

הערכת תכנית עוגן בשנת הלימודים תש"ע

מאי 2011

ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה

קריית הממשלה, דרך מנחם בגין 125, תל-אביב 61071 • טל': 03-7632888, פקס: 03-7632889

דוא"ל: rama@education.gov.il • אתר: <http://rama.education.gov.il>

ליווי מתודולוגי:

דוד רטנר – מנהל גף הערכת פרויקטים, ראמ"ה
ד"ר טל רז – מנהלת תחום הערכת פרויקטים, ראמ"ה

צוות ההערכה:

סיגל גבעולי – חוקרת ראשית ומרכזת הערכה
ד"ר אילה לוטן – חוקרת ראשית איכותנית
ליאורה שחם סורני
מיכל בראל

תוכן העניינים

3.....	תקציר מנהלים
9.....	רקע
10.....	מטרת ההערכה ושאלות ההערכה
10.....	שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים
10.....	א. מערך ההערכה
11.....	א. האוכלוסייה
11.....	ב. כלי ההערכה
13.....	ממצאי ההערכה האיכותנית של תכנית "עוגן"
13.....	א. הצטרפות לתכנית
13....	1. הבנת הרציונל, המטרות והעקרונות של התכנית על ידי בתי הספר
15.....	2. איתור התלמידים לתכנית ומאפייניהם
20.....	ב. צוותי עוגן בבתי הספר
24.....	ג. מתכונת פעילות ודפוסי העצמה
29.....	ד. מעקב ומשוב
31.....	ה. הכשרה וליווי
33.....	ו. מעורבות ותגובות הורים
34.....	ז. השפעות התכנית ותרומתה
38.....	ח. שביעות רצון ועמדות כלפי התכנית
44.....	דיון

תקציר מנהלים

רקע: "עוגן" היא תכנית משותפת לאגף לקליטת עלייה במשרד החינוך ולג'וינט ישראל. היא החלה לפעול בשנת הלימודים תשס"ד כניסוי חלוץ בכ-21 חטיבות ביניים שבהן לומדים עולים. בשנת הלימודים תש"ע פעלה התכנית בכ-130 חטיבות ביניים.

התכנית נועדה להקטין את שיעורי הנשירה של תלמידים-עולים מהמסגרת החינוכית, וזאת באמצעות צמצום מקדמי הנשירה בקרב אותם תלמידים. ההנחה העומדת בבסיס התכנית היא שחיבור בין התלמיד לבין נקודות החוזק שלו ישפר את תחושת המסוגלות והערך העצמי שלו, וכך, בעקיפין, יגרום להישארותו במסגרת החינוכית. לפיכך, במסגרת תכנית עוגן בית הספר אמור לבנות לכל תלמיד תכנית העצמה אישית, תוך הסתכלות מערכתית ורב-תרבותית. על פי תפיסת התכנית, עוגן אמורה לחזק את מה שחזק אצל התלמיד, ובעזרת "כוחו הייחודי" ליצור עבורו הזדמנויות המאפשרות לו לבטא את יכולותיו.

מטרות ההערכה: הערכת עוגן התמקדה בשלושה נושאים עיקריים: סקירת הפעילות של התכנית בבתי הספר, עמדות כלפי התכנית ושביעות רצון מהפעלתה, והתרומה הנתפסת של התכנית.

מערך המחקר: מערך המחקר תוכנן לכלול שני שלבים: שלב א - הערכה איכותנית: כדי ללמוד לעומק ולהכיר מודלים שונים של הפעלת התכנית בבתי הספר. שלב ב - הערכה כמותית מייצגת ארצית. זאת כדי לקבל תמונה מייצגת ארצית על אודות אופן הפעלתה של התכנית בבתי הספר.

בזמן ביצוע ההערכה התגלו קשיים רבים בניסיון לאסוף נתונים מבתי הספר המשתתפים בתכנית. אגף קל"ע העביר את רשימת בתי הספר בתכנית לצוות הערכה. כחלק מההיערכות להערכה נעשתה פנייה לבתי הספר כדי לאסוף את פרטיהם של רכז עוגן, של התלמידים המשתתפים בתכנית ושל מעימי התלמידים. איסוף הנתונים היה כרוך בקשיים מהותיים, העשויים להצביע על קשיים בהפעלת התכנית בבתי הספר. לנוכח הנסיבות הללו הוחלט, בעצה אחת עם אגף קל"ע, לדחות את איסוף הנתונים הכמותיים ולהתמקד בשלב הראשון - הערכה איכותנית בלבד. משמעות הדבר היא שההערכה זו תציג רשמים וסוגיות עקרוניות העולות מהשטח, ועל כן חלק משאלות ההערכה אינן נענות בדוח זה. נדגיש גם כי הערכה זו אינה משקפת תמונת מצב ארצית מייצגת של התכנית. השלב השני של ההערכה נדחה אפוא, והוא יערך רק לאחר הפקת הלקחים בעקבות השלב האיכותני ועדכון התכנית בהתאם ללקחים אלו.

אוכלוסיית המחקר: ההערכה האיכותנית כללה עשרה בתי ספר, חמישה מהם ממלכתיים וחמישה ממלכתיים-דתיים. בכל בית ספר רואינו מספר אנשי צוות הקשורים לתכנית עוגן, ובהם מנהל בית הספר, רכז עוגן, מעצים, ומחנך הכיתה שבה לומד תלמיד עוגן. כמו כן נערך ריאיון קצר עם תלמיד או שניים המשתתפים בתכנית.

כלי ההערכה: הכלים ששימשו במחקר הם ראיונות עומק אישיים עם צוות בית הספר, באמצעות שאלון מובנה למחצה ובו שאלות בנושאים הבאים: נסיבות ההצטרפות לתכנית עוגן, תהליך איתור התלמידים לתכנית, המאפיינים של תלמידי עוגן, דפוסי העבודה של התכנית, הכשרה וליווי של צוות התכנית, תרומה נתפסת של התכנית ועמדות כלפי התכנית. נערכו גם ראיונות עם תלמידי עוגן ובהם נשאל התלמיד על השתתפותו בתכנית וכן שאלות כלליות על השתלבותו בבית הספר.

תמצית ממצאיה של ההערכה האיכותנית¹:

ההצטרפות לתכנית: בכמחצית מבתי הספר שנסקרו פעלה תכנית עוגן מספר שנים (גם אם לא תמיד ברציפות). שאר בתי הספר הצטרפו אליה עם בואם של מספר רב של תלמידים עולים יוצאי אתיופיה.

הבנת הרציונל, המטרות והעקרונות של התכנית על ידי בתי הספר: מטרת התכנית הייתה ברורה ובהירה לכול: לחזק את הקשר בין תלמידים בסכנת נשירה/בנשירה סמויה לבין בית הספר. מהות ההעצמה הייתה בהירה פחות, ודפוסי הביצוע ואופניו, שנשארו פתוחים למדי, זכו לפרשנויות מקומיות ו'התאימו עצמם' גם לנסיבות ולמשאבים הבית-ספריים.

