמינה אתכם לשיט שבו אפשר להתהפך – ולהתהפך חזרה. אילו רגשות ומחשבות מעוררת בכם ההזמנה הזאת?; מה אתם יכולים ללמוד על סירתכם שלכם ועל הדרכים להשיט אותה?

השיר מזמין אינספור דרכים לשייט בו ולרכוש תובנות על הדרכים שבהן אנו,

הקוראים, בוחרים להשיט את סירת חיינו. הוא מציע למורים שפע של אפשרויות להפוך אותו לשייט רגשי־חברתי מעניין ומחכים.

מנהלים, מורים והורים כמובילי למידה רגשית־חברתית

מנהלים

כְּשֶׁבְּדִידוּת אֵינָה פַּחַד/ נוֹלֶדֶת שִׁירָה/ כְּשֶׁהַיָּד אֵינָה רוֹעֶדֶת/ כְּשֶׁהַגָּרוֹן אֵינוֹ מִתְכַּוֵּוץ/ לַמַּחֲשָׁבָה/ שִׁירָה...״ ובהמשך השיר כשאתה ״נִבָּט/ בְּתוֹהוּ, בַּסְּרָק/ רַק /אָז. (נתן זך, ״כשבדידות אינה פחד״)

ניהול חטיבת ביניים וחינוך בה הם משימות מורכבות במיוחד בשל מאפייניה הייחודים, בעיקר גיל תלמידיה. לצד זאת, חטיבת הביניים משוחררת מלחץ בחינות הבגרות, מה שמותיר למנהלים ולמחנכים מרחב פדגוגי גדול יחסית. התובנה המכוננת שצריכה להנחות אותם היא שהמסגרת שהם מנהלים ובה הם מחנכים אינה ״ביניים״ או ״תקופת מעבר״, אלא תקופה קריטית בחינוכם של מתבגרים לקראת בגרות בריאה. בחטיבת הביניים המנהלים והמורים הם קודם כול מלווי ומנחי תהליך ההתבגרות של התלמידים, מקדמי השלומות שלהם ומנחי בניית הזהות שלהם. ביכולתם להוביל את התלמידים ליתר מודעות עצמית ולהבנת העולם סביבם כדי שיוכלו לממש את עצמם ולהיות אזרחים מעורבים ומתחשבים באחרים.

מידת ההזדהות של המנהל עם התיאוריה והפרקטיקה של למידה רגשית־חברתית היא קריטית ליישומה, אך בהזדהות אין די; על המנהל להוביל את כל קהילת בית הספר, ובעיקר את המורים, לחולל שינוי הולם. לשם כך עליו להניע את המורים לבחור בשינוי ולבצע אותו. עליו לשאול את עצמו שאלות כגון: מה יש לעשות כדי להניע את המורים לחרוג מהרגלי ההוראה שלהם ו״לעשות״ הוראה רגשית־חברתית; אילו תנאים יש לספק למורים על מנת שיתגייסו למהלך; מה מבטיח שינוי יסודי וארוך טווח. טוני וגנר (Wagner, 2001) הצביע על ארבעה תנאים חיוניים ליצירת שינוי כזה בבית הספר: הבנת הצורך הדחוף בשינוי; חזון חינוכי משותף; מערכות יחסים מבוססות כבוד ואמון הדדיים; אסטרטגיות

תומכות יזמות ומעורבות (ולא ציות). מייקל פולן (2011) קושר את הנעת תהליך השינוי להבנת הצורך בשינוי, לבחירת השותפים לתהליך השינוי ולמיסוד תרבות בית־ספרית התומכת בשינוי.

כדי שכל זה יקרה על המנהל להקצות זמן למורים להתנסות בלמידה רגשית־חברתית בעצמם, ללמוד את מושגיה, ותוך כדי כך להורות אותה ולשמש מופתים חיים שלה (מודלינג). יכולתו של המנהל לייצג בהתנהגויותיו מיומנויות רגשיות־חברתיות בטיפול במערכות היחסים המתחוללות בבית הספר ובניהול משברים ופתרונם היא קריטית. בפרפראזה על שורות משירו של נתן זך שצוטטו לעיל, אפשר לומר שכאשר בדידותו של המנהל אינה פחד, אלא אומץ לקבל על עצמו אחריות ולהוביל, וכשהוא אינו נרתע ממורכבות ומאי־ודאות, יש סיכוי לשינוי מערכתי בבית הספר.

מורים

> פְּעָמִים אֲנִי חוֹשֶׁבֶת/ שֶׁהַחֵטא הַנּוֹרָא וְהָאָפֵל בְּיוֹתֵר שֶׁל הָאָדָם/ הוּא לַחֲשׁוֹב רָעוֹת עַל עַצְמוֹ/ אֲנִי קוֹרֵאת לָזֶה/ לְהַבִּיט עַל עַצְמוֹ "בְּעֵינֵי הַשְּׁכֵנִים"/ וְלֹא בְּעֵינֵי הָאֵין סוֹף." (זלדה, "מכתב לילד")

ברוח דבריה של זלדה שהייתה מורה בבית ספר יסודי (עמוס עוז שהיה בין תלמידיה כתב עליה בספרו **סיפור על אהבה וחושך**: "[זלדה] הרעידה בי איזה מטרונום פנימי שעד אז לא זע ומאז עד עכשיו לא חדל." זלדה הייתה כנראה מחנכת רגשית־חברתית מעולה), תפקיד המורים הוא להביט על התלמידים "בעיני האין סוף", כלומר לראות, ולהראות להם, את הפוטנציאל הגלום בהם, לתת להם תקווה.

הוראה המטפחת למידה רגשית־חברתית מאפשרת לתלמידים התנסויות רגשיות־חברתיות רפלקטיביות. היא, לדוגמה, מפעילה מאגר שאלות מעוררות שיח חברתי־רגשי, שאלות המזמינות את התלמידים להתבונן בעולמם הפנימי – לגלות את רגשותיהם ועמדותיהם, לזהות את הקשר בין רגשותיהם ועמדותיהם להתנהגויותיהם, לשנות את רגשותיהם ועמדותיהם ובעקבות כך את התנהגויותיהם, ולשתף בכך את מוריהם ועמיתיהם. הוראה כזו מנצלת את מצבי ההערכה התכופים – התכוננות לבחינה, ביצוע בחינה, קבלת ציון – לשיחות

על האפקטים שלהם: המתח, התחרות, הנחישות, ההתמדה, ההשוואה, ההשפעה על הדימוי העצמי, וכדומה. גם משברים ביחסים תלמידים־תלמידים ותלמידים־מורים ומשברים חברתיים ולאומיים מספקים שפע של הזדמנויות להוראה רגשית־חברתית – לחוות משבר בלי להישבר, לראות בכל משבר הזדמנות, להבין נקודות מבט שונות וסותרות על משבר וקונפליקט, ליישם מיומנויות של ניהול יחסים ופתרון קונפליקטים. גם אירועים חוץ־קוריקולריים מציעים הזדמנויות ללמידה רגשית־חברתית, למשל תכנון יום הורים או טיול שנתי סביב עקרונותיה של למידה רגשית־חברתית. כאשר המורים מפנימים את נקודת המבט של למידה רגשית־חברתית ומבינים את האסטרטגיה שלה, הם רואים בבית הספר אינספור הזדמנויות לממש אותה (Bailey, Stickle, Brion & Jones, 2019).

כדי שהלמידה הרגשית־חברתית תוטמע בבית הספר, על צוות המורים להיות מעורב בבנייתה ובהטמעתה ולחוות אותה כיצירה שלו. התוכנית אמנם נוצרה על ידי הוגים וחוקרים מחוץ לבית הספר, אך הצוות צריך לתת לה פרשנות משלו ולהתאים אותה לתנאיו ולאופיו המיוחדים של בית הספר. המעורבות בתוכנית וחוויית הבעלות עליה היא תנאי הכרחי, אולי גם מספיק, ליישומה המוצלח.

הורים

שותפות בין ההנהלה והמורים עם ההורים היא קריטית למתן מענה לאתגרי ההתבגרות של התלמידים. באופן אירוני למדי, דווקא בגיל ההתבגרות, שבו מעורבות ההורים נחוצה כל כך, חלה ירידה בה, וזאת משלוש סיבות: דחיית המעורבות ההורית על ידי המתבגרים וחרדת ההורים מדחייה זו; תחושת ההורים שהילדים "כבר גדולים" ולכן הצורך במעורבותם פוחת; עשייה בלתי מספקת של חטיבת הביניים לעידוד מעורבות ההורים. על מחנכי חטיבת הביניים ליזום תקשורת דו־כיוונית עם ההורים. יוזמה זו תכלול הזמנה ללמידה משותפת על מצוקות ואתגרי גיל ההתבגרות ועל למידה רגשית־חברתית; שיתוף ההורים בתוכניות חינוכיות של חטיבת הביניים; הדרכת המורים לעבודה עם ההורים; הצעות מעשיות לעירוב ההורים בפעילויות לקידום למידה רגשית־חברתית בבית הספר ובבית (בנבנישתי ופרידמן, 2020; שכטמן ובושריאן, 2015).

סיכום

למידה רגשית־חברתית היא ביסודה פדגוגיה אופטימית; היא מאמינה ביכולתם של בית הספר בכלל וחטיבת הביניים בפרט לשפר את החוויה הרגשית־חברתית של התלמידים במהלך הלמידה. יתר על כן, למידה רגשית־חברתית היא תנאי ללמידה בבית הספר ומחוצה לו. למידה ללא היבטים רגשיים־חברתיים היא חסרת משמעות. וכן: למידה רגשית־חברתית חיונית במיוחד בגיל ההתבגרות התנודתי, הפגיע והמסוכן. החינוך הבית־ספרי הנוהג מתכחש לגיל ההתבגרות ומתעלם ממנו, אך גיל ההתבגרות מאתגר אותו בכל יום ובכל שעה. הלמידה הרגשית־חברתית מתייחסת אליו ומכבדת אותו. היא מנסה להדהד אותו ולהנחות אותו.

עם זאת, יש לזכור שבית הספר אינו המסגרת היחידה, ואף לא החשובה ביותר, שמשפיעה על מתבגרים. המשפחה הגרעינית והמורחבת, קבוצת הגיל, השכונה, המסכים, התקשורת ועוד, משפיעים אף הם, ולא תמיד בהתאם לעקרונותיה ולערכיה של הלמידה הרגשית־חברתית. מסגרות אלה ואחרות אינן תמיד קשובות למתבגרים, לא מתחשבות בהם ולא רגישות אליהם. לעיתים קרובות הן אטומות, מנוכרות ואלימות. בית הספר אינו יכול לנטרל אותן, אך הוא יכול לכונן מסגרת חליפית שבה אפשר, בין השאר, לדון בהשפעותיהן של המסגרות האחרות, למתן אותן ולחולל השפעה אחרת, מיטיבה.

בית הספר הוא סביבה מורכבת המתמודדת עם סתירות, עימותים ואי־ודאות. כדי לחולל בו למידה רגשית־חברתית על המחנכים להצטייד בתחושת שליחות נלהבת לצד צניעות מפוכחת. בית הספר אינו יכול לתקן את העולם, אך עליו לנסות; עליו לחלום ולהפוך חלק מהחלום למציאות, כפי שמנסחת זאת רחל חלפי בשירה "הצהרת כוונות":

> זֶהוּ נִסָּיוֹן לְהָקִים חֶדֶר בְּתוֹךְ הַיָּם/ ...לִבְרוֹא סִפּוּר מִתּוֹךְ שְׁתִיקַת הַסֶּלַע/
> ...זֶהוּ נִסָּיוֹן לִכְלֹא תֹּהוּ בְּתוֹךְ רִבּוּעַ/ זֶהוּ נִסָּיוֹן הֶגְיוֹנִי בְּהֶחְלֵט/ זֶהוּ נִסָּיוֹן
> מַעֲשִׂי/ הָיִיתִי אוֹמֶרֶת/ עִם סְכוּיִים טוֹבִים (רחל חלפי, "הצהרת כוונות").

מקורות

אופלטקה י׳ וטובין ד׳ (2008). **חטיבות הביניים בישראל יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים**. נייר עמדה מוגש למדען הראשי של משרד החינוך, המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן־גוריון.

אלגאוי־הרשלר, א׳ (2020). נוירו־פדגוגיה: מבט חדש על החינוך. בתוך י׳ הרפז וא׳ הורוביץ (עורכים), **חינוך בצומת**. שוהם: כנרת זמורה דביר.

אנטונובסקי, א׳ (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום בריאות. **מגמות** ל״ט (1–2) (עמ׳ 171–181).

אריקסון, א׳ (1976). **ילדות וחברה**. (תרגום א׳ רפ). בני ברק: ספרית הפועלים.

בנבנישתי, ר׳ ופרידמן ט׳ (2020). **טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך, סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה, מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

הדר פקר, ד׳ (2013). **הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית ספר**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה ״מערכת חינוך לכול ולכל אחד״ – היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. (2005). **״התוכנית הלאומית לחינוך – כי לכל ילד מגיע יותר״, דו״ח דברת**. הוצאת משרד החינוך.

לוי, ש׳ ואחרים (2017). **משיקים: אמנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם קשיים ועם לקויות למידה בהשקה לתחומי הדעת**. משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, שירות פסיכולוגי ייעוצי, אגף לקויות למידה והפרעות קשב.

לוריא, א׳ (2014). השתהות בניהול. בתוך י׳ הרפז (עורך), **פרויד בבית הספר כיצד יכולה הפסיכואנליזה לעזור להוראה וללמידה. הד החינוך** (9). תל אביב: הוצאת הסתדרות המורים בישראל.

מדריך להטמעת למידה רגשית־חברתית בבית הספר (2021). (תרגום מאנגלית ועריכה מדעית: ג׳ לייבושור). ירושלים: מכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית־ספרית.

מור, פ׳ ולוריא, א׳ (2014). **לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר, התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית**. כרך א׳. ירושלים: ג׳וינט ישראל אשלים.

מנדל, מ׳ (2019). **הבוגר במאה ה־21: ידע מיומנויות וערכים, שיפור הלמידה בחטיבות הביניים**. ירושלים: בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

משרד החינוך, (2015). סטנדרטים לאקלים בית ספר. בתוך חוזר מנכ"ל **אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון**. ע"ה 8(ב).

משרד החינוך, (2020). **מערכת החינוך 2030 מיומנויות דמות הבוגר**.

משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, (2014). **פסיפס: פסיכו־פדגוגיה מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה**. אתר שפ"ינט.

משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, (2022). **הכ"חות שבדרך – מתווה תכנית כישורי חיים החדשה**. אתר שפ"ינט.

משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי ואגף מו"פ, (2022). **בית ספר תומך למידה רגשית חברתית, SEL ערכה למיפוי בית־ספרי בתחום הרגשי חברתי**.

נוימן, מ' (2021). **הוגנות בחינוך בעולם משתנה, מדריך למנהל/ת**. ירושלים: ג'וינט ישראל אשלים, משרד החינוך.

סרסון, ס"ב (2012). סדירויות ארגוניות והתנהגותיות. בתוך ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך: אסופת מאמרים** (עמ' 70–88). ירושלים: מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס.

עשור, א' (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), **בית ספר העתידני: מסע מחקר לעתיד החינוך**. תל אביב: הוצאת מסדה.

עשור, א', יצחקי, נ' (2020). זווית אחרת על למידה רגשית־חברתית – גישה מוטיבציונית־התפתחותית ל־SEL. בתוך ר' בנבנישתי וט' פרידמן (עורכים), **טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך, סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות, נספח 1**. ירושלים: יוזמה, מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

פולק, א' (2011). **מאפייני חטיבות הביניים וגיל ההתבגרות והשפעתם על ההוראה והלמידה, דיווח ממפגש לימודי**. ירושלים: יוזמה, מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

פינטו, א' וגרהוף, ע' (2020). **דוח מגמות מבט על חטיבת ביניים, מגמות אתגרים והשלכות לעיצוב עתיד רצוי**. משרד החינוך המנהל הפדגוגי אגף ניסויים ויוזמות.

רן, ע' (2018). **התערבויות לטיפוח מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL — Social and Emotional Learning)**. מוגש לוועדת המומחים בנושא טיפוח מיומנויות רגשיות

חברתיות במערכת החינוך, היוזמה למחר יישומי בחינוך. תל אביב: מרכז המידע הבין מכללתי, מכון מופ"ת.

רקח־אדי א', בירן, ה' ופרידמן־גולדברג, ש' (2011). **חטיבות ביניים: מאפיינים ואתגרים, סקירה המוגשת לוועדת המומחים לתחום: שפה ואוריינות**. תל אביב: בית ספר לחינוך אוניברסיטת תל־אביב.

רש, נ' (2008). **חטיבות הביניים בישראל, בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים – מסגרת לניתוח כיווני הכרעה**. ירושלים: מכון ון ליר.

שדה, א' (2020). **הוגנות בחינוך**. סקירת ספרות עבור ג'וינט אשלים, תחום חינוך פורמאלי. ירושלים: ג'וינט ישראל אשלים.

שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל־אביב.

שדמי, ח' (2007). **כישורי חיים, מתווה לתכנון ולהפעלת תוכנית בית־ספרית**. משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, האגף לתוכניות לימודים.

שדמי, ח' (2019). למידה חברתית רגשית תפיסה ופרקטיקה בעבודת השירות הפסיכולוגי ייעוצי. **ביטאון מכון מופ"ת**, 64.

שכטמן, צ' ובושראין, ע' (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל־יסודי תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי. בתוך ל' יוספסברג בן־יהושע (עורכת), **סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך**. תל אביב: מכון מופת.

Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., & Jones, S.M. (2019). Re-imagining social emotional learning: findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan* 100(5) (pp. 53-58).

Casel organization (2019). *Indicators of schoolwide SEL*. CASEL website.

Casel organization, (2019). *The CASEl guide to Schoolwide Social Emotional Learning*.

Corcoran, R.P., Cheung, A., Kim, E., Xie, C. (2018). Effective Universal

school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement. *Educational Research Review*. doi: 10.1016/j.edurev.2017.12.001.

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C.M. (2018). *Educating the Whole Child*: *Improving School Climate to Support Student Success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Domitrovich, C.E., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development* 88 (pp. 408-416).

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schillinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82(1) (pp. 405- 432).

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M…, & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning*: *Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: jossey-bass publishers.

Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drives for Whole Reform* (Seminar Series Paper No. 204). Melbourne, Australia: The Center for Strategic Education.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.

Jones, S.M., Bouffard, S.M., & Weisburd, R. (2013), *Educators' social and emotional skills vital to learning* (serial online), 94(8) (pp. 62-65).

Jossey-Bass Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children* 27 (pp. 13-32).

Kautz, T., et al. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. *OECD education working papers* no. 110. OECD.

Leithwood, K., Seashore L.K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004).

How leadership influences student learning. New York, NY: Wallace Foundation.

Mahoney, J.L., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan* 100(4) (pp. 18-23).

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine* 159 (pp. 30-37).

OECD (2015). *Skills for Social Progress*: *The Power of Social and Emotional Skills*. Paris, France: OECD.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory*: *Basic psychological needs in motivation*, *development*, *and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist* 55 (pp. 5-14).

Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development* 88, no. 4 (pp. 1156-1171).

Yeager, D.S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children* 27(1).

Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan* 82(5) (pp. 378-383).

מקורות השירים לפי סדר הופעתם

ויטל גילעד, ר׳ (2016). חינוך חובה. **על אחת כמה וכמה**. חיפה: פרדס.

חיטמן, ע׳. ילד סנדוויץ׳. **שירונט**.

זך, מ׳ (2020). ״טופס נוכחות״. **שירים**.

עמיחי, י׳ (1998). עברתי ליד בית הספר שבו למדתי בנעורי. ״טיול ישראלי״, **פתוח סגור**. **פתוח**. תל אביב: שוקן © כל הזכויות שמורות להוצאת שוקן.

ברק, ע׳ (2018). ענף. **להיאחז בענף הקרוב**. חיפה: פרדס.
בנאי, א׳. ילדי הלילה. **שירונט**.
אבידן, ד׳ (1985). לרדת לעלות. **ספר האפשרויות, שירים וכו׳**. ירושלים: כתר.
קוסמן, א׳ (1990). מבוקש. **סמרטוטים רכים**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
ורסנו-אייסמן, ט׳ (2021). נפש משיטת. **קומה אחת מעל עצמי**. הוצאה עצמית – הוצאה לאור.
זך, נ׳ (1988). כשבדידות אינה פחד. **כל השירים**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
שניאורסון-מישקובסקי, ז׳ (זלדה). מכתב לילד. מתוך מכתבים שכתבה זלדה לנער בן משפחתה.
חלפי, ר׳ (2002). הצהרת כוונות. **מקלעת השמש**. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

לפרק ולהדק

הצעה למבנה ארגוני תומך למידה בחטיבת הביניים

דורית טובין

חטיבת הביניים היא יחידה ארגונית המיועדת לתת מענה חינוכי לשכבות הגיל ז׳, ח׳ ו־ט׳. היא נוצרה בשנות השבעים והשמונים של המאה הקודמת במסגרת רפורמת האינטגרציה, ושינתה את מבנה בתי הספר מיסודי שמונה־שנתי ותיכון ארבע־שנתי לבית ספר יסודי שש־שנתי ובית ספר על־יסודי שש־שנתי, המחולק לחטיבה עליונה וחטיבת ביניים. רוב חטיבות הביניים בישראל פועלות כיחידת משנה בבתי ספר תיכוניים שש־שנתיים ומיעוטן כבתי ספר עצמאיים. מטרות הרפורמה ותהליכי יישומה זכו לתמיכה אך גם ספגו ביקורת, לפיה חטיבת הביניים אינה מצליחה להשיג את יעדיה (אופלטקה וטובין, 2008; כפיר ואחרים, 1993; רש, 2006). מיחידה ארגונית שהייתה אמורה להציע מענה ייחודי ומותאם לצורכי התלמידים בגיל ההתבגרות המוקדם הפכה חטיבת הביניים לשלב מכין לחטיבה העליונה ולבחינות הבגרות, בעודה מתעלמת במידה רבה מצורכי התלמידים. בלשונם של מורים, מדובר ב״ימי הביניים החשוכים״, או ביתר בוטות – ב״הגיל המגעיל״ (חדר מורים, 2022).

הפרק הנוכחי מציע מבנה ארגוני שיכול להתמודד עם החולשות הנ״ל, והוא מבוסס על שתי הנחות. האחת, שחולשת חטיבת הביניים נעוצה בהכפפת פעולותיה ומשאביה לצורכי החטיבה העליונה, והשנייה, שהבסיס

הארגוני והפדגוגי של חטיבת הביניים הוא עבודתם של צוותי המקצוע וצוותי השכבה. בהתאם, כדי לאפשר לחטיבות הביניים למלא את ייעודן, יש לפרק תהליכים ארגוניים ומנגד, להדק אותם: לפרק את יחסי ההיררכיה בין החטיבה העליונה לחטיבת הביניים ואת העדיפות הניתנת להסללה על פני הקידום של כל תלמיד; ולהדק ולהבנות מחדש את רוטינות עבודת צוותי המקצוע וצוותי השכבה ומחויבותם לכל תלמיד, ולהבנות מחדש את כפיפותם של כל בעלי התפקידים לצורכי צוותים אלו. הפרק הנוכחי מפרט את המבנה הזה תוך כדי התייחסות לקשר שבין המבנה הארגוני לתהליכים החינוכיים.

הפרק יתחיל בסיכום קצר של היתרונות הצפויים מחטיבת הביניים והתנאים המקשים על מימושם של יתרונות אלה; ימשיך בפירוט המבנה הארגוני החלופי ועקרונותיו; ויסתיים בהמלצות לפעולה.

רקע

הטענה כי יש לשנות את מבנה חטיבת הביניים נובעת משלוש הנחות יסוד: 1. חטיבת הביניים יכולה וצריכה להיות מסגרת המתאימה לצורכי התלמידים בגיל ההתבגרות המוקדם (13–15). התנסות בקבוצה חינוכית; יחסים עם בני ובנות הגיל; חשיפה לתחומי עניין מגוונים ורלוונטיים; מודעות לתהליכי למידה – כל אלה ועוד מאפשרים גיבוש זהות ופיתוח סדר עדיפויות ערכי ולימודי. חופש מבחינות חיצוניות, בכללן בחינות הבגרות, מאפשר פיתוח של שיטות חינוך והוראה חדשניות, התמקדות בהתפתחותו של כל תלמיד, וצמצום פערים לימודיים (אופלטקה וטובין, 2008). 2. מבנה התיכון השש־שנתי הקיים יוצר כשלים מובנים המקשים על חטיבת הביניים להשיג את יעדיה (Juvonen et al., 2004; Weiss & Kipnes, 2006). לדוגמה, שיעבוד משאבי החינוך וההוראה להכנה לבחינות הבגרות בחטיבה העליונה; מיון והסללה המצמצמים את אפשרויות הבחירה של תלמידי החטיבה; ו"הנחתות" על המורים ממשרד החינוך בתיווך הנהלת בית הספר, המתעלמות לעיתים קרובות מצורכי התלמידים. 3. את הכשלים והקשיים הנוצרים על ידי מבנים ארגוניים יש לתקן באמצעות הבנייתם

מחדש. מגוון משאבים המוצעים כיום לחטיבות הביניים – השתלמויות, קהילות למידה, תוכניות התערבות, פדגוגיה ייחודית, אדריכלות חדשנית – לא יחוללו את השינוי הרצוי מאחר שהמבנה הבית־ספרי הקיים דוחה אותם ומשמר את קיומו (טובין, 2021).

לפני שאפרט את המבנה הארגוני הרצוי לחטיבת הביניים, שלוש הערות מקדימות: ראשית, המבנה הקיים של חטיבת הביניים אינו תולדה של רשלנות או של חוסר יכולת של מערכת החינוך או הצוות הבית־ספרי. הוא נגזר מהתנאים הייחודיים של מערכת החינוך ומהציפייה שבית הספר ישיג מטרות מרובות ואף סותרות זו את זו ללא משאבים הולמים (Meyer & Rowan, 1992). לפיכך, לכל בתי הספר יש מאפיינים ארגוניים משותפים כגון חיבורים רופפים[49] וחיבורים הדוקים, המעידים יותר על מבנה החברה ומערכת החינוך מאשר על בתי הספר (Bidwell, 2001; Weick, 1976).

שנית, ובהמשך להערה הראשונה, פרק זה אינו דוגל בשינוי מטרות בית הספר הכוללות חִברות לנורמות מקובלות, הנחלת התרבות השלטת, ופיתוח הפוטנציאל של כל תלמיד (טובין, 2021). השינוי המוצע הוא מבנה ארגוני יעיל יותר שיאפשר לבית הספר להשיג יותר ממטרותיו ולהגביר את האיזון ביניהן, וכן – לחזק את הלכידות הפנימית שלו ואת הלגיטימציה שלו כסביבה חינוכית מיטבית.

שלישית, עקרונות הפעולה המוצגים בהמשך נכונים ומתאימים לכל בית ספר בכל שלב והקשר. עם זאת, מאפיינים ייחודיים של בית ספר במונחים של גודל, זרם, שלב ומגזר מחייבים התאמות ייחודיות. בפרק זה אתמקד במבנה המוצע לחטיבת ביניים בבתי ספר על־יסודיים שש־שנתיים גדולים (מארבע כיתות בשכבה ויותר) מהזרם הממלכתי והממלכתי דתי, תוך כדי הבהרת העקרונות הכלליים לצד ההתאמה הייחודית לחטיבות ביניים אלו.

49 חיבורים רופפים הם למשל בין הוראה פרונטלית לבין מגמות המציעות בחירה לתלמידים, המאפשרות מענה סימבולי לציפייה של קידום כל תלמיד ומענה טכני להסללת התלמידים והכשרתם לשוק העבודה. במקביל, חיבורים הדוקים בין בדיקת נוכחות ושיבוץ לרמות למידה מאפשרים לבית הספר לתפקד כסוכן סוציאליזציה הדואג לביקור סדיר של תלמידיו והסללתם לקבוצות הומוגניות.

מבנה ארגוני חדש לחטיבות הביניים

המבנה המוצע מבוסס על שני עקרונות: פירוק יחסי ההיררכיה מצד אחד והידוק שיתופי הפעולה מנגד. כל ארגון, בכלל זה בית הספר, מורכב מחלוקת עבודה וממנגנוני תיאום (Mintzberg, 1980) היכולים להיות היררכיים או שיתופיים. המבנה ההיררכי מתאם בין פעולות באמצעות קבלת החלטות בדרג הבכיר והורדתן לדרגים הנמוכים לביצוע (ובר, 1973), בעוד המבנה השיתופי מאפשר תיאום באמצעות דיון וגיבוש הסכמות משותפות בקרב אלה שאמורים להוציא את ההחלטות לפועל. בעוד שספרות מִנהל החינוך מרבה לתמוך בשיתופי פעולה, הן בהיבט הניהולי של בית הספר, כפי שנובע למשל מהרעיון של "מנהיגות מבוזרת", הן בעבודת המורים, כמו במקרה של "קהילות למידה מקצועיות", בפועל מבנה בית הספר הוא ריכוזי והיררכי (Bidwell, 2001), מבנה הנגזר במידה רבה מהאחריות החוקית המרוכזת כולה בידיהם של מנהלי בתי הספר ומשליטתם המלאה במינויים של מנהלי הביניים ובתגמולים המוענקים להם. ריכוז כה גדול של סמכות ואחריות בתפקיד המנהל יוצר בהכרח מבנה היררכי, שבו ההחלטות מתקבלות הרחק מעולמם ומצורכיהם של התלמידים ושל המורים. כדי לפרק ריכוזיות זו ולאזן אותה, יש ליצור מוקדי כוח מקצועיים בבית הספר המעוגנים ברוטינות ארגוניות של צוותי המקצוע (הכוללים את כל המורים המלמדים את אותו תחום דעת) וצוותי השכבה (הכוללים את כל מחנכי השכבה). צוותי המקצוע יקבלו החלטות מקצועיות מנומקות לגבי הפדגוגיה של כל תחום דעת וכל תלמיד, וצוותי השכבה יקבלו החלטות לגבי התחום החברתי־ערכי של כל כיתה ושכבה, כאשר שאר בעלי התפקידים תומכים בהם והנהלת בית הספר מגבה אותם ואחראית לפיתוחם המקצועי.

ראוי לציין כי שיתוף פעולה בקרב צוותי מורים אינו מובן מאליו. חוקר אחד אף העיר בעוקצנות ש"בית ספר הוא אוסף מורים המאוגדים על ידי מיזוג אוויר ומגרש חניה" (Hopkins et al., 2011). כלומר, עבודת המורים אינה מבוססת על שיתוף פעולה, אלא על עבודה עצמית של כל מורה "מאחורי דלת הכיתה" (Goodlad & Klein, 1970). גם כאשר המורים פועלים בצוותים, הם עוסקים בדרך כלל במנהלות, בתיאום וביישום הוראות ההנהלה, בגיבוש שפה משותפת,

בתמיכה רגשית ובחלוקת האחריות על הישגי התלמידים, ופחות בפיתוח מקצועי ובקידום התלמידים (De Nobile, 2021).

כאשר המטרה המוצהרת של עבודת הצוות היא פיתוח מקצועי, אמצעים כמו הדרכות, השתלמויות והרצאות תורמים לכך רק לעיתים רחוקות, וזאת מכמה סיבות. סיבה אחת: הצרכים הייחודיים של כל מורה. כל ניסיון להטמיע פרקטיקה פדגוגית אחידה בקרב כל המורים מתעלם מהצרכים השונים שלהם, מה שגורם לכך שרק אחדים מהם מטמיעים אותה. סיבה שנייה: העיתוי הכפוי. הצרכים לא רק שונים, הם גם צצים במועדים שונים. אם המורה אינו מוכן ללמוד וליישם פרקטיקה כלשהי – טובה כשלעצמה – הוא לא ילמד אותה. סיבה שלישית: המאמצים אינם מתוגמלים. למידה ויישום של פרקטיקות חינוכיות חדשות דורשים זמן ומאמץ, אך הם אינם מתוגמלים. התוצאות הן עבודת צוות חלקית, דינמיקה שלילית והתפתחות מקצועית מינימלית.

מאחר שעבודת צוות היא הדרך ליצור כוח מאוזן, מבוזר ושיתופי יותר, המאפשר התמודדות מיטבית עם דרישות הסביבה ועם אילוצי הארגון הבית־ספרי, דרוש מהלך שיחזק את רוטינות העבודה של הצוותים בבית הספר. מהלך כזה הוא עיקר ההצעה הנוכחית, והוא מורכב משלושה היבטים: גיבוש תפיסה פרופסיונלית לעבודת הצוות החינוכי; אימוץ פרקטיקה תומכת מקצועיות; והבניה מחודשת של הרוטינות בהתאם לצורכי חטיבת הביניים ולאתגריה. הסעיפים שלהלן מסבירים ומדגימים את ההיבטים האלה ואת השלכותיהם הארגוניות על הרוטינות של צוותי המקצוע, צוותי השכבה וצוותי הרכזים המהווים את עמודי התווך של חטיבת הביניים.

א. צוותי מקצוע

הוראה כפרופסיה. העבודה המקצועית של המורים תלויה בהגדרת תפקידם. לפי התיאוריה של הפרופסיה, לכל מקצוע יש "שטח שיפוט" שעליו הוא אחראי, ואנשי המקצוע אמורים לדעת להתמודד עם האתגרים בשטח שיפוט זה (Abbott, 1988). הגדרת שטח השיפוט של המורים, או מרחב ההתמודדות המקצועי שלהם, משליכה על עבודתם ועל הציפיות החברתיות מהם. לפי

גישתם של מקס ובר (1973) וממשיכיו, מערכת החינוך היא ארגון בירוקרטי שתפקידו לספק שירותי חינוך אחידים "להמונים", ובהתאם לכך המורה הוא פקיד חינוכי שתפקידו להעביר ידע, לנהל כיתה, להשליט משמעת ולציית לכללי בית הספר (Becher & Lefstein, 2020). במקרה זה, פעולותיו של המורה תלויות בעיקר בהנחיות שהוא מקבל מההנהלה. ומכאן, הצוות המקצועי האחראי על הוראת תחום הדעת עוסק בעיקר בתיאום ובתכלול ההוראה, בפריסת תוכנית הלימודים, בניסוח המבחנים ובביצועם, ובמיון התלמידים בהתאם להישגיהם (אביטן, כץ וטובין, 2022). מצב זה מחזק את בדידותו של המורה "מאחורי דלת הכיתה", מאחר ששיטות ההוראה של המורה כיחיד ותהליכי הלמידה של התלמיד כיחיד נדחקים לשוליים במצוות הדרישה "להספיק את החומר" ולהצליח בבחינות האחידות. פרספקטיבה בירוקרטית זו מסבירה היטב את המצב הקיים בחטיבות הביניים ואת השלכותיו השליליות על התלמידים ועל המורים.

הפרק הנוכחי מציע תפיסה אחרת הרואה במורה מומחה הוראה שתפקידו לקדם את למידת תחום הדעת שלו אצל כל אחד מתלמידיו (טובין, 2010). תפקיד זה מחייב שליטה במיומנויות מקצועיות, כגון אבחון קשיי למידה, בחירת שיטת הוראה והפקת לקחים. לפי גישה זו, המורים כאנשי מקצוע נמדדים בהתאם להצלחתם בקידום הלמידה בתחום הדעת שלהם אצל כל אחד מתלמידיהם. הצלחה זו מגבה את חזקתם על תחום השיפוט של קידום הלמידה, את הלגיטימציה שהם מקבלים מבעלי עניין מחוץ לבית הספר, ואת עמדת הכוח שלהם בבית הספר. עם זאת, פרופסיה מתפתחת בזכות עבודה משותפת של אנשי המקצוע, והפרקטיקה של חקירה משותפת מבוססת נתונים יכולה לקדם את המיומנות המקצועית.

חקירה משותפת מבוססת נתונים.[50] פרקטיקה זו מבוססת על כמה גישות תיאורטיות ובהן: הארגון הלומד (Argyris & Schön, 1996), הסוציולוגיה של

50 בעברית יש שלוש מילים המבוססות על השורש ח.ק.ר, אך משמעותיהן מעט שונות: מחקר, תחקיר וחקירה. מחקר מתאר את התהליך המדעי הכפוף לשיטות ואתיקה מחקרית ומחויב לייצור ידע. תחקיר מתאר את התהליך העיתונאי המתייחס לאיסוף מידע על סוגיה מסוימת עד להבנתה, וחקירה רווחת בשורות המשטרה, כאשר רוצים להבין בעיה ספציפית, מקורותיה ופתרונה. בהקשר הנוכחי, כאשר המטרה היא להבין את מקור הבעיה והדרך להתמודד, נמצאה המילה חקירה כמתאימה ביותר.