איתור התלמידים לתכנית ומאפייניהם: אוכלוסיית היעד במרבית בתי הספר הייתה עולים מאתיופיה, תלמידי כיתות ז'-ח'. בבתי הספר האחרים היו אלה תלמידי כיתות ח'-ט', ובקצתם נכללו בתכנית עולים מחבר העמים וממדינות אחרות, וגם תלמידים ותיקים, או ילידי הארץ, שענו על הקריטריונים.

המכנה המשותף לכל תלמידי עוגן, לפי דיווחי המנהלים והמורים, היה נשירתם הסמויה, על מגוון סיבותיה ומופעה: היעדרות לאורך זמן, הגעה לבית הספר אך היעדרות מהשיעורים,

¹ לאורך כל דוח זה - הנתונים המוצגים הינם לפי דיווחי המרואיינים, ובהתאם לתפיסתם (הסובייקטיבית לעתים). לא נערכה בדיקה אובייקטיבית לאימות הנתונים. כמו כן הנתונים אינם מייצגים אלא התרשמותיים בלבד, בהתאם לשיטת המחקר האיכותנית.

ניכור/התבדלות, חבירה לקבוצות/גורמים מסכנים, תלישות חברתית/מיעוט קשרים חברתיים, והישגים לימודיים נמוכים על אף פוטנציאל לימודי.

כמעט בכל בתי הספר נעשה איתור ראשוני של התלמידים, ובעקבותיו ננקטו הליכי בחירה נוספים, כגון מיפוי פנימי, חוות דעת של המחנכת/היועצת (בעיקר בנוגע לפוטנציאל הלימודי), ראיונות אישיים וביקורי בית. התלמידים נבחרו על ידי המחנכים, גם בהתאם לרמת המוטיבציה, וקצתן אף שיתפו את התלמידים בבחירת המעצים/מושא ההעצמה.

במקצת בתי הספר תלמידים נבחרו או בחרו להשתתף בתכנית בלי שידעו כי הם בתכנית ששמה "עוגן" ושמטרתה למנוע נשירה. המיסוך/ההסוואה היו מכאנים - בעיקר כדי להימנע מתיוג תלמידים. הם התאפשרו על רקע ריבוי התכניות, היוזמות וההתערבויות הנהוגות ומקובלות בבתי הספר לכלל התלמידים, ובפרט לעולים. לפי דיווחי המורים, כלל התלמידים הגיבו על פי רוב בהבנה וב'טבעיות' לתכנית.

צוותי עוגן בבתי הספר: צוות עוגן 'קלאסי' כלל את רכז עוגן, מעצימים - על פי רוב מחנכים ו/או מורים מקצועיים - ורכזת עולים/יועצת/המנהל. רק בשני בתי ספר דווח על מפגשי צוות סדירים, ובאחרים דיווחו הרכזים והמעצימים על מפגשים לפי הצורך, אך בכל מקרה על התייעצויות ועדכונים שוטפים.

בחירת צוותי עוגן: בדרך כלל נבחרו הרכזים על ידי מנהל בית הספר, והם ייחסו את בחירתם בעיקר לניסיונם ולמעורבותם בקליטת עלייה או בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כולם מילאו תפקידים נוספים בבית הספר. את תפקידם העיקרי כרכזים ראו בתיווך ובקישור בין התלמידים המועצמים לבין המחנכים, המעצימים וההורים, וכן בליווי ובהעצמה של המעצימים עצמם. רובם מילאו גם תפקיד של מעצימים.

המעצימים היו ברובם מחנכים ו/או מורים מקצועיים בבית הספר, אך גם תלמידים מהשכבה הבוגרת, בנות שירות לאומי וגורמים חיצוניים (רק בבית ספר אחד). הם נבחרו/גויסו על ידי רכז התכנית בבית הספר, או התנדבו, או נבחרו על ידי תלמידים.

החיבור או ההתאמה בין מעצימים לתלמידים נעשו בהתאם למגוון שיקולים: שפת אם משותפת, היכרות קודמת, עיסוק בתחום תוכן ספציפי ו"אילוצים כלליים של כוח אדם". הרכזים הם שהתאימו את התלמידים למורים, והיו שהפקידו את מלאכת ההתאמה בידי המורה המעצים או בידי התלמיד.

מתכונת הפעילות ודפוס העצמה: שונות רבה אפיינה את מתכונת הפעילות של התכנית בבתי הספר השונים, ואף בתוך אותו בית ספר עצמו מעבר למעצימים שונים. ברובם התבססה הפעילות על מפגש שבועי של שעה, בבית הספר, עם מעצים קבוע, על חשבון שעות מבוססות-מערכת. אך היו מפגשים גם בשעות אחר הצהריים והערב - באופן יחידני, קבוצתי או משולב, ובדרך כלל לא בהתאם לתכנית עבודה.

נראה כי המשותף לכל אופניה ודפוסיה של הפעילות היה היסוד השיחתי. לעתים הוא מילא את כל מפגש העצמה או את עיקרו, ולעתים התלווה לפעילות כלשהי, אם בזמן הפעילות ואם לאחריה, והוקדש להעברת מסרים, להקניית ערכים או ל"סתם אוזן קשבת". התמקדות בחוזקות הוזכרה מעט; שיחה ודיבור היו 'שם המשחק'.

אמנם העצמת תלמידים בהתאם לחוזקותיהם, כפי שהתכוונה והורתה התכנית, לא הייתה הפרקטיקה הרווחת, אך יושרו פעילויות המכוונות למניעת נשירה ולחיזוק יכולותיהם השונות של תלמידים. פעילויות אלו התבססו בעיקר על טיפוח יחסים בין-אישיים ומתן מענה ישיר ומדויק לצורך/חסך כלשהו - בדגש על שיחות, דיבור, הקשבה והתעניינות.

מעקב ומשוב: מרבית המרואיינים דיווחו כי עקבו אחר הנעשה במסגרת התכנית: רכזים שמרו על קשר קבוע עם מעצימים ומחנכים והתעדכנו בנוגע לעשייתם ולשינויים/התקדמות אצל תלמידים, בדרך כלל בפגישות פרטניות עם המעצימים והמחנכים.

מקצת המעצימים דיווחו כי נהגו לתעד/לסכם את המפגשים עם התלמידים ולעדכן את שותפיהם – המחנכים או הרכזים – או להתעדכן מפייהם. כל המחנכים היו מעורבות ברמה זו או אחרת - ישירות או בעיקר דרך הרכז, ומחציתן סייעו מקרוב למעצים.

הכשרה וליווי: הכשרה וליווי אינם רכיב 'חזק' של התכנית: חלק מן הרכזים – ורק הם - דיווחו כי הוכשרו לתפקידם, אך קיבלו על מיעוט המפגשים המחוזיים/ההשתלמויות ועל קשר דל עם מטה/צוות התכנית. קצתם דיווחו על הכוונה, תמיכה וסוג של ליווי במפגשים עם המפקח האזורי/המדריכה הארצית לקליטת עלייה, או במפגשים בינם לבין עצמם, או מצד יועצת בית הספר או המנהל או רכז עוגן לשעבר. מחציתם הביעו את רצונם בהשתלמויות, בסדנאות ובהעשרת ידע.

מעצימים קיבלו מהרכזים הסבר בדבר מאפייני התלמידים המתאימים להיכלל בתכנית ובדבר מהותה, אך לא הכשרה של ממש, ואכן היו שקיבלו על כך. הם דיברו בזכות הליווי שהציעו הרכזים והמחנכים, אך מדבריהם עלה לעתים החסר בתרגום עקרונות התכנית לעשייה ובפעילות מעצימים משותפת.

מעורבות ותגובות של הורים: המרואיינים דיווחו על קשת של עמדות ושל רמות מעורבות מצד הורים, אך תיארו את רובם כאדישים, עסוקים "עד מעל הראש" או בעייתיים בעצמם; רק במקרים מעטים תוארו שיתוף פעולה מצד הורים או שינוי בעמדותיהם וביחסם תוך כדי התכנית.

השפעות התכנית ותרומתה לפי תפיסת המרואיינים: מרבית המרואיינים ייחסו לתכנית מגוון השפעות חיוביות על תלמידי עוגן ברמות שונות: אישיותית, חברתית ולימודית, וזאת בבית הספר וגם בבית ובמסגרת המשפחה.

צינו במיוחד מוטיבציה גבוהה יותר ללימודים, מעורבות, אסרטיביות וביטחון עצמי, השתלבות חברתית טובה יותר, סקרנות ופתיחות, שיפור - לעתים דרמטי - בהישגים, הטבה ביחסים עם המשפחה ו"התנהלות כללית חיובית/אחרת". יותר מכול נחשבו להישג ולהצלחה ההגעה לבית הספר והנוכחות בו.

מחנכים הדגישו גם את ההיתרמות שלהם מהסיוע שקיבלו תלמידיהם מאחרים, וביטאו רצון להרחיב את מעגל התלמידים המשתתפים בתכנית והנשכרים ממנה.

דווח גם על אי-הצלחות - תלמידים שלא השתפרו, או שהשתפרו מעט או לאט מאוד. אי-ההצלחה יוחסה, בדרך כלל, לחומרת מצבו של התלמיד ו/או הבית, אך גם למגבלות התכנית (היותר תחומה בזמן ותלויה במידת ההתאמה בין המעצים לתלמיד).

שביעות רצון ועמדות כלפי התכנית: השפעותיה החיוביות של התכנית על תלמידים, כפי שנתפסו בעיניהם; שביעות רצונם ממנה, כפי שבאה לידי ביטוי בעיקר בהתמדתם ובהצהרותיהם וכן בהמלצותיהם לפני תלמידים אחרים להצטרף אליה; שביעות רצונם של מחנכים והורים לנוכח התקדמות ושיפור – כל אלה קידמו עמדות חיוביות ביותר כלפי התכנית. כמעט כולם הכירו בערכה, ובפרט בייחודיותה.

התחושות הדומיננטיות בקרב תלמידים היו של היעזרות ושל שביעות רצון, הן מאופי התכנית והן מהשפעותיה עליהם: זכו לשבחים הפתיחות מצד המעצימים והחופש 'לדבר על הכול', ההקשבה וההתייחסות הרצינית מצדם, וחווית ההיתרמות והלמידה מעצם שיתוף החברים בשיחות קבוצתיות ובמפגשי העצמה משותפים. גם ההשפעות שמנו היו מגוונות: הגעה סדירה לבית הספר, תחושת 'מקום', העלייה במוטיבציה וההשקעה בלימודים - שלעיתים באה לידי ביטוי בעלייה בהישגים, חיבור חברתי והתערות, ועוד.

חסרונותיה של התכנית והקשיים העיקריים בהפעלתה היו: היעדר תקצוב וביסוס התכנית על רוח ההתנדבות של צוות בית הספר; הקושי לגייס די מעצימים מתאימים מתוך בית הספר

ולהפכם לצוות ('מסודר', משתף פעולה, לומד), מיעוט השתלמויות, הכשרה רק לרכזים,
'ארגז כלים' חסר וליווי דליל, ומשך תכנית לא תמיד מספק.

"עוגן" היא תכנית משותפת לאגף לקליטת עלייה במשרד החינוך ולג'וינט ישראל. התכנית החלה לפעול בשנת הלימודים תשס"ד כניסוי חלוץ בכ-21 חטיבות ביניים שבהן לומדים עולים. הניסוי החלוץ לווה בהערכה איכותנית מעצבת של אגף הערכה ומדידה. בשנת הלימודים תש"ע פעלה התכנית בכ-130 חטיבות ביניים.

התכנית נועדה להקטין את שיעורי הנשירה של תלמידים-עולים מהמסגרת החינוכית, וזאת באמצעות צמצום מקדמי הנשירה בקרב אותם תלמידים. ההנחה העומדת בבסיס התכנית היא שחיבור בין התלמיד לבין נקודות החוזק שלו ישפר את תחושת המסוגלות והערך העצמי שלו, וכך, בעקיפין, יגרום להישארותו במסגרת החינוכית. במסגרת תכנית עוגן בית הספר אמור לבנות לכל תלמיד תכנית העצמה אישית, תוך הסתכלות מערכתית ורב-תרבותית. על פי תפיסת התכנית, עוגן אמורה לחזק את מה שחזק אצל התלמיד, ובעזרת "כוחו הייחודי" ליצור עבורו הזדמנויות המאפשרות לו לבטא את יכולותיו.

התכנית מיועדת לתלמידים עולים מחטיבות הביניים המתאימים להגדרה של "נושרים סמויים". תלמידים אלו נמצאים במסגרת לימודית, אך מנותקים במידה מסוימת מהלמידה ומהפעילות הבית-ספרית. עם ההתנהגויות המאפיינות "נושרים סמויים" אפשר למנות ריבוי היעדרויות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושות של ניכור כלפי בית הספר, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות. התכנית אינה מיועדת לתלמידים בעלי מאפיינים של ניתוק חמור מהמסגרת החינוכית, כגון אי-עמידה מוחלטת בדרישות ובנורמות הבית-ספריות, מעורבות בתקריות חריגות וכו'.

איתור התלמידים אמור להיעשות באמצעות כלי איתור הכוללים מדדי נשירה סמויה. כלים אלו פותחו על ידי צוות התכנית.

לפי התכנית, בכל בית ספר נבחר איש צוות לתפקיד רכז התכנית (רכז עוגן). הרכז והצוות החינוכי מאתרים בתחילת השנה את התלמידים הנמצאים בסיכון, ומתאימים לכל אחד מהם מבוגר מעצים, בהתאם לתחומי החוזק של התלמיד. ההעצמה מתרחשת כאשר המבוגר מלווה, מעודד, מלמד ומאפשר לתלמיד להתנסות בהצלחות. האמונה של המעצים בתלמיד נוטעת בתלמיד את התחושה שהוא יכול להצליח ולהגיע גם להישגים לימודיים.