הפרופסיה (Abbott, 1988, 2014) וחקירה מבוססת נתונים (Steele & Boudett, 2008).[51] זוהי שיטה לעבודת צוות המיועדת לקדם שליטה בשלוש המיומנויות הנדרשות מאיש המקצוע: 1. אבחון בעיה מתוך מערך של נתונים. 2. בחירת התערבות לשיפור מבין חלופות מתוך הבנת היתרונות והחסרונות של כל חלופה. 3. הפקת לקחים ומעקב אחר תוצאות ההתערבות. מיומנויות אלו מבוססות על ידע תיאורטי ופרקטי, יכולת רפלקטיבית ומודעות עצמית (Abbott, 1988, 2014). הפרקטיקה לפיתוח יכולות אלו מחייבת עבודה שבועית מתמדת של כל הצוות כדי להתמודד עם אירועים וסוגיות הכרוכים בקידום למידת התלמידים. בשונה מגישות מקובלות אחרות כמו קהילות מעשה, קהילות למידה ומורים החוקרים את עבודתם, פרקטיקה זו של חקירה משותפת לא מיועדת רק להוסיף ידע, להנגיש פרקטיקות וכלים חדשים, ואפילו לא לחקור את עבודת המורים עצמם. כל אלה אינם המטרה, אלא תוצאות לוואי ברוכות של התמקדות בלמידת התלמידים, אבחון קשיי הלמידה שלהם, טיפול בהם, והפקת לקחים מתמדת מתהליך זה.

עבודת הצוות מנוהלת על ידי רכזת. מדד ההצלחה של עבודה זו הוא שבסופה של כל פגישת צוות, רוב המשתתפים, אם לא כולם, יוצאים עם ידע חדש או נקודת מבט חדשה על תהליכי הלמידה של תלמיד מסוים או של תלמידים אחדים בכיתתם, על הקשיים העומדים בפניהם ועל דרכים ושיטות לעזור בקשיים אלו – ידע המושג על ידי פיתוח שלוש המיומנויות הפרופסיונליות של אבחון, התערבות והפקת לקחים (Abbott, 1988).

אבחון בעיה לימודית. האבחון כולל שני שלבים: האחד – איסוף כל הנתונים הרלוונטיים, והשני – שיבוצם לקטגוריה מתאימה של בעיה. איסוף הנתונים כולל שימוש בשיטות שונות כדי להשיג מגוון נתונים על האירוע, ויש לו שתי מטרות מרכזיות:

א. **מניעת הטיות.** מאחר שכל חברי הצוות הם מורים וכולם מכירים את סביבת העבודה של בית הספר, יש הרגשה שכולם יודעים על מה מדובר ומבינים את הבעיה. תפקיד הנתונים הוא למנוע קפיצה פזיזה למסקנות ולאפשר חקירה מעמיקה של המקרה ונסיבותיו. בנוסף, מאחר שחבר הצוות שמציג את

51 למשל, תוכנית Data Wise Project של בית הספר לחינוך באוניברסיטת הרווארד בארצות הברית: https://datawise.gse.harvard.edu/about

האירוע מעורב בו, ייתכן שהצגת האירוע ללא נתונים משקפת את פרשנותו ואת נקודת מבטו הסובייקטיבית.

ב. **בסיס רחב לאבחון.** מגוון הנתונים מציג היבטים שונים של אירוע הלמידה, ומאפשר לשבץ ביתר קלות את האירוע תחת קטגוריית בעיה ספציפית. תהליך זה של אבחון דורש היכרות עם ידע תיאורטי לגבי תהליכי למידה וסוגי הבעיות בלמידת תחום הדעת, וידע פרקטי לגבי איסוף נתונים וניתוחם. לדוגמה, במקרה של תלמיד עם ציון נמוך במטלה של הבנת הנקרא, הנתונים יכללו את טופס הבחינה עם תשובות התלמיד וציון סוגי השגיאות – דילוג על חלק מהרעיונות בטקסט, קריאה חלקית של הטקסט, קושי בזיהוי מילות מפתח, וכדומה. ייתכן שלצורך אבחון מדויק יידרשו כמה מטלות שונות שצריך לפתח כמטלות אבחון כדי לאסוף נתונים על קשיי הלמידה של אותו תלמיד. הצוות שקיבל את הנתונים מראש ילמד אותם, ידון בהם ויציע שיבוץ לקטגוריה מתאימה של בעיה. קטגוריות הבעיה יכולות להיות, למשל, קושי בפיענוח טקסט, אוצר מילים חלקי או יכולת נמוכה בהסקת מסקנות. בירור הנתונים המאפיינים את הבעיה ואבחונה מתבצעים בדיון עם כל חברי הצוות. לאחר שהצוות מגיע להסכמה לגבי סוג הבעיה, תוך כדי ידיעה ברורה שייתכן כי זו הגדרה זמנית, הוא עובר לדון בהתערבות המתאימה להתמודדות עם הקושי שאובחן.

בחירת התערבות. שלב זה כולל את הצגת מגוון אפשרויות ההתערבות ואת בחירת המתאימה לקושי שאובחן. כאן יש חשיבות רבה לניסיון של חברי הצוות במגוון ההתערבויות ושיטות ההוראה. יש לנמק כיצד ההתערבות הנבחרת יכולה לעזור בהתמודדות עם הבעיה. חשוב להימנע מפתרון בעיות רפלקסיבי של פנייה חפוזה לפתרונות מקובלים אך בלתי הולמים. במקרה של קושי בפיענוח טקסט, למשל, אין טעם לשלוח את התלמיד ל"תגבור" או ל"שעה פרטנית" ("פתרונות בית ספר"), אלא להציע מענה מדויק לטיפול בבעיה זו. ייתכן שצריך לפתח דפי עבודה ושיטת הוראה מתאימים. כאן יש יתרון מובהק לעבודת הצוות – עמיתים יכולים להציע כלים מניסיונם ולהפנות למקורות שבהם ניתן למצוא כלים מתאימים.

בנוסף, יש לתכנן כיצד המורה שהציג את אירוע הלמידה יכול ליישם

התערבות לקידום התלמיד: דפי עבודה ייעודיים שהתלמיד ימלא בזמן השיעור, או תרגול ממוחשב לאחר שעות בית הספר, או פגישה אישית אחת או יותר עם מורה. אם נעשה שימוש באחת מהאפשרויות האלה או אחרות, אז מתי ועל חשבון מה? חשוב להיערך ליתרונות ולחסרונות של כל אפשרות.

פגישת צוות מסתיימת כאשר משתתף שהציג אירוע למידה מנסח בעזרת המשתתפים תוכנית עבודה עבור התלמיד שאליו הוא התייחס. המורה אמנם יבצע את התוכנית, אך הוא יוצא לתהליך עם גיבוי ושיתוף באחריות מצד כל חברי הצוות. זהו החוזה הבלתי כתוב שעומד בבסיס השיתופיות: המורה מביא קשיים ובעיות עם תלמידים ונחשף לפני עמיתיו "בחולשתו", ובתמורה הוא מקבל מהם רעיונות, הפקת לקחים והשתתפות באחריות. על תהליך זה ממונה רכזת הצוות, הממקדת את הדיון בנושא שעל הפרק ושומרת על אווירה חיובית והוגנת.

הפקת לקחים. חקירה משותפת כוללת מחויבות למעקב אחר תוכניות ההתערבות, ניתוח התוצאות, והסקת מסקנות לגבי האבחון, ההתערבות ומאפייני היישום. לכן, בשבוע העוקב (או זמן אחר שהוגדר מראש על ידי כל הצוות) חבר הצוות מביא עדויות ונתונים לגבי תהליך יישום ההתערבות ותוצאותיו. למשל, לגבי אותו תלמיד עם בעיות בפיענוח טקסט, יש להציג את דפי העבודה, התרגילים והתכנים שהוצגו לתלמיד, השכיחות וההיקף שבהם יושמה התוכנית ומטלה מסכמת המציגה את מצבו לאחר ההתערבות. כל העדויות והנתונים יוגשו מראש לחברי הצוות וישמשו לדיון באפקטיביות של ההתערבות ובהשלכותיה. אם ההתערבות הועילה, היא תשמש את כל חברי הצוות למקרים דומים בעתיד. כאשר התוצאות מאכזבות, הצוות יבחן שוב את תהליך האבחון, את בחירת ההתערבות ואת אופן יישומה.

כל חברי הצוות משתתפים בתהליך זה של הצגת אירוע למידה, אבחון הבעיה, בחירת ההתערבות והפקת הלקחים, וכך מחדדים ומעמיקים את יחסם המקצועי ללמידת התלמידים. פרקטיקה זו אמורה להפוך לחלק הכרחי ומובן מאליו של עבודת המורה. בהמשך, לאחר שמתודת החקירה המשותפת נעשית נוהל מוכר וברור, ניתן להרחיבה גם לאירועים נוספים הקשורים ללמידה במובן הרחב. מיסוד פרקטיקה כזאת בעבודת הצוות דורש הבניה מחדש של רוטינת עבודת הצוות.

הבניה מחדש של רוטינת עבודת הצוות. התיאוריה של הרוטינה הארגונית

מסבירה את האופן שבו מאורגנות פעולות חברי הארגון לקראת השגת מטרותיו, ולכן מתאימה כמסגרת מושגית לניתוח ההבניה הנדרשת לרוטינות ארגוניות. רוטינה מוגדרת כפעולה מובחנת וחוזרת של קבוצת אנשים המיועדת להשיג את מטרות הארגון. המבנה הפנימי של הרוטינה כולל שלושה היבטים: המוצהר, הביצועי והמשאבים; יחסי הגומלין עם רוטינות אחרות משפיעים על היבטים אלה (Feldman & Pentland, 2003; Pentland & Feldman, 2005).

לפי גישה זו, כדי לארגן מחדש את רוטינת עבודת הצוות כך שתתמוך בפיתוח המקצועי של המורים יש לנקוט את המהלכים האלה: בהיבט המוצהר, יש להסכים שמוקד עבודת הצוות משתנה מתיאום וניהול לפיתוח מקצועי ושרכזת הצוות היא מנהיגת התהליך. בהיבט הביצועי, יש לתרגל ולהעמיק את הפרקטיקה של חקירה משותפת, מבוססת נתונים, תוך כדי חלוקת תפקידים ברורה בין רכזת המקצוע, חברי הצוות והמדריכים, או מקורות ידע נוספים. עוד יש להבהיר את הקשרים של רוטינת צוות המקצוע לרוטינות אחרות כמו מועצה פדגוגית, מיפוי, מבחנים, מערכת השעות וכדומה. בהיבט המשאבים, יש להקצות לעבודת הצוות את המשאבים הדרושים, כולל זמן, מקום, תגמולים, ידע ופיתוח יכולות הניהול של רכזת המקצוע.

זמן. עבודת צוות מחייבת הקצאת זמן מוגדר ומשמעותי (כשעתיים בשבוע) במערכת השעות הבית־ספרית, שאינו חופף לפעילויות אחרות של חברי הצוות. **מקום**. פגישות הצוות מחייבות מקום קבוע שיאפשר לצוות לנהל היטב את זמנו ואת משימותיו. **תגמולים**. יש להסדיר תגמולים ברורים לרכזת המקצוע ולחברי הצוות בתמורה להשתתפותם ברוטינה. מסמכי משרד החינוך[52] מגדירים אחוזי תוספת לשכר ושעות תפקיד, אבל יוזמות מקומיות, כגון מינוי רכזת מקצוע נפרדת לחטיבת הביניים, פוגעות בתגמולים אלה. בנוסף, יש לאפשר לצוות גמישות בשימוש בשעות השהייה והשעות הפרטניות בהתאם לצורכי התלמידים ולכללים המחייבים.

מקורות ידע ומומחיות. חקירה משותפת מבוססת נתונים תורמת לפיתוח

52 למשל: חטיבת ביניים – בעלי תפקידים: https://matana.education.gov.il/%D7%97%D7%98%D7%99%D7%91%D7%AA-%D7%91%D7%99%D7%A0%D7%99%D7%99%D7%9D:%D7%91%D7%A2%D7%9C%D7%99_%D7%AA%D7%A4%D7%A7%D7%99%D7%93%D7%99%D7%9D

המורים כאנשי מקצוע בקידום הלמידה על ידי פיתוח מיומנויות מקצועיות (אבחון, התערבות והפקת לקחים), הבהרת הידע התיאורטי והיישומי העומד בבסיסן, והעמקת המודעות העצמית להשפעותיו של כל מורה על התהליך. חלק מהידע הדרוש נמצא בקרב חברי הצוות והדיון בנתונים, בבעיות, בדרכי ההתערבות ובניתוח התוצאות מאפשר לחשוף ידע זה. אבל אין בו די; על הצוות להזין עצמו במידע נוסף ועדכני ממקורות חיצוניים – מדריכים, מרצים, מלווים וגורמים מתערבים. כדי שתשומות ידע אלו יחזקו את הצוות ואת יכולותיו המקצועיות, הן צריכות להינתן על פי דרישה. כלומר, הצוות צריך להגדיר ידע חסר ולחפש גורם שיכול לספקו. במובן זה ההיררכיה מפורקת ומשתנה: לא הצוות משרת את המדריך או המומחה, אלא הם מגיעים לפי הזמנת הצוות כדי לספק את הידע החסר. כך גם לגבי תוספת של שעות ותוכניות – לא המנהלת קובעת לצוות מה יקבל לפי מה שזמין, אלא היא פועלת להשיג את המשאבים לפי בקשת הצוותים. התארגנות כזו מחייבת כל צוות מקצוע להכין תוכנית עבודה שנתית שתכובד על ידי בית הספר.

התאמת רוטינת צוות מקצוע לחטיבת הביניים

כאשר מדובר בחטיבת הביניים נדרשת היענות לשלושה אתגרים: צוותי מקצוע שש־שנתיים, התמקדות בתלמיד יחיד והגדרת תפקידה של מנהלת חטיבת הביניים.

צוות מקצוע שש־שנתי. צוות מקצוע שש־שנתי מבטא מתן עדיפות לרציפות בהוראת תחום הדעת, וזאת כדי שהמורים ידעו מהיכן התלמידים מגיעים ולאן הם אמורים להגיע וגם כדי לתכנן ניידות מורים בין כיתות ושכבות הגיל לצורך איזון בין התגמולים ותנאי השכר השונים בין החטיבה העליונה וחטיבת הביניים. עם זאת, לחטיבת הביניים יש יעדי הוראה ייחודיים, ולכן יש לבנות צוותים מקצועיים שש־שנתיים שמתפצלים לשתי קבוצות, זו של החטיבה העליונה וזו של חטיבת הביניים. אך מדובר על צוות אחד המונהג על ידי רכזת אחת, שיוצר גבולות ברורים לתחום הדעת ולהתמחות בו. עם זאת, כדי לענות על הצרכים הייחודיים של כל חטיבה, יש לחלק את מפגשי הצוות לשניים, כאשר

מתוך שעתיים נמצאת הרכזת עם כל צוות שעה אחת לסירוגין, והשעה השנייה מוקדשת לפיתוח חומרי למידה, מטלות אבחון ותוכניות התערבות. זה נכון בעיקר לצוותים הגדולים (שמונה מורים ויותר), כאשר בצוותים הקטנים הפגישה יכולה להתמקד בחטיבת הביניים או בחטיבה העליונה לסירוגין, ובכך לחזק את המחויבות והקשר של הוראת תחום הדעת בין שתי החטיבות. ההנחה הבסיסית היא שכל המורים יכולים לתרום לאבחון בעיות וקשיי למידה של תלמיד על בסיס נתוני ביצוע מטלות, גם כאשר הם אינם מלמדים באותו זמן בדיוק חומר מסוים לגיל זה. כלומר, הפרקטיקה היא אותה פרקטיקה, הרכזת היא אותה רכזת, ופגישת הצוות היא אותה פגישה, רק ארגון הזמן מכבד את צורכי הידע השונים.

התמקדות בתלמיד יחיד. ההנחה בבסיס השיטה המוצגת כאן היא שהמקצועיות של המורים תלויה בהבנה מעמיקה של תהליכי הלמידה. רבים גורסים שתחום השיפוט של המורה הוא הכיתה והמיומנויות החשובות הן ניהול כיתה וגיוון בשיטות ההוראה (Becher & Lefstein, 2020), אך ככל שמיומנויות אלו חשובות, הן לא המטרה אלא נגזרת של התמחות בלמידת התלמיד היחיד. אף על פי שהכיתה מורכבת משלושים תלמידים ויותר, על המורה לראות כל תלמיד כיחיד ייחודי – בעיקר את התלמיד המתקשה. ההתמקצעות צומחת מהתמקדות בתלמיד יחיד ועוד יחיד... זו הדרך היחידה לצלול לעומק תהליכי הלמידה ושיפורם. אמנם המורה מתקשה להגיע לכל תלמיד בכיתות מרובות תלמידים, אך לא כל תלמיד זקוק לטיפול פרטני מעמיק.

בנוסף, תוכניות ההתערבות, דפי העבודה, ושיטות הוראה הממוקדות בקשייו של תלמיד יחיד, יתאימו מן הסתם גם לתלמידים אחרים. הדבר מחייב את המורה לארגן את הכיתה בקבוצות משנה לפי יכולותיהן בהתאם לקושי המטופל. לא מדובר בחלוקה להקבצות קבועות או בשאיפה לקבוצות הומוגניות (קבוצות מדומיינות, שכן כל תלמיד הוא עולם ומלואו), אלא בחלוקה דינמית ומשתנה. התוצאה הצפויה היא הוראה מבוזרת המותאמת לצרכיו של כל תלמיד. יחס אישי ועניני זה יחזק את האמון הדדי בין המורה לתלמיד.

נגזרת נוספת של שיטה זו היא תקשורת מקצועית עם בעלי עניין, ובהם הורי התלמיד, הפיקוח והרשות המקומית. על פי התיאוריה המוסדית, היכולת של איש המקצוע לקבל לגיטימציה ותמיכה לפועלו תלויה ביכולותיו לבצע "עבודה מוסדית" – פעולה לחיזוק ולקידום כללי השדה. בהקשר הנוכחי, עיקרי הפעולות

הנדרשות מהמורה הן הסבר, הנמקה ותרגום (Tal & Tubin, 2021): **הסבר** הוא ניסוח הגורמים לפעולת המורה, המתבהרים במהלך החקירה המשותפת של למידת התלמיד; **הנמקה** היא תיאור הקשרים בין הפעולות שעושים המורים לתוצאות המצופות; **ותרגום** הוא התאמת ההסברים וההנמקות לכל אחד מבעלי העניין. אם המורים ידעו להסביר את קשיי התלמידים ואת הפעולות שהם עושים, הם יחזקו את תביעתם לשטח השיפוט של קידום הלמידה ואת מעמדם המקצועי בעיני שותפי התפקיד השונים.

תפקיד מנהלת חטיבת הביניים. כאשר הצוותים הם שש־שנתיים, מנהל בית הספר, או בעל תפקיד מטעמו, הוא שאחראי עליהם. האחריות מתבטאת לא רק בדרישה לדיווח על אודות עבודת הצוות והישגיו, אלא בעיקר בפיתוח המקצועי של רכזי המקצוע, כפי שיפורט בהמשך. כדי למקד את עבודת הצוות ולמנוע כפילויות וחסרים, יש להימנע ממינוי רכזי מקצוע נפרדים בחטיבת הביניים מאחר שהצוות הוא שש־שנתי ומורים רבים עובדים בשתי החטיבות. לצורך דיווח מסודר של רכזי המקצוע למנהלת חטיבת הביניים חשוב שיתקיימו פגישות רציפות של המנהלת עם כל אחד מרכזי המקצוע. חשוב להדגיש שלא מדובר בניהול הרכזים, אלא בעדכון ובתמיכה.

ליחסים אלו יש השלכות מספר: האחת, אין צורך שמנהלת חטיבת הביניים תיפגש עם כל הרכזים כקבוצה, אלא תקיים פגישות אישיות; השנייה, יש לעצב את משרת הרכזים כך שיוכלו לעמוד בכל משימותיהם ויש לתגמל אותם (ראו בהמשך); השלישית, אם למנהלת חטיבת הביניים יש חזון פדגוגי עבור חטיבת הביניים עליה להציגו לרכזים כדי שיוכלו להגיב עליו ולהתאימו לצוות המקצוע שלהם. אך הכיוון צריך להיות ברור: צוותי המקצוע קובעים כיצד ללמד את תחום הדעת. במוקד נמצא הצוות, לא המנהלת.

ב. צוות שכבה

צוות שכבה מורכב מכל מחנכות השכבה כאשר אחת מהן ממלאת את תפקיד רכזת השכבה. התפקיד קיים במערכות חינוך נוספות, אך הוא מוגדר אחרת (לדוגמה, בסין, Liu & Barnhart, 1999; וביפן, Rhodes, 1994). בתיכון בישראל "מחנך

הכיתה ממונה על כל העניינים החברתיים והלימודיים של תלמידי הכיתה. מחובתו לדאוג להתקדמותו של כל תלמיד בחברה ובלימודים וללכוד הכיתה כיחידה חברתית" (משרד החינוך והתרבות, 1975). היקף תפקיד המחנכת הוא כשלוש שעות שבועיות והתגמול הכספי הוא עשרה אחוז תוספת שכר. בשלוש שעות אלה המחנכות מצליחות לבצע רק מעט מחובות התפקיד. מצב זה מחמיר כאשר מדובר בכיתות גדולות של שלושים ויותר תלמידים. במקביל, אין הכשרה ייעודית מסודרת למחנכות. מורות המקבלות את התפקיד נדרשות ללמוד את הכישורים והפרקטיקות הנחוצות באופן כמעט עצמאי (Zeira, Astor & Benbenishty, 2004). גם במקרה זה יש לגבש תפיסה פרופסיונלית, ליישם את הפרקטיקה של חקירה משותפת מבוססת נתונים ולארגן מחדש את רוטינת צוות השכבה בהתאם לצורכי חטיבת הביניים.

חינוך כפרופסיה. בהמשך להנחה שארגון בנוי על חלוקת עבודה ושהגדרת תפקיד היא תנאי הכרחי לעבודה מקצועית, תחום השיפוט של המחנכת צריך להיות מובחן מזה של המורים המקצועיים ולהתמקד בליכוד הכיתה כיחידה חברתית, מתוך דאגה להתנהלות החברתית של תלמידי הכיתה. מאחר שההתקדמות הלימודית של כל תלמיד היא בשטח השיפוט של המורה המקצועי, המחנך לא צריך ולא יכול לעסוק בהיבטים הלימודיים. לכל היותר עליו לקבל דיווח תקופתי מהמורים המקצועיים הרלוונטיים לכיתתו על התקדמות תלמידים עם קשיים. המחנכות אף אינן אחראיות למצבו הרגשי והנפשי של התלמיד היחיד, שהוא תחום השיפוט של היועצות החינוכיות, הנדרשות אף הן לדווח למחנכות (ראו בהמשך).

המוקד המרכזי של עבודת המחנכת הוא ליכוד הכיתה ליחידה חברתית, משימה הכוללת עיסוק באתגרים חברתיים כמו חרם, מעמדות, וקבוצות עוינות; אתגרים התנהגותיים כמו מניעת התמכרויות, סמים, אלימות והטרדות; אתגרים ערכיים כמו חינוך לדמוקרטיה ולשוויון ולשמירה על זכויות הפרט, וקיום בחירות לוועדות ולמועצת תלמידים; ואתגרים תרבותיים ובהם חגים, טקסים ואירועים. אף מחנכת אינה יכולה להתמודד בהצלחה עם כל האתגרים האלה לבדה, ולכן דרושה עבודת צוות סביב חקירה משותפת מבוססת נתונים.

חקירה משותפת. גם כאן פועלים אותם עקרונות של קידום יכולת מקצועית על ידי חקירה משותפת מבוססת נתונים של צוות השכבה, תוך כדי שימוש בידע

תיאורטי ופרקטי ופיתוח מודעות אישית. גם כאן המדד להצלחה הוא שבסוף כל פגישה המחנכות יוצאות עם ידע כיצד לאבחן בעיות, להתערב באופן מושכל ולהפיק לקחים מהתהליך.

אבחון בעיה בכיתה. בכל פגישת צוות, מחנכת אחת או יותר מביאות לדיון בעיות או קשיים שבהם הן נתקלו בכיתותיהן. לא מדובר בפריסת התכנים הנדרשים מהחינוך החברתי או הייעוצי, אלא בתהליכי העבודה בכיתה עם תכנים אלה והקשיים הכרוכים בעיצוב הכיתה כסביבה בטוחה והוגנת עבור כל התלמידים. על המחנכת המציגה לאסוף מראש נתונים רלוונטיים לבעיה המוצגת, כולל היבטים כמותיים של הבעיה (כמה תלמידים, כמה זמן, וכדומה) והיבטים פרשניים (מה אומרים תלמידי הכיתה ומוריה). למשל, אירוע שבו המחנכת מגלה שהכיתה מחרימה תלמיד. הנתונים שעליה להציג הם מאפייני הכיתה מבחינה מגדרית, סוציו־אקונומית ועוד; מאפייני מלך או מלכת הכיתה ומאפייני התלמיד המוחרם; חרמות נוספים בכיתה וכיצד טופלו; ועוד. אחרי היכרות עם הנתונים, צוות המחנכות מנסה לשבץ את הנתונים לקטגוריה של בעיה. למשל, קשיים של המחנכת, מאפייני התלמידים המוחרמים, נורמות כיתתיות. יש גישות פסיכולוגיות וסוציולוגיות שונות לגבי מהות החרם וסיבותיו. היכרות איתן עשויה לעזור.

בעיות נוספות שהמחנכות יכולות להביא לצוות הן למשל, קושי בגיבוש הכיתה, הובלת בחירות לוועדות, התמודדות עם חינוך מיני, בעיות משמעת או הטרדות לסוגיהן. בכל המקרים האבחון כולל את אותם השלבים: איסוף נתונים, דיון בנתונים תוך כדי התייחסות לניסיון קודם ולידע תיאורטי, ושיבוצם לקטגוריה מובחנת של בעיה. חשוב לחזור ולהדגיש: צוות השכבה לא אחראי להפקת אירועים (תפקידו של רכז חברתי), לא לניתוח נפשי ואישי של תלמיד כזה או אחר (תפקידן של היועצות) ולא לניתוח ציונים והישגים של הכיתה או של תלמידיה (תפקידם של המורים המקצועיים). התפקיד מתמקד ברווחתם של כל התלמידים במסגרת הכיתה כקבוצה חברתית.

תוכנית התערבות בכיתה. התכנון כולל בחינה של כמה חלופות ובחירת החלופה המתאימה ביותר, תוך כדי התייחסות ליתרונות ולמחירים של תוכנית זו. בדוגמת החרם למשל, אם מסתבר שהבעיה נובעת מכיתה מפורקת, נטושה וללא נורמות ברורות, התוכנית תכלול גיבוש הכיתה על ידי הצגת משימות

משותפות, חלוקת תפקידים בהירה ובחירות לוועדות כיתה, לוח זמנים לביצוע, עירוב ההורים ומעקב הדוק אחר המתרחש. לתוכנית כזו עשויות להיות השלכות שונות, כמו למשל, הצורך לזמן את הורי הכיתה לפגישה מיוחדת. בשלב זה על הצוות לתכנן עם המחנכת את כל התהליך, החל מניסוח מכתב ההזמנה להורים, דרך הגדרת מטרות הפגישה ובחירת המשתתפים, ועד לאופן סיומה ודרכי עדכון ההורים על המשך הטיפול. גם פה, כמו בצוות המקצוע, המחנכת מבצעת את התוכנית עם גיבוי מלא של צוות המחנכות ושל רכזת השכבה, שאחראית לעדכן את המנהלת ולהשיג את גיבויה. כדי לבחון את אפקטיביות התוכנית, יש לערוך מעקב והפקת לקחים.

הפקת לקחים. בפגישה עוקבת מציגה המחנכת נתונים על הפעולות שבוצעו ותוצאותיהן, והצוות דן בתוצאות ובקשר שלהן לאבחון ולהתערבות. כאשר ההתערבות מצליחה, הצוות מפיק לקחים ומיישם אותם. אם לא הושגו התוצאות, תהליך האבחון נבחן, וניתן להזמין מומחים שיסייעו לצוות להבין את המצב. חשיבות הפרקטיקה של חקירה משותפת מבוססת נתונים היא לא רק בפתרון הבעיה המיידית של החרם, אלא בחידוד ובהעמקת הלמידה של המחנכת ועמיתותיה לגבי ההיבטים שאליהם צריך לשים לב, ולגבי הפעולות הנדרשות והקשיים הצפויים. בנוסף, הפרקטיקה מאפשרת שקיפות, עיסוק בבעיות (לא באנשים) וחיזוק האמון בין חברות הצוות.

הבניה מחדש של רוטינת צוות השכבה. כמו ההגדרה הכללית מדי של תפקיד המחנכת, כך גם הגדרת הרוטינה של צוות השכבה; היא מכילה חיבורים רופפים בין מטרות לפעולות והיא דלת משאבים. ארגון מחדש של רוטינת צוות השכבה דורש טיפול בכל היבטיה: **בהיבט המוצהר**, יש להגדיר את ליכוד הכיתה ליחידה חברתית כמשימה המרכזית והחשובה ביותר של כל מחנכת, וליכוד שכבת הגיל לשטח השיפוט של צוות השכבה, כשרכזת השכבה היא מנהיגת התהליך (ראו בהמשך); **בהיבט הביצועי**, יש לתרגל ולהעמיק את הפרקטיקה של חקירה משותפת מבוססת נתונים, תוך כדי הגדרת תפקידים ברורה שלפיה המחנכות ורכזת השכבה מקבלות החלטות וקובעות את דרכי העבודה בשכבה, היועצת והרכזת החברתית תומכות לפי הצורך, ומנהלת חטיבת הביניים מדווחת באשר לתהליכים המתבצעים ומטפחת את רכזות השכבה מבחינה מקצועית. **בהיבט המשאבים**, יש להקצות לצוות השכבה תשתיות של זמן, מקום, תגמולים וידע.

זמן: צוות שכבה זקוק לזמן מוגדר ומשמעותי (כשעתיים בשבוע) במערכת השעות. יש לזכור שכל מחנכת היא גם מורה מקצועית החברה באחד מצוותי המקצוע. לכן יש להפריד בין שעות העבודה של הצוותים השונים. **מקום:** פגישות הצוות מחייבות מקום קבוע שיאפשר לצוות לנהל היטב את זמנו ומשימותיו. **תגמולים:** יש להסדיר תגמולים ברורים לרכזת השכבה ולמחנכות עבור השתתפותן ברוטינה. כמו כן, יש לארגן מחדש את תפקיד המחנכות, כך שיספיקו לבצע את רוב משימותיהן במסגרת שעות המשרה שלהן בבית ספר.

מקורות ידע ומומחיות. חקירה משותפת מבוססת נתונים דורשת כאמור ידע תיאורטי ופרקטי נרחב שאינו מצוי כולו בידי המחנכות. לכן, הצוות צריך לזמן אליו מומחים רלוונטיים בהתאם לצורך – יועצת, פסיכולוגית, קצינת ביקור סדיר, מרצים ומובילי תוכניות התערבות שונים. חשוב לחזור ולהדגיש את פירוק ההיררכיה ושינויה: צוות השכבה אינו מתכנס לצורך הקשבה להרצאה של מומחה מזדמן, אלא המומחים מגיעים על פי דרישה של הצוות. גם כאן חלק מתפקיד רכזת השכבה הוא לתאם בין צורכי הצוות לבין המשאבים הזמינים לבית הספר, וזאת כדי לקדם את המשימה של ארגון המחנכות לצוות מקצועי אפקטיבי.

התאמת רוטינת צוות השכבה לחטיבת הביניים. העקרונות שהוצגו מתאימים לכל צוות שכבה בכל בית ספר, אך בחטיבות הביניים דרושה התאמה לשלוש סוגיות: חלוקת העבודה בין המחנכות ליועצות; תפקידה של הרכזת החברתית; ותפקידה של מנהלת חטיבת הביניים.

חלוקת עבודה בין מחנכות ליועצות. כמו תפקיד המחנכות, גם תפקיד היועצות החינוכיות התרחב בחטיבות ביניים לכיוונים רבים ומגוונים. כדי לאפשר לצוות המחנכות לעבוד באופן מקצועי, יש למקד את עבודת היועצות בתפקיד שאליו הן מוכשרות ואותו הן יודעות לעשות הכי טוב – היוועצות (ארהרד, 2008; פיניאן וייס וטובין, 2014; פרחי וטובין, 2014). זוהי פרקטיקה של ניהולי מקרה שבה היועצות מקבלות לטיפולן "תלמידי קצה" שמתקשים לתפקד בבית הספר. היועצת מאבחנת את הקשיים ויוצרת רשת של כל המעורבים, כולל ההורים, המחנכת, המנהלת והפסיכולוגית במתכונת של "ניהול מקרה" (case management). עבודה במתכונת זו מונעת מצב שבו היועצת אחראית רק על הקשר עם התלמיד; המחנכת – על הקשר עם הוריו; רכזת השכבה – על שיבוצו לכיתה. היועצת מתכללת את הפעולות של כל הגורמים הרלוונטיים.

כדי לקדם את היכולות המקצועיות של היועצות, גם הן צריכות לפעול ברוטינה של עבודת צוות, שבה הן משכללות את יכולותיהן בניהול מקרה. השלכה חשובה של ההבחנה בין המחנכת והיועצת היא שהאחרונה לא משתתפת בישיבות צוות השכבה, לא בישיבות צוות הנהלה, ולא מקיימת פגישות אישיות קבועות עם המחנכות. היועצת מקבלת אחריות על "תלמידי קצה" ונותנת שירות למחנכות בקידום לכידות הכיתה. היועצות לא מנהלות את הכיתות או את השכבות, ולכן הן לא מעורבות באופן קבוע ברוטינת צוות השכבה. גם לגבי תוכניות ההתערבות שבהן הן בקיאות, היועצות אמורות להציג אותן לצוות השכבה ולייעץ לו, ואולי אף להעביר בכיתות חלק מהתכנים, אך הן אינן מקבלות החלטות לגבי הסדר, ההיקף והאופן שבו יופעלו תוכניות אלו. בעוד המחנכות מתרכזות בשטח השיפוט של הכיתה כיחידה חברתית, היועצות מתמקדות בשטח השיפוט של טיפול בתלמידים מתקשים במיוחד.

חלוקת עבודה בין מחנכות לרכזת חינוך חברתי. לפי משרד החינוך (2009), הרכז החברתי כפוף למנהל בית הספר, למפקח מטעם מִנהל החברה והנוער ולמפקח הכללי, ואחראי שהמחנכים יבצעו את התוכנית החברתית שקבע המשרד. כאמור, המבנה המוצע כאן לא מיועד לאתגר את הנחיות משרד החינוך, אלא להציע דרך טובה יותר ליישם ולבצע את הנחיות המשרד. התוכנית לחינוך חברתי־ערכי־קהילתי עשירה, מגוונת ועוסקת בקידום הכיתה כיחידה חברתית. עם זאת, הרכזת החברתית לא יכולה להוביל את ביצוע התוכנית בגלל מחסור בסמכויות ובמשאבים. מי שכן יכול וצריך לעשות זאת אלו מחנכות הכיתה במסגרת רוטינת צוות השכבה.

בהינתן שהנהלת בית הספר מנגישה את קיומה ופרטיה של תוכנית החינוך החברתי לצוותי השכבות (הכול כתוב ומפורט בחוזרי מנכ"ל ובמסמכים נוספים), הרי שהם אלה שאמורים לקבל החלטות כיצד, מתי, איפה ובאילו דרכים יש לבצע את התוכנית. לפי חוזר המנכ"ל, תפקידו של הרכז החברתי הוא לסייע, לספק מידע ולגייס משאבים ככל שנדרש כדי לעזור לצוותי השכבות לבצע את התוכנית. אבל הוא אינו רכז שכבה חליפי, אינו מזמן אליו את רכזי השכבות לישיבות תיאום תדירות, והוא משתתף במפגשי צוותי השכבה רק על פי צורך ודרישה. חוזר המנכ"ל איננו מפרט כיצד על הרכז החברתי לבצע את תפקידו, אלא מציין כי "הרכז מוביל ומנחה את צוות המחנכים בתוכנית הליבה לשעת

החינוך". זה נכון ומתקיים גם אם הרכז החברתי עושה זאת כאשר צוות השכבה מזמן אותו למפגשים כדי קבל מידע ותשומות, ולא להפך. גם כאן, כמו במקרה של היועצת, ערבוב התפקידים והסמכויות פוגע בכולם, והבחנה הדוקה בין שטחי השיפוט והאחריות תיטיב עם המקצועיות של כל בעל תפקיד בנפרד. עם זאת, כדי שצוות השכבה יהיה מקצועי ויצליח להגשים את המטרות החברתיות של בית הספר, יש לתת לו את גיבוי מנהלת חטיבת הביניים.