בשנים הראשונות להפעלת התכנית השתתפו רכזי עוגן בהשתלמויות שכללו 6-7 מפגשים, וכן קיבלו ליווי בבית הספר מטעם מטה התכנית. החל משנת הלימודים תשס"ח שונה מערך הליווי והותאם למידת הוותק של בית הספר בתכנית, וכך רכזים שעברו הכשרה בשנים

הקודמות זוכים לליווי אקסטנסיבי, ואילו רכזים חדשים עוברים השתלמויות הכוללות 6-7 מפגשים בשנה.

מטרת ההערכה ושאלות ההערכה

אגף קלע פנה לראמ"ה בבקשה להעריך את תכנית עוגן. ההערכה תוכננה להתמקד בנושאים הבאים:

- א. סקירת הפעילות של התכנית בבתי הספר: היערכות לקראת הפעלת התכנית בבית הספר, מתכונת הפעילות שלה, תהליך בחירת התלמידים לתכנית ומאפייני התלמידים המשתתפים בה.
- ב. עמדות כלפי התכנית ושיעורי רצון מהפעלתה: שביעות הרצון של צוות בית הספר (מנהלים, מחנכים, מעצימים ורכזי עוגן) מהפעלת התכנית, שביעות הרצון של התלמידים מההשתתפות בתכנית, יתרונות וחוזקות התכנית, קשיים וחסרונות בתכנית.
- ג. התרומה הנתפסת של התכנית: תרומת התכנית להשתלבות ולתפקוד של התלמיד בכיתת האם, כפי שהיא נתפסת על ידי צוות בית הספר ועל ידי התלמידים המשתתפים בה.

שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים

א. מערך ההערכה

מערך ההערכה תוכנן לכלול שני שלבים :

1. לימוד איכותני - כדי ללמוד לעומק ולהכיר מודלים שונים של פעילות התכנית בבתי הספר.
2. הערכה כמותית מייצגת ארצית - כדי לקבל תמונה מייצגת ארצית על אודות אופן הפעלתה של התכנית בבתי הספר.

בזמן ביצוע ההערכה התגלו קשיים רבים בניסיון לאסוף נתונים מבתי הספר המשתתפים בתכנית. אגף קל"ע העביר את רשימת בתי הספר לצוות ההערכה. כחלק מההיערכות לקראת ההערכה נעשתה פנייה לבתי הספר כדי לאסוף את פרטיהם של רכז התכנית, של התלמידים המשתתפים בה ושל המעצימים. איסוף הנתונים היה כרוך בקשיים מהותיים, שהצביעו על קשיים בהפעלת התכנית בבתי הספר. לנוכח הנסיבות הללו הוחלט, בעצה אחת עם אגף קל"ע, להפסיק את איסוף הנתונים הכמותיים ולהתמקד בשלב זה בהערכה

איכותנית בלבד. מומלץ כי לאחר למידת הדוח האיכותני והפקת הלקחים שהתקבלו מאיסוף הנתונים הכמותיים יעשה מהלך של המשך הערכת התכנית. **הדוח הנוכחי מציג אך ורק את ממצאי השלב הראשון של הערכת עוגן (השלב האיכותני).** משמעות הדבר היא שההערכה תציג רשמים וסוגיות עקרוניות העולות מהשטח, ועל כן מקצת שאלות ההערכה אינן נענות בדוח זה. נדגיש גם שהערכה זו אינה מציגה תמונת מצב ארצית מייצגת של התכנית.

התהליך שהתרחש הצביע על הצורך בקיום מאגר מסודר ומעודכן של נתוני בתי הספר, רכזי עוגן, תלמידים ומעצימים המשתתפים בתכנית. מומלץ שאגף קל"ע יבחן דרכים לבניית מאגר נתונים כזה.

א. האוכלוסייה

לשלב הראשון (האיכותני) נבחרו עשרה בתי ספר המשתתפים בתכנית. כאשר נעשו תיאומים לביצוע הביקורים והראיונות בבתי ספר אלו, התברר **שבשלושה** מהם התכנית **אינה פועלת**, ועל כן הוחלפו שלושתם בבתי ספר אחרים. מתוך העשרה שהשתתפו בהערכה האיכותנית, חמישה הם ממלכתיים וחמישה ממלכתיים-דתיים. בכל בית ספר רואינו מספר אנשי צוות הקשורים לתכנית עוגן, ובהם:

- מנהל בית הספר
 - רכז עוגן
 - מעצים
 - מחנך הכיתה שבה לומד תלמיד עוגן
- כמו כן נערך ריאיון קצר עם תלמיד או שניים המשתתפים בתכנית.

ב. כלי ההערכה

בהערכת תכנית עוגן נעשה שימוש בכלים איכותניים, כדי להציף על פני השטח קשיים, דילמות וצרכים העולים מיישום התכנית. כלי ההערכה היו ראיונות עומק אישים עם צוות בית הספר: מנהל, רכז עוגן, מעצים ומחנך כיתה. הראיונות נעשו באמצעות שאלון מובנה-למחצה וכללו שאלות בנושאים הבאים:

- נסיבות ההצטרפות לתכנית עוגן
- תהליך איתור התלמידים לתכנית
- מאפייניהם של תלמידי עוגן

- דפוס העבודה של התכנית
- הכשרה וליווי של צוות התכנית
- תרומה נתפסת של התכנית
- עמדות כלפי התכנית

בריאיון עם תלמיד עוגן נשאלו שאלות בנוגע להשתתפותו בתכנית וכן שאלות כלליות על השתלבותו בבית הספר.

ממצאי ההערכה האיכותנית של תכנית "עוגן"²

א. ההצטרפות לתכנית

לפי דיווחי המרואיינים, במחצית מבתי הספר פעלה תכנית עוגן מספר שנים (גם אם לא תמיד ברציפות). בתי הספר האחרים הצטרפו בעקבות הצעה מהמטה או בחירה/החלטה של המפקח, וזאת בעיקר עם בואם של עולים רבים מאתיופיה ("עוגן התחיל בבית הספר לפני 4 שנים, בדיוק כשהגיעו לבית הספר עולים בפעם הראשונה").

חשוב לשים לב כי במקור נועדה התכנית למנוע נשירה של תלמידים עולים באשר הם, אך בפועל, מרבית התלמידים המשתתפים בה הם בני העדה האתיופית.