תפקיד מנהלת חטיבת הביניים. בחטיבת הביניים ישנן שלוש שכבות גיל, ובהתאם שלושה רכזי שכבות, כל אחד מנהיג את צוות המחנכים בשכבתו. משימתם המרכזית של הרכזים היא לקדם את המחנכות, ותפקידה של מנהלת חטיבת הביניים הוא להכשיר את שלושת רכזי השכבות. הם יד ימינה, קבוצת החשיבה והקבוצה המקצועית של מנהלת החטיבה, וזה הפורום האחראי לכל המתרחש בשכבות חטיבת הביניים, כאשר כל שאר בעלי התפקידים עוזרים ותומכים ככל שנדרש. את הפורום הזה צריכה מנהלת חטיבת הביניים לפתח, לפי העקרונות של רוטינת צוות הרכזים.

ג. רוטינת צוות רכזים

בבית הספר פועלים כאמור שני סוגי צוותים מרכזיים: צוותי מקצוע וצוותי שכבה. את הצוותים הללו מובילים רכזים המנהלים אנשים ולא רק משימות, ואת יכולות הרכזים לנהל יש להכשיר ולפתח. בעוד שרכזי המקצוע השש־שנתיים הם באחריות מנהל בית הספר, רכזי השכבות בחטיבה העליונה הם באחריות מנהל החטיבה העליונה, הרי שרכזי השכבות בחטיבת הביניים הם באחריות מנהלת חטיבת הביניים. כדי לשפר ולקדם את יכולות הרכזים לנהל את צוותיהם, יש להבין תחילה מהו תחום השיפוט המקצועי של תפקיד הרכז, לפרט את הפרקטיקה של חקירה משותפת במפגשי צוות הרכזים, ולהציג את אופן ההבניה של רוטינת צוות הרכזים.

הרכזים כפרופסיה. שטח השיפוט של רכזי הצוותים הוא התחום הניהולי, שתכליתו להוביל את המורים לקראת הגשמת מטרות בית הספר. בהתאם, מקצועיות הרכזים תלויה גם היא בפיתוח שלוש המיומנויות של אבחון (יכולת

לברר את קשיי הרכזים בהובלת המורים לבצע את הנדרש מהם), התערבות (בחירת דרך העבודה המתאימה לעזור למורים להתמודד), והפקת לקחים. השימוש באותה פרקטיקה של חקירה משותפת מבוססת נתונים המשמשת גם בצוותים עצמם, מחזקת עקרונות של מופת (modeling) ושעתוק: פרקטיקות שמופיעות ברמה אחת של הארגון, מופיעות גם ברמות אחרות – חזרתיות שמחזקת את התרבות הארגונית (Schein, 2005).

חקירה משותפת מבוססת נתונים מכוונת אם כך גם את עבודת צוותי הרכזים, אם כי הפעם המטרה והמוקד הם מקצועיותם של הרכזים בקידום ובניהול המורים. גם כאן לא מדובר על תכנון, על תיאום בין הרכזים או על העשרת הידע שלהם, אלא על קידום המיומנויות המקצועיות של הרכזים עצמם כמנהלים המניעים את המורים לפעולה. גם כאן המדד לעבודת פורייה של צוות הרכזים היא המידה שבה כל רכז יוצא מפגישה כשהוא יודע טוב יותר מה לעשות כדי לקדם את המורים בצוות שלו. חשוב לשים לב שהרכזים הם גם מורים בעצמם, ותפקידם הכפול מזמן בלבול שאינו מקל על ביצוע התפקיד. ואכן, מחקרים שנערכו על רכזים מצאו שהם נרתעים מהובלת חבריהם לצוות בגלל היותם מורים בעצמם, ומעדיפים להתמקד במשימות מנהליות (אביטן, כץ וטובין, 2022). לכן כה חשובה רוטינת צוות הרכזים כדי להגדיר, לפתח ולחזק את הנורמות המקצועיות של הרכזים כמנהלי ביניים.

חקירה משותפת מבוססת נתונים בצוות הרכזים. צוות הרכזים מונהג, כאמור, על ידי המנהל במקרה של רכזי המקצוע, ועל ידי מנהלות החטיבות במקרה של רכזי השכבות. חשוב שעבודה זו תיעשה על ידי המנהל עצמו, ולא על ידי דרגי ביניים כמו סגנית המנהל או רכזת פדגוגית, כי בדרך זו המנהל מעצב את סדר העדיפויות, מגדיר את תפקידם של מנהלי הביניים ורוכש בקיאות במתרחש בתחומים המרכזיים של בית הספר. הוספת דרג ביניים (כגון רכזת פדגוגית) בין המנהל לבין הרכזים, מחייבת את המנהל לעבודה שוטפת, שבועית, עם הרכז הפדגוגי על יכולתו לקדם את הרכזים בתפקידם כמנהלים. כלומר, גם הרכז הפדגוגי צריך לעבור תהליך של חקירה משותפת מבוססת נתונים עם המנהל, כדי לפתח את יכולתו המקצועית כמדריך של רכזי צוותים. מצב זה נעשה מורכב, מכיוון שלרכז פדגוגי, או לסגן המנהל, יש משימות ניהול נוספות, ועדיף לפנות את זמנם למשימות אלו. זאת בעוד מטרתו המרכזית והחשובה

של מנהל בית הספר היא לא רק למנות מנהלי ביניים מתאימים לתפקידיהם, כי אם להכשירם וללוות אותם בתהליך מתמשך של פיתוח מקצועי (פרחי וטובין, 2016). פגישת צוות הרכזים מתנהלת גם היא סביב שלוש המיומנויות של אבחון, התערבות והפקת לקחים.

אבחון בעיות ניהול. מאחר שהמטרה של הרכז היא לפתח מקצועיות של כל מורה בצוות שלו, האבחון מתמקד ביחסים שבין הרכז והמורים עצמם ולא בתלמידים. כלומר, כל רכז מביא לדיון בצוות בעיות וקשיים הנובעים מניהול חברי הצוות שלו, ולא בעיות הקשורות בתלמידים. המנהל קובע מראש עם אחד מהרכזים את האירוע שיציג, והרכז מכין מראש נתונים מקיפים ומגוונים לדיון בפגישת הצוות. למשל, איחורים והיעדרויות של מורה או מורים מישיבות הצוות. הרכז צריך להכין נתונים כגון כמות האיחורים וההיעדרויות, אופיים (עיתוי, הקשר), ניסיונות להתמודדות והתגובות להם, מאפייני המורים המאחרים (ותק, תפקידים, מספר כיתות, מספר מקצועות) וכדומה. לאחר דיון בנתונים, הצוות עובר להגדרת הבעיה שיכולה לנבוע למשל מאישיות המורה המאחר, מסגנון הניהול של הרכז, או מתוכני המפגשים והתנהלות הצוות. לאחר הסכמה על הגורם או הגורמים המרכזיים לקושי, הצוות עובר לעסוק בתוכנית ההתערבות.

תכנון ההתערבות. התערבות במקרה זה היא בעצם בחירה באסטרטגיה או בשיטת הניהול המתאימה. ייתכן שכדי למצוא את התוכנית המתאימה (כמו גם לאבחן אותה) יידרש ידע נוסף, שצוות הרכזים יכול להשיג ממומחים, אך בסופו של דבר על הצוות להסכים על שיטת פעולה עמה יחזור הרכז לצוות שלו ולאותם מורים מאחרים. אם, למשל, מדובר בהתנהלות פגישת צוות השכבה, יש לבחון אפשרויות להתאמה טובה יותר של הזמן והמקום. אך אם מדובר בסוג של התנגדות, על הרכז לנהל שיחה אישית עם המורה, ולבחון יחד איתו את הבעיות ואת הפתרונות האפשריים. ניתן לעבוד בצוות הרכזים על פרקטיקות של הקשבה וניהול שיחה אישית כזו, אך בסופו של דבר הרכז יחזור למורים המאחרים ויצטרך להפעיל את ההתערבות המוסכמת, בידיעה שצוות הרכזים מגבה אותו ומחכה לשלב הפקת הלקחים.

הפקחת לקחים. בפגישת המשך יביא הרכז לצוות הרכזים את הנתונים לגבי תוצאות ההתערבות, כשהמנהל מוביל דיון לגבי איכות התוצאות והנסיבות

שהובילו אליהן, כולל מודעות לתפקיד הרכז בתהליך. תפקיד המנהל הוא לוודא שכל הרכזים משתתפים, ולהקפיד על ניתוח מלא של התוצאות ביחס לאבחון ולהתערבות, כמו גם ביחס להתנהלות הרכז עצמו. הפעלה מוצלחת של צוות הרכזים תימדד בתחושת היכולת של הרכזים לנהל היטב את צוות המורים שלהם, להוביל בהצלחה את הפרקטיקה של חקירה משותפת ולהגיע לתוצאות של גיבוש הצוות וחיזוק ערכים של שוויון, אמון, שקיפות ואחריות משותפת. כדי שאלה יקרו, יש להבנות מחדש את רוטינת צוות הרכזים.

הבניה מחדש של רוטינת צוות הרכזים. ברוב בתי הספר וחטיבות הביניים לא קיימת רוטינת רכזים, אלא יש מגוון של פורומים, צוותים וישיבות לפי העדפות המנהל. למשל, מפגשי צוות הנהלה מצומצם וצוות הנהלה מורחב, שכוללים לעיתים חלק מהרכזים, אך אלו פורומים לקבלת החלטות ולא לפיתוח מקצועי. גם מפגשים של רכזת פדגוגית עם רכזי מקצוע לא מתקיימים בדרך כלל כרוטינה מסודרת. לכן, יש לבנות את רוטינת רכזי מקצוע ורוטינת רכזי שכבה על כל היבטיהן.

בהיבט המוצהר, יש להגדיר את הפורום כצוות רכזים המנוהל בהנחייתו הישירה של המנהל. רוטינה כזו תסמן את ייחודיות הרכזים כמנהלים (ולא רק מתאמים, מתכללים ומובילי פרויקטים), את הצורך בפיתוח מקצועי שלהם, ואת מעמדם המרכזי בהובלת בית הספר. **בהיבט הביצועי** יפעלו גם צוותי הרכזים לפי הפרקטיקה של חקירה משותפת מבוססת נתונים. **בהיבט המשאבים** תקבל הרוטינה את כל המשאבים הדרושים, כולל זמן, מקום, תגמולים, ידע ופיתוח ניהולי על ידי המנהל.

זמן: צוות הרכזים צריך זמן פגישות מוגדר ומשמעותי עם המנהל (כשעתיים בשבוע) המעוגן במערכת השעות הבית־ספרית, ושאינו חופף לפעילויות אחרות של חברי הצוות. יש לזכור שכל רכז הוא גם מורה מקצועי, ולעיתים גם מחנך, ולכן הם מחויבים לפגישות נוספות. משום כך יש להפריד בין שעות הפגישות של הצוותים השונים באופן מסודר המעוגן במערכת. **מקום**: פגישות הצוות מחייבות מקום קבוע שיאפשר לצוות לנהל היטב את זמנו ומשימותיו, רצוי בחדר המנהל, כדי לתקף את חשיבות הרכזים. **תגמולים**: יש להסדיר תגמולים ברורים לרכזים, כולל ארגון מחדש של שעות משרתם.

מקורות ידע ומומחיות. המנהל, כאיש מקצוע, אמור להיות זה שיפתח

מקצועית את הרכזים, שהם מנהלי ביניים בהיקף מצומצם. טענה זו מחייבת הבהרות לגבי מעמדו הפרופסיונלי של מקצוע הניהול, לגבי יכולת המנהלים להכשיר לניהול, ולגבי המידה שבה מנהלי בתי ספר הם מנהלים מקצועיים. הספרות המחקרית חלוקה לגבי שאלת הניהול כפרופסיה (Barker, 2010), אך יש הטוענים שזהו מקצוע עם תחום שיפוט ברור (הובלת אנשים לביצוע משימות הארגון), ידע מקצועי ומאפיינים אישיותיים ייחודיים (Khurana & Nohria, 2008). הספרות המחקרית חלוקה גם לגבי המידה שבה מנהלי בתי הספר מצליחים להיפרד מתפקיד המורה ולעבור לתפקד כמנהלים מקצועיים, ועד כמה הם מיומנים בהכשרת מנהלי ביניים (Pariente & Tubin, 2021). קצרה היריעה מלעסוק כאן בהרחבה בשאלות אלו, אך לצורך המבנה המומלץ לחטיבת הביניים, אניח שהמנהלים הם בעלי מקצוע שהוכשרו היטב לתפקידם, ושאם יעבדו נכון על הפיתוח המקצועי של הרכזים כמנהלי ביניים זה יוסיף גם לפיתוח המקצועי שלהם ויתרום גם לרכזים שעליהם הם ממונים. עוד אניח שמנהלים שאינם יודעים כיצד לעשות זאת, יוכלו לבקש את עזרת אנשי המקצוע, כמו למשל יועצים ארגוניים (עמוסי וטובין, בפרסום). בכל אופן, גם אם כך יקרה, עדיין המנהלים והרכזים זקוקים לעיתים למידע נוסף, תיאורטי או פרקטי, שעליהם לרכוש מחוץ לבית הספר בהתאם לצרכים העולים בפגישות צוות הרכזים.

התאמה של רוטינת הרכזים לחטיבת הביניים

ניהול חטיבת הביניים מעלה סוגיה ייחודית וחשובה בהקשר הנוכחי של פיתוח מקצועי למנהלי הביניים. מסיבות שונות הגדיר משרד החינוך את ניהול חטיבת הביניים כתפקיד של מנהל בית ספר, למרות הכפפתו למנהל התיכון. זוהי עמדה הנושאת עמה קונפליקט מובנה לגבי הסמכות, האחריות והאוטונומיה של מנהלת חטיבת הביניים. אך בהנחה שמדובר במנהלת מקצועית, הרי שכמו שמנהל התיכון אמון על הפיתוח המקצועי של רכזי המקצוע ורכזי השכבה העליונה, כך מנהלת חטיבת הביניים אמונה על פיתוח רכזי השכבות שלה, כאשר כל שאר בעלי התפקידים עוזרים ותומכים ככל שנדרש. על פורום זה להיפגש בכל שבוע

לשעתיים לפחות, כאשר שעה אחת עוסקת בתיאום ובתכנון החינוך החברתי בחטיבה כולה, ושעה אחת עוסקת בפיתוח המקצועי של רכזות השכבה בשיטה של חקירה משותפת מבוססת נתונים. בנוסף, כדי למנף את רכזות השכבה על מנהלת חטיבת הביניים לפעול גם כמנהלת משאבי אנוש, למשל סביב תכנון הקריירה של הרכזות.

סיכום

הפרק הציג מבנה ופרקטיקות חדשות לחטיבת הביניים. המבנה מדגיש את רוטינות עבודת הצוותים של המנהל עם רכזים, ושל רכזים עם מורי המקצוע ומחנכי השכבה שלהם. הרוטינות כוללות הדגשת מטרות הצוות, פרקטיקה של חקירה מבוססת נתונים, התערבויות והפקת לקחים, והקצאת משאבים מתאימה. התוצאה היא פירוק ההיררכיה הבירוקרטית וארגון המשאבים מחדש כך שבמרכז המבנה נמצאים הצוותים שמקבלים את כל התנאים הדרושים להשגת מטרות בית הספר ואיזון ביניהן.

כאשר מבנה זה ייושם במלואו, צפויות כמה תוצאות: ראשית, חטיבת הביניים תהפוך לסביבה חברתית ולימודית מיטבית, המאפשרת לכל תלמיד למצוא את תחומי העניין שלו ולקדם את יכולותיו, ולכל התלמידים לחוות ולתרגל חיי חברה במסגרת הכיתה והשכבה. שנית, המורים המקצועיים והמחנכים יפתחו את יכולותיהם המקצועיות, יצליחו לקדם ביתר יעילות את משימותיהם, יפיקו יותר תועלת, עניין ושביעות רצון מפעולותיהם ויתמידו בעבודתם. שלישית, הרכזים יחוו תהליך פיתוח לקראת תפקידי ניהול ויהוו עתודה ניהולית לבית הספר ולמערכת החינוך. לבסוף, הארגון הבית־ספרי יטמיע פרקטיקות של למידה ארגונית שבה הלמידה תעוגן ברוטינות ארגוניות (Argyris & Schon, 1996).

המלצות: כדי שתהליכים אלה יקרו, דרושים מהלכים אחדים: ראשית, על המנהלים להבין כיצד בנוי הארגון הבית־ספרי וכיצד עבודת הצוותים מהווה מנוף לשינוי. שנית, המנהלים צריכים ליווי של יועצים ארגוניים הבקיאים במבנה הארגוני של בית הספר, כדי לתמוך בתהליך ההכשרה שצריך המנהל

לעבור עם הרכזים. לבסוף, על כל שדרת הניהול הבית־ספרית לגייס תעוזה וגמישות מוגברות בשימוש במשאבי בית הספר ובארגונם סביב עבודת הצוותים, כדי לקדם את חטיבת הביניים לסביבה חינוכית מיטבית.

לסיום, כאשר פרק זה נכתב, הציבוריות הישראלית עסקה בקשיי מערכת החינוך, במחסור במורים ובמחנכים, ובמעמדם הרעוע של המורים. העיקרון המרכזי שהוצג בפרק זה – עבודת הצוות של המורים – הוא אחד הפתרונות הבית־ספריים לקשיי המורים. כאמור, מורה לבד מול כיתה לא יכול לרכוש מומחיות ומקצועיות גם אם ימטירו עליו בונוסים למיניהם. אך עבודת חקירה צוותית מבוססת נתונים כפי שהוצעה כאן, תוכל לבסס ולשפר את מעמד המורים בעיני עצמם ובעיני תלמידיהם וקהילותיהם.

מקורות

אביטן־כץ, ר׳ וטובין, ד׳ (2022). רכז מקצוע כלבלר חינוכי או מנהיג מקצועי. **עיונים במנהל ובארגון החינוך** 37 (עמ׳ 199–227).

אופלטקה, י׳ וטובין, ד׳ (2008). **חטיבת הביניים בישראל – יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים**. נייר עמדה, הוגש ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך.

ארהרד, ר׳ (2008). **היווצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**. תל אביב: רמות.

ובר, מ׳ (1973). הבירוקרטיה. בתוך מ׳ ליסק (עורך), **סוגיות בסוציולוגיה, מבנה וריבוד חברתי**. (עמ׳ 247–263). תל־אביב: עם עובד.

חדר מורים – מורות ומורים מדברים חינוך (2022). פרק 11: מי אוהב את חטיבת הביניים, אפריל 11. https://hadarmorim.podbean.com

טובין ד׳ (2010). המורה כמומחה למידה. **מעוף ומעש** 13 (עמ׳ 45–70).

טובין, ד׳ (2021). תהליכי שיפור ומורכבות הארגון הבית ספרי. בתוך ח׳ עראר, ג׳ קורץ, ג׳ אבו־חוסין וגר־ישי, ח׳ (עורכים), **חינוך כמערכת מורכבת** (עמ׳ 61–84). אוניברסיטת תל אביב. חיפה: פרדס.

כהן־זכריה, מ׳ וטובין, ד׳ (2022). מילים מתריסות, מעשים צייתנים – התמודדות צוות מחנכות עם בעיות מתמידות. **עיונים במנהל ובארגון החינוך** 37 (עמ׳ 85–114).

כפיר, ד׳, רש, נ׳, אדלר, ח׳ וספרן, ק׳ (1993). **אינטגרציה בחינוך: מדיניות וביצוע.** ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

משרד החינוך (התשנ״ה-1975). מורה בבית ספר על־יסודי – מחנך כיתה. **חוזר מנכ״ל מיוחד** ו׳.

משרד החינוך (י״ד במרחשוון התש״ע, 01 בנובמבר 2009). החינוך החברתי־ערכי־קהילתי בבית הספר העל־יסודי. **חוזר מנכ״ל** תשע/3(ב).

עמוסי, ה׳ וטובין, ד׳ (בפרסום). יועצים ארגוניים ושיפור בתי ספר – אתגרים ותרומות. **עיונים במנהל ובארגון החינוך.**

פיניאן־וייס, מ׳ וטובין, ד׳ (2014). ייעוץ צוותי כפרקטיקה מרכזית של היועץ בבית הספר המצליח. **היועץ החינוכי** י״ח (עמ׳ 101-122).

פרחי, ט׳ וטובין, ד׳ (2014). היועצת החינוכית כמנהיגת הצוות הטיפולי, **היועץ החינוכי** י״ח, (עמ׳ 32-54).

פרחי, ט׳ וטובין, ד׳ (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. **עיונים בחינוך** 13-14 (עמ׳ 57-79).

רש, נ׳ (2006). הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך. בתוך ענבר, ד׳ (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית.** (עמ׳ 326-339). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago: Univ. Chicago Press.

Abbott, A. (2014). *The system of professions*: *An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago press.

Argyris, C., & Schon, A.D. (1996). *Organizational learning II*. Glenview, IL: Addison Wesley.

Barker, R. (2010). No, management is not a profession. *Harvard business review* 88(7-8) (pp. 52-60).

Becher, A., & Lefstein, A. (2021). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education* 72(4) (pp. 477-488).

Bidwell, C.E. (2001). Analyzing schools as organizations: long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education* 74 (pp. 100-114).

Borgen, W.A., Butterfield, L.D., & LaLande, V. (2013). Career conversations in small-to medium-sized businesses: A competitive advantage. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*/*Revue canadienne de counseling et de psychothérapie* 47(2).

De Nobile, J. (2021). Researching Middle Leadership in Schools: The State of the Art. *International Studies in Educational Administration* (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)) 49(2).

Feldman, M.S., & Pentland, B.T. (2003). Reconceptualising organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly* 48(1) (pp. 94-118).

Goodlad, J.I., & Klein, M.F. (1970). *Behind the classroom door*. Belmont, Calif.: Wadsworth.

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2011). School and system improvement: State of the art review. In *International Congress of School Effectiveness and School Improvement* (Vol. 24).

Juvonen, J., Le, V.T., Kaganoff, T., Augustine, C., & Constant, L. (2004). *Focus on the wonder years*: *challenges facing the American middle school*. Santa Monica, CA: RAND.

Katz, D., & Kahn, R.L. (1978). Organizations and the system concept. *Classics of organization theory* 80 (p. 480).

Khurana, R., & Nohria, N. (2008). It's time to make management a true profession. *Harvard business review* 86(10) (pp. 70-77).

Liu, J.Q., & Barnhart, R. (1999). Homeroom teacher and homeroom Class: The key to classroom management in China's schools. *The Educational Forum* 63(4) (pp. 380-384).

Meyer, J.W., & Rowan, B. (1992). The structure of educational organizations. In W.J. Meyer & W.R. Scott (Eds.), *Organizational Environments*: *Ritual and Rationality*. USA: Sage Publications, Inc.

Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management science* 26(3) (pp. 322-341).

Pariente, N., & Tubin, D. (2021). Novice principals' mentoring and professional development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Pentland, B.T., & Feldman, M.S. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change* 14(5) (pp. 793-815).

Rhodes, L.N. (1994). Homeroom teachers in Japan. *National Forum* 74(1) (pp. 37-41).

Schein, E. (2005). Taking organization culture seriously. in: W.J. Rothwell, & R. Sullivan (Eds.), *Practicing organizational development*, *a guide for consultants* 2nd ed. (pp. 365-375). Pfeiffer: CA, San Francisco.

Steele, J.L., & Boudett, K.P. (2008). Leadership lessons from schools becoming "data wise". *Harvard education letter* 24(1) (pp. 1-3).

Tal, H., & Tubin, D. (2021). Institutional legitimacy and de-legitimacy: Insights from the case of an innovative school. *International Studies in Sociology of Education*.

Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly* (pp. 1-19).

Weiss, C.C., & Kipnes, L. (2006). Reexamining middle school effects: A comparison of middle grades students in middle schools and k-8 schools. *American Journal of Education* 112(2) (pp. 239-272).

Zeira, A., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2004). School violence in Israel: Perceptions of homeroom teachers. *School Psychology International* 25(2) (pp. 149-166).

הקבצות בחטיבת הביניים: המחיר החברתי של מיון על פי "רמת יכולת"

יריב פניגר[53]

הקדמה

הקבצה על פי רמה (ability grouping באנגלית אמריקאית או ability settings באנגלית בריטית, להלן: הקבצות) היא פרקטיקה חינוכית נפוצה מאוד במערכות חינוך שונות, במיוחד בגילאי חטיבת הביניים. העיקרון העומד בבסיסה הוא חלוקה של התלמידים לקבוצות הוראה נפרדות על פי "רמת יכולת" הנמדדת בדרך כלל באמצעות מבחן מיון. בניגוד לחלוקה למסלולי לימוד בתיכון שבהם התלמידים לומדים תחומי לימוד שונים או ברמות שונות של העמקה באותם תחומי לימוד (למשל, 3, 4, 5 יחידות לימוד במתמטיקה), בחלוקה להקבצות חומר הלימוד ויעדי הלמידה אמורים להיות זהים בכל קבוצות הלימוד. כלומר, בהקבצות המופעלות בחטיבת הביניים כל התלמידים אמורים לכסות את תוכני הלימוד בתחום הדעת הנלמד, לפחות באופן מוצהר.

שיטת ההקבצות התפתחה בארצות הברית בעשורים שלאחר מלחמת העולם הראשונה כתוצאה משני תהליכים מרכזיים שאפיינו את החינוך האמריקאי

53 פרק זה מבוסס בין השאר על מאמר שנכתב יחד עם ד"ר אייל בר-חיים וד"ר כרמל בלנק והופיע בשנת 2021 בכתב העת *Research in Social Stratification and Mobility*, ראו: Feniger et al., 2021.

באותן שנים. התהליך הראשון היה גידול מהיר וגיוון הולך וגדל של אוכלוסיית התלמידים כתוצאה מגלי ההגירה של סוף המאה ה־19 ותחילת המאה ה־20. השינויים הדמוגרפיים הדרמטיים, בעיקר בערים הגדולות, יצרו לא רק קושי אדמיניסטרטיבי בניהול מערכות החינוך, אלא גם קושי פדגוגי ממשי במתן מענה לגיוון החברתי בכיתות הלימוד. קושי זה הלך וגדל ככל שהתלמידים התקדמו בשנות הלימוד ונדרשו להתמודד עם תוכניות לימודים תובעניות יותר. התהליך השני היה התפתחותם של גופי ידע בתחומי הסטטיסטיקה, המדידה והפסיכולוגיה אשר הביאו ליצירתם של מבחני אינטליגנציה שונים שהפכו לפופולריים בתחומים שונים, כולל חינוך, בתחילת המאה ה־20. מבחני מיון אלה חשפו ב"אופן מדעי" את השונות הרבה ביכולות הקוגניטיביות הקיימת בין בני האדם והציעו שיטות "מהימנות" למיון "הוגן" של אנשים על פי "יכולתם האמיתית". גישות ממיינות אלה נתפסו על ידי מקבלי החלטות ואנשי חינוך רבים כמענה ראוי לאתגר השונות בתוך כיתות הלימוד. כך, מיונם של תלמידים באמצעות "מבחנים אובייקטיביים" והצבתם בקבוצות לימוד הומוגניות יחסית מבחינת היכולת הלימודית שנמדדה, הפכו לפרקטיקה חינוכית מקובלת ונפוצה, תחילה בארצות הברית, ובעשורים שלאחר מכן גם במדינות אחרות בעולם (Chapman, 1988; Kulik, 1993).

ההיגיון הפדגוגי של שימוש בהקבצות הינו פשוט לכאורה. לתלמידים יש יכולות שונות וצרכים לימודיים מגוונים שקשה מאוד לתת להם מענה בכיתה הטרוגנית. מיונם לפי "יכולת" מאפשר התאמה טובה יותר של ההוראה ליכולותיהם ולצורכיהם, וכך ההוראה והלמידה הופכות לאפקטיביות יותר. אולם גוף מחקרי רחב ומקיף שנצבר לאורך קרוב למאה שנים מראה שהיישום של שיטה זאת ותוצאותיה רחוקים מלהיות פשוטים ויעילים, ובפועל גישה חינוכית זו אינה משיגה בדרך כלל את התוצאות המצופות ממנה; וחמור מכך, היא נוטה לקבע פערים השכלתיים בין קבוצות חברתיות.

מבחינה חברתית הבעיה המרכזית עם מיון על פי רמה לימודית היא שקיים קשר עיקש בין רקע חברתי־כלכלי לבין הישגים לימודיים. מחקרים מראים באופן עקבי שתלמידים מרקע חברתי־כלכלי מוחלש מגיעים להישגים נמוכים יותר בממוצע מתלמידים מרקע חזק יותר. לפיכך, כל מיון על פי הישגים הוא בהכרח גם מיון על פי רקע חברתי־כלכלי הגורם לכך שבקבוצות הלימוד ה"גבוהות"

יהיה ייצוג יתר של אלה שמגיעים מרקע חברתי־כלכלי חזק יותר, ובקבוצות "הנמוכות" יהיה ייצוג יתר של אלה שמגיעים מרקע מוחלש. דפוס זה היה יכול אולי להתקבל בהבנה אילו צמצמו תלמידי הקבוצות "הנמוכות" פערים השכלתיים מול הקבוצות החזקות יותר, אולם בפועל יעד זה אינו מושג ולעיתים הפערים ההתחלתיים דווקא מתרחבים לאחר המיון וההפרדה לקבוצות לימוד (איילון ושותפיה, 2019, פרק 3; גמוראן, 2017; Hallinan, 1987).

המחקר הנרחב על הקבצות מצביע על כמה סיבות לכך שהן מהוות מנגנון בלתי שוויוני הפוגע בהזדמנויות ההשכלתיות של ילדים בעלי הישגים קודמים נמוכים, שרבים מהם מגיעים גם מרקע חברתי־כלכלי מוחלש או סובלים מלקויות למידה. ראשית, בהקבצות הנמוכות לומדים פחות חומר ובפחות העמקה מאשר בהקבצות "הגבוהות". פער זה נובע, קודם כול, מהמיון עצמו. קבוצות לימוד שבהן קובצו אלה שמתקשים יותר בלימודים יתקדמו לאט יותר בחומר הלימוד, וכן למורים קשה יותר ללמד בהן בגלל הצורך להתמודד עם קשיי התלמידים. מחקרים מראים שהלמידה המועטה יותר בקבוצות ה"חלשות" קשורה גם לציפיות של המורים מהתלמידים. מורים שהוצבו ללמד בהקבצות "נמוכות" מגיעים עם ציפיות נמוכות מהתלמידים ומתכננים את ההוראה והמטלות בהתאם. עוד מראים מחקרים שלמידה מעטה יותר בקבוצות "החלשות" קשורה גם לבעיות משמעת שנפוצות בהן יותר מאשר בקבוצות "החזקות". שנית, עצם ההצבה לקבוצות "נמוכות", "בינוניות" ו"גבוהות" משפיע באופן עמוק על תפיסת היכולות והשאיפות של התלמידים. אלה שהוצבו בהקבצות "נמוכות" נוטים לפתח שאיפות נמוכות יותר ורואים עצמם כמי שאינם מתאימים ללימודים ברמה גבוהה של תחום הדעת. הצבה להקבצה "נמוכה", שמתבצעת בגיל צעיר מאוד (12–13) יכולה להשפיע לרעה על המוטיבציה ללמידה ולעורר התנגדות כלפי בית הספר שנתפס כמוסד שאינו נותן סיכוי הוגן לכלל התלמידים.

למרות היקף המחקר על הקבצות והסכמה רחבה בקרב החוקרים לגבי ההשלכות השליליות של פרקטיקה זו על אי־שוויון השכלתי, במדינות רבות, כולל ישראל, היא ממשיכה להיות הגישה המובילה להתמודדות עם שונות בין לומדים בגילאי חטיבת הביניים (אדלר וסבר, 1998; Francis et al., 2017; Gamoran, 1986; McGillicuddy & Devine, 2018).

מטרת פרק זה היא להציג בקצרה את השימוש בהקבצות במערכת החינוך

הישראלית ולבחון באמצעות נתונים עדכניים את חלקן בשימור אי־השוויון החברתי בהישגים הלימודיים. בסוף הפרק ייערך דיון בהשלכות של ממצאי המחקר למדיניות החינוך בחטיבות הביניים ועל הצורך בקידומן של חלופות פדגוגיות שהוכחו מחקרית.

הקבצות בישראל: בידול כאמצעי להכלה

כאמור, הקבצות, בדומה למנגנוני בידול חינוכי אחרים כמו מסלולי לימוד נפרדים בתיכון, התפתחו בארצות הברית בתחילת המאה ה־20 כמענה לשונות ההולכת ומתפתחת בקרב אוכלוסיית התלמידים. בחינת הרקע ההיסטורי להופעתן של ההקבצות בחינוך הישראלי מגלה דמיון – כארבעים שנה מאוחר יותר – למקרה האמריקאי. מאז קום המדינה ועד תחילת שנות ה־70 הייתה מערכת החינוך הישראלית מחולקת לשני שלבים: בית ספר עממי (יסודי), שנמשך שמונה שנים, ובית ספר תיכון שנמשך ארבע שנים. חוק לימוד חובה משנת 1949, אשר יצר את החינוך הציבורי בישראל, התייחס למעשה רק לבית הספר היסודי ואילו התיכון נשאר "פרטי", הן בהיבט של הבעלות על בתי הספר הן בדרישה מההורים להשתתף במימון שלב חינוך זה. המעבר משלב היסודי לשלב התיכון היה כרוך, אם כן, במנגנוני ברירה לימודית וחברתית־כלכלית. מאמצע שנות ה־50, ברירה זו נשענה במידה רבה על "הסקר" – מבחן שנערך בכיתה ח', הכיתה האחרונה של בית הספר היסודי. מבחן זה קבע אם התלמיד או התלמידה מתאימים לבית ספר עיוני שבסופו נבחנים בבחינות הבגרות המאפשרות כניסה להשכלה הגבוהה. אלה שלא קיבלו ציון מספק במבחן, הופנו לחינוך מקצועי או עזבו את הלימודים כבר בשלב זה. נתונים משנות ה־50 וה־60 הצביעו על פערים גדולים מאוד בתוצאות מבחן הסקר בין שכבות חברתיות־כלכליות שונות ובין יוצאי ארצות ערב לאשכנזים, ולפיכך מבחן זה שימש מנגנון מרכזי בשימור אי־השוויון החברתי במערכת החינוך של ישראל הצעירה (Ortar, 1967).

מבחן הסקר והמיון הנוקשה במעבר בין החינוך היסודי לעל־יסודי בוטלו כחלק מרפורמה מבנית רחבת היקף. על הרפורמה הוחלט בשנת 1968 והיא יצאה לדרך בתחילת שנות ה־70. רפורמה זו הייתה תוצאה של תהליכי קבלת

החלטות מתמשכים במשרד החינוך (ועדת פראוור) ובכנסת (ועדת רימלט). היא ביקשה להרחיב את חוק לימוד חובה מעבר לשלב היסודי ולאפשר גישה כללית לחינוך על־יסודי, לפחות בשלביו הראשונים. האמצעים המרכזיים למימוש יעד זה היו הארכת חוק לימוד חובה, הקמתן של חטיבות ביניים כשלב חינוכי נוסף בין בית הספר היסודי והתיכון (תוך כדי קיצור תקופת בית הספר היסודי לשש שנים) וביטול מבחן הסקר. חטיבת הביניים הייתה מיזם חינוכי שזכה לפופולריות רבה במדינות שונות בעשורים שאחרי מלחמת העולם השנייה, והוא אומץ גם בישראל כחלק מרוח בינלאומית זו. בניגוד לחינוך העל־יסודי, שכלל באותה עת מסלולי לימוד מובחנים (ריאלי, הומני, מקצועי וכדומה), חטיבת הביניים הייתה אמורה לאפשר לתלמידים התפתחות חברתית והשכלתית המתאימה לגילם ומכינה את כולם לקראת התיכון, שבו יתחלקו למגמות לימוד על פי כישוריהם ונטיותיהם. כלומר, חטיבת הביניים אִפשרה לדחות בשלוש שנים את החלוקה הפורמלית למגמות לימוד מתוך שאיפה לעשות זאת בגיל מבוגר ובשל יותר. הרפורמה שיושמה בתחילת שנות ה־70 ביקשה להוסיף לכך יעד נוסף: אינטגרציה חברתית, עדתית ומעמדית, בעיקר בתוך בתי הספר המשרתים את האוכלוסייה היהודית. לשם השגת יעד זה הוחלט על מעבר למודל של בתי ספר מקיפים הקולטים אוכלוסייה מגוונת ממרחב גיאוגרפי רחב. המפגש הראשון בין בוגרי בתי ספר יסודיים משכונות ומקבוצות אוכלוסייה שונות יועד לחטיבת הביניים (הכנסת, 1971; רש וכפיר, 2004).

חטיבות הביניים הוקמו, אם כן, כדי לקדם שוויון בנגישות להשכלה תיכונית ועל־תיכונית תוך כדי יצירת אינטגרציה חברתית בין קבוצות מגוונות של תלמידים. אולם יעדים כאלה מטבעם יוצרים קושי פדגוגי ניכר בשל הצורך להתמודד עם מגוון של תלמידים הכולל גם פערים ניכרים בידע וביכולות שאיתם הם מגיעים מבתי הספר היסודיים. דבר זה היה ברור גם למקבלי ההחלטות ושיטת ההקבצות קיבלה מקום כבר בדיוני ועדת רימלט שעסקה ברפורמה. לדוגמה, שרגא עדיאל שעמד בראש המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך אמר לוועדה כך:

> תוכנית הלימודים [בחטיבת הביניים] תהווה מזיגה בין היסוד ההטרוגני לבין הצורך בגיוון הלימודים בהתאם לנטיות ולכשרים של הילדים השונים [...]. תתקיים כיתת אם הטרוגנית בכיתות ז׳־ט׳ ובמסגרתה תשולב

> דיפרנציאציה הדרגתית באמצעות הקבצה בכיתות ז׳־ח׳ ומסלולים בכיתה ט׳. הקבצה בכיתה ז׳ תכלול שלושה מקצועות ובכיתה ח׳ ארבעה. הכוון התלמידים לרמות ומסלולים ייעשה באמצעות המורים והיועצים (הכנסת, 1971, עמ׳ 133–134).

כלומר, כבר בתהליך הקמתן של חטיבות הביניים הוטמע רעיון ההקבצות כאחד המענים העיקריים לאתגר השונות בין הלומדים. למעשה, השימוש בהקבצות כבר היה קיים במערכת החינוך הישראלית עוד לפני הרפורמה של 1968 והקמת חטיבות הביניים, אם כי באופן מוגבל יחסית. רעיון ההקבצות יובא לארץ כחלק מ״מדיניות הטיפוח״ של משרד החינוך בשנות ה־60 של המאה ה־20 שכוונה לקידומם של תלמידים ״טעוני טיפוח״ בעיקר מקרב יוצאי המזרח התיכון וצפון אפריקה וממעמד חברתי־כלכלי נמוך. כך למשל בספר שפורסם בשנת 1968 תחת הכותרת **עשור למפעלות הטיפוח** (ירון, 1970) נכלל פרק בשם ״ההקבצה מהותה ועקרונותיה״ שבו הוסבר:

> רבות מהתופעות השכיחות אצל ילדים טעוני טיפוח מתגלות ביתר שאת בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי. הפיגור שהצטבר במשך השנים אינו מאפשר התקדמות נוספת, הוא מגביר את האדישות וחוסר העניין, ואף מעודד תופעות לוואי שליליות. התכנים הנלמדים בכיתות הגבוהות מעמידים לפני הילד דרישות אינטלקטואליות גבוהות יותר ויותר [...], וילדים אלה אינם מסוגלים לכך. הלשון הדלה אינה מספיקה לתפיסת מושגים מופשטים ולהכללה הדרושים בשלב זה [...]. שיטת ההקבצות באה לסייע לילד הטעון טיפוח להתגבר על קשייו הלימודיים החמורים (עמ׳ 67).

כלומר, ההצדקה הפדגוגית לשימוש בהקבצות נבעה מתפיסת התלמידים ״טעוני הטיפוח״ כמי שאינם מסוגלים ללמוד עם שאר התלמידים, הן מסיבות אינטלקטואליות הן מסיבות רגשיות.

הקמת חטיבות הביניים הפכה את ההצבה להקבצות מפרקטיקה פדגוגית נדירה יחסית בכיתות הגבוהות של בתי ספר יסודיים שבהם הייתה אוכלוסייה גדולה של

"טעוני טיפוח", לחלק אינטגרלי ממדיניות החינוך המכוונת לכלל האוכלוסייה. כך, בחוברת שהוציא משרד החינוך בשנת 1970 (המזכירות הפדגוגית, 1970), המפרטת את עקרונות חטיבת הביניים לקראת יישום הרפורמה, נכתב כי ההקבצות יתחילו בכיתה ז' בשלושה מקצועות לימוד: מתמטיקה אנגלית ושפה. כלומר, חטיבות הביניים אשר הוצגו לציבור הרחב כמנגנון שמטרתו לקדם שוויון הזדמנויות, כללו כבר מראשיתן מנגנון סגרגטיבי מובהק המשמר, ואף מרחיב, פערים השכלתיים. דבר זה היה ידוע כבר בעשורים הראשונים ליישום הרפורמה. במחקר שהתבסס על מדגם גדול של תלמידים בחטיבות ביניים בתחילת שנות ה־70 הראה אברהם יוגב (Yogev, 1981) שההצבה להקבצות היא המנגנון המתווך המשמעותי ביותר בין רקע חברתי להצבה למסלולי לימוד בחטיבה העליונה. השפעה זו נמצאה חזקה יותר מזו של השאיפות ההשכלתיות של התלמידים והשפעתם של אחרים משמעותיים (הורים, מורים ועמיתים). ההצבה להקבצות משפיעה גם על השאיפות של התלמידים וגם על האופן שבו הם נתפסים על ידי גורמי בית הספר האחראים על השיבוץ למסלולים בחטיבה העליונה. משמעות הדבר היא שההקבצות כיסוד מבני מרכזי של חטיבת הביניים מהוות מנגנון משעתק רב־עוצמה שמבטל במידה רבה את ההשפעה החיובית האפשרית של האינטגרציה החברתית. בנאום שנשא במסגרת כנס לציון עשרים שנה לרפורמה אמר ישראל ריץ', מהחוקרים הבולטים של יישומה: "התלמידים החלשים הנמצאים בהקבצה הנמוכה, זוכים להוראה נמוכה [...]. רק לבתי ספר מעטים יש תוכנית עבודה ממנה עולה איך בדעת המנהל והמורים לקדם את התלמידים בהקבצה הנמוכה ולחלצם ממנה" (סבירסקי, 1990, עמ' 156).

מחקרים נוספים שנערכו במהלך השנים בישראל הצביעו על כך שבדומה למקומות אחרים בעולם, ההקבצות יוצרות פערים בחשיפה לידע ובהתקדמות הלימודית, וכן שבתי ספר נוטים להציב בהקבצות הנמוכות מורים עם פחות ניסיון בהוראה ועם השכלה דיסציפלינרית פחותה (קאהן, לינצ'בסקי ואיגרא; 1995; גליקמן וליפשטט, 2013). למרות ממצאים אלה, ההקבצות התקבעו כחלק בלתי נפרד מחטיבות הביניים הישראליות באנגלית ובמתמטיקה, ורוב התלמידים מחולקים להקבצות במקצועות אלה במהלך הכיתות ז' או ח'. בנתונים שניתחנו (Feniger et al., 2021) ואציג להלן, מצאנו כי כ־75% מחטיבות הביניים המשרתות את האוכלוסייה היהודית הלא־דתית, מחלקים את התלמידים להקבצות

באנגלית ובמתמטיקה. בחינוך הערבי נפוצות יותר כיתות־אם ממוינות על פי הישגים כבר בתחילת חטיבת הביניים, ובחינוך הממלכתי־דתי מתבצע מיון לבתי ספר סלקטיביים יותר (ישיבות תיכוניות ואולפנות) וסלקטיביים פחות (בעיקר מקיפים), במעבר מהחינוך היסודי לעל־יסודי. כתוצאה מכך השימוש בהקבצות פחות נפוץ בחינוך הממלכתי־ערבי והממלכתי־דתי, ולכן פרק זה לא יעסוק בהם.

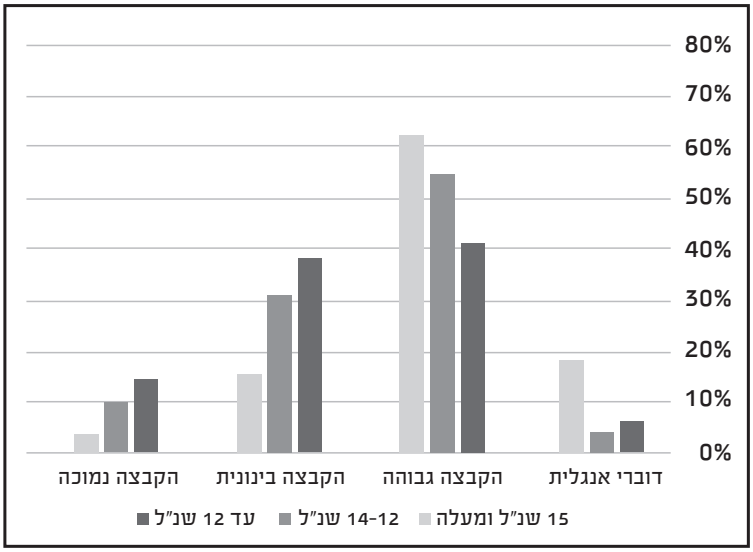
מחקר עדכני על הקבצות כמנגנון מתווך בין רקע חברתי־כלכלי ותעודת בגרות איכותית

למרות מרכזיותן של ההקבצות בחטיבות הביניים בישראל, המחקר שנערך עליהן באקדמיה מועט יחסית, ומאז תחילת שנות ה־2000 הן לא נחקרו כלל. כאמור, שיטת ההקבצות מופעלת לגבי שני מקצועות מרכזיים בתוכנית הלימודים – מתמטיקה ואנגלית. למקצועות אלה מוקצות שעות לימוד רבות יחסית והם משמשים בסיס חשוב להחלטות באשר להמשך הלימודים בחטיבה העליונה. למשל, דרישות הסף לקבלה למקצועות המדעיים הסלקטיביים ביותר בתיכון, כגון פיזיקה ומחשבים, נסמכות במידה רבה על הישגים קודמים במתמטיקה. בחלק זה של הפרק יוצג מחקר עדכני שבחן, באמצעות מדגם מייצג ועדכני, את חלקן של ההקבצות בחטיבות הביניים כמנגנון המעורב בשימור פערים חברתיים־כלכליים במערכת החינוך (Feniger et al., 2021). המחקר עוקב אחרי תלמידים מאז סוף בית הספר היסודי, דרך חטיבת הביניים ועד סוף התיכון. בחלקו הראשון בחנו את הקשר בין הרקע החברתי־כלכלי לבין הצבה ברמות שונות של הקבצה באנגלית ובמתמטיקה, ובחלקו השני את הקשר בין רמת ההקבצה במתמטיקה לבין הסיכוי להיבחן בשני מקצועות אלה ברמה הגבוהה ביותר (5 יחידות לימוד) בבחינות הבגרות.

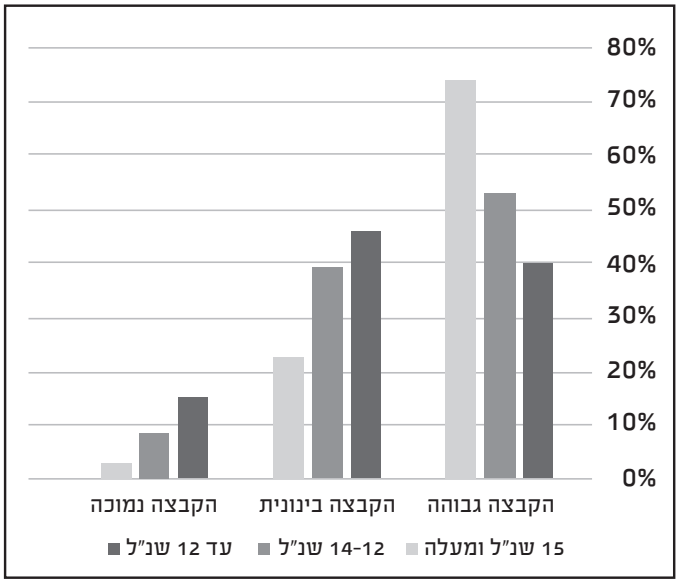
נתוני המחקר נלקחו מקובצי נתונים של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) על מבחני מיצ"ב בכיתות ה' ו־ח' ומקובצי משרד החינוך על תלמידים ונבחני בגרות. באופן זה נוצר מדגם מייצג של תלמידים בחינוך הממלכתי־יהודי שהיו בכיתה ה' בשנת הלימודים תשס"ה, בכיתה ח' בשנת תשס"ח וסיימו י"ב בשנת תשע"ב. משתנה המעמד החברתי־כלכלי בניתוח הוא השכלת ההורים

והוא נקבע על פי ההשכלה הגבוהה יותר מבין האב והאם. המחקר מבחין בין אלה שהשכלתם הייתה פחותה מ־12 שנות לימוד, לאלה שלמדו 12–14 שנים ואלה שהם בעלי 15 ויותר שנות לימוד (השכלה אקדמית). המחקר כלל מדידה של הישגים במבחן המיצ"ב באנגלית ובמתמטיקה בכיתה ה', כלומר, לפני הכניסה לחטיבת הביניים, מידע על ההקבצה שבה היו התלמידים בכיתה ח', ומידע על רמת תוצאות בחינות הבגרות באנגלית ובמתמטיקה בסוף התיכון. כאמור, המחקר התמקד בתלמידים שנבחנו ברמה הגבוהה ביותר. בניתוח הרב־משתני שיוצג להלן, נכללו גם שלושה משתני פיקוח נוספים. הראשון היה מדד הטיפוח של בית הספר היסודי המתייחס לממוצע הרקע החברתי־כלכלי של הורי התלמידים בבית הספר. ניתן להתייחס למדד זה כביטוי לרמה הכלכלית־חברתית של השכונה שבה ממוקם בית הספר. השני היה השקעה בשיעורי בית והשלישי – הסתייעות בשיעורים פרטיים. משתנים אלה מבטאים את הסביבה הלימודית הביתית ואת המוטיבציה של התלמידים. הניתוח כלל מדגם של נבחני מתמטיקה ומדגם של נבחני אנגלית בהיקף של כ־3,000 תלמידים כל אחד.

תרשים 1.א: התפלגות ההצבה להקבצות על פי השכלת ההורים – אנגלית



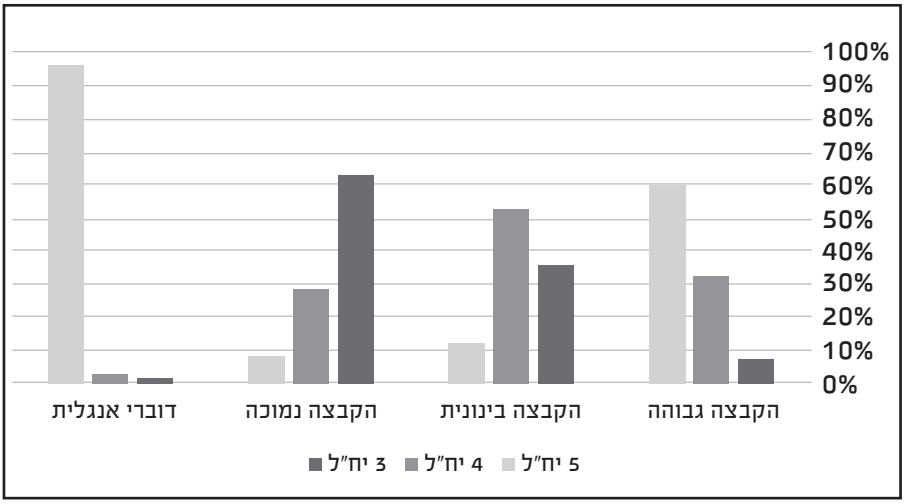
תרשים 1.ב: התפלגות ההצבה להקבצות
על פי השכלת ההורים – מתמטיקה



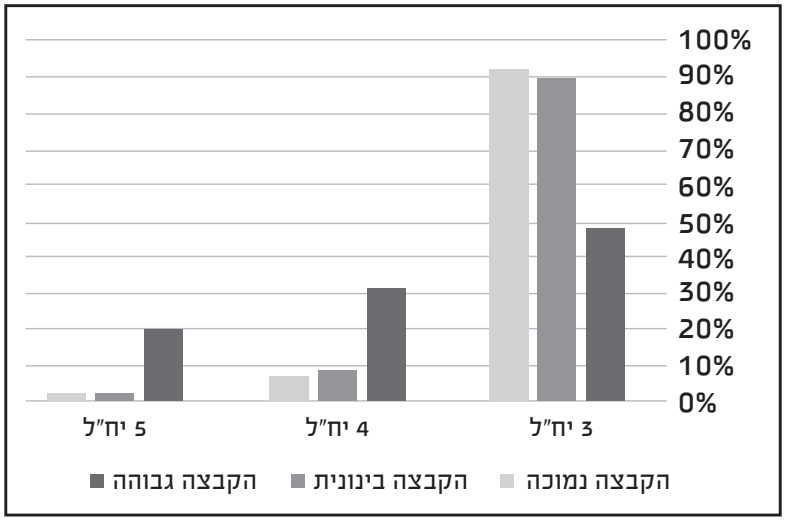
תרשימים 1.א ו־1.ב מציגים את התפלגות ההצבה לרמות ההקבצה השונות בתוך כל אחת מרמות השכלת ההורים. הנתונים מראים שלתלמידים הבאים מבתים משכילים יותר יש סיכוי גבוה יותר ללמוד בהקבצה הגבוהה, ואילו לתלמידים המגיעים מבתים עם השכלת הורים נמוכה יש סיכוי גבוה יותר ללמוד בהקבצה נמוכה או בינונית. כך למשל, יותר מ־70% מהילדים והילדות להורים עם השכלה אקדמית למדו בהקבצה הגבוהה ביותר לעומת כ־40% מהילדים להורים עם ההשכלה הנמוכה ביותר. התמונה דומה גם באנגלית. יותר מ־60% מהילדים מהבתים המשכילים ביותר למדו בהקבצה הגבוהה ועוד כ־20% מהם למדו בהקבצה המיועדת ל"דוברי אנגלית" (כאלה שרמת האנגלית שלהם גבוהה מאוד וקרובה לדוברים ילידיים של השפה). לעומת זאת, בקרב אלה שבאו מבתים עם השכלה נמוכה, רק כ־40% למדו בהקבצה הגבוהה ועוד כ־5% בהקבצת "דוברי אנגלית". מקרב קבוצה זו כ־45% למדו בהקבצה בינונית ועוד כ־15% בהקבצה הנמוכה.

תרשימים 2.א ו־2.ב מראים את הקשר שבין ההצבה להקבצה בכיתה ח׳ לבין היבחנות באנגלית ובמתמטיקה בסוף התיכון ברמה של 5 יח״ל. כצפוי, תרשימים אלה מלמדים על קשר חזק בין רמת ההקבצה לסיכוי להיבחן ברמה הגבוהה ביותר בתיכון בשני מקצועות אלה. במתמטיקה, כ־20% מאלה שלמדו בהקבצה הגבוהה נבחנו בחמש יח״ל לעומת פחות מ־1.5% מאלה שלמדו בהקבצות נמוכות יותר. למעשה, כמעט כל אלה שנבחנו ברמה זו במתמטיקה למדו בהקבצה הגבוהה. באנגלית, כ־60% מאלה שלמדו בהקבצה הגבוהה נבחנו בחמש יח״ל לעומת כ־12% מאלה שלמדו בהקבצה בינונית, וכ־8% מאלה שלמדו בהקבצה נמוכה (כצפוי, כמעט כל אלה שלמדו בהקבצת ״דוברי אנגלית״ נבחנו ברמת 5 יח״ל). כלומר, מי שלא נכנסו להקבצה הגבוהה ביותר בתחילת חטיבת הביניים סיכוייהם להיבחן ברמה הגבוהה ביותר בבחינות הבגרות בסוף התיכון נמוכים מאוד, בעיקר במתמטיקה. נתונים אלה מצביעים גם על מסלול ברור של שעתוק חברתי: תלמידים ממעמד חברתי־כלכלי נמוך הם בעלי סיכוי נמוך יותר ללמוד בהקבצות הגבוהות, וכתוצאה מכך סיכוייהם להשיג תעודת בגרות איכותית, הפותחת אפשרויות ללימודים גבוהים בתחומים מבוקשים, נמוכים גם הם.

תרשים 2.א: הקשר בין רמת ההקבצה והיבחנות בחמש יח״ל במבחן הבגרות באנגלית



תרשים 2.ב: הקשר בין רמת ההקבצה והיבחנות בחמש יחידות במבחן הבגרות במתמטיקה



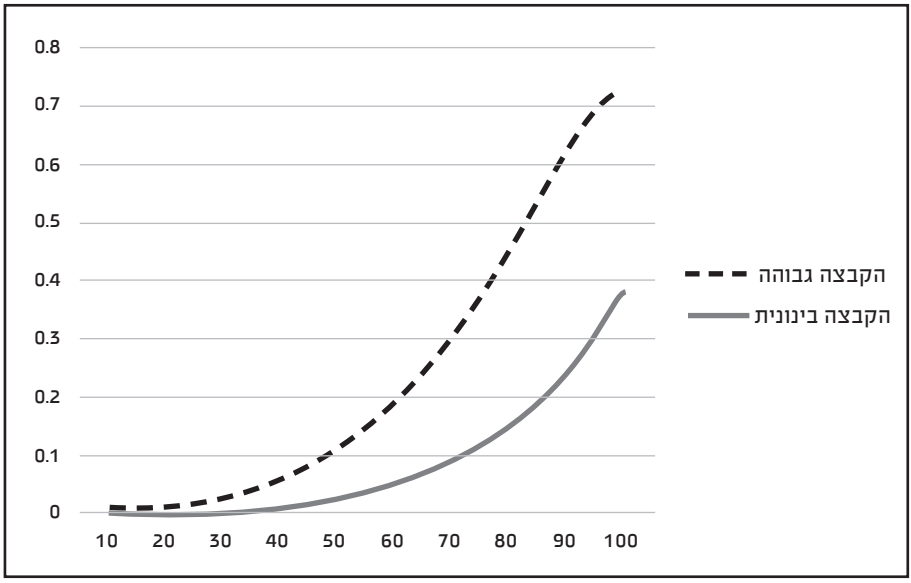
הניתוח התיאורי שהוצג כאן מותיר שתי שאלות מרכזיות פתוחות לגבי המנגנונים שעומדים מאחורי הדפוסים שנמצאו. השאלה הראשונה היא, האם הקשר שבין הרקע החברתי־כלכלי של הורי התלמידים והצבתם לרמות שונות של הקבצה נשען אך ורק על הישגים קודמים או גם על משתנים אחרים. במילים אחרות, האם תלמידים מבתים עם השכלה נמוכה יחסית מגיעים באחוזים גבוהים יותר להקבצות נמוכות רק בגלל הישגיהם הלימודיים הנמוכים יותר או גם בשל החלטות של בית הספר שאינן מבוססות על ציונים אלה. השאלה השנייה היא, האם הקשר שבין רמת ההקבצה ורמת הבחינה בתיכון הוא אך ורק תוצאה של הבדלים ב"יכולת הלימודית" שאיתה מגיעים התלמידים לחטיבת הביניים, או שהיתרון של הצבה להקבצה גבוהה גדל במהלך שנות הלימודים בשלב זה. כדי לענות על שאלות אלה נעשה במחקר שימוש במודלים סטטיסטיים רב־משתניים המבוססים על רגרסיה לוגיסטית (Feniger et al. 2021).

לגבי השאלה הראשונה, המחקר הראה שגם לאחר שמביאים בחשבון את הישגי התלמידים שנמדדו בכיתה ה' (כלומר, לפני חטיבת הביניים) ומפקחים

על משתנים נוספים שקשורים למוטיבציה ולהשקעה בשיעורים פרטיים, עדיין לילדים להורים משכילים היה יתרון לא זניח בסיכוי ללמוד בהקבצה הגבוהה ביותר לעומת ילדים להורים משכילים פחות. ממצא זה התקבל הן ביחס לאנגלית הן ביחס למתמטיקה. משמעות הדבר היא שהנחיתות של אלה שהוריהם אינם משכילים בסיכוי ללמוד בהקבצה הגבוהה אינה רק תוצאה של הישגים נמוכים יותר, אלא גם של החלטות בית־ספריות המפלות אותם לרעה. ייתכן גם שממצא זה קשור ליכולת הטובה יותר של הורים ממעמד חברתי־כלכלי גבוה יותר להשפיע על החלטות בית הספר (ראו למשל, Dumont et al., 2019) ולהכניס את ילדיהם להקבצה הגבוהה גם אם אינם עומדים בדרישות הסף הפורמליות. מכיוון שהמחקר המוצג כאן התבסס רק על ניתוח סטטיסטי לא ניתן היה לבחון באופן ישיר הסבר זה, אבל ראוי לבדוק אותו במחקרי המשך שיתבססו גם על ראיונות עם הורים ומורים ועל תצפיות שקשורות ליחסי הורים־בית ספר.

ביחס לשאלה השנייה, נמצא שההקבצות בחטיבת הביניים אינן רק מנגנון שמשכפל פערים קודמים, אלא שהן עצמן מגדילות את הפערים. במקרה זה הניתוח התמקד בתלמידים שציוניהם במבחן המיצ"ב בכיתה ה' נמצאים בטווח שאופייני לאלה שהיו יכולים להיכנס הן להקבצה הגבוהה הן להקבצה הבינונית. הניתוח הראה שעבור תלמידים עם ציונים זהים בכיתה ה' ורקע חברתי־כלכלי זהה, עצם ההצבה להקבצה גבוהה יותר מגדיל את הסיכוי להיבחן בחמש יחידות הן במתמטיקה הן באנגלית. המחשה לממצא זה ניתן למצוא בתרשים 3 המציג את הממצאים לגבי הסיכוי להיבחן בחמש יחידות מתמטיקה בקרב בנים עם השכלת הורים בינונית (12–14 שנות לימוד). בציר ה־X מופיעים ציוני התלמידים במבחן המיצ"ב במתמטיקה בכיתה ה' ובציר ה־Y ניבוי הסיכוי להיבחן בחמש יחידות במתמטיקה על מודל הרגרסיה. הקו העליון (המקווקו) מייצג את אלה שהוצבו להקבצה הגבוהה והקו התחתון (הרציף) את אלה שהוצבו להקבצה הבינונית. הפער בין הקווים מייצג את הפער בסיכויים להיבחן בחמש יחידות עבור תלמידים עם נתוני רקע דומים, אבל הצבה שונה להקבצה בחטיבת הביניים. ממצאים דומים התקבלו גם עבור בנות וגם עבור רמות השכלת הורים אחרות. תרשים 3 מלמד על פער משמעותי בסיכוי להיבחן בחמש יחידות במתמטיקה בין מי ששובצו בהקבצה גבוהה לבין אלה ששובצו בהקבצה בינונית, גם אם כל שאר המשתנים עליהם יכולנו לפקח במודל היו זהים.

תרשים 3. ניבוי הסיכוי להיבחן בחמש יחידות במתמטיקה לפני ציון מיצ"ב בכיתה ה' והצבה להקבצה בחטיבת הביניים.



הערה: פרופיל הניבוי מתייחס לבנים להורים בעלי השכלה של 10-14 שנות לימוד.

ניתן להציע שלושה הסברים מרכזיים לממצא זה. הראשון קשור להיבט הארגוני של בית הספר ולאופן המיון לרמות לימוד לבגרות. לפי הסבר זה, בתי ספר עושים שימוש ברמת הקבצה בחטיבת הביניים כבסיס להחלטה על רמת הלימוד בתיכון. כלומר, עצם ההצבה להקבצה בתחילת חטיבת הביניים מסמנת כבר בשלב זה את המסלול הלימודי עד סוף התיכון. ההסבר השני קשור להתפתחות לימודית וחשיפה לחומרי לימוד ברמה גבוהה. על פי הסבר זה, תלמידים בהקבצה הגבוהה לומדים יותר במהלך חטיבת הביניים מאלה שהוצבו להקבצה הבינונית, ולכן יכולתם להתמודד עם רמות קושי גבוהות רבה יותר. במקרה זה ההצבה להקבצה הגבוהה אינה מסמנת את התלמידים כמתאימים ללימודים ברמה הגבוהה ביותר אבל מאפשרת להם לפתח יכולת טובה יותר להשתלב ברמת לימוד זו. ההסבר השלישי קשור להיבטים המוטיבציוניים של התלמידים. עצם ההצבה לרמות שונות של הקבצה מפתח אצלם רמות שונות

של מוטיבציה ללמידה, תפיסה ביחס לעצמם, לתחום הידע, הלימודים בכלל והשאיפות לעתיד. כתוצאה מכך תלמידים שהוצבו בהקבצה בינונית לא יתפסו את עצמם כמתאימים לרמת הלימוד הגבוהה ביותר, לא ישאפו להגיע אליה ולא יאבקו על האפשרות ללמוד במסגרתה. ייתכן כמובן שחלק מהסברים אלה, או כולם, פועלים במקביל. נתוני המחקר אפשרו לבחון רק את ההסבר השני, כלומר, את קצב הלמידה השונה. דבר זה נעשה באמצעות הוספת ציוני מיצ"ב באנגלית ובמתמטיקה בכיתה ח' למודלים המנבאים היבחנות ברמה הגבוהה ביותר בבחינת הבגרות בשני המקצועות. במילים אחרות, נבדק אם ציון זה מתווך את הקשר שבין ההצבה להקבצה בתחילת חטיבת הביניים לבין רמת ההיבחנות בבגרות בתיכון. הממצאים הראו שבמתמטיקה יש להסבר זה חשיבות גדולה יותר מאשר באנגלית, ובכל מקרה, נדרשים מחקרי המשך אשר יבחנו את מכלול ההסברים.

סיכום ומסקנות

שיטת ההקבצות נכנסה למערכת החינוך הישראלית בשנות ה־60 של המאה ה־20 כחלק מ"מדיניות הטיפוח" והפכה לחלק בלתי נפרד ממדיניות החינוך בתחילת שנות ה־70 לצד הרפורמה המבנית. באמצעות הקמת חטיבות ביניים בין בית הספר היסודי ובית הספר התיכון ביקשו מעצבי הרפורמה להרחיב את הגישה לחינוך העל־יסודי ולדחות את ההסללה הרשמית לשלב החטיבה העליונה. אולם, הטמעת ההקבצות באנגלית ובמתמטיקה בתוך חטיבות הביניים כבר מראשיתן לא רק שלא אִפשרה את דחיית מיון התלמידים לשלב מאוחר יותר, אלא אף הקדימה אותו לכיתה ז'. יתר על כן, אחד היעדים המרכזיים של הרפורמה בחינוך העל־יסודי היה קידום אינטגרציה חברתית בין שכבות אוכלוסייה שונות במסגרת חטיבות הביניים בבתי ספר מקיפים, אך חלוקת התלמידים להקבצות פעלה נגד אפשרות זו בכך שיצרה מנגנונים סגרגטיביים בתוך בית הספר האינטגרטיבי. מחקרים שנערכו במהלך השנים הראו שבדומה למדינות אחרות בעולם, גם בישראל השימוש בהקבצות קשור בשימור פערים חברתיים ואף בהגדלתם. המחקר שהוצג בפרק זה ממחיש את מרכזיותן של ההקבצות כמנגנון המחזק את אי־השוויון ההשכלתי בישראל.

השאלה המרכזית שנשאלת היא, אם כן, כיצד ניתן להתמודד עם השונות הרבה באוכלוסיית התלמידים מבלי להגביר את הפערים הקיימים. בניגוד לטענה הנשמעת לא מעט, שהקבצות הן המענה היחיד האפשרי, ידע שנצבר במדינות שונות, כולל ישראל, הראה באופן משכנע שישנן חלופות להוראה בחטיבת הביניים שאינן מבוססות על הקבצות. לפני שאציג דוגמאות לכך חשוב לציין שלוש עובדות חשובות. ראשית, בישראל הקבצות קיימות במתמטיקה ובאנגלית אך לא במקצועות אחרים. משמעות הדבר היא שמורות בחטיבות הביניים בישראל יודעות ויכולות ללמד ללא הקבצות. שנית, השימוש בהקבצות קיים במדינות מסוימות אך לא באחרות. כך למשל, מדיניות החינוך הרשמית במדינות כמו פינלנד, צרפת ויפן אינה כוללת הקבצות בגילאי חטיבת הביניים. יתר על כן, גם מדינות שבהן השימוש בהקבצות קיים, הוא אינו נפוץ ברוב בתי הספר (OECD, 2020). שוב, משמעות הדבר היא שהשימוש בפרקטיקה זו נובע מבחירת חלופה אחת מתוך חלופות אחרות ואינו אילוץ בלתי נמנע של המציאות. שלישית, הוויכוח על השימוש בהקבצות קיים כבר קרוב למאה שנה מאז כניסתן למערכת החינוך האמריקאית, והעדויות המחקריות מצביעות באופן עקבי על פוטנציאל הנזק שלהן, בעיקר עבור קבוצות חברתיות מוחלשות ותלמידים עם קשיים לימודיים. כלומר, השימוש המתמשך והנפוץ בהקבצות אינו תוצאה של הסכמה בקרב החוקרים, המחנכים ומקבלי ההחלטות על יתרונות השיטה; הוא מתקיים למרות הביקורת המתמשכת עליהן.

המחקר מציע כמה חלופות לשימוש בהקבצות, אשר נבדקו באופן מחקרי והוכחו כיעילות, ומגוון גישות להתמודדות עם השונות הרבה באוכלוסיית התלמידים ללא חלוקה לקבוצות על פי "רמת היכולת". המחקר מראה שניתן ללמד גם בקבוצות הטרוגניות כאשר קידום התלמידים המתקשים יותר אינו בא על חשבון פיתוח מצוינות. המחקר מצביע על כך שכדי לקדם תלמידים בעלי הישגים נמוכים יש להציב להם יעדי למידה משמעותיים. אחת הבעיות המרכזיות של שיטת ההקבצות, כפי שהוסבר לעיל, היא שבקבוצות הנמוכות קיימת רמת ציפיות נמוכה מהתלמידים. למידה בכיתה הטרוגנית מאפשרת הצבת יעדים כאלה, אבל מקשה על ההוראה והלמידה. הספרות מציעה שלושה כיוונים עיקריים שהוכחו מחקרית כמוצלחים להתמודדות עם קושי זה. הראשון הוא תמיכה פרטנית ("אחד על אחד") בתלמידים מתקשים. תמיכה כזו צריכה

להינתן גם במסגרת השיעור הרגיל (למשל בזמן למידה עצמית) וגם אחרי שעות הלימוד הקבועות במערכת. חשוב שתינתן על ידי מורים השולטים בתוכני הלימוד ובשיטות של הוראה פרטנית. מחקרים מלמדים שאם הדבר נעשה נכון, זוהי הגישה האפקטיבית ביותר לקידומם של תלמידים מתקשים. הכיוון השני הוא מעקב קפדני אחרי ההתקדמות של תלמידים מתקשים ומתן משוב איכותי ומתמשך לתוצרי הלמידה שלהם. גישה זו שמה את הדגש על הניסיון להבין מדוע התלמידים אינם מצליחים ועל פיתוח של מענה פרטני לקשייהם, שמטרתו לאפשר להם להמשיך ללמוד במסגרת הטרוגנית. שילוב של גישה זו עם הגישה הראשונה שהוצגה, יכול להיות אפקטיבי במיוחד (ראו: איילון ושותפיה, 2019, פרק 9).