1. הבנת הרציונל, המטרות והעקרונות של התכנית מצד בתי הספר

נראה כי מטרת התכנית הייתה ברורה ובהירה לכל הרכזים והמעצמים שהשתתפו במחקר ההערכה: חיזוק הקשר בין בית הספר לבין תלמידים בסכנת נשירה (או בנשירה סמויה), שסימניה זוהו בנקל, יחסית: אי-הגעה סדירה לבית הספר, שוטטות/השתמטות במשך היום או התבדלות חברתית בתוך בית הספר. הרציונל של התכנית – העצמת תלמידים – וכן העקרונות ודרכי העבודה היו בהירים פחות. כך, למשל, היו מי שהבינו כי העצמה צריכה להיות בעיקרה רגשית, מתוך ההנחה שרווחה נפשית היא תנאי הכרחי להצלחה בלימודים, ומתוך שראו בתכנית הזדמנות ייחודית להתייחסות אישית אמיתית, לעומת יוזמות ותכניות שונות בבית ספר שייעודן לימודי:

"לי כמעצם, נושא הציונים לא חשוב לי. זה נושא של בית הספר, אני מתעסק בילד, באופי שלו, בדרך החיים שלו, באיך שהוא רואה את עצמו".

"אני אמורה להיות עוגן לילד שצריך אותי. לתת אוזן קשבת ללמוד מה הוא אוהב, במה הוא טוב ודרך זה להעצים אותו לחזק לו את הביטחון העצמי. אני מקום לא פורמאלי שאפשר לשפוך את הלב, לשתף במחשבות, להתלבט. פינה חמה שלא קשורה ללימודים".

² לאורך כל הדוח הזה, הנתונים המוצגים הם על סמך דיווחי המרואיינים ובהתאם לתפיסתם (הסובייקטיבית לעתים). לא נעשתה בדיקה אובייקטיבית לאימות הנתונים. כמו כן הנתונים אינם מייצגים אלא התרשמותיים בלבד, בהתאם לשיטת המחקר האיכותנית.

"....בדברים שקורים לו בבית, בקשיים, במצבים שלא תמיד יודעים איך להתמודד איתם. התכנית אמורה לטפל בעיקר במצב הרגשי של הילד, הוא יודע שיש לו למי לפנות, כמה שהוא צריך, מתי שהוא צריך".

לעומתם, היו מי שהבינו כי **ההעצמה** צריכה להיות **לימודית** מעיקרה, מן הסיבה הפשוטה שבית ספר הוא מסגרת לימודית ושהישגים לימודיים הם תכליתו העיקרית:

"אני הבנתי שזה פרויקט לאומי לעולים, נשאים אחרי הלימודים לתגבור במקצועות שונים איפה שקשה להם";

"לתת הרבה גב לתלמיד העולה, מה שבדרך כלל אין לו, בלי זה הקושי שלו עצום בבית הספר";

"אם מחזקים אותם בפדגוגיה, זה הכי חשוב. אין תלמיד שמצטיין בלימודים ונושר, ולא מגיע לבית הספר";

"אני מאמינה שברגע שתלמיד מצליח להתגבר על פערים לימודיים הוא פחות חשוף לסכנת נשירה";

והיו מי שכרכו 'לימודי ברגשי ורגשי בלימודי' והציבו את **שני ההיבטים כיעדים מקבילים להעצמה**:

"ברגע שילדים מצליחים מבחינה לימודית, נפתחים, חמים יותר, לא מבריזים מבית הספר";

"עוגן לא מתעסקת עם העניין הלימודי באופן ישיר. בסופו של דבר כן, כי בית ספר זה בעיקר לימודי והדברים קשורים אחד בשני";

"ליצור אווירת אכפתיות בבית הספר מהתלמיד, שיהיה לו טוב. וכשירגיש טוב באופן נפשי יוכל להשתלב וללמוד, כי אם לא טוב לו לא ילמד";

"אני מאמינה גדולה שברגע שתלמיד טוב לו והוא רגוע נפשית, הוא לומד טוב ומצליח וההתנהגות שלו סבירה ולא בעייתית, הוא לא יעדר".

דפוס הביצוע ואופניו, שבשלב ההטמעה נשארו פתוחים למדי, זכו לפרשנויות מקומיות ו'התאימו עצמם' גם לנסיבות ולמשאבים הבית-ספריים (ר' להלן בפרק על מתכונת פעילות ודפוס העצמה).

אחנ'כ'ט טענו כי בהיעדר מפגש 'מסודר' הם הכירו רק את "הקונספט הכללי" של התכנית ולא מעבר לזה:

"לא ממש, לא מקרוב".

"התכנית לא מספיק ברורה. צריך מפגש שניים בשנה, לא יותר, עם המעצימים, להסביר, לדבר".

2. איתור התלמידים לתכנית ומאפייניהם

במרבית בתי הספר שהשתתפו במחקר הייתה אוכלוסיית היעד **תלמידי כיתות ז'-ח'**, ובמיעוטם - תלמידי כיתות ח'-ט':

"מתחילים עם כיתה ח', כי אז מכירים ילדים משנה שעברה, ויודעים למי יש צורך".

ברוב בתי הספר היו העולים מאתיופיה הקבוצה הבלעדית או העיקרית, אך היו גם בתי ספר שבהם נכללו בתכנית עולים מחבר העמים וגם ממדינות אחרות (קנדה, אקוודור, קזחסטן, קובה, ארצות הברית ושווייץ); ואף שהתכנית נועדה לתלמידים-עולים, מצאו כמה בתי ספר לנכון לכלול בה גם תלמידים ותיקים, או ילידי הארץ, שענו על הקריטריונים:

"ותיק יחסית, סגור, חמוד. יש לו חבר בכיתה ואינו מתרחב מעבר לזה, בבית ממשיך לדבר רוסית, המעבר לעברית קשה לו".

"כולם יוצאי העדה האתיופית. שמתי דגש על תלמידים עם בעיות רגשיות לא משנה מה הסיבה. גם אם רובם נולדו בארץ".

המכנה המשותף לכל תלמידי עוגן היה נשירתם הסמויה, על מגוון סיבותיה ומופעה:

היעדרות לאורך זמן, הגעה לבית הספר אך היעדרות מהשיעורים, ניכור/התבדלות (ולא רק על רקע אישיותי, אלא גם מסיבות שיוחסו למנטליות ולתרבות, כמו למשל תפיסת בית הספר רק כמקום לימודי ולא גם חברתי/השתייכותי/קהילתי):

"זה השוטטות הסמויה, הנשירה הסמויה. ילד שמקצר פתאום את היום, וגם חיסורים. אפילו עם אישור מחלה, ילד שהיו לו מלא אישורים, ולא הגיע לבית הספר 62 יום, והיינו צריכים לנער את אמות הסיפים עד שיגיע, והפעלנו את כל העיר על מנת שיגיע";

"תלמיד שהוא מנוכר, את רואה קושי אצלו מבחינה חברתית, מסתובב לבד";

"הייתה משוטטת, או בורחת משיעורים ונמצאת בחצר"

בעיות משפחתיות קשות/היעדר מעורבות הורית, וגרוע מזה – לגיטימציה מצד הורים להיעדרות:

"כלל העולים החדשים והוותיקים שמגיעים, אפשר לאפיין אותם שהם לא כל כך אוהבים את המעורבות החברתית. וצריך לעשות המון מאמצים שהם כן יהיו בהווי החברתי שלנו פה. הרבה

ילדים אומרים שהם באים רק ללמוד, ולא מעניין אותם טיולים וסיפורים, אבל אנחנו עושים מאמץ שהם יגיעו. ההורים לא שולחים את הילדים, אם זה לא לימודים לא צריך";

"יש ימים שהוא לא מגיע, ההורים צריכים אותו בבית";

"ההורים גרושים, בית שלא מתפקד, אין מהיכן לקחת דוגמה אישית";

"לא ממש עולה חדש, אבל בעיות נוכחות מאוד גדולות, גם כאן, בעיות משפחתיות, לימודית הוא מבריק, אבל המון היעדרויות שיצרו פערים קשים לגישור"

חבירה של תלמידים לקבוצות/גורמים מסכנים:

"גילינו שהוא נפגש ומסתובב עם חבורה לא טובה",

תלישות חברתית/מיעוט קשרים חברתיים והישגים לימודיים נמוכים מסיבות שונות, על אף פוטנציאל לימודי:

"ילד בעל יכולת ושלא היה לי איתו בעיות משמעת חריגות. אבל הוא לא למד. שיעורי בית היה בגדר המלצה, לא היה מכין, מבחנים, היה כותב לי, אני טמבל, לא למדתי, מגיש ריקים;

"לפני כן נערך מיפוי פנימי, נותנים לי רשימה של כמה בנות. קודם כל צריך לראות שיש מסוגלות לימודית בסיסית, את הטפסים ממלאים אחרי החגים כשיש כבר תקופה של היכרות איתן";

"זה לא תלמיד מאוד חלש, זה תלמיד שלהערכתי מתאים לתכנית, שיש לו פוטנציאל להמשיך, וראוי ושאני רוצה שהוא יישאר כאן ללמוד".

מרבית התלמידים שרואינו סיפרו על קשיים לימודיים: הבנת החומר בכיתה, הכנת שיעורי בית, הישגים נמוכים ומוטיבציה ירודה:

"בלימודים קצת קשה לי, להתרכז, להבין את החומר. הרמה גבוהה מדי";

"בלי תגבורים אני לא הייתי מסתדרת";

"אני לא מרוצה מעצמי בתור תלמידה. אני לא מצליחה, אני צריכה לעבוד, ואני לא מצליחה, וזה מתסכל";

"הייתי מתפרץ על המורים חברים. הייתי עצבני, אם המורה לא עונה הייתי ישר ברוגז רוצה שיענו לי מיד. אם אני לא יודע תרגיל זה מציק ליו אני רוצה שיעזרו לי מיד. לא הייתי עושה מבחנים אם לא עונים לי אני יוצא מהשיעור באמצע המבחן".

גם על קשיים חברתיים סיפרו בחופשיות:

"אני קצת סגורה, לא קל לי עם חברים".

בתשובותיהם על הסיבות (המשוערות או המוצהרות) להיבחרותם לתכנית, הוזכרו בעיקר בעיות התנהגות וקשיים מבית:

"אני לא יודעת בדיוק למה נבחרתי. אולי כי אמרתי שקשה לי בבית"

ובמקרים מעטים - מיוחדות אישית:

"ש' חשב שיש בי משהו מיוחד ואני מתאים";

"אני הכי טוב בכיתה במוזיקה. אני מנגן באורגן";

"אני אוהב לטייל, פה, מאחורי בית הספר. אני עושה שם פרקור וסלטות. כל העולם עושה את זה...זה לא להסתכן, אני עושה דברים שאני יודע".

מתיאורי הרכז'ט עולה כי כמעט בכל בתי הספר נעשה איתור ראשוני של התלמידים, באמצעות טופסי המשרד לזיהוי נשירה סמויה; בעקבותיו ננקטו הליכי בחירה נוספים, כגון מיפוי פנימי, חוות דעת של המחנכת/היועצת, ראיונות אישיים וביקורי בית:

"הסברנו למורים מה צריך לעשות, נתתי להם את הטפסים שהם היו אמורים למצוא מתוכם את התלמידים שישתתפו בעוגן. לאחר איתור התלמידים אני עשיתי שיחות אישיות עם כל אחד מהתלמידים להכיר קצת יותר";

"מילאתי שאלון של התכנית, בתחילת שנה, וזה עזר לי להתמקד, למשל, בחרתי בנות שיש להן בעיות רגשיות, רובן באות מבתי קשים".

במקצת בתי הספר הדגישו את חשיבות היכולת הלימודית של התלמיד:

"כי בסופו של דבר, בבית ספר צריכים ללמוד"; "יש לה יכולות לימודיות טובות, לא טובות מאוד אבל טובות. היא מאוד שקולה, היא מחושבת, אני לא חושבת שהיא סתם תלמידה, מגיע לה את זה",

ו/או את רמת המוטיבציה שלו להשתתף. שני גורמים אלו הוערכו בשיחות אישיות עם התלמידים (וההורים) ועל סמך חוות דעתם של המחנך והיועצת:

"היתה שיחה אישית איתי. רציתי להכיר אותם יותר, על המשפחה, מה הם רוצים שיעשו איתם".

ואילו בבתי ספר אחרים נבחרו תלמידים גם על פי מידת המצוקה הרגשית שלהם או בהתאם לגורמי סיכון (בית מזניח, סביבה קהילתית קשה):

"עולה חדש משווייץ, שנתיים בארץ, מתקשה בקריאה וכתביבה... במקרה שלו זה ממש חיוני, המפלט שלו זה עוגן, הבעיות שלו נובעות בעיקר מהבית";

"לימודים לא היה קריטריון, כי אז לא היינו מקבלים אף אחד. הממוצע שלהם היה 30 והסתכלנו על המצב בבית ובכלל".

כך וגם כך, **התלמידים נבחרו על ידי המחנכים** – שלדברי כל המרואיינים מזהים ו'יודעים בעצמם' מי זקוק לתכנית ומי ייצא נשכר ממנה - אם לבדם ועם בשיתוף היועצת/המנהל/רכז עוגן:

"למחנכת יש כלי, כי יש לה מדדים, היא רואה שהילד משוטט, היא כל הזמן מקבלת דיווחים".

"תראי, הכלי הטוב ביותר הוא המחנכות, כי הן בעצם החייל בחזית שרואות את הילד ועוזרות לי לאתר את הילדים, כילדים שיש להם דפוס התנהגות כלשהו".

האמנ'כ'ט, מצדם, הדגישו כי היו תמיד מעורבים בבחירת התלמידים לתכנית, אם באופן בלעדי ואם - ובדרך כלל - בשיתוף רכז התכנית, או במסגרת הישיבות הפדגוגיות, לעתים לאחר שמילאו את השאלון; שתי מחנכות תיארו קושי מסוים בבחירת תלמידים, שחיזק את הצורך בשיתוף אחרים ובשיחות אישיות עם תלמידים:

"התייעצתי בישיבות הפדגוגיות עם שאר הצוות. העלינו שמות, וככה החלטנו".