בעוד ששני כיווני ההתערבות הראשונים שהוצגו כאן אינם דורשים שינוי רדיקלי של שיטות ההוראה, הכיוון השלישי דורש שינוי כזה. מדובר על מעבר ללמידה שיתופית בקבוצות קטנות והטרוגניות. כלומר הכיתה מחולקת לקבוצות קטנות, בדרך כלל ארבעה תלמידים בקבוצה, כאשר תשומת לב רבה מוקדשת לשמירה על הגיוון בתוך הקבוצות כך שלא ייווצרו קבוצות חזקות, ולצדן קבוצות בינוניות וקבוצות חלשות, ובכך תשוכפל שיטת ההקבצות. גישה זו מבוססת על כמה עקרונות מרכזיים: ראשית הלמידה אמורה להיות פעילה ולהעביר את האחריות מהמורים לתלמידים. המורים לא רק "מעבירים חומר" אלא גם, ובעיקר, מנחים את העבודה הקבוצתית. במסגרת כזאת התלמידים משתתפים בהחלטות על נושאי הלימוד ועוסקים בעבודות חקר עצמאיות. שנית, גישה זו שמה דגש רב על הוראת עמיתים; התלמידים שמתקדמים מהר יותר בהבנת התכנים ומסייעים לחבריהם לקבוצה שהתקדמותם איטית יותר. הוראת עמיתים כזו מקדמת גם את "החזקים" ולא רק את "החלשים", שכן הוראה היא האמצעי היעיל ביותר ללמידה. מחקרים מראים שבמהלך העבודה המשותפת מתגלה פעמים רבות שגם למתקשים יש יכולת חשובה לתרום להתקדמות הקבוצה בדרכים שונות. שלישית, הערכת תוצרי הלמידה נעשית באופן מגוון שכולל לא רק מבחני "נייר ועיפרון" מסורתיים, אלא גם הגשת עבודות חקר, הצגה בעל־פה של החומר הנלמד, ביצוע פרויקט, ועוד. בנוסף, ההערכה כוללת גם התייחסות משמעותית לתהליכי הלמידה ולעזרה ההדדית בתוך הקבוצה הקטנה. כלומר, מעבר ליתרונות הלימודיים המוכחים של גישה זו היא גם מפתחת באופן אותנטי

ערכים שמערכת החינוך מבקשת לקדם ותורמת להתפתחות רגשית וחברתית. על אף שמחקרים רבים עמדו על היתרונות של גישה זו על פני הוראה מסורתית, היא אינה נפוצה בשל הקשיים הארגוניים הכרוכים בהפעלתה, בגלל התנגדות של מורים לשינוי, היעדר הכשרה מתאימה, ועוד (איילון ושותפיה, 2019, פרק 9; שרן, 1989).

שלושת הכיוונים לשינוי שהוצגו כאן מציעים חלופות לשימוש הנפוץ בהקבצות בחטיבות הביניים הישראליות. הם דורשים, כמובן, הכשרה, ליווי ובעיקר חזון של מקבלי החלטות החותרים לשוויון השכלתי וחברתי בישראל. מכיוון שביטול שיטת ההקבצות הוא מהלך מורכב הדורש זמן, חשוב להציג גם כמה אפשרויות לשינויים קטנים יותר העשויים להפחית את ההשפעות השליליות של שיטת ההקבצות על תלמידים מקבוצות מוחלשות. ראשית, רצוי לדחות את החלוקה להקבצות לגיל מבוגר יותר מאשר תחילת חטיבת הביניים. חלוקה להקבצות בכיתה ט׳ תחליש את השפעתן השלילית לעומת חלוקה בתחילת כיתה ז׳ מכיוון שהיא תאפשר לתלמידים לסגור פערים שנוצרו בבית הספר היסודי (מובן שזה יקרה רק אם בית הספר ישקיע בכך חשיבה ומשאבים). שנית, עדיף לחלק את התלמידים לכמה שפחות קבוצות ״על פי יכולת״. ככל שיש יותר קבוצות, כך סימון התלמידים הן מבחינת המערכת הן כלפי עצמם חזק יותר ולכן מזיק יותר ל״חלשים״. שלישית, חשוב שבית הספר יקפיד על גמישות במעבר בין הקבצות – יאפשר מעבר קל להקבצה גבוהה יותר ויעודד תלמידים לעשות את המעבר (Hallinan, 1987; Francis et al. 2019).

לסיכום: פרק זה הציג בקצרה את הידע המצטבר על הקבצות בחטיבת הביניים תוך הדגשת השפעתן השלילית על קבוצות מוחלשות, על תלמידים בעלי קשיי למידה ועל אי־השוויון ההשכלתי והחברתי. מטרתו העיקרית של הפרק היא לעורר דיון מחודש בנושא שנדחק מחוץ לשיח החינוך המקצועי והציבורי. בשנים האחרונות מערכת החינוך הישראלית העמיקה את השימוש במנגנוני בידול בתוך חטיבת הביניים באמצעות עידוד הקמתן של כיתות ״מצוינות״ ובכך הוסיפה להקבצות הוותיקות עוד רובד של הסללה פורמלית כבר בשלב מוקדם מאוד של הקריירה ההשכלתית של התלמידים. לדעתי, חשוב שיתקיים דיון מקצועי וציבורי ביקורתי על מנגנוני הבידול הוותיקים והחדשים תוך הצבת יעד של צמצום אי־השוויון ההשכלתי בישראל במקום גבוה בסדר העדיפויות החינוכי.

פרק זה ביקש להציג את הנושא באופן תמציתי ונגיש לקהל הרחב. הוא מזמין את המתעניינים להעמקה נוספת בספרות המחקרית הענפה מאוד הקיימת בנושא חשוב זה.

מקורות

אדלר, ח׳ וסבר, ר׳ (1998). **רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

איילון, ח׳, בלס, נ׳, פניגר, י׳ ושביט, י׳ (2019). **אי־שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

גליקמן, ח׳ וליפשטט, נ׳ (2013). **הוראה בקבוצות לימוד (הקבצות) במתמטיקה בחטיבות הביניים: בראי המבחנים**. רמת גן: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

גמוראן, א׳ (2017). אי־שוויון והסללה: כיוונים חדשים למחקר ולמדיניות. בתוך ר׳ ארביב־אלישיב, י׳ פניגר וי׳ שביט (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך** (עמ׳ 297–320). תל אביב: הוצאת מכון מופ״ת.

הכנסת (1971). **דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל־יסודי בישראל תשכ״ו־תשכ״ח (דו״ח ועדת רימלט)**. ירושלים: הכנסת.

המזכירות הפדגוגית (1970). **חטיבת־הביניים: עקרונות, קווים מנחים והוראות־ביצוע**. ירושלים: משרד החינוך.

ירון, א׳ (1979). ההקבצה, מהותה ועקרונותיה. בתוך ש׳ עדיאל (עורך), **עשור למפעלי הטיפוח** (עמ׳ 67–73). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

סבירסקי, ש׳ (1990). **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.

קאהן, ס׳, לינצ׳בסקי, ל׳ ואיגרא, נ׳ (1995). השפעת רמת ההקבצה על ההישגים במתמטיקה בחטיבת הביניים. **מגמות** ל״ז, 1–2 (עמ׳ 76–93).

רש, נ׳ וכפיר, ד׳ (2004). מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הססנית בצל אידיאולוגיה משתנה. **מגמות** מ״ג, 1 (עמ׳ 33–63).

שרן, ש׳ (1989). למידה שיתופית בקבוצות קטנות – סקירה של שיטות ומחקר. **עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך** 51–52 (עמ׳ 87–114).

Cahan, S., Linchevski, L., Ygra, N., & Danziger, I. (1996). The cumulative effect of ability grouping on mathematical achievement: A longitudinal perspective. *Studies in Educational Evaluation* 22(1) (pp. 29-40).

Chapman, P.D. (1988). *Schools as sorters*: *Lewis M. Terman*, *applied psychology*, *and the intelligence testing movement*, 1890-1930. New York : New York University Press.

Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The Many (Subtle) Ways Parents Game the System: Mixed-Method Evidence on the Transition into Secondary-School Tracks in Germany. *Sociology of Education* 92(2) (pp. 199-228).

Feniger, Y., Bar-Haim, E., & Blank, C. (2021). From social origin to selective high school courses: Ability grouping as a mechanism of securing social advantage in Israeli secondary education. *Research in Social Stratification and Mobility* 76, 100627.

Francis, B., Connolly, P., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Pepper, D., et al. (2017). Attainment Grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among Year 7 students. *International Journal of Educational Research* 86 (pp. 96-108).

Francis, B., Taylor, B., & Tereshchenko, A. (2019). *Reassessing* '*ability*' *grouping*: *improving practice for equity and attainment*. New York: Routledge.

Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education* 59(4) (pp. 185-198).

Hallinan, M.T. (1987). Ability grouping and student learning. In M.T. Hallinan (Ed.), *Social organization of schools*: *New conceptualizations of the learning process* (pp.41-69). New York, NY: Plenum.

Kulik, J.A. (1993). *An Analysis of the Research on Ability Grouping*. Washington, D.C.: National Center for Research on Gifted and Talented. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367095.pdf

McGillicuddy, D., & Devine, D. (2018). 'Turned off' or 'ready to fly' — Ability grouping as an act of symbolic violence in primary school. *Teaching and Teacher Education* 70 (pp. 88-99).

OECD (2020). PISA 2018 results (volume v): *Effective policies*,

successful schools. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Ortar, G.R. (1967). Educational achievement of primary school graduates in Israel as related to the socio-cultural background. *Comparative Education* 67, 1 (pp. 23-34).

Slavin, R.E. (1993). Ability grouping in the middle grades: Achievement effects and alternatives. *The Elementary School Journal* 93(5) (pp. 535-552).

Yogev, A. (1981). Determinants of early educational career in Israel: Further evidence for the sponsorship thesis. *Sociology of Education* 54(3) (pp.181-194).

מבנה בית הספר וזכאות לבגרות

האם כדאי ללמוד בבית ספר שש־שנתי?

אודרי אדי־רקח

מטרת המחקר

המחקר הנוכחי דן ברפורמה במבנה מערכת החינוך מנקודת מבטו של החינוך העל־יסודי ובכך מוסיף ממד לדיון החברתי־חינוכי סביב חטיבות הביניים. המחקר בחן את הקשר בין מבנה דרגות בית הספר העל־יסודי – שש־שנתי, ארבע־שנתי ושלוש־שנתי – ותפוקות חינוכיות הנמדדות על בסיס הזכאות לבגרות. נכון להיום כמעט שלא נמצא בישראל מחקר שיטתי בנוגע להשלכות של מבנה בית הספר העל־יסודי או התיכוני על תהליכים ותוצרים חינוכיים.[54] לדיון זה יש משמעות רבה עקב החשיבות הרבה המיוחסת לשלב חינוכי זה, המעניק תעודות הסמכה להשתלבות בהשכלה הגבוהה ומשפיע באופן מכריע על הסיכויים למוביליות חברתית־כלכלית. המחקר התבסס על נתונים עדכניים (2019, טרום קורונה), המקיפים את רוב בתי הספר והתלמידים בישראל, והוא תורם היבט חדש לדיון על מבנה בית הספר הרצוי. תחילה אציג את הרקע הכללי לדיון במבנה מערכת החינוך בישראל, לאחר מכן אביא סקירה קצרה הנוגעת לקשר שבין מבנה בית הספר וההישגים הלימודיים, ובהמשך אתייחס לנתוני

54 שריר, ט' (2015) חקרה את מבנה בית הספר כמשתנה אגרגטיבי ברמת היישוב.

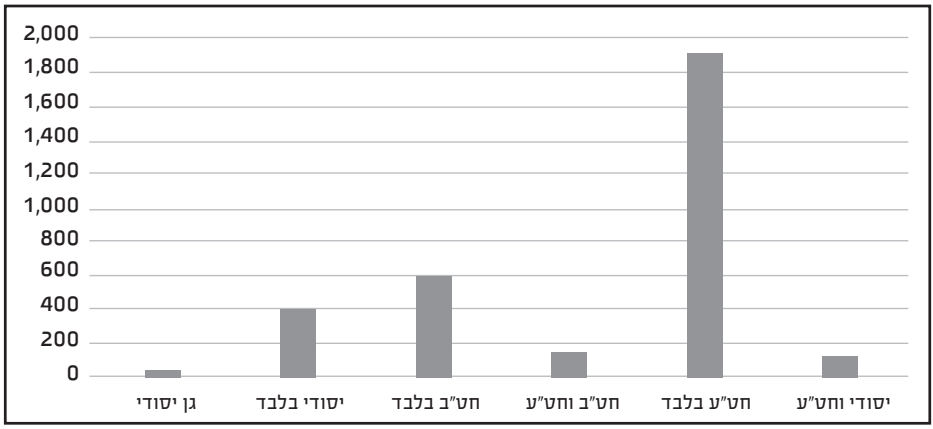
המחקר, ממצאים עיקריים ומסקנות. יש לציין שהמחקר חלוצי ומציג תמונת מצב המעוררת שאלות וצורך להמשיך ולבחון את ההשלכות של הרפורמה על החינוך העל־יסודי.

הרפורמה וגוון מוסדי במערכת החינוך

בשני העשורים הראשונים של המדינה התמודדה מערכת החינוך עם סוגיות של שיפור ההישגים הלימודיים של כלל התלמידים, שילוב חברתי של אוכלוסיות מהגרות וצמצום פערים חברתיים. בעקבות רפורמות חינוכיות בעולם התקבלה בשנת 1968 החלטה בכנסת ישראל לאמץ את המלצות הוועדה הפרלמנטרית בראשות ח"כ אליעזר רימלט, שעסקה ביישום מדיניות הרפורמה והאינטגרציה. רפורמה זו נועדה לארגן מחדש את בתי הספר ולהשוות את סדרי ההוראה, תנאי הלמידה והתוצרים החינוכיים של כל מגזרי החברה. במרכז הרפורמה עמדו שני היבטים מרכזיים. האחד היה דרישה לאינטגרציה בין קבוצות חברתיות שונות על בסיס מעמדי, בעיקר בין מזרחיים ומערביים – יוצאי ארצות ערב ויוצאי ארצות המערב. השני כלל שינוי במבנה של מערכת החינוך – מבית ספר יסודי שמונה־שנתי (א'־ח') ובית ספר תיכון ארבע־שנתי (ט'־י"ב), לבית ספר יסודי א'־ו' ועל־יסודי המורכב משתי חטיבות: חטיבת ביניים, כיתה ז' עד ט', וחטיבה עליונה, כיתה י' עד י"ב. חטיבת ביניים אינטגרטיבית מבחינה עדתית ומעמדית הייתה החידוש העיקרי. היא יכלה להיות עצמאית, או צמודה לחטיבה העליונה כך שנוצר חינוך על־יסודי שש־שנתי, שהיה המבנה שהוועדה העדיפה. רפורמה זו הייתה הרפורמה המקיפה ביותר שיושמה במערכת החינוך.

כדי לצמצם את ההתנגדויות למהלך זה, יישומן של המלצות הוועדה ניתן לבחירתן של הרשויות המקומיות. רובן נענו לאתגר והצטרפו לביצוע הרפורמה והאינטגרציה (חן ואדי, 1995). מהלך ביזורי זה, שהשאיר החלטות משמעותיות על מבנה בית הספר לרשות המקומית, הוביל למגוון בדגמים המבניים (בריטברד וטביביאן־מזרחי, 2003), כפי שמוצג בתרשים 1.

תרשים 1: מספר בתי הספר הממלכתיים לפי מבנה בית הספר



מתרשים זה, המבוסס על נתונים משנת 2022, ניתן ללמוד שבמערכת החינוך יש מבנים מגוונים של בתי ספר כמסגרת של גן ויסודי או יסודי וחטיבת עליונה.[55] כמו כן, יש מעט חטיבות ביניים עצמאיות (167 שהן 21% מסך כל החטיבות), ויש פחות חטיבות עליונות (414) שאינן צמודות לחטיבת הביניים מאשר בתי ספר שש־שנתיים (627), בעוד דפוס החינוך העל־יסודי השש־שנתי הוא דומיננטי.

במהלך שלושת העשורים הראשונים מאז החלטת הכנסת, התקיים שיח מחקרי וציבורי ער מלווה במחלוקות בין קבוצות חברתיות שונות, בעתירות לבתי משפט ובמאבקים עירוניים ופוליטיים (גל, 1993; גבתון, 2003; חן ואדי, 1986 Resh and Dar, 2012). כיום, נושא האינטגרציה החברתית אינו עומד במרכז השיח החברתי־חינוכי, אך הדיון ברפורמה – האם להמשיך במבנה של חטיבות הביניים או לחזור למבנה של בית ספר יסודי שמונה־שנתי ותיכון ארבע־שנתי – ממשיך להעסיק חוקרים, מעצבי מדיניות, ראשי רשויות מקומיות והורים (Herman, 2004; Jacob & Rockoff, 2011; Holmlund & Böhlmark, 2019; Resh & Dar, 2012; אופלטקה וטובין, 2008; אדי־רקח ועמיתיה, 2011; כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005; רש, 2008).

סוגיה זו מעסיקה את אנשי החינוך והציבור בעיקר משום התפיסה הרווחת

55 נתונים אלה לא כוללים את החינוך החרדי. במגזר זה אין כמעט חטיבות ביניים, באתר "במבט רחב" מדווח על חטיבת ביניים אחת ושלושה בתי ספר שש־שנתיים.

שחטיבת הביניים היא מסגרת לימוד מאתגרת מאוד לתלמידים ולצוות בית הספר, שאינה מצליחה לממש את הציפיות לתהליך חינוכי המותאם לגיל ההתבגרות (Smith, 2020). הדבר בא לידי ביטוי גם בספרות המקצועית המקומית (אופלטקה וטובין, 2008; אופלטקה באסופה זו). עם זאת, עד כה לא התקבלה החלטה לבטל את חטיבות הביניים לאור העובדה "שלא נמצא כל יתרון פדגוגי־חינוכי בשינוי הרצף הקיים [...], וסוגיית נקודות החיתוך לא נחקרה די הצורך (הן בארץ והן בעולם), ולכן אין ראיות אמפיריות לעדיפותו של דגם כלשהו על דגמים אחרים ולנקודת החיתוך הרצויה" (וינינגר, 2014, עמ' 4). גם ועדת דוברת לא הכריעה לגבי המבנה הרצוי של מערכת החינוך וכחלק מהבטחת הרצף הלימודי אִפשרה לקיים גם מבנה של בית ספר יסודי שש־שנתי וגם מבנה בית ספר על־יסודי שש־שנתי (רש, 2008) והניחה לכל מִנהל חינוך אזורי לקבוע את הרצף החינוכי המתאים לו (וינינגר, 2014).

מבנה בית הספר והישגים לימודיים

מאז מחקריהם של ג'יימס קולמן ועמיתיו בשנות השישים של המאה הקודמת, סוגיית ההשפעה של בית הספר על תהליכים ותפוקות חינוכיים נמצאת בבסיס המחקר החינוכי־סוציולוגי (Downey & Condron, 2016). בהקשר זה, סוגיית מבנה בית הספר המועיל ביותר ללמידה ולחינוך נתונה במחלוקת (Malone et al., 2017; et al., 2016 Smith Schaefer, 2020).

בעקבות שינויים במבנה בית הספר והגיוון המתהווה בסוגי בתי הספר במדינות שונות (כגון, אנגליה, ארצות הברית) בחנו חוקרים את ההבדלים בהישגים לימודיים בין בתי ספר, כאשר רובם התמקדו בהבדלים בין בית הספר היסודי לחטיבות הביניים.[56] במחקרים אלה לא נמצאו עדויות חד־משמעיות להשפעת המבנה הבית־ספרי על הישגי התלמידים. בחלק מהמחקרים לא נמצאו

56 בארצות הברית כיום ישנה הבחנה בין חטיבת הביניים שבה לומדים מכיתה ז' עד ט' (junior high school) לבין מבנים נוספים של חטיבות ביניים, שעשויות להתחיל מכיתה ו' עד ח', ז'־ח' ואף ה' עד ט' (Middle school) ttps://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html).

כל הבדלים בהישגי תלמידים בהתאם למבנה בית הספר (Hong et al., 2018). כך למשל, במחקר שבוצע בשוודיה נערכה השוואה בין תלמידים שנשארו בבית הספר היסודי השכונתי שבו למדו מכיתה א׳ עד ט׳, לאלה שעברו לחטיבת ביניים גדולה שבה לומדים תלמידי ו׳־ז׳. אף על פי שהמעבר לחטיבת הביניים היה כרוך בנסיעה לבית הספר, בלימודים במסגרת הטרוגנית ובמורים מיומנים פחות מאשר מורי בית הספר היסודי, המחקר לא מצא הבדלים בהישגי התלמידים.

ג׳ונס ועמיתיו (2018), חוקרים מארצות הברית, שבחנו את ההבדלים בין תלמידי כיתות ו׳ עד ח׳ בבית ספר שמונה־שנתי לזה של תלמידים בכיתות מקבילות בבית ספר במבנה של חטיבת ביניים (Middle school), הצביעו על היתרון של בית הספר היסודי לכל הקבוצות החברתיות, כולל אלה מאוכלוסיות מוחלשות (Jones et al., 2018). יתרון זה הוסבר בהבדלים הקיימים בין סוגי בתי הספר ובמבחר משתנים כגון איכות המורים והמעמד החברתי־כלכלי של התלמידים. אולם, לאחר פיקוח על משתנים אלה, ההבדלים בין סוגי בתי הספר נמצאו לא מובהקים (Olofson & Knight, 2018).

לעומת זאת, מחקרים אחרים שנעשו בארצות הברית הראו שיש קשר בין מספר דרגות הכיתה בבית הספר לבין הישגים לימודיים, עם יתרון לתלמידים שלמדו בבית הספר היסודי בעל דרגות כיתה רבות כמו בית הספר השמונה־שנתי. תמיכה לכך נמצאה בכמה מחקרים שסוקרים ג׳ונס ועמיתיו (2018), המראים שבבית הספר היסודי ההישגים גבוהים יותר מכל תצורה מבנית אחרת של בית ספר. במחקר אחר, דיווחו שוורדט ווסט (Schwerdt & West, 2013) כי הישגיהם של תלמידים שעוברים לחטיבת הביניים וחווים מעבר נוסף לחטיבה עליונה נמוכים יותר, וכי שיעורי ההיעדרויות והנשירה גבוהים מאלה של תלמידים שעברו היישר מבית הספר היסודי לתיכון. חוקרים אלה ואחרים מייחסים את ההשפעות השליליות למעברים בין בתי הספר המקשים על התלמידים ופוגעים בלמידתם, מה שדורש התייחסות ממוקדת לתהליכים שקורים בחטיבת הביניים (ראו סיכום אצל Balfanz, 2009).

בישראל בוצע מחקר מעמיק של השפעת הלימוד במסגרת חטיבת הביניים בהשוואה לכיתות ז׳־ח׳ בבית הספר היסודי – ״מחקר חטיבות הביניים״ (חן, לוי

ואדלר, 1978).[57] מחקר זה עקב אחר התלמידים עד השתלבותם בכיתה ט׳. נמצא כי חטיבת הביניים צמצמה נשירת תלמידים במעבר לתיכון למרות המשברים הכרוכים במעבר לחטיבת הביניים. בכך תרמה חטיבת הביניים להארכת הלימודים של קבוצות חברתיות שונות. לעומת זאת, בהישגים לימודיים היה יתרון מסוים לבית הספר היסודי על פני חטיבת הביניים. גם בתשע״ט, השוואה של ההישגים במבחני המיצ״ב בכיתות ח׳ בבית ספר יסודי לאלה שבחטיבת הביניים הראו יתרון לבתי הספר היסודיים (https://shkifut.education.gov.il/national/educationPicture). ההשפעות של מבנה בית הספר יכולות להיות שונות עבור קבוצות חברתיות מגוונות, כאשר היתרון של בית הספר היסודי נמצא שולי עבור קבוצות מבוססות בהשוואה לקבוצות מוחלשות, הנוטות להיות מושפעות מבית הספר יותר מקבוצות מחוזקות (Jones et al., 2018). אולם, ג׳ונס ועמיתיו (2018) טוענים כי המחקר בדבר ההשפעה של הגיוון במבנה בית הספר על קבוצות חברתיות שונות עדיין בראשיתו.

כמו כן, בעוד היה דיון מקיף בחטיבת הביניים, הייתה התייחסות מחקרית מועטה מאוד להשפעה של מבנה בית הספר התיכון. עבודתם של חן וכפיר (1981) עקבה אחרי בוגרי חטיבות הביניים ובתי ספר יסודיים. במחקר זה נמצא כי בוגרי חטיבות הביניים מסיימים את לימודיהם בכיתה י״ב בשיעורים ובהישגים גבוהים יותר מבוגרי בתי הספר היסודי השמונה־שנתי. לדעת החוקרים, הסבר אפשרי ליתרון של בוגרי חטיבת הביניים הוא שבחטיבת הביניים התלמידים למדו בסביבה מעודדת הישגים, אם כי לא הייתה להם אפשרות לבחון הסבר זה. עם זאת, למחקר זה יש חשיבות מאחר שהוא התמקד בקשר שבין דרגות בית הספר להישגי תלמידים בכיתה י״ב. לעומת זאת, מחקרה של שריר (2015), שגם בחן את הקשר בין דרגות בית הספר והישגים בבגרות ברמת הרשות המקומית, הראה שאין קשר מובהק. אולם מחקר זה התייחס לדרגות בית הספר כמדד מצטבר של הרשות המקומית ולא ברמת בית הספר עצמו. המחקר הנוכחי מרחיב את הנושא מתוך התמקדות בהישגים בחינוך העל־יסודי תוך כדי השוואה בין בית הספר הארבע־שנתי או השלוש־שנתי לזה השש־שנתי. הסיבה לבחירה להתמקד בבית

57 המחקר הקיף בתי ספר ממלכתיים וממלכתיים דתיים, תלמידים, מורים והורים.

הספר השש־שנתי היא שזהו המבנה השכיח יותר במערכת החינוך ומשרד החינוך נותן לו לגיטימציה (שריר, 2015).

בית הספר העל־יסודי השש־שנתי

אפשר להצביע על מספר חסרונות ויתרונות של המבנה השש־שנתי.

חסרונות

לחץ אקדמי. תלמידים שמצטרפים לבית הספר השש־שנתי נחשפים בתחילת דרכם ללחצה של חטיבת הביניים שבה נהוגות הנורמות ודרכי הפעולה של החטיבה העליונה. כך למשל, הם נתונים ללחץ "להספיק את החומר" או ללחץ להישגים (אופלטקה וטובין, 2008). באופן כללי, מתחילת הלימודים בבית הספר השש־שנתי ישנה מכוונות להישגים לימודים ולסטנדרטים גבוהים יותר בהשוואה לבית הספר היסודי (אדי־רקח ועמיתיה, 2011).

נורמות ארגוניות של החטיבה העליונה. דרכי ההוראה בבית הספר השש־שנתי דומות לאלה של החטיבה העליונה יותר מאשר לאלה של בית הספר היסודי. ההוראה פרונטלית בעיקרה ומערכות היחסים בין ההנהלה, המורים, התלמידים וההורים רופפות ותומכות פחות בשיתוף פעולה (אדי־רקח ועמיתיה, 2011). בעוד שחטיבת הביניים מאפשרת גמישות והתאמה של תוכניות הלימודים לצרכים הייחודיים של בית הספר, אפשרות זו ממומשת פחות בבית הספר השש־שנתי.

תהליכי מיון מוקדמים. בית הספר השש־שנתי מגדיל את הפערים החברתיים שכן תהליכי המיון על בסיס הישגים מתחילים בשלב מוקדם של חטיבת הביניים. הדבר עלול להקשות על תלמידים לממש את ההזדמנויות החינוכיות שלהם ולתקן את מעמדם בבית הספר (חן, 1997). הערכת התלמידים בשלב חטיבת הביניים עלולה לתייג אותם לאורך כל מסלול הלימודים עד סוף החטיבה העליונה. מצב זה שכיח פחות בחטיבה עליונה ארבע־שנתית או שלוש־שנתית.

מתחים בחדר המורים. בבית הספר השש־שנתי קיים מתח בכוח או בפועל בין מורי החטיבה העליונה למורי חטיבת הביניים. המורים בחטיבת הביניים נוכחים

בפער בתנאי ההוראה לטובת מורי החטיבה עליונה וחווים לעיתים תסכול, מה שפוגע ברמת הסולידריות בחדר המורים. כל זה אינו קיים בבית ספר ארבע או שלוש־שנתי שבו צוות ההוראה הומוגני מבחינת תנאי ההעסקה.

קשיים בהובלת שינויים. בבית הספר השש־שנתי קיימים יותר קשיים בהובלת שינוי בצוות המורים ובהוראה, שכן מורי חטיבת הביניים שייכים להסתדרות המורים ומורי החטיבה העליונה – לארגון המורים. הדבר בולט ברפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" הכוללות תנאי עבודה והסכמי שכר שונים ומיושמות בו־זמנית בבית הספר השש־שנתי (וינינגר, 2014).

מורכבות ניהולית. בבית הספר השש־שנתי ייתכנו קשיים ניהוליים בשילוב שתי החטיבות, הביניים והעליונה, השונות זו מזו, לצורך יצירת רצף פדגוגי, הכוונה למגמות בחטיבה העליונה (וורגן, 2010) ודאגה לצרכים השונים והייחודיים של התלמידים ושל צוות בית הספר.

יתרונות

רצף לימודי. התלמידים הפונים ללימודים בבית הספר השש־שנתי חווים רק מעבר אחד, מה שמקטין את ההשפעות השליליות הכרוכות במעברים בין בתי ספר. ישנן ראיות לכך שעבור תלמידים רבים, בעיקר בגיל ההתבגרות, המעבר מהחינוך היסודי לחטיבת הביניים משפיע באופן שלילי על הישגיהם והתנהגותם. תלמידים מפגינים נטיות להתנהגות אלימה, קושי ביצירת קשרים חברתיים ואף נשירה (אדי־רקח ועמיתיה, 2011; Eccles et al., 1993; Smith, 2020). תופעות אלה נפוצות פחות בבית ספר שש־שנתי מאשר בבית ספר שבו התלמידים צריכים לעשות מעבר נוסף לחטיבה העליונה.

גודל. בית הספר השש־שנתי גדול יותר מבית הספר השלוש־שנתי או הארבע־שנתי, מה שמקנה לו משאבים רבים יותר וגמישות ניהולית וחינוכית גדולים יותר (רש, 2008; אופלטקה וטובין, 2008; אדי־רקח ועמיתיה, 2011). הגמישות מאפשרת יתר התאמה לצורכי התלמידים וקידומם.

מדיניות. בבית הספר השש־שנתי ניתן לפתח מדיניות בית־ספרית ארוכת טווח על בסיס היכרות ממושכת יותר עם התלמידים. לתלמידים יש אפשרות להתקדמות לימודית מדורגת עם ראייה מקיפה בעלת אופק אקדמי. השהות הארוכה בבית הספר תורמת ללמידה ולהישגים (חן וכפיר, 1981).

שאלות המחקר

כדי לתרום לדיון על מבנה בית הספר הרצוי והרחבתו לחטיבה העליונה, המחקר הנוכחי מבקש, על בסיס הידע המחקרי המתייחס להישגי התלמידים במבנים שונים של בתי ספר, לבחון שתי שאלות: 1. מהם הקשרים בין מבנה בית הספר העל־יסודי להישגים חינוכיים שנמדדים בזכאות לבגרות ובזכאות לבגרות עם חמש יחידות במתמטיקה? ההתמקדות במתמטיקה נובעת מכך שמקצוע זה זוכה להערכה חברתית רבה ולערך מוסף בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה ובשוק העבודה. כמו כן, ההתייחסות לחמש יחידות מתמטיקה בבגרות מצביעה על איכותה של התעודה (קמחי והורביץ, 2015). 2. האם הקשר בין מבנה בית הספר להישגים חינוכיים בבתי ספר מבוססים מבחינה חברתית־כלכלית שונה מזה שבבתי ספר מבוססים פחות? שאלה זו בוחנת אם למבנה בית הספר יש קשר לפערים חברתים־כלכליים בין בתי ספר.

שתי השאלות הנ"ל מאפשרות להתייחס לשני נושאים שהעסיקו את מעצבי הרפורמה והאינטגרציה: העלאת הישגים וצמצום פערים חברתיים.

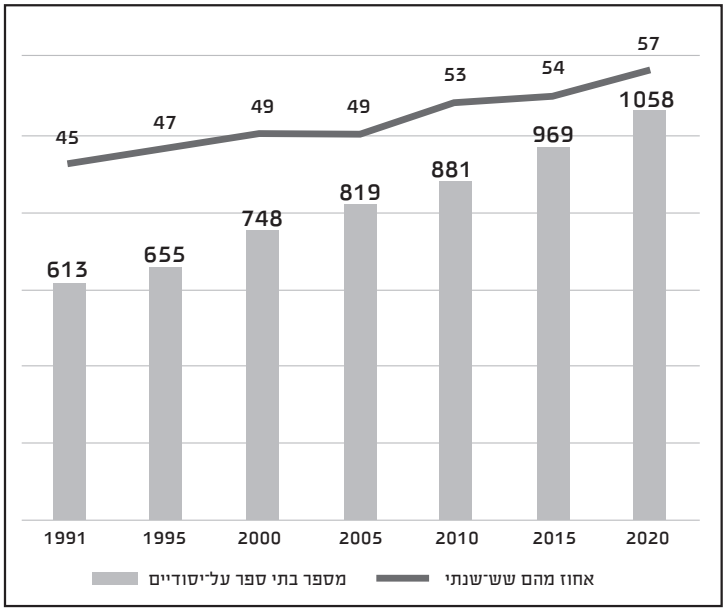
נתוני המחקר

המחקר מבוסס על נתוני משרד החינוך לשנת 2019 המתייחסים לרמת בית הספר ולרמת התלמידים. המדגם מתייחס לחינוך הממלכתי, המקיף את החינוך היהודי והערבי. המחקר לא כולל את החינוך המיוחד ואת החינוך העצמאי. המדגם כולל 1,021 בתי ספר ו־19,822 תלמידים מכיתות י"ב, שהיו לגביהם נתונים על הישגיהם במיצב בשנת 2015, כשהיו תלמידים בכיתה ח'. מדגם התלמידים מהווה כ־20% מכלל תלמידי כיתות י"ב ב־2019. הממצאים מוצגים בנפרד עבור בתי הספר והתלמידים.

ממצאים ברמת בתי הספר

החלק הראשון של ניתוח הממצאים מתמקד בהתפלגות בתי הספר העל־יסודיים ומתוכם השש־שנתיים משנת 1991.

תרשים 2: בתי הספר העל־יסודיים ואחוז מהם בעלי מבנה שש־שנתי



בתרשים 1 ניתן לראות שבמהלך 30 השנים האחרונות (מ־1991)[58] יש גידול במספר בתי הספר העל־יסודיים שבא לתת מענה לגידול של האוכלוסייה. במקביל חלה עלייה מתמדת באחוז בתי הספר השש־שנתיים, מ־45% ל־57% בשנת 2020, מה שמעיד שהחינוך העל־יסודי השש־שנתי ממשיך להיות המבנה הבית ספרי השכיח במערכת החינוך. לוח 1 מציג מבחר של מאפיינים ארגוניים וחברתיים, וזכאות לבגרות, לפי מבנה בית הספר.

58 1991 היא השנה שלגביה יש פרסום מסודר של הנתונים.

לוח 1: מאפייני בתי הספר התיכוניים לפי מבנה בית הספר

מבנה בית הספר		שיעור בתי ספר השייכים לחינוך מקצועי/ טכנולוגי	שיעור מורים בעלי תואר שני	אחוז ההתמדה בבית הספר	חציון ותק הוראה	שיעור בתי ספר יהודיים	מספר תלמידים־לוג[59]	מדד טיפוח	אחוז זכאות 5 יחידות מתמטיקה	אחוז זכאים לבגרות
תלת־שנתי	**ממוצע**	0.20	0.45	92.12	15.16	0.60	5.68	6.12	12.55	64.10
(n=115)	**ס"ת**	0.40	0.14	11.01	5.68	0.49	1.04	3.41	13.07	29.24
ארבע־שנתי	**ממוצע**	0.36	0.41	83.20	14.22	0.61	5.27	6.21	11.06	63.74
(n=282)	**ס"ת**	0.48	0.16	15.03	6.23	0.49	0.81	2.94	15.20	30.98
שש־שנתי	**ממוצע**	0.10	0.48	76.13	16.04	0.78	6.29	5.42	17.08	81.19
(n=624)	**ס"ת**	0.30	0.11	14.05	5.13	0.41	0.81	3.11	12.72	18.45
סה"כ	**ממוצע**	0.18*	0.46*	80.16*	15.44*	0.72*	5.94*	5.72*	14.99*	74.69*
(n=1,121)	**ס"ת**	0.39	0.13	15.05	5.57	0.45	0.96	3.12	13.72	25.10

*P<.001

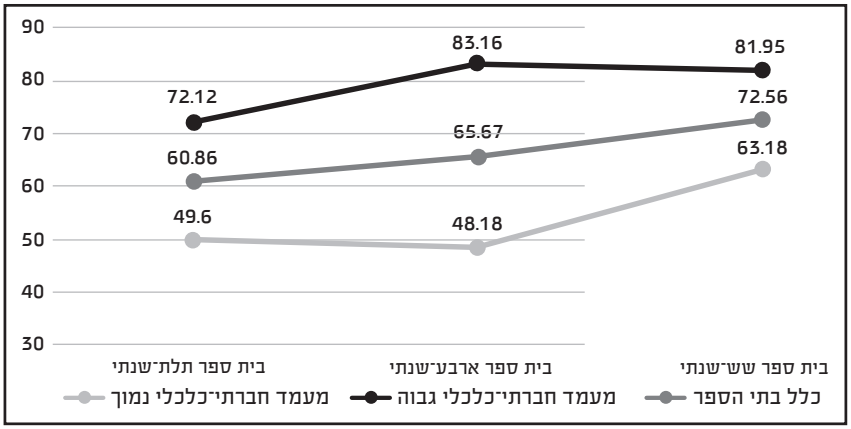
59 ככל שהמספר גדול יותר זה מעיד שבבית הספר יש יותר תלמידים. עבור כלל בתי הספר, מספר התלמידים הממוצע בחטיבה העליונה הוא 556 עם סטיית תקן של 447. בשל הפיזור הגדול והלא סימטרי חושב גודל בית הספר על בסיס טרנספורמציה לוגריתמית.