אך גם מחנכים שלא התקשו בבחירה תיארו, בדומה לתיאורי הרכזים, **מהלך של בירור עם תלמידים בדבר רצונותיהם ונכונותם**, בטרם המליצו עליהם:

"קיימתי שיחות אישיות עם כל אחת כדי להיות בטוחה שאני בוחרת נכון".

וקצתם אף שיתפו את התלמידים בבחירת המעצים/מושא ההעצמה:

"הכימיה ביניהם נראתה לי חשובה ביותר".

מחצית מן המחנכים חזרו והדגישו כי יותר משבחרו על פי עניינים לימודיים, הם **בחרו/המליצו על תלמידים 'בעלי פוטנציאל'** הראויים בעיניהם להעצמה, שנעדרו רבות ושהושפעו מבעיות קשות בבית, או כלשון אחת המחנכות: "מי שנראה לי זקוק ממש לקרש הצלה".

"זה מתחיל מזה, שתיים עשרה ילדים בחדר וחצי והאמא אומרת אין לי כסף לקנות לחם, אפשר להבין שהילד רחמנות עליו".

"אם לא היינו מפעילים את העוגן הזה, לא יודעת לאן הוא היה מגיע, אבל לא למקום טוב".

"זה אחד הפרויקטים החשובים ביותר כי קל מאוד לפספס אותם ולא לדעת. המטרה היא למנוע דווקא את הנשירה הסמויה. עם הנשירה הגלויה אין בעיה, אותה אנחנו רואים, אבל לפעמים זה הצ'אנס האחרון".

מתיאוריהם של רבים מהרכזים, המעצימים והמחנכים עולה כי **תלמידים נבחרו או בחרו להשתתף בתכנית בלי שידעו כי הם 'בכלל באיזו שהיא תכנית', ועוד פחות מזה – בתכנית ששמה "עוגן" ושמטרתה למנוע נשירה. המיסוך או ההסוואה מצד רכזים, מעצימים ומחנכים היו מכאונים - אם כדי להימנע מתיוג תלמידים:**

"הקטע של ההפרדה מאוד קשה להם".

"שלא יידעו בכלל שיש צוות עוגן כי זה מאוד מבליט".

"הן יודעות שיש להן מלוות, מטעם בית הספר, לא שום תכנית מיוחדת, לא נראה לי שהן שמו לב שרק בנות אתיופיות נבחרו".

"אני קוראת לזה חונכים ולא תכנית עוגן. הם לא יודעים שקוראים לזה עוגן. יש חונך".

"זו הוראה שקיבלנו ואני חושבת שזה מוצדק כי ילד לא רוצה להיות מתויג".

ואם מפני שהעדיפו **שלא לדבר על הסכנה/הפוטנציאל של נשירה:**

"להגיד שקוראים לזה עוגן, מניעת נשירה, לא. לא. וזה עובד. משהו פה מצליח ועובד. אני לא יודעת אם הוא יודע שקוראים לזה עוגן".

המיסוך והטשטוש **התאפשרו**, לדברי המרואיינים, **על רקע ריבוי התכניות, היוזמות וההתערבויות הנהוגות ומקובלות בבית הספר לכלל התלמידים**, ובפרט לעולים:

"אנחנו לא משתמשות במילה מעצימה אלא מדריכה".

"מ. לא מודעת לכך שהיא בתכנית עוגן. יש הרבה תכניות בביה"ס והיא יודעת שהיא משתתפת ב"משהו", לא ברור מה, שבמסגרתו היא נפגשת איתי".

"יש תכניות רבות. תגבורים. זה חלק מתכנית העבודה. לא חייבים להגיד למה או למי".

כך, תלמידים השתלבו 'באופן טבעי' במפגשי ההעצמה (שלא נקראו כך, בדרך כלל, אלא זכו **לשמות חלופיים**, כגון "אוזן קשבת", "חונכות", "אח בוגר", "הדרכה", "פינה חמה"), וגם שאר תלמידי הכיתה לא הרבו בשאלות ובהערות:

"הם מבינים שיש פעילות לקבוצה מסוימת. מקבלים את זה. זה דברים שמקובלים".

במקצת בתי הספר הייתה דווקא **שקיפות מוחלטת**, שבאה לידי ביטוי בהסבר לתלמידים על מהות התכנית ועיקריה, ואף בקריאה בשמה, כולל שימוש במונח "העצמה" וב"עוגן" כסמל, מתוך כוונה דווקא להבליט את ייחודה, את המחויבות כלפיה ואת ריכוז המאמץ בה:

"אני לא מסתיר ממנו שום דבר, הכל פתוח, גם דברים טובים וגם דברים לא טובים".

"עוגן תמיד תלוי אצלי על הלוח. אני שואלת על תפקידים של עוגן, הם ישר אומרים לעצור. אני מנסה להביא למודעות שלבעיה יש פתרון, צריך לבקש עזרה, וביחד לפתור בעיה. לא להתבייש. הם בדרך כלל מתביישים לבקש עזרה".

גם במקרים אלו טענו מרבית המרואיינים כי **כלל התלמידים הגיבו בדרך כלל בהבנה וב'טבעיות' לתכנית:**

"לא עושים מזה צחוקים. זה חלק מסדר היום והמערכת. ככה זה ומקבלים את זה, בכבוד ובהבנה".

מתוך 13 התלמידים שרואיינו, ארבעה הזכירו במפורש את שם התכנית, ואילו האחרים דיברו על תכנית/פרויקט (ללא שם) ועל מורה מלווה/מדריך/חונך.

ב. צוותי עוגן בבתי הספר

לפי דיווחי המראיינים שהשתתפו במחקר ההערכה, צוות עוגן 'קלאסי' כלל את **רכז עוגן, מעצימים – שהיו, על פי רוב, מחנכים ו/או מורים מקצועיים – ורכזת עולים/יועצת/המנהל. עם זאת, מרבית הרכזים והמעצימים טענו כי בפועל לא קיים צוות כזה - אם הביטוי העיקרי לקיומו אמור להיות עבודת צוות ומפגשי צוות:**

"אין לי קשר עם מעצימים אחרים".

"החניכה היא דרך הרכזת, מעבר לכך אני לא מכירה דבר".

"אין צוות קבוע. אין צוות עוגן. אני מתייעצת כול הזמן עם גורמים שונים: מנהל, יועצת, מחנכים, וכמובן המעצימים, אבל אנחנו לא נפגשים באופן מסודר וקבוע".

הם תלו זאת הן במיעוט יוזמות-על למפגשים (מצד המטה/הפיקוח), המחזקות תחושת צוותיות, והן, ובעיקר, באופי ההתנדבותי של תפקיד המעצימים, שמקשה על היכולת ועל הסיכוי לחיבם בישיבות קבועות/סדירות:

"אני בקשר אישי עם המעצימות. קשה לכנס 20 מעצימות למפגש, צריך לזכור שהן מתנדבות".

רק בשני בתי ספר דווח על מפגשי צוות סדירים, אחת לחודש. בבתי הספר האחרים דיווחו הרכזים והמעצימים על מפגשים לפי צורך, אך מכל מקום – התייעצויות ועדכונים שוטפים:

"יש מפגשי צוות כל חודש, או שזה לפי הצורך, רוב הפעמים זה לפי צורך, בהתחלה זה היה מאוד מוגדר, אחר-כך פחות".

"אם עולה בעיה מסוימת או פתאום יש ירידה אצל תלמיד בלימודים אז עושים ישיבה יזומה, אפילו שהיא חורגת מהשבועיים".

רכז'ט סיפרו כי **נבחרו**, על פי רוב, **על ידי מנהל בית הספר**, וייחסו את בחירתם לניסיונם ולמערבותם בקליטת עלייה או בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים:

"אני באופן אישי עובדת על הנושא של העולים 25 שנה. שנים עם עולים, במיוחד עם עולים באתיופיה. התפקיד השני הוא מדריכה מחוזית לעולים",

או, לחלופין, להיותם דמות מרכזית בבית הספר או דמות אהודה על תלמידים:

"אני טובה עם הילדים בקצוות, הם אוהבים אותי, אני יודעת כנראה איך לגשת אליהם".

כך, למשל, עם הרכזים נמנו גם עולים חדשים לשעבר, מורת שע"ל ומורת אולפן לשעבר, וכולם **מילאו תפקידים נוספים**: מחנך, רכז עולים, רכז המערך המסייע, רכז/מורה לספורט ועוד. את **תפקידם העיקרי** ראו הרכזים **בתיווך ובקישור בין התלמידים המועצמים ובין המחנכים, המעצימים וההורים** (ואף בין המעצימים לבין המחנכים וההורים):

"אני רואה את עצמי כמגשרת בין ילד שמתקשה, מבריז מבית הספר, למעצימים, למחנכים, וגם להורים";

"אני בקשר עם היועצת. מקבלת ממנה כלים. אני מסבירה לה, והיא נותנת לי את הכלים. פונה למחנכת, מתקשרת להורים, מדברת עם המדריך, מעדכנת את המנהלת"

וכן בליווי, בתמיכה וב'**העצמת המעצימים**':

"אני צריכה גם להעצים את המעצימים מדי פעם..."; "אני מקיימת פגישות עם כל מעצים".

מרבית הרכזים מילאו גם תפקיד של **מעצימים**, וכולם דיווחו על קשר אישי (ואף מפגשים) עם כלל תלמידי התכנית בבית הספר:

"מעבר לתפקידי כרכזת, אני מעצימה שניים ומחוברת גם לאחרים, לא יכולה אחרת, יש לי יחסים קרובים אתם. מתוך כל ילדי עוגן לשניים קרובה פחות, אבל בעניינים לגבי כל הילדים בכל העת".

רוב הרכזים גם הביעו **רצון להמשיך בתפקידם** - קצתם ראו עצמם כמי שרכשו הבנה וניסיון בתכנית, והיו ששאפו להשפיע יותר בבית הספר באמצעותה:

"הייתי שמחה להוביל גם בשנה הבאה, אני אוהבת את הפרויקט איך שהוא, לא חשה צורך בשינוי".

"התכנית טובה מאוד, הייתי רוצה להעצים את התכנית ולתת לה משקל רב יותר בבית הספר".

"חבל אם לא אקבל להוביל זאת בשנה הבאה, אני מרגישה שאני משתפרת משנה לשנה, אני כבר יודעת מה אני רוצה לעשות בשנה הבאה".

אבל גם:

"אני חושבת שצריך לתת למישהו אחר, אולי עם ראש חדש, עם רעיונות חדשים".

המאצ'ה היו ברובם מחנכים ו/או מורים מקצועיים בבית הספר, אך גם תלמידים מן השכבה הבוגרת, בנות שירות לאומי וגורמים חיצוניים:

"אחת המעצימות היא הבת שלי שגייסתי אותה מחוץ לבית הספר. מחוץ לבית הספר יש מעצימה אחת חיצונית וכל השאר מצוות בית הספר".

מחנכים ומורים מקצועיים טענו כי **נבחרו/גויסו** על ידי רכז התכנית בבית הספר:

"הרכזת באה וביקשה, יש לי קשר טוב גם עם הקצוות. התענוג שלי לפצח את התלמידים, ולפתוח מגרות שלהם במפתח שלי"

קצתם התנדבו:

"המנהל הציג את התכנית ומי שרצה התנדב. התנדבו בעיקר מורים מקצועיים".

"מורים ששמעו על התכנית בישיבת צוות והתנדבו, יש כאלה שזו שנה שנייה שלהם כמעצימים"

או נבחרו על ידי תלמידים:

"ההתאמה נעשתה בעיקר על פי רצון התלמידים. לאחר שידעתי מי המעצימים שאלתי כול תלמיד איזה מורה הוא מעדיף, למי הוא מתחבר והם בחרו. תלמידים ביקשו בד"כ מורה שהם מצליחים אצלו בשיעור";

"כל מעצימה פנתה לבת שבחרה בה והזמינה אותה לשיחה. יחד הן קבעו מתי להיפגש, איפה, אחת לכמה זמן".

בבחירת המעצימים נטו הרכזים **למורים 'רגישים', 'פתוחים', בעלי נכונות להתנדב**, אך גם **פנויים** בתוך שבוע העבודה, למשל, ולא רק בשעות קצה:

"אני פונה למורים, מי אני חושבת שלא יגיד לי לא, מי שאני יודעת שעבד בעבר באופן וולונטרי עם תלמידים, לפעמים צריך להפעיל גם את בנות השירות. זה בעייתי. זו נקודת התורפה של עוגן".

קצתם העדיפו, לדבריהם, מחנכים, **המכירים היטב את התלמידים** או זמינים יותר מבחינת השעות הפרטניות:

"המעצמות הן המחנכות, שמלמדות בכיתה ומכירות את הבנות".

"פניתי למחנכים, רוב החונכים הם מחנכים אצלי, יש להם יותר זמן כי גם ככה הם צריכים לתת את השעה".

ואילו אחרים ראו יתרון דווקא במורים מקצועיים, אם בשל עיסוקם בתחום תוכן ספציפי (ספורט, אמנות), ואם מפני שההיכרות העמוקה של המחנכים עם התלמידים נראתה להם דווקא כחיסרון:

"כל המעצמים מורים מקצועיים, אין מחנכים. אני מאמינה שזה טוב שמחנכים לא מעצמים, הם שיפוטניים יותר, מעורבים מידי, מה גם שזה ממילא התפקיד שלהם בשוטף, לפתור בעיות".

אחד מבתי הספר הצהיר על **העדפה ברורה לתלמידים בוגרים, שישמשו חונכים** 'בגובה העיניים', אך כמקור השראה או מודל לחיקוי:

"לבוא אליו כאילו שאנחנו שווים, אני כמו החבר הגדול שלו".

בחירת בנות שירות נראתה הולמת בעיני אחד הרכזים, לנוכח הקרבה בגיל וכן הרקע והניסיון בעבודה עם בני נוער במסגרת תנועת נוער:

"אני