לוח 1 מראה גם כי קיימים הבדלים מובהקים לפי מבנה בית הספר בכל המשתנים שנבחנו. בתי הספר השש־שנתיים הם ארגונים גדולים מבחינת מספר תלמידים. מרביתם שייכים למגזר היהודי (78%), נתון שאינו מפתיע מאחר שמלכתחילה הרפורמה במבנה בית הספר יושמה בשכיחות רבה יותר במגזר היהודי מאשר במגזר הערבי (חן ואדי, 1995). עוד אנו למדים, שבתי הספר השש־שנתיים קולטים אוכלוסייה מבוססת יותר מאשר בתי ספר השלוש־שנתיים או הארבע־שנתיים (מדד טיפוח ממוצע 5.42 לעומת 6.12 או 6.21 בהתאמה. ערך גבוה במדד משקף מצב חברתי־כלכלי נמוך), והם מעסיקים כוח הוראה מנוסה ובעל תואר שני באחוז גבוה יותר מבתי הספר האחרים. אולם, יש לציין כי ביחס להתמדה בבית הספר, המשקפת את שיעור תלמידי כיתה י"ב שהתחילו את לימודיהם בבית הספר וצפויים לסיים בו, נמצא כי אחוז המתמידים בבתי ספר שש־שנתיים נמוך במיוחד בהשוואה לבית הספר השלוש־שנתי (76.13% לעומת 92.12% בהתאמה). נתון זה משמעותי בחקר מבנה בית הספר מאחר שאחד המניעים לביצוע הרפורמה היה החזקת התלמידים בבית הספר – מה שמתקיים פחות בבית הספר השש־שנתי. נראה כי בבתי ספר שש־שנתיים ישנו מעבר של תלמידים לבתי ספר אחרים, כגון מעבר לבתי ספר מקצועיים/טכנולוגיים, המתרחש בין כיתה ח' ל־ט' או בין ט' ל־י'. ייתכן שבתי הספר השש־שנתיים מקיימים מנגנוני מיון במהלך הלימודים. בנוסף, ייתכן שבתי ספר שש־שנתיים אינם מצליחים לתת מענה לצורכיהם ולהעדפותיהם של התלמידים. אכן נמצא, שבעוד שבבית ספר ארבע־שנתי אחוז ניכר מבתי הספר הם מקצועיים/טכנולוגיים, 36%, בבתי ספר השש־שנתיים הוא רק 10%. כיוון שמסלול הלימודים בבית הספר קשור בהישגים בבגרות (קמחי והורביץ, 2015), המחקר הנוכחי בחן את אחוז הזכאות לבגרות המעיד על התפוקות הכלליות של בית הספר, וכן את אחוז הזכאות לבגרות חמש יחידות במתמטיקה. הממצאים בלוח 2 מראים שאחוזי הזכאות לבגרות ואחוזי הזכאות לבגרות עם חמש יחידות במתמטיקה בבתי הספר השש־שנתיים גבוהים יותר (81.19% ו־17.08% בהתאמה) מאשר בבתי הספר הארבע־שנתיים או השלוש־שנתיים.

לאור ההבדלים המוצגים בלוח 1, וכדי לבחון את המידה שבה מבנה בית הספר מנבא זכאות לבגרות, בוצעו ניתוחי רגרסיה רב משתנית, שכללו פיקוח על המאפיינים של בתי הספר (ממצאי ניתוחים אלה מופיעים בנספחים 1 ו־2). בחלק זה של הממצאים מוצגים שני תרשימים המבוססים על ניתוחי הרגרסיה

ומתמקדים באחוז המנובא של הזכאים לבגרות ואחוז הזכאים לבגרות עם חמש יחידות לימוד במתמטיקה עבור בתי ספר "טיפוסיים" – בעלי מאפיינים ממוצעים של בית ספר אך שונים במבנה שלהם. האחוז המנובא חושב עבור כלל בתי הספר ועבור בתי ספר בעלי מעמד חברתי־כלכלי גבוה וכאלה שהם בעלי מעמד חברתי־כלכלי נמוך.[60]

תרשים 3: אחוז מנובא של זכאות לבגרות עבור בית ספר בעל מאפיינים ממוצעים לפי מבנה בתי הספר ומעמד חברתי־כלכלי



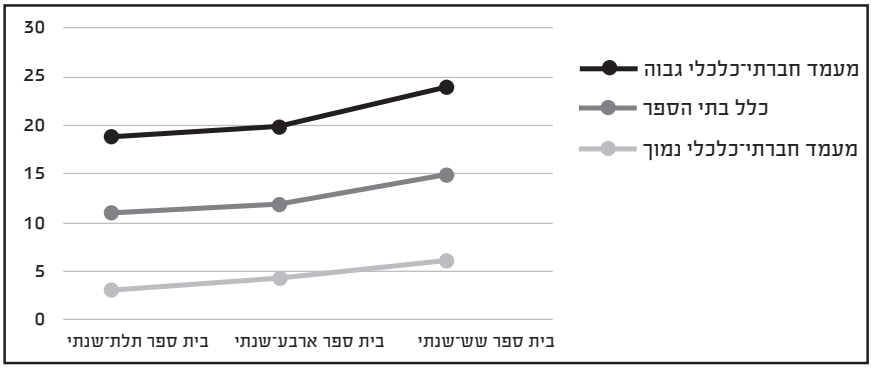
מתרשים 3 אנו למדים שממוצע אחוז הזכאות לבגרות המנובא עבור כל בתי הספר הוא גבוה יותר בבית ספר שש־שנתי מאשר בבית ספר שלוש־שנתי. הבדל זה מובהק (ראו נספח 1). דפוס זה מתקיים גם בבתי ספר מבוססים וגם במבוססים פחות מבחינה חברתית־כלכלית. כמו כן, בניבוי הזכאות לבגרות ישנה אינטראקציה מובהקת בין מבנה בית הספר הארבע־שנתי למעמד חברתי־כלכלי. ההשוואה בין בית ספר שש־שנתי לבית ספר ארבע־שנתי מבוססים מבחינה חברתית־כלכלית, מעלה כי יש יתרון קטן לארבע־שנתי (83.16% לעומת

60 מעמד חברתי־כלכלי גבוה הוא סטיית תקן אחת מתחת לממוצע במדד טיפוח, ומעמד חברתי־כלכלי נמוך הוא סטיית תקן אחת מעל הממוצע במדד טיפוח. ממצאי תרשים 3 ו־4 בהמשך, מבוססים על ניתוחי רגרסיה לניבוי אחוז הזכאות בבית הספר ואחוז הזכאות לחמש יחידות מתמטיקה (ראו נספחים 1 ו־2 לכל הממצאים).

81.95%), אך ביחס לבתי ספר נמוכים מבחינת מדד חברתי־כלכלי, בתי הספר הארבע־שנתיים דומים בהישגיהם המנובאים לבתי הספר השלוש־שנתיים, והם נמוכים באופן ניכר באחוז הזכאים לבגרות מבתי ספר שש־שנתיים. באופן כללי נראה שבזכאות לבגרות יש יתרון לבתי ספר שש־שנתיים המשרתים אוכלוסייה מוחלשת מבחינה חברתית־כלכלית.

ניתוח מקביל (ראו גם נספח 2) בוצע ביחס לאחוז הזכאים לבגרות עם חמש יחידות מתמטיקה ומוצג בתרשים 4.

תרשים 4: אחוז מנובא של זכאות לבגרות עם חמש יחידות מתמטיקה לפי מבנה בית הספר ומעמד חברתי־כלכלי (אחוז מנובא עבור בית הספר בעל מאפיינים ממוצעים)

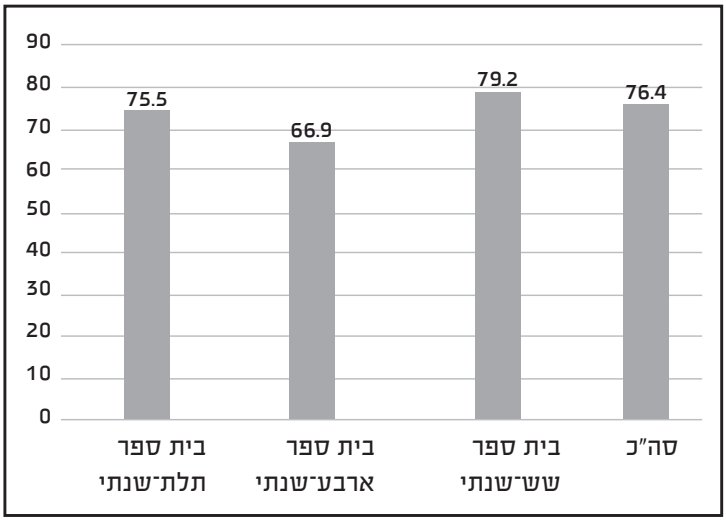


בהתבסס על תרשים 4 נמצא כי בבתי ספר שש־שנתיים בעלי מאפיינים ממוצעים אחוז הזכאים לבגרות גבוה יותר (15.09%) מאשר בבית ספר שלוש או ארבע־שנתי (11.11% ו־12.08% בהתאמה). כמו כן, בבתי ספר ממעמד חברתי־כלכלי גבוה אחוז הזכאים לבגרות עם חמש יחידות מתמטיקה גבוה יותר מזה שבבתי ספר ממעמד חברתי־כלכלי נמוך. אולם, דפוס זה מתקיים באופן דומה בכל סוגי בתי הספר. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מבנה בית הספר ומדד חברתי־כלכלי של בית הספר. כלומר, לצד היתרון הכללי של בית הספר השש־שנתי באחוז הזכאים לבגרות עם מתמטיקה חמש יחידות, הפערים בין בתי ספר מבוססים לבתי ספר מבוססים פחות דומים בכל אחד ממבני בתי הספר.

ממצאים ברמת התלמידים

בניתוח על בסיס המדגם של התלמידים לא נמצאו הבדלים במאפייני התלמידים לפי מבנה בית הספר. באופן כללי, המדגם כלל 51% בנות; ל־42% מהתלמידים, לפחות לאחד ההורים יש תואר אקדמי; 57.2% לומדים במסלול עיוני וממוצע ההישגים הקודמים במתמטיקה הוא 532 עם סטיית תקן 100. התרשים שלהלן מתייחס לאחוז הזכאים לתעודת בגרות מקרב התלמידים לפי מבנה בית הספר שבו למדו.

תרשים 5: אחוז התלמידים הזכאים לבגרות לפי מבנה בית הספר



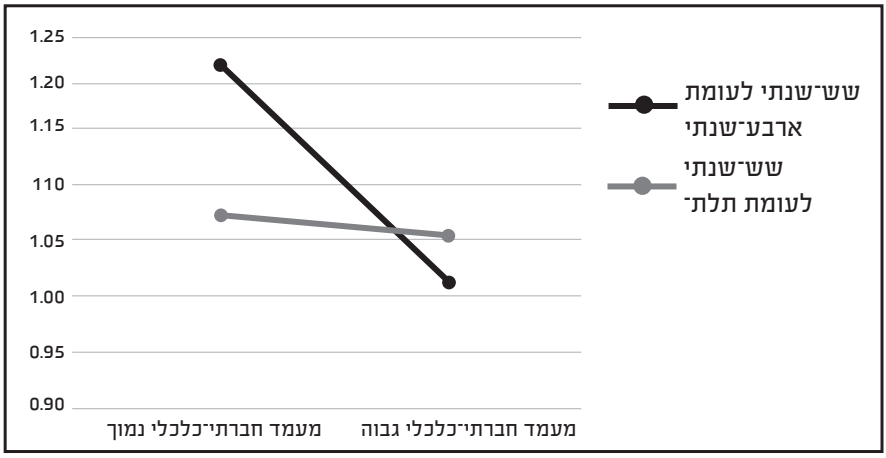
X^2 =228.105, df=2, p<.001

מתרשים זה עולה ש־76.4 אחוז מתלמידי כיתה י"ב היו זכאים לבגרות בשנת 2019. כאשר אחוז זה הוא גבוה בבית ספר שש־שנתי ונמוך יחסית בבית ספר ארבע־שנתי. אלה הבדלים מובהקים. ביחס לזכאות לבגרות עם חמש יחידות מתמטיקה (לא מוצג בתרשים), נמצא ש־20% מהתלמידים היו זכאים לבגרות עם חמש יחידות מתמטיקה אולם לא נמצאו הבדלים מובהקים לפי מבנה בית הספר.

בשלב הבא נבחנו הסיכויים של התלמידים לזכאות לבגרות ולזכאות לבגרות בחמש יחידות מתמטיקה על בסיס ניתוח רגרסיה לוגיסטית רב־רמות. ברמת הפרט נכללו המשתנים הבלתי תלויים: מין, השכלת הורים, מסלול לימודים והישגים קודמים, וברמת בית הספר: מגזר חינוכי, גודל בית ספר, מבנה בית הספר ומעמד חברתי־כלכלי, והאינטראקציה ביניהם. אינטראקציה זו נועדה לבחון אם לתלמידים יש סיכויים שונים לזכאות לבגרות בהקשרים שונים של מבנה ומעמד חברתי־כלכלי של בית הספר.

תרשים 6 מציג את יחס הסיכויים לזכאות לבגרות בבית ספר שש־שנתי לעומת הזכאות בבית ספר ארבע־שנתי או שלוש־שנתי (מבוסס על נספח 3) עבור תלמידים בעלי מאפיינים לימודיים ובית ספריים ממוצעים, כולל הישגים קודמים ממוצעים.[61]

תרשים 6: הסיכויים לזכאות לבגרות בבית ספר שש־שנתי לעומת ארבע־שנתי או שלוש־שנתי לפי מעמד חברתי־כלכלי של בית הספר (מחושב עבור התלמיד בעל המאפיינים הממוצעים)



61 מבוסס על ניתוח רב־רמות למשתנה תלוי דיכוטומי (Hierarchical non liner models) לניבוי זכאות לבגרות ברמת התלמידים. ניתוח זה כלל מין (1־בת), השכלת הורים (1 מהם לפחות בעל תואר אקדמי), נתיב לימודי 1 עיוני והישגים לימודיים קודמים בכיתה ח'. ברמת בית הספר נמדדו מגזר (1־יהודי), גודל בית ספר ומעמד חברתי־כלכלי ומבנה בית הספר (ראו לוח 3).

מתרשים 6 ניתן ללמוד כי לתלמידים בבית ספר שש־שנתי יש סיכויים גבוהים יותר להשגת בגרות מאשר לאלה הלומדים בבית ספר ארבע־שנתי או שלוש־שנתי (כל מקדמי יחס הסיכויים הם יותר מ־1). זאת ועוד, בבית ספר ממעמד חברתי־כלכלי נמוך, לתלמידים בבית ספר שש־שנתי יש סיכויים גבוהים פי 1.22 לקבל תעודת בגרות בהשוואה לבית הספר ארבע־שנתי ואף פי 1.08 מזה של תלמידים בבית ספר שלוש־שנתי. בבתי ספר מבוססים הסיכויים של תלמידי השש־שנתי דומים לאלה של הארבע־שנתי (פי 1.01) וגבוהים במקצת מאלה הלומדים בבית ספר שלוש־שנתי (פי 1.06). ממצאים אלה מדגישים את ההשפעה של מבנה בית הספר המשרת קבוצות מוחלשות יותר מאשר אלה המשרתים קבוצות חברתיות־כלכליות מחוזקות. בבחינת הסיכויים לקבל תעודת בגרות עם חמש יחידות במתמטיקה נמצא יתרון קטן לתלמידים בבית הספר השש־שנתי בהשוואה לארבע־שנתי, ובין השש־שנתי לתלת־שנתי לא נמצאו הבדלים מובהקים. באופן כללי, מבנה בית הספר קשור בעצם השגת תעודת הבגרות ופחות באיכותה.

סיכום וכיוונים לעתיד

יותר מיובל שנים אחרי הנהגת הרפורמה במבנה מערכת החינוך ניתן לראות מגוון תצורות מבניות של בתי הספר. בישראל ישנה התייחסות מועטה להשלכות של מגוון זה על התהליכים החינוכיים. בעוד שבעבר מחקרים עסקו בחטיבות הביניים בהשוואה לחינוך היסודי, תשומת לב פחותה ניתנה להשלכות החינוכיות והחברתיות של הקמתן של חטיבות הביניים על החטיבה העליונה של בית הספר, זאת על אף שהרפורמה הובילה למבנים מגוונים של חינוך על־יסודי או תיכוני. ניתוח נתונים ארציים הצביע על דומיננטיות של בתי הספר השש־שנתי ועל כך שבתי הספר שונים במבחר מאפיינים בהתאם למבנה או לדרגות הכיתה שלהם. יתר על כן, נראה כי התלמידים הלומדים במבנים שונים של בתי ספר נחשפים להקשר חברתי־ארגוני המזמן להם הזדמנויות לימודיות שונות, כולל הזדמנויות לזכאות לבגרות. באופן כללי, גם לאחר פיקוח על ההבדלים במאפייני בית הספר, במבנה שש־שנתי אחוזי

הזכאות לבגרות והסיכויים של התלמידים להשיג תעודת בגרות, היו גבוהים יותר מאשר בארבע־שנתי או שלוש־שנתי.

ניתן לכאורה להציע כמה הסברים אפשריים לממצא זה. כך למשל, אפשר לטעון שאוכלוסיית התלמידים שמגיעה לבית הספר השש־שנתי היא בעלת יכולות קוגניטיביות גבוהות יותר מאשר אלה הלומדים בבית ספר ארבע־שנתי או שלוש־שנתי. אולם, כפי שראינו בניתוח רמת התלמידים, אין הבדלים בין מבני בתי הספר במאפייני התלמידים, וגם בפיקוח על הישגים קודמים של כיתה ח׳ עדיין מבנה בית הספר מנבא את הסיכויים לזכאות לבגרות של התלמידים. הסבר נוסף להבדלים בין בתי ספר בעלי מבנים שונים נעוץ בתהליכים חינוכיים שונים המובילים לתפוקות השונות. בהקשר זה סביר לטעון שבהתאם ליתרונות של בית הספר השש־שנתי, התלמידים מסתגלים באופן הדרגתי למסגרת הלימודית, מה שמאפשר להם ״להתאושש״ מהמעבר הבית־ספרי ולסגור את הפערים שיכלו להיווצר עקב מעבר זה. הסבר זה עולה בקנה אחד עם טענתם של חן וכפיר (1981) שלשהות הארוכה בבית הספר יש השפעה חיובית על הצלחתם של התלמידים. כמו כן, בבית הספר השש־שנתי תיתכן גמישות ניהולית רבה יותר התומכת בתלמידים לאורך כל שלבי לימודיהם ומכינה אותם למבחני הבגרות, ואף מבססת אקלים ארגוני המעודד את הישגי התלמידים (Berkowitz et al., 2017), כולל הישגים בבגרות (הלר, 2021).

עם זאת, יש לנהוג משנה זהירות בקבלתו של הסבר זה מאחר שהיתרון של בית הספר השש־שנתי הוא פחות חד־משמעי לגבי איכותה של תעודת הבגרות, כפי שנמצא ביחס לזכאות לבגרות עם חמש יחידות במתמטיקה.

מכאן שסביר לתמוך בטענתם של ג׳ונס ועמיתיו (2018) לפיה שום תצורה של טווח דרגות אינה מציעה תרופת פלא להעלאת הביצועים הלימודיים של התלמידים. מוצע להתמקד בפוטנציאל ובהזדמנויות בכל הקשר מבני נתון. אכן, על בסיס מחקר זה, להקשר המבני יש להוסיף גם את ההקשר החברתי־כלכלי. בבחינת בתי הספר הקולטים אוכלוסיות תלמידים השונות ברמתן החברתית־כלכלית, נמצא שהפערים באחוז הזכאות לבגרות בין בתי ספר המשרתים אוכלוסייה מבוססת לאלה שמשרתים אוכלוסייה פחות מבוססת הם קטנים יותר בבתי ספר שש־שנתיים בהשוואה לבתי ספר ארבע־שנתיים. במילים אחרות, בתי

ספר ארבע־שנתיים, המשרתים אוכלוסייה ממעמד חברתי־כלכלי נמוך, עלולים להיות פחות יעילים במתן מענה לאוכלוסיית תלמידים מוחלשת. לעומת זאת, יש להם יתרון עבור בתי הספר המשרתים אוכלוסיות מבוססות. הבדל זה, כאמור, ניכר פחות בבית הספר השש־שנתי. מגמה זו קיבלה תמיכה ברמת בית הספר וברמת התלמידים.

ממצאים אלה מעידים שלמבנה של בית הספר יש השלכות על תהליכי אי־שוויון. לעיתים קרובות מעצבי מדיניות ברשויות מקומיות וקבוצות לחץ של הורים מעוניינים לחזור לדגם הישן של בית הספר היסודי השמונה־שנתי ותיכון ארבע־שנתי, כאשר עיקר הביקורת מופנה כלפי חטיבות הביניים והדאגה לתלמידי בתי הספר היסודיים. לאור ממצאי המחקר הנוכחי מוצע שבדיונים מסוג זה יובאו בחשבון ההשלכות של שינוי במבנה בית הספר על כל טווחי הכיתות. יש צורך לשקול את ההשפעות האפשריות של השינוי המבני גם על התלמידים בכיתות הגבוהות של בית הספר העל־יסודי. לאור השכיחות הרבה של בתי ספר שש־שנתיים סביר להניח שלמדיניות חינוך שתדרוש ביטול חטיבות הביניים או ארגונן מחדש יהיו השלכות על כלל מערכת החינוך. לפיכך מומלץ להמשיך לבחון את המשמעות החינוכית של סוגי התצורות המבניות השונות עבור קבוצות חברתיות שונות ועבור תפוקות חינוכיות מגוונות. כפי שניתן ללמוד מהמחקר שתואר בפרק זה, הדיון בהשפעה ובתרומה של בית הספר השש־שנתי מצריך הגדרה של האוכלוסיות ושל ההיבטים החינוכיים שבהם אנו עוסקים. חשוב שכל החלטה בנושא מבנה בית הספר תהיה שקולה ומבוססת על נתונים מתוך התייחסות להקשר החברתי של בית הספר.

מקורות

אדי־רקח, א', בירן, ה' וגולדברג, ש' (2011). **חטיבות הביניים: אתגרים ומאפיינים**. סקירה מדעית, שהוזמנה על ידי ועדת המומחים לתחום שפה ואוריינות, היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

אופלטקה, י' וטובין, ד' (2008). **חטיבת הביניים בישראל: יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשרים**. נייר עמדה.

בריטברד, ר' וטביביאן־מזרחי, מ' (2003). **שינויים שחלו במבנה מערכת החינוך בישראל והצעות לשינויים שעלו במהלך השנים**. ירושלים: כנסת ישראל, מרכז מחקר ומידע.

גבתון, ד' (2003). אינטגרציה ואנרכיה: חקיקה ופסיקה כמכשירים להפעלת רפורמות חינוכיות ולייישומה של מדיניות החינוך. בתוך י' דרור, ד"ת נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (עמ' 407–454). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית ספר לחינוך רמות.

גל, נ' (1993). **זכות ההורים בבחירת מוסד חינוכי לילדם: עמדת בית המשפט העליון בישראל. עבודת גמר לתואר שני, אוניברסיטת תל־אביב.**

הלר, נ' (2021). **תפקיד האקלים הבית ספרי בקשר בין מדד אי שוויון להישגים**. עבודה גמר המוגשת לאוניברסיטת תל־אביב.

וורגן, י' (2010). **חטיבות הביניים ומקומן במבנה החינוך העל־יסודי במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וינינגר, א' (2014). **הפעלת בתי ספר על־יסודיים שש־שנתיים על רקע יישום רפורמת אופק חדש ועוז לתמורה**. ירושלים: הכנסת מרכז במחקר והמידע.

חן, מ' (1997). רצף או הפרדה בין חטיבת הביניים לבין החטיבה העליונה. **חינוך בראש על־יסודי, שש־שנתי, בטאון לחינוך על־יסודי** 3 (עמ' 43–49). משרד החינוך.

חן, מ' ואדי, א' (1986). הסתייעות בממצאים על הישגים לימודיים ליישוב סכסוך עירוני. **עיונים במינהל החינוך וארגונו** 13 (עמ' 53–68).

חן, מ' ואדי, א' (1995). הקהילה המקומית כישות פוליטית, רפורמה בית ספרית והישגים חינוכיים. בתוך ר' שפירא ור' ושביט (עורכות), **בית הספר וקהילותיו** (עמ' 83–105). תל־אביב: רמות אוניברסיטת תל־אביב.

חן, מ', לוי, א' ואדלר, ח' (1987). **הליך ותוצאה במעשה החינוך: תרומתה של חטיבת הביניים למערכת החינוך**. אוניברסיטת תל אביב והאוניברסיטה העברית.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך**. ירושלים.

קמחי, א' והורביץ, א' (2015). **החשיבות של היקף לימודי המתמטיקה בתיכון ללימודים אקדמאיים ולקריירה העתידית של התלמידים בישראל**. ירושלים: מרכז טאוב, נייר מדיניות מספר 2015.01.

רש, נ' (2008). **חטיבות הביניים בישראל: בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים**. ירושלים: קבוצת ון ליר לחינוך.

שריר, ט' (2015). **מעורבות הרשות המקומית במערכת החינוך: האם ערך מוסף?**. עבודה המוגשת לסנאט של אוניברסיטת תל־אביב כחלק ממילוי הדרישות לתואר שלישי.

Balfanz, R. (2009). Putting middle grades students on the graduation path. *Policy and practice brief*. Baltimore: National Middle School Association, John Hopkins University.

Downey, D.B., & Condron, D.J. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education* 89(3) (pp. 207-220).

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reutman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist* 48 (pp. 90-101).

Herman, B.E. (2004). The revival of K-8 schools. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 519 (p. 3).

Holmlund, H., & Böhlmark, A. (2019). Does grade configuration matter? Effects of school reorganisation on pupils' educational experience. *Journal of Urban Economics* 109 (pp. 14-26).

Hong, K., Zimmer, R., & Engberg, J. (2018). How does grade configuration impact student achievement in elementary and middle school grades?. *Journal of Urban Economics* 105 (pp. 1-19).

Jacob, B.A., & Rockoff, J.E. (2011). *Organizing schools to improve student achievement*: *Start times*, *grade configurations*, *and teacher*

assignments. Washington, DC: Brookings Institution, Hamilton Project.

Jones, M.C., Slate, J.R., Moore, G.W., & Martinez-Garcia, C. (2018). Grade span configuration and academic performance for students in poverty: A Texas multiyear analysis. *School Leadership Review* 12(2) (p. 8).

Malone, M., Cornell, D., & Shukla, K. (2017). Association of grade configuration with school climate for seventh and eighth grade students. *School Psychology Quarterly* 32(3) (pp. 350-366). 10.1037/spq0000174

Olofson, M., & Knight, D. (2018). Does the middle school model make a difference? Relating measures of school effectiveness to recommended best practices. *Education Sciences* 8(4) (p. 160).

Resh, N., & Dar, Y. (2012). The rise and fall of school integration in Israel: Research and policy analysis. *British Educational Research Journal* 38(6) (pp. 929-951).

Schaefer, M.B., Malu, K.F., & Yoon, B. (2016). An historical overview of the middle school movement, 1963-2015. *RMLE Online* 39(5) (pp. 1-27).

Schwerdt, G., & West, M.R. (2013). The impact of alternative grade configurations on student outcomes through middle and high school. *Journal of Public Economics* 97 (pp. 308-326).

Smith, J. (2020). *Middle School or PK*-8: *The Impact of Grade-Span Configuration on Student Achievement and Attendance*. Doctoral dissertation, Saint Peter's University.

נספחים

נספח 1: ממצאי ניתוח רגרסיה לניבוי אחוז הזכאות לתעודת בגרות

משתנים	B	β
קבוע	56.047*	
שלוש־שנתי בהשוואה לשש־שנתי	-9.847*	-.123
ארבע־שנתי בהשוואה לשש־שנתי	-6.305*	-.111
מדד טיפוח (מתוקנן)	-2.814*	-.345
מס' סטודנטים (ln)	4.258*	.148
מגזר (יהודי = 1, ערבי = 0)	1.479	.026
אחוז מורים אקדמאים (MA ומעלה)	.225*	.107
חציון שנות ותק הוראה	.262	.055
אחוז התמדה	-.039	-.021
בית ספר מקצועי/טכנולוגי	-9.401*	-.145
שלוש־שנתי * מדד טיפוח	-1.856	-.027
ארבע־שנתי * מדד טיפוח	-5.274*	-.101
R^2	.463	
Adjusted R^2	.456	

*$p < 0.01$

נספח 2: ממצאי רגרסיה עבור זכאות לבגרות עם 5 יחידות במתמטיקה

משתנים	B	β
קבוע	7.946*	
שלוש־שנתי בהשוואה לשש־שנתי	-3.569*	-.082
ארבע־שנתי בהשוואה לשש־שנתי	-3.200*	-.103
מדד טיפוח (מתוקנן)	-2.800*	-.629
מס' סטודנטים (ln)	1.591*	.101
מגזר (יהודי = 1, ערבי = 0)	-5.535*	-.176
אחוז מורים אקדמאים (MA ומעלה)	.182*	.157
חציון ותק הוראה	.202*	.078
אחוז התמדה	.076*	.077
בית ספר מקצועי/ טכנולוגי	1.436	.040
שלוש־שנתי * מדד טיפוח	.618	.016
ארבע־שנתי * מדד טיפוח	.422	.015
R^2	.501	
Adjusted R^2	.495	

*$p < .0.01$

נספח 3: מקדמי ממצאי ניתוח רב רמות לניבוי זכאות לבגרות של התלמידים

משתנים	B
קבוע	.145*
מאפייני בית הספר	
שלוש־שנתי בהשוואה לשש־שנתי	-.387*
ארבע־שנתי בהשוואה לשש־שנתי	-.386*
מדד טיפוח (מתוקנן)	-.746*
מס' סטודנטים (ln)	.317*
שלוש־שנתי * מדד טיפוח	.163*
ארבע־שנתי * מדד טיפוח	-.153*
מאפייני התלמידים	
השכלת הורים	.006
מין (1 בת)	.034
הישגים קודמים בכיתה ח'	-.001
מסלול עיוני	-.031
שונות בין בתי ספר	.015

*P<.05

אתגרי הזהות והשייכות[62]

לימודי מורשת, חברה ורוח בחטיבות הביניים

מירי שליסל

יום ראשון בבוקר. כיתה ט׳ נכנסת לשיעור השבועי שלה במסגרת התוכנית ״מגש הכסף״, תוכנית שעוסקת בכסף ובהשפעותיו על האדם והחברה – על יחסים בינלאומיים, פוליטיקה, דת, מלחמות, סביבה, ועוד. התלמידים נפגשים עם טקסטים קנוניים מסורתיים לצד טקסטים, תיאוריות ומחקרים מודרניים. הבוקר הם קוראים טקסטים של אדם סמית וקרל מרקס שעוסקים בארגון הכלכלי של החברה. במהלך הקריאה הם מתבקשים על ידי המורה לסמן נקודות עיקריות, לכתוב שאלות, לציין מקומות לא מובנים ולהתייעץ עם עמיתיהם. נופר מנסה לברר עם מאיה, עמיתתה לקבוצה, מהו ״דבר בעל ערך״, כיצד נקבע ערכם הכלכלי של אנשים, זמן ומוצרים על פי שתי התיאוריות. נעם טוען שהתיאוריה

62 פרק זה מתבסס על עבודה מתמשכת שהתנהלה במשרד החינוך בשנים 2019–2022 והיא עדיין נמשכת. המגמות המתוארות במאמר זה נחלקות בין אלו שיישומן החל ואלו שהן עדיין בגדר המלצות. הצוות שהיה שותף בתהליך כלל את ד״ר טלי יניב, יו״ר המזכירות הפדגוגית בפועל (2023), יובל אוליבסטון, סגן יו״ר המזכירות הפדגוגית ומנהל אגף פיתוח פדגוגי, יובל סרי, מנהל אגף תוכניות בחירה ורוחב במזכירות הפדגוגית, אפרת צנגן, מנהלת אגף אסטרטגיה באגף בכיר אסטרטגיה במשרד החינוך, ד״ר הילה טל, מנהלת אגף ידע בלשכת המדענית הראשית במשרד החינוך, אלירז קראוס הכהן, לשעבר מנהלת אגף חברה ורוח במזכירות הפדגוגית, וד״ר מירי שליסל, יו״ר המזכירות הפדגוגית עד דצמבר 2022. צוות זה כתב מסמך אסטרטגי על אודות התחדשות הלמידה בחטיבת הביניים בתחומי המח״ר. מסמך זה עדיין לא יצא לאור במתכונת סופית, אך ההנחיות שניתנו למנהלי חטיבות הבינים שפורסמו באוגוסט 2022 מותאמות לתפיסה המתוארת כאן ומאפשרות אותה.

של מרקס מאוד יפה אבל בלתי ניתנת ליישום. אורי מסכים איתו ומוסיף שהתיאוריה מתעלמת מהטבע האנושי. לאחר כחצי שעה של קריאה ושיחה הם מתבקשים להכין תיאור של האוטופיה הכלכלית לפי אחד הטקסטים שקראו. הם כותבים את מאפייניה העיקריים של האוטופיה שבחרו, ולאחר מכן מכינים פרזנטציה קצרה שלה. תפקידו של תלמיד בכל קבוצה הוא לוודא שהפרזנטציה אכן נשענת על הטקסט והוא עושה זאת באמצעות שאלות שהוא מפנה למציגים. הלמידה אנרגטית. התלמידים מובילים את הלמידה. בשיעור הבא, התלמידים יתבקשו לבקר את המציאות הכלכלית ולהציע לה חלופה ברוח האוטופיה שלהם.

האם זה תיאור של כיתה אוטופית בחטיבת ביניים? לא! כך נראות כיתות אחדות בחטיבות הביניים ברחבי הארץ. כיתות אחדות, לא כולן. איפה כולן?!

היעד

באוקטובר 2021 כונסה במשרד החינוך ועדת היוועצות מצומצמת במטרה להבין את ייחודם וחשיבותם של לימודי ההומניסטיקה, או "תחומי המח"ר".[63] בדיוני הוועדה התהוו ההסכמות האלה: תחומי המח"ר מאפשרים ללומדים להבין את העולם ואת עצמם; הם מחוללי זהות; הם מעודדים חשיבה ביקורתית; הם מנחילים ערכים; הם מקנים כלים; הם מזמנים עיסוק בסוגיות ובדילמות מהותיות או "גבוהות" שאינן זמינות בחיי היום־יום. עוד הוסכם, שרק מורים הנלהבים לתחום דעת הומניסטי כזה או אחר יוכלו "להדליק" עליו את התלמידים, ולכן צריך לתת למורים מידה רבה יותר של אוטונומיה בעבודתם.

ההסכמות הללו מתכתבות עם אתגרי החברה הישראלית, כמו גם עם חוק החינוך הממלכתי שהגדיר את יעדיה של מערכת החינוך. אחד היעדים המהותיים ביותר בחוק הוא **עיצוב הזהות והשייכות של הלומדים במערכת החינוך**. מתוכו

63 המח"ר כולל את התחומים האלה: **לימודי מורשת**: תנ"ך – מקור המורשת והתרבות היהודיות, לצד תרבות יהודית ישראלית העוסקת בערכים ובתאריכים יהודיים בעזרת טקסטים יהודיים לאורך הדורות. במגזר הדתי, לימודי מורשת יהודית כוללים את התורה שבעל פה, ובחברות אחרות דת ומורשת אסלאם, דת ומורשת נצרות, מורשת דרוזית; **לימודי חברה**: אזרחות – מתייחסת לחברה וליכולתה להכיל את כל חבריה, גיאוגרפיה – יחס האדם לסביבה; **לימודי רוח**: היסטוריה – מלמדת על תהליכים ומגמות, ספרות – עוסקת בנפש האדם.

נגזרים היעדים האלה: ידע על אודות תולדות העם, הארץ והמדינה, היכרות מכבדת עם מורשות שונות, עיסוק בתרבות וברוח העם והאנושות בכללה, ושותפות פעילה בחברה האזרחית. חוק החינוך מציין כישורים ותכונות הנדרשים לאזרח כשותף בחברה, ביניהם סקרנות, ביקורתיות ויצירתיות.[64]

לצורך הגשמת יעדים אלה הקצתה מדינת ישראל משאבים רבים ללמידת מקצועות המורשת, החברה והרוח בכל שלבי הגיל, ובמיוחד בשלב חטיבת הביניים. בחטיבת הביניים היקף לימודיו של תלמיד עומד על 36 שעות שבועיות, כשליש מהן מוקדש ללימודי תחומי המח"ר.

לאור היעד העיקרי, היעדים הנגזרים ממנו והיקף ההשקעה, תחומי המח"ר הנלמדים בחטיבת הביניים יהיו גולת כותרת של הלמידה ותוצריה בתחום האישי, החברתי והקהילתי.

המציאות

תחילת למידת תחומי המח"ר נעשית בבתי הספר היסודיים והיא כוללת לימודי שפה, הכוללים שלושה תחומי דעת[65] שמלמדת לרוב מחנכת הכיתה. במעבר מבתי הספר היסודיים לחטיבת הביניים מתרחש שינוי גדול במהלך זה.

התלמידים בחטיבת הביניים מתמודדים עם מערכת שעות הכוללת כ־13 תחומי דעת, הנלמדים, כאמור, בכ־36 שעות שבועיות. מתוך תחומי דעת אלה, שישה עד שבעה עוסקים בתחומי המח"ר ונלמדים כל אחד בנפרד בהיקף של שעתיים שבועיות, בדרך כלל על ידי מורות שונות.[66] כך יוצא שתלמיד עשוי לפגוש בשבוע לימודים עשרה מורים ויותר, וכל מורה עשוי לפגוש כ־300 תלמידים בשבוע.[67] בין תוכניות הלימודים בתחומים השונים לא קיים קשר, ולכל תחום ישנם התכנים,

64 חוק החינוך הממלכתי, התשי"ג־1953.

65 תנ"ך, תרבות יהודית ישראלית, ומולדת חברה ואזרחות/ גיאוגרפיה.

66 לא תמיד המורים המלמדים את תחומי הדעת מתמחים בהוראת התחום, לעיתים קרובות הם משלימים שעות בהוראת תחום שאינו בהתמחותם ולפיכך גם לא יכולים לתת לתלמידים חוויית למידה מעמיקה.

67 בשנים האחרונות ניתנה אפשרות ארגונית ללמידה בין־תחומית אולם תפיסת ההוראה בחטיבה ותוכני הלמידה לא הותאמו לסוג זה של למידה.

המבחנים והמטלות שלו. גם אילו אפשר שיהיה קשר הגיוני בין תחומי הדעת השונים, הוא לא נוצר משום שלכל תחום דעת יש תוכנית משלו שמפתחים מפקח וועדת מקצוע, ללא זיקה לתוכניות לימודים אחרות הנלמדות במקביל.[68]

בנוסף, בחטיבת הביניים אין אפשרויות בחירה; תוכנית הלימודים כולה מוכתבת[69] ונלמדת בכיתת האם.[70] גם אם תלמידים רוצים ללמוד תחום דעת זה או אחר, אין אפיקים המאפשרים זאת מעבר למתרחש בכיתת האם.

אין פלא, אם כן, שתלמידים בחטיבות הביניים מעידים על חוסר עניין בתחומי המח"ר. למידתם נחווית כשינון של פרטי מידע מנותקים זה מזה ומעולמם של התלמידים. תופעה זו משפיעה בין היתר על מעמדם של תחומים אלו בחטיבה העליונה: לאורך זמן חלה ירידה עקבית ומתמשכת במספר התלמידים הבוחרים בתחומים אלה כמקצועות בחירה ולמידה בהיקפים מוגברים. אחת הסיבות לכך היא פרקטיקות ההוראה והלמידה השולטות בחטיבת הביניים ויוקרתם הנמוכה של תחומים אלה.

מאפייני הגיל

ההוראה בחטיבת הביניים היא דיסציפלינרית ואחידה – ללא בחירה. זהו מצב בעייתי במיוחד נוכח מאפייני הלומדים בחטיבת הביניים.[71] המאפיינים הם ביולוגיים, פסיכולוגיים וחברתיים המתרחשים באורח מהיר בשלבים הראשונים של גיל ההתבגרות. הם כרוכים בין השאר בשאלת הזהות המגדרית הדוחקת כיום

68 תוכניות הלימודים הנלמדות בנויות בתפיסה דיסציפלינרית ליניארית לאורך השנים (א'-י"ב), מתוך בחירת התכנים והמיומנויות המתאימים באותו תחום דעת ולאותה שכבת גיל, בלי להתייחס לתכנים המקבילים שהתלמיד לומד בזמן נתון ולזיקה אפשרית ביניהם.

69 יש לציין כי במשך שנים ניתנה למנהלים אפשרות לשנות עד 25% מתוכנית הלימודים, אולם בפועל ידוע כי רק בתי ספר מעטים בחרו לבצע את השינוי הזה בבית ספרם.

70 הנחיות המשרד מונעות חלוקה להקבצות לפי רמות בחטיבת הביניים.

71 סקירה זו מבוססת על אדי־רקח, בירן, ופרידמן־גולדברג (2011). **חטיבות ביניים: מאפיינים ואתגרים**, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23075.pdf; וכן על הרצאתו של פרופ' משה ישראלשוילי לצוות משרד החינוך ב־18.2.2019, ועל מקורות נוספים.

יותר מאי־פעם, ובדרישה לאוטונומיה ולהיפרדות מהשליטה ההורית. כמו כן, מתחזקת בגיל זה החשיבה המופשטת ומתגברים העניין והעיסוק בשאלות של אמת ושקר, צדק ועוול, חיים ומוות – לעיתים קרובות באופן קיצוני ולא מאוזן. וכן, מושקעים מחשבה ורגש נמרצים ביחסים החברתיים ובשאלה "מי אני?" בית הספר בכלל וחטיבת הביניים בפרט הם המרחב שבו מתרחשים כל התהליכים האישיים והחברתיים ה"סוערים" האלה.

לתחומי המח"ר יש יכולת להגיב לצרכים הייחודיים של תלמידי חטיבת הביניים, בהיותם מבוססי טקסטים העוסקים בזהות, בדילמות ערכיות, ביחסים, ברעיונות, ברגשות ובניסיון להבין "מיהו האדם" ו"מי אני". התאמת התכנים וההוראה לאתגרי הגיל יכולה להפוך את תחומי המח"ר לרלוונטיים ביותר למתבגרים.

המציאות הרצויה

לצורך מימוש הפוטנציאל של לימודי המח"ר בחטיבת הביניים יש לדייק את יעדיהם:

הלומדים יפגשו נכסי תרבות ורוח **רלוונטיים** לבניית אישיותם, זהותם ותפיסתם הערכית כיחידים וכשותפים בחברה.

הלומדים יתנסו בתהליכי למידה **ובחירה** שיתרמו ל**חדוות הלמידה** שלהם.

הלומדים ירכשו **כלי למידה** שיקדמו את יכולותיהם השכליות, הרגשיות והחברתיות ואת התפתחותם כלומדים לאורך החיים.

המורים הם מובילי החינוך ולכן **טיפוח יכולתם והנעתם** לממש את יעדי הלמידה הם יעד מרכזי בפני עצמו.

היעדים הללו צריכים לבוא לידי ביטוי במסגרת **ארגון התוכן מחדש**; **עיצוב דרכי הלמידה**; **ארגון הלמידה**; **תהליכי ההערכה**, **ותהליכי הפיתוח המקצועי של המורים**.[72]

72 בכל אחד מן התחומים הללו ניתנו בעבר למנהלי בתי הספר אפשרויות לבחירה וגיוון, אולם למדנו כי מתן אפשרות אינה דומה להכוונה של המערכת, ובוודאי שאינה יוצרת שוויון והוגנות

ארגון התוכן

התוכן הנלמד במערכת החינוך בנוי על פי תוכניות לימודים דיסציפלינריות המגדירות את הידע והמיומנויות של המועמדים להוראה ולמידה ואת היקפי השעות המוקצות להן. המהלך הראשון, שנעשה בשנים 2020–2022 בתחום זה, כלל הגדרה מחודשת של מעמד הידע הנמצא בתוכניות הלימודים. תוכניות הלימודים לא שונו אך מעמדן הוגדר מחדש: 50% מן התכנים מהווים ידע שחובה ללמד; 20% הם ידע לבחירת המורה והתלמידים מתוך תוכנית הלימודים הקיימת; ו־30% נוספים מציעים למורים ולתלמידים בחירה של נושאים גם מחוץ לתוכנית הלימודים הרשמית.[73]

הידע הנכלל בתוכנית הלימודים אורגן ביחידות הוראה[74] המבוססות על רעיונות גדולים, על ידע, על מיומנויות ועל ערכים, וכוללות מגוון פרטי הוראה המאפשרים למורים בחירה והתאמה. הדגש על הקניית מיומנויות מסוגים שונים (קוגניטיביות, אישיות, בין־אישיות וגופניות[75]) והתנסות בהן, בכל תחומי הדעת, הוא דגש חדש במערכת, ונדרשת עבודה רבה על מנת להטמיע את טיפוח המיומנויות במסגרת הלמידה ולהעריך אותן, גם על חשבון היקפי התוכן.

לצד יחידות ההוראה הדיסציפלינריות פותחו גם יחידות הוראה חוצות תחומים המאפשרות למורים להתנסות בהוראה בין־תחומית ורב־תחומית,[76] והוצעו כלים לסייע לבתי ספר בפיתוח הוראה המחברת בין תחומי דעת שונים סביב רעיון גדול.

בהתייחסות לרעיונות גדולים נבנו שני מהלכים: האחד, חילוץ רעיונות גדולים מתוך התכנים הנלמדים במסגרת הוראת התכנים הדיסציפליניריים. מהלך

משום שרק מעטים, בעיקר החזקים, בוחרים לשנות ולחדש. לכן ישנה חשיבות בהכוונה של מטה משרד החינוך להוביל את ההתחדשות בכל התחומים הללו.

73 את החלוקה הזו ניתן לראות במרחב הפדגוגי בכל אחד מתחומי הדעת, ראו למשל היסטוריה לחינוך הממלכתי: https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/historya/chativat-beynayim/pedagogia-historia/annual-plan/

74 ראו במרחב הפדגוגי יחידות הוראה מתוקשבות בתחומי הדעת השונים: https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/teaching-units-stock/

75 המיומנויות הוגדרו במהלך מתמשך ומקצועי שקיים המשרד בשלוש השנים האחרונות והן מפורטות לרכיבי פעילות וצפי ביצועים של תלמידים מגיל שלוש ועד 18: https://pop.education.gov.il/perceptions-trends/skills/

76 https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/cross-disciplinary-learning/

זה בא לידי ביטוי בכל אחת מיחידות ההוראה. והשני, למידה סביב רעיונות גדולים תוך כדי איתור תכנים מתחומי דעת שונים המסייעים להבנתם. מהלך זה בא לידי ביטוי ביחידות ההוראה חוצות התחומים.

ארגון התוכן מחדש נועד להרחיב את הבחירה, לטפח מיומנויות ולחבר את התכנים – רעיונות גדולים וסוגיות ערכיות – לעולמם של התלמידים.

עיצוב דרכי הלמידה

הרחבת דרכי הלמידה המוצעות לתלמידים נועדה לאפשר להם להתנסות בלמידה בדרכים מגוונות המביאות לידי ביטוי את יכולותיהם והעדפותיהם השונות. גם כאן הבחירה היא ערך מרכזי לצד ההתנסות והרחבת המיומנויות. המהלך נועד לקדם את יכולות הלמידה של התלמידים, בראשן את יכולות הלמידה העצמאית והשיתופית. לכך מתלוות למידה התנסותית, המבקשת מתלמידים להתמודד ולפעול, ולמידת חקר, הרואה בתהליך הלמידה יעד מרכזי לא פחות מן התוצר.

לצד זאת, מומצאות "בכל יום" טכנולוגיות דיגיטליות חדשות שיש לגייסן לטובת ההוראה והלמידה. כאן נדרש מאמץ מערכתי שיטתי לקליטתן ולהתאמתן, כך שיקדמו את יעדי הלמידה. בהתאם לכך, למידה עצמאית ולמידה שיתופית סומנו כיעדים שאליהם מכוונת המערכת, ולצידם פותחו קורסים מבוססי דיגיטל לתלמידים בהיקפים הולכים וגדלים.

ארגון הלמידה

המבנה של בתי הספר, מספרי הלומדים והמלמדים, החלוקה לכיתות ולשכבות גיל, מערכת השעות וכדומה, מקבעים את המערכת כארגון למידה שמרני. בשנות הקורונה מנהלי בתי ספר ומורים הפגינו יצירתיות רבה ושינו סדירויות ארגוניות רבות – וזו צריכה להיות נקודת המוצא להתחדשות במערכת החינוך.

ארגון הלמידה בחטיבת הביניים צריך לאפשר באופן מיטבי את תהליכי הלמידה המתחדשים וליצור גמישות מרבית שתקדם את הזיקה בין הלמידה למציאות החיים: למידה בקבוצות מגוונות עם מנחים שונים במסגרות שמחוץ לכיתה ולבית הספר, וגם מחוץ ליום הלימודים הרשמי, בדרכים המדמות את תהליכי הלמידה המתרחשים בעולם האמיתי. נדרשות סדירויות ושגרות למידה אחרות למערכת, שמנהלים ומורים יכולים וצריכים לפתח באופן אוטונומי

המותאם לאוכלוסיית הלומדים, תוך כדי התאמת התשתיות הארגוניות ליעדי המערכת המתחדשים.

גם בתחום זה ניתנה בעבר אוטונומיה כלשהי למנהלים, אולם כיום יש צורך להרחיבה כדי למנף את השינויים שכבר החלו ולא לאפשר להם להיעצר או אף לסגת.

תהליכי הערכה

הערכה היא כוח מניע חזק, אם לא החזק ביותר, במערכת החינוך, ולכן חיוני שתממש את היעדים שהוגדרו. נטיית המערכת להתמקד בהערכת ידע תוכן באמצעות מבחנים אינה מאפשרת להעריך מיומנויות, תפיסות ערכיות ומעקב אחר התפתחות בלמידה, ומחבלת באותנטיות שלה. לפיכך, התחדשות הלמידה צריכה לכלול תהליכי הערכה מגוונים, הכוללים הערכת ידע תוכן, מיומנויות, תהליכים ותוצרים. כל תהליכי ההערכה צריכים להתבסס על סטנדרטים מוגדרים על מנת לוודא הוגנות בהערכה של בתי הספר ושל הישגי התלמידים. גם כאן, בדרך כלל בתי ספר חזקים יודעים כיצד לבנות תהליכי הערכה מגוונים, אך נדרשת התערבות מערכתית כדי לעבור להערכת הישגים במסגרת היעדים שנקבעו, המשולבת גם בתהליכי הלמידה ולא רק בסיומם.

במסגרת זו פותחו והועמדו לרשות המורים והמנהלים כלים שונים. כך למשל, בשיעור האחרון ביחידות ההוראה מנוסחות הצעות להערכת הלמידה בדרכים שונות. וכן, במהלך 2022 פותחו משימות הערכה בתחומי הדעת השונים המתכתבות עם יעדי המהלך. אלו משימות תוצר מגוונות שנועדו להעריך ידע, מיומנויות וערכים שרכשו התלמידים במהלך קצוב של למידה, במהלך מתמשך של למידה ובהפקת תוצר. תהליכי ההערכה המתחדשים מפותחים גם על תשתיות דיגיטליות המאפשרות למורים ולתלמידים לעקוב אחרי התפתחות הלמידה ולהעריך את התהליך שעוברים התלמידים בדרך אל התוצר. פיתוח תשתיות להערכה, המלווה גם ביכולת בקרה מערכתית, הם אבני יסוד בבניית תהליכי הערכה מותאמים לבתי ספר ולקהילות שונות, מבלי לוותר על הוגנות ועל יצירת סטנדרטים ברורים לתהליכים ולתוצרים. תהליך זה נמצא בראשית הדרך ומעורר עניין ומשמעות לצד ויכוחים מהותיים בנוגע לדרכי הערכת משימות ומהימנותן, במיוחד כחלופה למבחנים סטנדרטיים ארציים.

יש להדגיש: כל עוד לא יתקבלו, ציבורית ומקצועית, הערך והמהימנות של הערכות מעצבות חלופיות, יהיה קשה מאוד למערכת החינוך לוותר על מבחנים מקובלים כמייצגים נתוני אמת. עם זאת, לא ייתכן מהלך שיעדיו תהליכיים, מקדמים בחירה ומכבדים שונות, ובמקביל לדרוש מבתי הספר להקדיש זמן למבחנים סטנדרטיים ולהעריך אותם על פי ההישגים בהם. השפה המעריכה את התלמידים, את המורים ואת הנהלת בית הספר צריכה להתאים לשפה המעריכה את הלמידה, כלפי פנים (בית הספר) וכלפי חוץ (החברה בכללה).

טיפוח ופיתוח צוותי ההוראה

התהליכים לעיל צריכים תנאים מאפשרים, שהמרכזי בהם הוא היכולת המקצועית ומצב התודעה של מורי המח"ר בחטיבות הביניים. מורי חטיבת הביניים קיבלו הכשרה מקצועית דיסציפלינרית, אך לא תמיד הם מלמדים רק, או בכלל, את הדיסציפלינה שלה הוכשרו. בית הספר הששׁ־שנתי יעדיף לתת למורים המקצועיים והוותיקים יותר ללמד בחטיבה העליונה, שם גם תנאי העסקת המורים טובים יותר.

מורי חטיבת הביניים מלמדים הרבה תלמידים במקביל לצורך השלמת משרה, בדרך כלל בכיתות מאוכלסות בצפיפות ובצמוד לתוכנית הלימודים. בחטיבת הביניים מתעוררות לעיתים קרובות יחסית בעיות משמעת, והמתח הלימודי אינו חזק דיו לשמור על המסגרת.

עם זאת, ישנם מורים לא מעטים, יצירתיים ואכפתיים, המבקשים לעבוד דווקא בחטיבת הביניים בשל החופש שיש בה ליצור ולפעול ללא לחצי בחינות הבגרות. המורים הללו נמשכים אל קסמם המיוחד של תלמידי חטיבת הביניים ומצליחים ליצור איתם קשרים משמעותיים. מורים אלה יכולים לדחוף את מערכת החינוך ולתת לה רוח גבית חזקה.

התהליכים המתוארים לעיל, חורגים מן העבודה המסורתית של מורים רבים ומתהליכי הלמידה המקובלים במערכת. לפיכך, על מנת להגשימם נדרש מאמץ גדול מצד המורים, אך מעבר לכך, נדרשת בראש ובראשונה **התנסות של המורים** בתהליכים שאותם אנו מבקשים מהם ליישם. המורים צריכים להתנסות כלומדים בכל אחד מן ההיבטים הנ"ל על מנת לחוש ולהבין את נקודת המבט

של התלמידים במסגרות המתחדשות ורק אז להיכנס לעמדת המלמד. כך ביחס ללמידה באמצעות הדיגיטל, ללמידה חוצת־תחומים, ללמידה עצמאית, לתרגול מיומנויות שונות ולהפקת תוצרים מסוגים שונים (בדגש על כתיבה).

נדרש פיתוח של תהליכי פיתוח מקצועי ברמות השונות במערכת ובניית מערך אפשרויות לפיתוח מקצועי שיעמדו לרשות הצוותים, מתוך התייחסות לשני קהלי יעד מרכזיים: (1) מורי מורים, מפקחים, מנהלים, רכזים ומדריכים. אלה חיוניים ליצירת התשתית והאקלים שבעזרתם יוצמחו התהליכים ותתאפשר התנסות וצמיחה של מורים ותלמידים; (2) מורים. אלה צריכים פיתוח מקצועי המעצב שפה פדגוגית כללית חדשה ומקנה כלים ליישומה בתחומי הדעת השונים. הפיתוח המקצועי צריך לעסוק גם בשינוי העמדות המקצועיות והנפשיות של המורים והתאמתן לפדגוגיה המשתנה.

עם היציאה לדרך התחדשות הלמידה בחטיבות הביניים בתחומי המח"ר הוקמו קהילות מקצועיות דיגיטליות של מורים בחטיבה, שמתקיימים בהן דיונים ומוצעות התנסויות בתהליכי למידה וחשיבה. דווקא בקהילות כאלה, "מלמטה", מתאפשרת צמיחת פדגוגיה חדשה.

אתגר דעת הקהל

עד כאן האתגרים המרכזיים של השינוי הנדרש: שינוי בהגדרת היעדים, במבנה התוכן הנלמד, בדרכי הלמידה, בפיתוח המקצועי של המורים ובהגדרת תפקידם. אך ההתמודדות עם אתגרים אלה היא חסרת סיכוי ללא התמודדות עם האתגר העיקרי: שינוי עמדתו של הציבור.

לא זה המקום לדון ביחס הציבור למערכת החינוך. ידוע שככל שמתרבות המשימות המוטלות על המורה מעבר לאחריותו המסורתית ללמד תוכן, הולך ופוחת מעמדו בעיני הציבור. זוהי מן הסתם אחת הסיבות לכך שהמורים דבקים בכוחם המסורתי, כמוסרי ידע, ולא נענים לאתגרי שינוי התפקיד. במדינות שבהן הציבור מעריך את המורים הם נוטים לקבל על עצמם יותר אחריות ומוכנים יותר להיענות לשינוי.

כדי שהחברה תתמוך בתהליכי למידה אחרים עם תוצרים אחרים, נדרשת

פעולה ציבורית להסברה וליצירת שותפות, כך שהשינוי יקבל רוח גבית מן הציבור, דחיפה, תמיכה וגילוי סבלנות. ללא פעולה ציבורית לא תוכל מערכת החינוך להשתנות ולשנות. הדבר נכון ביחס לכל מהלך בתחום החינוך וביתר שאת למהלכים העוסקים בלימודי הומניסטיקה.

לסיום, כבר היום קיימים במערכת החינוך בתי ספר, מורים וקהילות הפועלים כולם בכיוונים דומים. אפשר ללמוד מהם, לקבל מהם חיזוק ואף להרחיב את פעולתם. אך, כאמור, נדרשת הסכמה רחבה והובלה לאומית על מנת להפוך את המהלך ליעד מערכתי ואת מערכת החינוך למפתחת ומטפחת זהות, שייכות, תפיסה ערכית ויכולות, באופן הוגן ושוויוני.

פדגו־תרפיה

למידה מכוונת שלומות לגיל ההתבגרות

דביר מלניק

התפוגגותן של דעות קדומות פירושה רק אבדן התשובות שעליהן התרגלנו להסתמך אפילו מבלי לתפוס שהן מתפקדות כתשובות לשאלות. משברים כופים עלינו לחזור לשאלות עצמן, ותובעים מאתנו תשובות חדשות או ישנות, ומכל מקום הכרעות מפורשות. משבר הופך לאסון רק כאשר מגיבים אליו בהכרעות מן המוכן, כלומר בדעות קדומות.
חנה ארנדט, "המשבר בחינוך"

בבואנו לבחון כיצד "להציל את החינוך" בחטיבת הביניים, ובבית הספר בכלל, עלינו לתת את הדעת לא רק להיבטים מעשיים של החינוך, אלא לרעיון היסוד שבתוכו ומתוכו הוא פועל. החינוך נמצא בלב עימות או מתח בין שתי גישות יסוד תרבותיות־חינוכיות: המסורתית – דגש על קולקטיביות וזמן עבר; והפרוגרסיבית – דגש על הפרט וזמן עתיד. הגישה הראשונה גורסת "חכם השביל מההולך בו", והגישה השנייה גורסת "חכם המפלס שביל בכוחות עצמו". המתח בין הגישות מתבטא בלחץ של משרד החינוך ובית הספר "לכסות החומר" ולהצליח בבחינות ("חכם השביל..."), ובין הצורך של כל תלמיד ותלמידה לממש את הכישורים והתשוקות שלו או שלה ("חכם המפלס..."). המתח הזה מקשה מאוד על המחנכים והמתחנכים; וכל מה שקשה בבית הספר היסודי ובבית הספר התיכון, קשה עוד יותר בחטיבת הביניים בשל מאפייני הגיל.

מטרת פרק זה היא להציע – הצעה ראשונית למדי – גישה שלישית התומכת בשלומות (רווחה נפשית, well-being) של תלמידי חטיבת הביניים, בבחינת "בריא ההולך בשביל או המפלס שביל...". נקרא לה **פדגו־תרפיה**. גישה זו מבקשת לבטל את המתח הבלתי הכרחי בין הכללי ("השביל") לפרטי ("המפלס"): היחיד והחברה הם היבטים של אותה הוויה – ההתפתחות האנושית. בהתפתחות זו מערכת החינוך צריכה לתמוך.

נשאל שלוש שאלות: מהי פדגו־תרפיה? מדוע היא חשובה ובמיוחד בגיל ההתבגרות? כיצד ליישם אותה בחטיבת הביניים? ננסה לענות עליהן בעזרת תובנות מהתיאוריה הפסיכו־פדגוגית של אלפרד אדלר (שעדיין לא קיבלה את מקומה הראוי בשיח החינוך), מהגותו הפסיכו־חברתית של לב ויגוצקי ומהביבליותרפיה.

מהי פדגו־תרפיה?

הפדגו־תרפיה היא גישה פסיכו־חינוכית המבוססת על הפסיכולוגיה האינדיווידואלית של אלפרד אדלר, על הפסיכולוגיה החברתית־תרבותית של לב ויגוצקי ועל הביבליותרפיה. היא עשויה, כנרמז בשמה, משני יסודות: חינוך וטיפול. הצירוף הזה מקנה משמעויות חדשות לשני יסודותיו בבחינת השלם גדול מסך חלקיו. הפדגו־תרפיה מנסה לחבר בין שני היסודות באופן פורה – לאפשר שינוי אישי עמוק באמצעות תהליכי ההוראה והלמידה (יאיר, 2006); להניע תהליך לימודי המקדם בריאות נפשית באמצעות עיסוק מתוך מורים־מטפלים בתכנים ובפעילות מתוכת קבוצה. כגישה חינוכית, לפדגו־תרפיה יש שתי מטרות מרכזיות: (1) קידום חוויית הערך העצמי וחוויית השייכות של התלמידים באמצעות עיסוק בתוכני הידע השונים, ו־(2) פיתוח יכולות רגשיות, קוגניטיביות והתנהגותיות כהכנה לחיים בחברה מבוססת שותפות, אחריות, תרומה וכבוד לזולת.

הפדגו־תרפיה מניחה כמה הנחות יסוד ביחס לטבע האדם והחברה וביחס למטרות החינוך. אציין כמה מהן. אפשר לחלק אותן להנחות ממוקדות למידה (מה ואיך לומדים), והנחות ממוקדות מטרה (בוגרים וחברה רצויים).

1. למפגש נכון עם תוכני הלימוד יש אפקט תרפויטי

בהתבסס על הרעיון הביבליותרפי, הפדגו־תרפיה מבקשת לערער על ההבחנה החותכת בין חינוך לטיפול. היא גורסת שלתכנים (כבה, 1990; קובובי, תשנ"ג, 2008; גרנות, 2020), למפגש של ילדים ונוער עם "מבוגרים משמעותיים" (למפרט, 2008, 2013; מור, 2018), ולשיטת ההוראה או לתיווך התכנים (פוירשטיין, 1998; צלרמאיר וקוזולין, 2019), יש השפעה מרחיקת לכת על שלומותם, בריאותם וחוסנם של התלמידים.

הפדגו־תרפיה מניחה כי "הרגש קודם לשכל". כלומר, כדי להתנסות בתהליכי הבנה מורכבים התלמידים צריכים להיות פנויים ללמידה (תחושת ביטחון), נינוחים ביחס לסביבה (תחושת שייכות) ובעלי מוטיבציה ותכלית (תחושת רלוונטיות ומשמעות). הנחה זאת מבקשת לשנות את המצב הקיים שבו רוב התלמידים אינם חווים קשר בין תוכני הלימוד וחייהם; התכנים אינם נוגעים להווה שלהם ולתוכניות העתיד שלהם. הפדגו־תרפיה מניחה, לעומת זאת, כי לתכנים בכלל ולאלה של תוכנית הלימודים בפרט, יש רלוונטיות פוטנציאלית לחיי התלמידים; בתנאים מסוימים הם יכולים לקדם מודעות עצמית וקבלה עצמית, תחושת שייכות ודימוי עתידי של ה"עצמי" והחברה.

בעוד שהטיפול התרפויטי היחידני עלול לייצר סטיגמות – "משהו איתי לא בסדר" או "משהו איתו לא בסדר" – החינוך הטיפולי הכיתתי משוחרר מסיכון כזה. ועוד: כתהליך עקיף ומרומז הנעשה בעזרת תוכני הלימוד (קובובי, תשנ"ב), הוא שונה מהטיפול הפרטני המקובל, המייצר לעתים קרובות התנגדויות בלתי פוריות בקרב המטופלים המתבגרים. ועוד: בהבדל מהשיח התרפויטי השגור, הפדגו־תרפיה אינה פתוגנית – מבקשת לתקן את מה שקולקל, אלא נשענת על מושגי צמיחה ופיצוי (אדלר, שם), בדומה לגישה הסלוטוגנית המתמקדת בבריאות ולא במחלה (אנטונופסקי, 1998).

אך ההבדל המהותי בין שתי הגישות הללו – התרפויטית והפדגו־תרפויטית – הוא בקיומם של תכנים; המורים המטפלים אמורים לתווך לתלמידים תכנים מסוימים, ולפיכך הם נתפסים כבעלי מומחיות כפולה: מומחים בתכנים ומומחים בתהליך תיווכם לתלמידים. העיקרון המנחה של המומחיות בתהליך הוא

"התלמיד אחראי לתהליך הלמידה שלו", שכן אי אפשר לכפות למידה, במיוחד למידה מכוונת שלומות. החינוך הבריאותי מקדם אפוא רווחה נפשית, צמיחה מחשבתית והתנהגות חברתית חיובית, כשם שהבריאות החינוכית מקדמת למידה עצמאית על בסיס הנעה פנימית.

עם זאת, הלומד אינו אטום בודד, הוא יצור חברתי. רודולף דרייקורס, תלמידו וממשיכו של אדלר, כתב: "במערכת הייחוס שלו מוגדר האדם כיצור חברתי, התנהגותו כתכליתית ומכוונת לקראת מטרה, אישיותו כשלמות אחידה שאינה ניתנת לחלוקה" (דרייקורס, 1973, עמ' 10). כלומר, האדם הינו "מבנה" ביולוגי־פסיכולוגי־סוציאלי, הפועל בחברה קונקרטית ומחפש בה שייכות, ערך ומשמעות. כל אחת ממערכות חייו של האדם – הביולוגית, הפסיכולוגית והסוציאלית – היא אמנם בעלת חוקיות משלה, אולם כולן מסונכרנות כדי להשיג לאדם שלומות. תפקיד החינוך הפדגו־תרפי הוא לעזור בסנכרון המערכות הללו, ולמנוע מתן קדימות לאחת על פני האחרות. כך מתקיימים יחסי תלות מאוזנים בין האדם לחברה.

2. יש צורך בתוכנית לימודים רחבה המשטחת את פירמידת החשיבות של מקצועות הלימוד

לסדר העדיפות של כלכלת הידע יש השפעה על סדר העדיפויות של מקצועות הלימוד. תוכנית הלימודים נותנת עדיפות – בשעות, במורים, בבונוסים – למקצועות הריאליים על פני המקצועות ההומניסטיים והאמנויות. הפדגו־תרפיה מבקשת לשנות את סדר העדיפות הכלכלי־חינוכי הזה. מנקודת מבטה, תחומי הידע והיצירה הם אופני אינטראקציה שונים של האדם עם העולם ועם עצמו. כאשר תוכנית הלימודים היא היררכית, ריאלית וכפויה, היא מגבילה את יכולתם של התלמידים להתקשר עם העולם ולהבין אותו ואת עצמם באופן מעמיק ורב־ממדי. יתר על כן, ה"תפוקה" המצופה מהתלמידים בעקבות מגעם עם תוכנית הלימודים היא "מחצב אנושי אחד" בלשונו של קן רובינסון (2013) – הישגים אקדמיים או בית ספריים המבוטאים בציונים. צפייה זו מרדדת את היכולות והחוויות של התלמידים. תוכנית לימודים מגוונת ומאפשרת בחירה, מפתחת

את הכישורים והתשוקות של התלמידים, את הבנתם את העולם ואת עצמם, ו"על הדרך" את יכולתם ורצונם לתרום לחברה – תרומה התורמת להתפתחותם שלהם.

הפיכת תוכנית הלימודים ממטרה לאמצעי – תחומי הדעת והיצירה בשירות בריאותם הנפשית והחברתית של התלמידים – מבקשת לפתח את מגוון הכישורים והתשוקות של התלמידים ולהציע להם מסלולי לימוד מספקים. הפדגו־תרפיה היא אפוא פדגוגיה של שגשוג ולא של בעלות (על ידע ומיומנויות). הגיוון וההתאמה של תוכנית הלימודים יכולה לצמצם את "מגפת" קשיי הקשב והריכוז, שהיא בעיקרה בעיה של תוכנית לימודים אחידה, צרה וכפויה, ולא בעיה גופנית־נפשית של תלמידים.

3. לצורת ההבנה יש השפעה ניכרת על החשיבה, הרגש והשלומות של התלמידים

פילוסוף החינוך הקנדי קירן איגן (2008) טען כי אופני ההבנה שלנו תלויים ב"ציוד הקוגניטיבי" שעמו אנחנו מנסים להבין. "הציוד" (אופני ההבנה) מתפתח מהבנה סומטית (ינקות), להבנה מיתולוגית (ילדות) להבנה רומנטית (גיל ההתבגרות המוקדם) להבנה פילוסופית (גיל ההתבגרות) ועד להבנה אירונית (בגרות). הפדגו־תרפיה מאמצת בחום את ההמלצה של איגן להורות בהתאם לשלב ההבנה שבו התלמיד נמצא בזמן נתון. הוראה מותאמת כזו מחזקת את הבריאות המנטלית־קוגניטיבית של התלמידים, שכן היא מהדהדת את השלב ההתפתחותי שלהם ומאפשרת להם להבין ולרכוש, בנוסף לתובנות על אודות העולם ועצמם, תחושה של מסוגלות וערך.

מנקודת מבטה של הפדגו־תרפיה, דבריו של איגן (2022) ממשיכים את הגותו הפסיכו־חינוכית של ויגוצקי, שבחן את השפעות הסביבה והתרבות על צורת החשיבה והידע של התלמידים. הוא טען כי המעבר מחשיבה ושפה יומיומית לחשיבה באמצעות מושגים מופשטים (רעיונות, נוסחאות וכו') אינה נעשית באופן ספונטני או טבעי; זוהי חשיבה מסוג שונה המחייבת תיווך שיטתי של מורים (פוירשטיין, 1998; Vygotsky, 1978), שרק בעזרתו התלמיד יכול להתקדם

"לאזור ההתפתחות הקרובה" – האזור שאליו אדם יכול להגיע בעזרת הוראה מותאמת (צלרמאיר וקוזולין, 2017, פרק 8). בניגוד לדעה הרווחת המבוססת על מחקריו של הפסיכולוג השווייצי ז'אן פיאז'ה, תהליכי ההתפתחות המנטלית־קוגניטיבית אינם אוטומטיים אלא תלויי תיווך "מבחוץ", ואינם אוניברסליים אלא תלויים במצבו הקוגניטיבי הייחודי של התלמיד. לדוגמה, תלמיד הנמצא בשלב המיתולוגי מבין באמצעות סיפורים בינאריים המבוססים על טוב ורע, אומץ ופחדנות, נדיבות וקמצנות וכדומה, ומבין אחרת מתלמיד הנמצא בשלב הפילוסופי המבין באמצעות מושגים מופשטים.

4. ההקשר התרבותי־פוליטי של התהליך החינוכי

בהתבסס על ויגוצקי וממשיכיו, כמו גם על ידע פסיכו־אנתרופולוגי חדש (Hibbing, Smith and Halford, 2014), הפדגו־תרפיה מניחה כי תרבויות שונות יוצרות "כלים מחשבתיים" טיפוסיים (צלרמאיר וקוזולין, 2017) שבאמצעותם בני תרבות נתונה יודעים וחושבים את העולם ואת עצמם. תלמידים מגיעים לבית הספר טעונים בידע תלוי תרבות המסייע להם להתמודד עם שאלות יסודיות – מי אני? מהי החברה שלי? מהו העולם? וכדומה. ידע הוא הבסיס הקוגניטיבי שבעזרתו הם חושבים, מרגישים, מדמיינים ומתקשרים. הפדגו־תרפיה מניחה את קיומה של קוגניציה תלוית תרבות שאיתה יש לתקשר באופן דיאלוגי לשם פיתוח וטיפוח "כלים מחשבתיים". הנחה זאת חשובה במיוחד במדינת הגירה מרובת תרבויות כמו ישראל.

המחקר האמפירי מצא שתיווך נכון של ידע ושל כלי חשיבה משפר את הביצועים הקוגניטיביים של אוכלוסיות מוחלשות (מור, 2017; קוזולין, 2006). ככל שהחשיבה נעשית קונקרטית פחות ומופשטת יותר, כך תלמידים בכלל ותלמידים עולים או מהגרים בפרט מצליחים יותר בלימודים, ואחר כך בהשכלה הגבוהה ובעבודה. הפדגו־תרפיה מדגישה, לצד תיווך ידע ופיתוח כלי חשיבה, גם את ההיבטים "הנפשיים" כגון ויסות רגשי (ראו באסופה זו).

בהתאם למטרות של הפדגו־תרפיה וההנחות הנ"ל, ניתן להציג שלושה עקרונות מנחים המבססים את הרעיון כי על תוכנית הלימודים ודפוס ההוראה

לשרת את התהליך הפסיכו־סוציאלי של התלמידים כפרטים וכקבוצה, לטובת שלומותם.

א. פדגוגיה של שגשוג

הכיתה היא מרחב המטפח תהליכי צמיחה רגשיים, מחשבתיים והתנהגותיים של תלמידים – ולעתים מחבל בהם. המחנכים הפדגו־תרפיים מנסים להפוך את הכיתה למרחב מטפח. הם מנסים לחשוף את המבנים שבאמצעותם תלמידים מפרשים ומבנים את המציאות ("נכשלתי כי המורה נגדי"; "נכשלתי כי לא התכוננתי", וכדומה). לאחר החשיפה, הם מנסים להבין מה תלמידים מרוויחים ממבני הפרשנות וההבניה שלהם, וכיצד להטות אותם לכיוון קונסטרוקטיבי יותר, כזה שיאפשר להם לחוות ערך, שייכות ומשמעות. המחנכים מנסים לשחרר את התלמידים מתלות נוקשה בנסיבות חיצוניות ולהצמיח סובייקטים בעלי כוחות פנימיים. ההוראה הפדגו־תרפויטית היא אפוא מאפשרת יותר מאשר מנהלת, תומכת יותר מאשר מפקחת. הלמידה במקרה זה מבוססת על התנסות משמעותית עתירת תובנות היכולה להתהוות רק מתוך בחירה. זוהי פדגוגיה פרוספקטיבית – מכוונת עתיד, ולא רטרוספקטיבית – מכוונת עבר (צלרמאיר וקוזולין, 2017). היא מסייעת לתלמידים להיות לומדים עצמאיים לכל החיים (life-long learners).

ב. פדגוגיה של שותפות

בשונה מהדימוי הכלכלי של החברה כג'ונגל שבו מתנהלת תחרות חסרת מעצורים בין פרטים על משאבים, החברה המדומיינת על ידי הפדגו־תרפיה מבוססת על שיתוף פעולה המאפשר צמיחה אישית וחברתית. השיח בכיתה פדגו־תרפית אינו משיגני – "הישג שלך הוא בהכרח הפסד שלי, ולהפך", אלא משתף – "הישג שלך הוא ההישג של כולנו, ולהפך". אדלר וממשיכיו (שקד, 2019) מכנים זאת המרת "הציר האנכי" – מי שגבוה יותר בהיררכיה, ב"ציר אופקי" – כל אחד משתפר בדרכו שלו מתוך תלות בונה באחרים. עיקרון פדגוגי זה "חוגג" את התלות ההדדית הבונה כמצב מבוקש שבו כל אחד ואחת יכולים להתפתח טוב יותר בקבוצה מאשר לבדם. המעבר מתחרותיות לשיתוף פעולה מחזק את חוויית הערך, השייכות והמשמעות של חברי הקבוצה. במושגיו של אדלר, הפדגו־

תרפיה פועלת לביסוס של "אינטרס חברתי" – רצון לבנות "שותפות פעילה" בין הפרט לקבוצה.

צמיחה אישית־אישיותית, לפי הפדגו־תרפיה, אפשרית רק מתוך זיקה חיובית לקבוצה ותרומה לה. מצב זה, לפי אדלר, מייתר את הצורך ב"פיצוי" – חיזוק הערך העצמי באמצעות מאבקי כוח, נקמנות וסחיטת תשומת לב מהסביבה. דפוס המחשבה וההרגשה של "עם אחרים" במקום "יותר מאחרים" מאפשר צמיחה אישית וקבוצתית. לפיכך יש "לקדם עיצוב מציאות שבה האנושי והבין־אנושי הוא העיקר הקיומי" (חגי, עמ' 109). לצורך כך על הפדגוגיה "להרחיב את זהות [התלמידים] שיש בה ערך, וכחלק ממנה את מערך הידיעות של הסובייקט [...], שיסייע לו להרחיב את יכולתו הרגשית והקוגניטיבית [...] עד היותו סובייקט שלם הרואה עולם ומחויב לכל אשר בו" (שם). בסופו של התהליך, הפדגו־תרפיה שואפת לעורר אצל הלומדים תחושה של "מעורבות בחברה ואחריות לשלומה ולרווחתה" (דרייקורס, 1981).

ג. פדגוגיה חברתית־פוליטית

הפדגו־תרפיה רואה בחינוך מרחב פוליטי, שלא רק נענה לשונות ולמגוון, אלא מקדם אותם. מתוך הנחת היסוד של הפדגו־תרפיה כי החינוך המוסדי הוא מסגרת חברתית שתפקידה לטפח בילדים בריאות נפשית כתחושת שייכות וערך עצמי (אדלר, 2008), העיקרון החברתי־פוליטי מדגיש את מקורות התרבות של התלמידים כבעלי ערך, משמעות ועוצמה. הנחה זאת מתמודדת עם "הפדגוגיה הביקורתית" – זרם חינוכי רב־השפעה – הרואה בבית הספר מוסד סמכותני המבקש לשעתק את המבנה המעמדי של החברה ולבסס את תחושת חוסר הערך של מיעוטים ושל מעמדות מוחלשים (למפרט, 2008; מזרחי, 2009). העיקרון החברתי־פוליטי מבקש להרחיב את "השטחת ההיררכיות" גם לממד החברתי־תרבותי – לקדם תפיסה שוויונית של תרבויות במרחב הכיתתי והבית ספרי. בכך הוא מעודד סקרנות וקבלה ביחס לתלמידים "אחרים" ולתרבויות "אחרות" על בסיס "מגע ישיר מתווך" (גור זיו, 2013).

העיקרון החברתי־פוליטי מניח כי תרבויות שונות מכוננות מבני ידע שונים. ההוראה והלמידה, על כן, אינן פעילויות ניטרליות, אלא פעילויות "מוּטות" תרבותית. לפיכך ההערכה אינה "סטנדרטית" אלא דיאלוגית – מבקשת להבין

את עולם המשמעות של התלמידים ולמשב אותם בהתאם. הפדגו־תרפיה מרעננת את המושגים והפרקטיקות של הפדגוגיה הביקורתית ומטעינה אותם במושגיה המכוונים לרווחה הנפשית של התלמידים. מושגי מפתח כגון "כבוד", "קבלה", "אתיקה" ו"פוליטיקה", ופרקטיקות הנובעות מהם, מקבלים מובן פדגוגי־תרפי.

מדוע וכיצד פדגו־תרפיה לגיל ההתבגרות

מורים רבים חשים חסרי אונים מול מצוקות התלמידים והידע המקצועי החסר. תחושה זו חזקה במיוחד נוכח המתבגרים בחטיבת הביניים (שמצוקותיהם הטיפוסיות נידונות בספר זה). דווקא כאשר התלמידים נתונים בעיצומה של "סערת ההתבגרות" נוצר "פער זדוני" בין העזרה שהם זקוקים לה לבין העזרה שחברת המבוגרים – הורים ומורים – מציעים להם. המבוגרים סבורים שהמתבגרים אכן מתבגרים ואפשר להניחם לנפשם, והמתבגרים אכן רוצים אוטונומיה ומורדים בהוריהם ומוריהם; אך לצד זאת, בשכבה עמוקה יותר, המתבגרים משוועים לתמיכה ולהנחיה של "מבוגרים משמעותיים". הפדגו־תרפיה ממלאת את הפער; היא מתאימה במיוחד לגיל ההתבגרות משום שהיא מעבירה את הדגש מרכישת ידע ומיומנויות לפיתוח מודעות עצמית, לבניית זהות ולשייכות מבוקרת לקבוצה – עניינים "בוערים" בגיל ההתבגרות.

מתוך הגיונה של הפדגו־תרפיה ניתן לשרטט שני מרחבי התייחסות מרכזיים – הפרט כשלמות ביו־פסיכולוגית, והקבוצה כשלמות קולקטיבית. כל מרחב מכתיב פעילות ייחודית. שלומות – ערך עצמי, שייכות ומשמעות – תושג בפעילות נכונה ומתואמת בשני מרחבים קשורים אלה.

עם זאת, חשוב לציין כי בשונה מפירמידת הצרכים הידועה של מאסלו (Maslow, 1963), לפיה הצרכים האישיים (ביולוגיים ופסיכולוגיים) קודמים לצרכים החברתיים, הפדגו־תרפיה מניחה פירמידת צרכים הפוכה ברמה הקבוצתית. כלומר, הצורך בשייכות והכרה מביא לסיפוק צורכי הביטחון והרווחה. בכך, בהתבסס על הגותו של אדלר, הפדגו־תרפיה גורסת כי על תשומת הלב בכיתה להתמקד בחברתי לפני פרטי. הצורך בשייכות קבוצתית, לפיכך, יכתיב את הרגש והפרשנות לאירוע, כמו גם את הפעולות הגופניות הננקטות,

בהתאם למודל אפר"ת הפסיכו־התנהגותי (שמחי, 2021, עמ' 141–144). לפי מודל זה, היחס בין התרחשות במציאות (אירוע) לבין התנהגות כתוצאה ממנו (רגש, תגובה) הוא יחס פרשני (פרשנות). כלומר, נקודת המבט הסובייקטיבית ביחס לאירוע (פרשנות), הנעשית בהקשר חברתי (כיצד אני חושב שאני נתפס), תכתיב את הרגשות וההתנהגות. להיות "בריא", בפרט בגיל ההתבגרות, משמע להיות נורמטיבי או קונפורמי ביחס לקבוצת השווים – להתנהל לפי חוקי ה"חברה" ונורמות ה"תרבות".

כיצד ליישם את הפדגו־תרפיה

בחלקים הקודמים ניתן מענה לשאלת התכלית ("מדוע?") – יצירת רווחה נפשית באמצעות תחושת שייכות וערך. עתה נפנה לענות על שתי שאלות נוספות ביישום של הפדגו־תרפיה – "מה?" ו"איך?" – תוכנית הלימודים ויחסי הוראה־למידה.

מה לומדים

בסיס הידע בבית הספר הוא מקצוע הלימוד. בתפיסה הרווחת, שאותה הפריך אמנון כרמון (2010), מקצוע הלימוד זהה באופן מהותי לדיסציפלינה אקדמית. הפדגו־תרפיה רואה במקצועות הלימוד יותר מאשר תכנים מאורגנים למטרת השכלה בסיסית; מטרתם היא ללמד את ההיגיון הייחודי של כל מקצוע (Shulman, 2004) כדי לפתח דפוסי חשיבה ותפיסה חדשים. יתר על כן, הפדגו־תרפיה מוסיפה לכך את הממד הבריאותי – חיזוק הערך העצמי, השייכות והיבטים נפשיים אחרים באמצעות התכנים ואופן הוראתם ולמידתם. הממד הבריאותי הזה פותח את השער למקצועות לימוד חדשים ולהתנסויות חדשות. למשל, התנסויות תרפויטיות דוגמת בישול חינוכי־טיפולי (הודסמן ובן־אשר, 2016) או וידאו־תרפיה (כסלו, 1999), המאפשרות העברה של פעילות לימודית לחוויות ולתובנות חושיות, רגשיות ושכליות.

יתר על כן, הפדגו־תרפיה מצדדת בתפיסת מקצוע הלימוד כ"תחום משמעות" (הרפז, 2019). חשיבות המקצוע נגזרת מסיכוייו להיות משמעותי עבור התלמידים

ולהעשיר את עולם המשמעות שלהם. מתקבלת אפוא "פירמידת חשיבות" חדשה שבראשה "מקצועות עתירי קלוריות פדגוגיות" (תחומי משמעות) ובתחתיתה "מקצועות דלי קלוריות פדגוגיות" (שם). הבחנה זו "הופכת את הפירמידה" המקובלת: אמנות, למשל, חשובה יותר ("עתירת קלוריות") ממתמטיקה ("דלת קלוריות"). מנקודת מבטה של הפדגו־תרפיה "הקלוריות" הן גם נפשיות־רגשיות־שלומיותיות. כלומר, למקצועות אחדים יש ערך תרפויטי גדול יותר ממקצועות אחרים והוראתם ברוח הפדגו־תרפיה מעוררת יתר מוטיבציה ואף מצמצמת את נזקיה של "הלמידה החבולה" (מור, 2017), הגורמת לנשירה גלויה וסמויה.

איך לומדים

אמנות ההשתלבות. יכולתם של תלמידים לצמוח תלויה, בין היתר, בתחושת המסוגלות שלהם. מסוגלות מנקודת מבטה של הפדגו־תרפיה היא תולדה של שני גורמים: יכולת ומיומנות. יכולת היא מסוגלות פוטנציאלית או נמוכה ומיומנות היא הוצאתה אל הפועל או שכלולה. יכולת מיומנת היא מומחיות. כדי להגיע למומחיות יש צורך בתיווך נכון. תיווך נכון מקדם מסוגלות (התנהגות) ותחושת מסוגלות (רגש) באמצעות החוויה של היות בעל ערך ונחיצות לאחרים (למפרט, 2013) – אדם מסוגל וחש מסוגל כאשר הוא מרגיש בעל ערך עצמי ובעל ערך לאחרים. את הערך העצמי והערך לאחרים בונים באמצעות תרומה לזולת ולחברה. לפי אדלר (2010), זוהי פעולה המשככת את רגשי הנחיתות הטבועים באדם מלידתו, המהווים מניע בריא לתהליך החברתי־לימודי (דרייקורס, 1973). לפיכך, הוראה פדגו־תרפית תבקש להימנע מסביבה חינוכית היררכית ותחרותית שבה המטרה היא להיות טוב יותר מאחרים. במצב זה ערכם של התלמידים נתפס כמשאב מוגבל שיש להתחרות עליו ולא ניתן להתחלק בו ("משחק סכום אפס"), ולכן מחייב אותם למאמץ מתמשך "להוכיח את עצמם". מצב זה מכונה על ידי אדלר (2010) "פיצוי יתר" והוא מייצר אקלים הפוגע בשלומות. הפיכת תחושת הנחיתות (הטבעית) לתחושת שייכות (חברתית) מתאפשרת באמצעות פעילות חברתית־לימודית משותפת המתאימה לחוזקות השונות של חברי הקבוצה. בעידוד "אמנות ההשתלבות" – שילוב עדין בין התחשבות באחרים למתן ביטוי לייחודיות האישית – הפדגו־תרפיה שונה מהחשיבה הרווחת. לשיטתה, דומיננטיות אינה רק התנהגות שלילית (כוחנית או "מנותקת"), אלא

גם התנהגות מצטיינת לכאורה, דוגמת חריצות יתר והתנדבות מוגזמת למשימות. אלה התנהגויות שגויות הן מפני שהן "סוחטות" את כוחותיהם של "המצטיינים", הן משום שהן תופסות "טריטוריות" אלה לאחרים ואינן מאפשרות להם לתרום את חלקם.

לדבר עם. הפדגו־תרפיה מעודדת הוראה המדברת עם התלמידים ולא אליהם. דפוס דיאלוגי כזה מקדם שלומות לא רק במסרים גלויים אלא גם במסרים סמויים של כבוד ושוויון (גוסוב, 2010; למפרט, 2013). דפוס זה מתבטא בשלוש פעולות מרכזיות: שיתוף ברגשות, התייעצות ובקשת עזרה (דרייקורס וסולץ, 1966; שמחי, 2021) – פעולות המייצגות מופת (מודלינג) של שיח קרוב, פתוח וקשוב.

גבולות תומכים. לסימון גבולות יש חשיבות תמיד ובעיקר בעידן הנוכחי של "משבר הסמכות החינוכית" ו"אובדן הילדות" (גוסוב, 2016; פוסטמן, 1990). ההוראה הפדגו־תרפית מציבה גבולות סמכותיים אך תומכים – בתחושת ביטחון בסדר חברתי שוויוני (גוסוב, 2016; פרנקנשטיין, 1977). גוסוב (2016) מכנה סמכות זאת כ"יחס בין שותפים, ולא דבר מה המצוי בחזקתו של מי מהם" (עמ' 220). הצבת הגבולות מבוססת על דיאלקטיקה של חיבור והפרדה – התנהגויות מרכזיות בגיל ההתבגרות. צורה אחת של הצבה כזאת הינה הפעלת "סמכות של תקיפות" (רוזנבאום, 2017, עמ' 166), שבה נותנים תוקף להתחייבות שנעשתה בתיאום ציפיות מוקדם. עמידה על התחייבות מוקדמת מקדמת סדר בהווה ואמון לעתיד. אלו מהווים חלק מצורכי המתבגרים בניסיונות בניית הזהות שלהם (מוס, 1998). צורה אחרת של הפעלת סמכות תומכת היא ניהול חילוקי דעות החותר להבנה הדדית ולא ל"ניצחון" (רוזנבאום, 2017).

סיכום

הפדגו־תרפיה הינה גישה פסיכו־חינוכית המשתמשת בתוכני הלימוד לצורך שלומותם של התלמידים. היא עושה זאת באמצעות פרקטיקות הוראתיות המחזקות את הערך העצמי שלהם ואת רצונם להשתייך באמצעות תרומה לאחרים. הפדגו־תרפיה מתאימה במיוחד לגיל ההתבגרות המוקדם, שבו נערים ונערות צעירים חווים שינויים גופניים־נפשיים קיצוניים, שכן היא חותרת

להתאמת בית הספר והבית לצורך הקיומי שלהם – מעבר בריא מזהות ילדית בטוחה לזהות בוגרת.

מקורות

אדלר, א׳ (1984). **אתה וחייך**. תל אביב: מכון אדלר.

אדלר, א׳ (2008) **משמעות חיינו**. אור יהודה: הוצאת דביר.

אדלר, א׳ (2010) **הכרת אדם**. יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

איגן, ק׳ (2009). **חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית**. ספרית פועלים.

איגן, ק׳ (2022). **ההוראה כסיפור: גישה חלופית להוראה ולתוכנית הלימודים**. ירושלים ומודיעין: מכון ברנקו וייס והוצאת דביר.

אנטונופסקי, א׳ (1998). ״המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות״. **מגמות, כרך ל״ט**, 1–2.

ארנדט, ח׳ (2008). ״המשבר בחינוך״. **כתב העת תכלת**, מרכז שלם, 94–113.

גוסוב, ע׳ (2016). **למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט־מודרני וקווים מנחים לשיקומה**. תל אביב: מכון מופ״ת.

גור זיו, ח׳ (2013). **פדגוגיה ביקורתית־פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**. רעננה: מכון מופ״ת.

גרנות, ל׳ (2020). **כיצד מרפאת הביביליותרפיה**. חיפה ורמת גן: הוצאת פרדס והוצאת אוניברסיטת בר־אילן.

דרייקורס, ר׳ (1973). **פסיכולוגיה בכיתה**. תל אביב: אוצר המורה.

דרייקורס, ר׳ (1978). **שוויון האתגר**. תל אביב: הוצאת יבנה.

דרייקורס, ר׳ וסולץ, ו׳ (1966). **ילדים: האתגר**. תל אביב: יהושע צ׳צ׳יק.

הודסמן, מ׳ ובן־אשר, ס׳ (2016). בישול חינוכי־טיפולי. **לקסי־קיי, 5**, 5–6.

הרפז, י׳ (2019). **פרט אחד קטן: מטרות החינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.

חגי, א׳ (2105). **חינוך מבקש משמעות: בין פסיכואנליזה לחינוך**. תל אביב: רסלינג.

יאיר, ג׳ (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. תל אביב: ספרית פועלים.

כסלו, ע׳ (1999). **הווידאו – ראי הנפש: טיפול בווידאו כשיטת טיפול לקבוצות ילדים ונוער**. הוצאת ילדים (המועצה לילד החוסה).

כרמון, א׳ (2010). הדיסציפלינה הפדגוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר. **הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21**, 69–114.

למפרט, ח׳ (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו־קפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.

למפרט. ח׳ (2013). **ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי**. תל אביב: מכון מופ״ת.

מוס, ר״א (1998). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספרית פועלים.

מזרחי, נ׳ (2009). ״לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל״. **אלפיים, 34**, 42–64.

מזרחי, נ׳ (2017). הסוציולוגיה בישראל לאן? מסוציולוגיה של חשד לסוציולוגיה של משמעות. **מגמות, נא(2)**, 69–114.

משרד החינוך. (2019). ״הגישה הסלוטוגנית״. **הכלה למעשה, העלון למדריכי הכלה (אינטרנטי), איגרת מספר 12**.

פוירשטיין, ר׳ (1998). **האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת**. תל אביב: משרד הביטחון.

פוסטמן, נ׳ (1990). **אבדן הילדות**. תל אביב: ספרית פועלים.

פרנקנשטיין, ק׳ (1977). **כנות ושוויון**. תל אביב: ספרית פועלים.

צלרמאיר, מ׳ וקוזולין, א׳ (2017). **לב ויגוצקי והתאוריה החברתית־תרבותית**. תל אביב: מכון מופ״ת.

קובובי, ד׳ (1993). **ספרותרפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**. ירושלים: מאגנס.

קובובי. ד׳ (2008). **ספרותרפיה: הוראה טיפולית במבחן השנים**. ירושלים :מאגנס.

קוזולין, א׳ (2006). העשרה קוגניטיווית של עולים חדשים צעירים מאתיופיה. **הד האולפן, 8**, 28–38.

שמחי, נ׳ (2021). **אדלר בבית הספר: הטמעת הגישה האדלריאנית בחינוך הממלכתי הרגיל**. ספרי ניב.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2020). Core SEL Competences. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Hibbing, J. A., Smith, K. B., and Halford, J. A. (2014). *Predisposed*:

Liberals, Conservatives, and the Biology of Political Differences. London and New York: Routledge.

Maslow, A. H. (1963). The need to know and the fear of knowing. *The Journal of General Psychology, 68(1)*, 111-125.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

על הכותבות והכותבים

פרופ׳ אודרי אדי־רקח – מרצה וחוקרת בחוג למדיניות ומנהל בחינוך בבית ספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב. עוסקת בסוציולוגיה של החינוך עם דגש על אי־שוויון ופערים חברתיים במערכת החינוך, מעורבות הורים בהקשרים חברתיים וארגונים שונים, והקשרים שבין מחקר לפרקטיקה בשדה. סגנית דיקאנית לענייני הוראה ותלמידים בפקולטה למדעי הרוח.

סבטלנה אובסיאנקוב – מורה לפיזיקה ולמתמטיקה בבית הספר ליד האוניברסיטה ובחוות הנוער הציוני. בוגרת התוכנית לתואר שני בהוראה ולמידה במכללת דוד ילין.

ד״ר יעקב אופיר – פסיכולוג קליני במרכז הטיפולי של מועצת מגילות ועמית מחקר במעבדה לעיבוד שפה טבעית בטכניון ובמרכז לבינה מלאכותית ורוח האדם באוניברסיטת קיימברידג׳. מחקריו מתמקדים בילדות והתבגרות בעידן הדיגיטלי, איתור מצוקה של בני נוער במרחב המקוון ומניעת אובדנות ברשת באמצעות בינה מלאכותית.

יזהר אופלטקה – פרופ׳ מן המניין בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב המתמחה בסוגיות של מדיניות חינוכית, ניהול ומנהיגות בית־ספרית. בין תחומי מחקריו: חייהם המקצועיים של מנהלים ומורים, שיווק בתי ספר, רגשות וניהול חינוכי, והיבטים היסטוריים ואפיסטמולוגיים של מִנהל החינוך כשדה מחקר אקדמי. בין ספריו: **יסודות מִנהל החינוך** (פרדס, מהדורה רביעית, 2022); **ניהול בית ספר – מהכשרה ועד פרישה** (פרדס, 2012); The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field (Peter Lang

Publishing, 2010); Reforming Education in Developing Countries (Routledge, 2019); Advanced models of educational leadership (Springer, 2022) (עם ח׳אלד עראר).

ד״ר אורית אלגאוי הרשלר – אשת חינוך וחוקרת מוח. מומחית לנוירופדגוגיה, תחום המיישם תובנות וממצאים ממדעי המוח לשיפור והעצמה של החינוך וההוראה. ספרה **נוירופדגוגיה: כשמוח וחינוך נפגשים** ראה אור לאחרונה בהוצאת מופת.

ד״ר יניב אפרתי – מרצה בכיר בפקולטה לחינוך באוניברסיטת בר אילן. הקים את המרכז הישראלי לקידום מיניות בריאה וניהל אותו עד לאחרונה. כיום עומד בראש המעבדה להתמכרויות התנהגותיות בפקולטה לחינוך.

ד״ר עינת גוברמן – ראש רשות המחקר במכון מופ״ת. מרצה במכללה לחינוך ע״ש דוד ילין ובחוג לחינוך באוניברסיטה העברית. מלמדת וחוקרת נושאים בהתפתחות קוגניטיבית בגיל הרך ובהתפתחות מקצועית של מורי מורים.

ד״ר ירון גירש – סוציולוג העוסק בחינוך ובבני נוער. בעל דוקטורט מהמחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים. עבודת הדוקטורט שלו עוסקת בתפיסות הגבורה בקרב בני נוער בישראל. חבר סגל במכון מנדל למנהיגות, וכן מרצה באוניברסיטה העברית ובמכללת דוד ילין, שם שימש כראש החוג לחינוך בלתי פורמלי.

פרופ׳ יצחק גרינברג – לימד במכללה האקדמית בית ברל. מחקריו עוסקים בזיקה שבין אידיאולוגיה, לכלכלה ולפוליטיקה ביישוב העברי בארץ ישראל ובמדינת ישראל. מספריו: **אנטומיה של משבר ידוע מראש: קריסת חברת העובדים בשנות השמונים** (עם עובד, 2004); **פנחס ספיר: ביוגרפיה כלכלית פוליטית 1949–1975** (מטח, 2011); **זלמן ארן: פוליטיקאי כאינטלקטואל** (מטח, 2018).

גבריאל דהאן – פסיכולוג קליני, עוסק בפסיכואנליזה, מורה ב"רשת לאקאניאנית", מייסד ויו"ר תפס"ן – תחנה פסיכואנליטית לנוער. לאחרונה ראה אור בהוצאת רסלינג ספרו **גוף האהבה בכל יום**.

ד"ר ציפי הוכדורף – הייתה ראש התוכנית לייעוץ חינוכי במכללה האקדמית גליל מערבי. כיום מרצה במכללה האקדמית לחינוך אורנים בלימודי התואר השני בייעוץ חינוכי. מרצה באוניברסיטת חיפה. מטפלת ומדריכה מוסמכת בטיפול פרטני זוגי ומשפחתי במכון מפנה, חיפה.

ד"ר גל הרץ – עורך **מניתוק לשילוב**, כתב העת של האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון וחבר בצוות המחקר והפיתוח של האגף. מרצה באוניברסיטה העברית ובאוניברסיטת תל אביב, ומשמש ראש המחלקה לתרבות חזותית וחומרית בבצלאל.

ד"ר תמר חן לוי – חוקרת בתחום פיתוח הון אנושי במערכת החינוך בזיקה להתפתחות מקצועית ותהליכי הכשרה של צוותי חינוך. מחקריה האחרונים עוסקים במנהיגות חינוכית, בחוסן ובניהול רגשות של צוותי חינוך וניהול. מרצה בחוג לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך בסמינר הקיבוצים. פוסט־דוקטורנטית במרכז להשכלה גבוהה באוניברסיטת קנט, אנגליה.

פרופ' דורית טובין – ראש האשכול לייעוץ ופיתוח ארגוני בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בן־גוריון בנגב. תחומי המחקר המרכזיים שלה הם: תהליכים ומבנים בבתי ספר, הכשרה ופיתוח מקצועי של מנהלים, מורים ויועצים ארגוניים, והתרבות הישראלית ובית הספר. כיהנה כראש המחלקה לחינוך. פרסמה יותר משבעים מאמרים ופרקים. חברה בקבוצות מחקר בינלאומיות כמו הפרויקט הבינלאומי למנהלי בתי ספר מצליחים (ISSPP) ופרויקט סביבות למידה חדשניות של ה־OECD.

ד"ר נעם יצחקי – פסיכולוגית חינוכית בשירות הפסיכולוגי־חינוכי של עיריית נתיבות. מלמדת בתוכנית לפסיכולוגיה חינוכית באוניברסיטת בן־גוריון בנגב

ובתוכנית לייעוץ חינוכי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. בין תחומי העניין המרכזיים שלה, הן במחקר הן בשדה: למידה והתפתחות רגשית־חברתית של ילדים ובני נוער במערכת החינוך, עבודה עם מנהלים לקידום תהליכים רגשיים־חברתיים בבית הספר, והופעה של התנהגויות סיכון בתחילת גיל ההתבגרות.

ד"ר לילי ישראל – מנחה ומרצה בחוג לחינוך העל־יסודי במכללת אורנים. רכזת יחידת השדה וקבוצת המדריכים הפדגוגיים. מנחה בפרויקטים של ג'וינט אשלים לקידום התפיסה הפסיכו־חברתית ולמניעת הדרה בחברה הערבית. מנחה בשדה החינוכי ומקדמת פיתוח של מנהלים, מורים מובילים, קב"סים, רכזי הכלה לתפיסת בית הספר המכליל ולפיתוח פדגוגיה של ויסות עצמי.

פרופ' אליעזר יריב – פסיכולוג חינוכי וראש התוכנית לתואר שני בחינוך משלב במכללת גבעת וושינגטון. תחומי ההתמחות שלו הם: טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת בבית הספר, ניהול כיתה וחינוך משלב. פיתח את תוכנית מעטפ"ת (מערך טיפולי) שמקדמת את הרווחה הנפשית של תלמידים במצוקה רגשית באמצעות התערבות המחנכת המקבלת ליווי מקצועי של פסיכולוגית חינוכית. התוכנית משמשת בבתי ספר רבים בישראל.

ד"ר עינת ליכטינגר – מרצה בכירה בתחום הוויסות העצמי במכללה האקדמית לחינוך אורנים. מלמדת בתוכניות לתואר שני לחינוך של תלמידים בהדרה, הוראה בכיתות הטרוגניות וחינוך לגיל הרך ובחוג לחינוך מיוחד. במסגרות אלו מנחה מורים וגננות מהחברה היהודית והערבית בעריכת תוכניות התערבות בכיתות ובגנים. במקביל, מדריכה חברי סגל במכללה ומלווה צוותים של מנחות בתחום זה. ספרה **קומץ שמים ביד: קידום תהליכי ויסות עצמי בבית הספר ובגן** ראה אור ב־2022, בהוצאת מכון מופ"ת.

חיים מויאל – מנהל האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך. במסגרת תפקידו אחראי על מדיניות המשרד בכל הנוגע לנוער בסיכון. לפני כן שימש מפקח על מסגרות מיוחדות באגף. כיהן כמרצה במכללת דוד ילין במגמה לחינוך מיוחד ובמגמה לטיפול בעזרת בעלי חיים.

ד"ר דביר מלניק – מרצה לחינוך וספרות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי וראש המרכז לקידום הוראה במכללה. עוסק בהקשר הפסיכולוגי והתרבותי של התהליך החינוכי בדגש על יחסים בין־תרבותיים. מתמחה בפסיכותרפיה אינדיווידואלית מטעם מכון אדלר.

ד"ר אורי פיש – פסיכולוג חינוכי, מומחה-מדריך ומורה מוסמך. עובד בשירות הפסיכולוגי-החינוכי בירושלים ובקליניקה פרטית. עשה פוסט־דוקטורט בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים. מתעניין במיוחד בממשקים שבין פסיכואנליזה, ללמידה ולמיסטיקה. מרצה במסגרות אקדמיות שונות. בעבר שימש רב באוניברסיטת קיימברידג' וכיום מכהן כרב קהילה בישראל.

פרופ' יריב פניגר – מרצה וחוקר בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בן־גוריון בנגב ועמית בתוכנית מדיניות החינוך במרכז טאוב לחקר המדיניות הציבורית בישראל. מחקריו מתמקדים באי־שוויון השכלתי וחברתי ובמדיניות החינוך בישראל ובמדינות אחרות.

ד"ר חננאל רוזנברג – מרצה בבית הספר לתקשורת באוניברסיטת אריאל ובחוג לחינוך במכללת הרצוג להכשרת מורים. מחקריו עוסקים בהיבטים פסיכולוגיים וחברתיים של השימוש במדיה החדשה ובהשלכותיו על חיי היומיום של ילדים ובני נוער. ספרו **מנותקים: מה קורה כשמאה בני נוער מתעוררים בבוקר ללא הסמארטפון שלהם** ראה אור לאחרונה בהוצאת מאגנס.

פרופ' נירית רייכל – ניהלה את בית הספר אופירה בשארם א־שייח' ואת חטיבת הביניים בכפר הנוער כדורי. הייתה ראש החוג לחינוך בלתי פורמלי במכללת אורנים וראש אקדמי במכללת אוהלו. כיום, מרצה בחוג לחינוך וקהילה במכללה האקדמית כנרת. תחומי מחקריה העיקריים הם: היסטוריה של החינוך, דיוקנו של איש חינוך על ציר הזמן, למידה לאורך החיים וחינוך מוטה עתיד. כתבה שמונה ספרים אקדמיים בעברית ובאנגלית ועשרות מאמרים בכתבי עת בינלאומיים ועבריים. בין ספריה: **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית** בהוצאת מאגנס

בשיתוף עם מכון מופ"ת (2008) **ובית ספר צומח בין ים למדבר ונעקר, בית ספר "אופירה"** בהוצאת מופ"ת (2005).

חנה שדמי – יועצת בכירה בחברת סייף סקול אנליטיקס (Safe school analytics) בנושאים של למידה רגשית-חברתית והתנהגויות סיכון. בעבר ניהלה אגף בכיר בשירות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך והייתה בין מפתחי התוכנית "כישורי חיים". מומחית בתחום למידה רגשית-חברתית (SEL) בדגש על פיתוח כישורי חיים, קידום אקלים מיטבי, פסיכו־פדגוגיה ומניעת התנהגויות סיכון.

פרופ' ירון שור – ראש המכון להוראה קשובה במכללה ע"ש דוד ילין. היה מורה בבית הספר המקיף "דנציגר" בקרית שמונה ומנהלו, ראש התוכניות החינוכיות במכון פוירשטיין, מדריך וחוקר במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן למדע ובמחלקה להוראת המדעים באוניברסיטה העברית. חיבר ספרי לימוד רבים ביניהם **מסע חשיבתי אל הירח** לחטיבת הביניים, **ומסע חשיבתי למאדים** לחטיבה העליונה. ב־2019 יצא לאור ספרו **אומנות ההוראה הקשובה** בהוצאת מופ"ת.

דר' הדס שלי־הובר – מומחית להכוונה עצמית בלמידה ופיתוח מתודות למידה והוראה חדשניות. מובילה את היחידה ללמידה פעילה ומערבת באקדמית גורדון. ראש החוג לתקשורת וסדנאות חינוך מיוחד במסלול הסבת אקדמאים. מפתחת תוכניות לימודים ותהליכי למידה בארץ ובעולם בדגש על טיפוח למידה עצמית.

ד"ר מירי שליסל – כיהנה כיו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך וכמפמ"ר תנ"ך בחמ"ד. הייתה ממונה על תחום החינוך בקרן יד הנדיב. פיתחה מסגרות הכשרה ופיתוח מקצועי למורים. הקימה וניהלה את תיכון אור תורה סטון לבנות בירושלים. בעלת תואר שלישי מן האוניברסיטה העברית במדרש ומקרא. בוגרת מחזור ד' של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית.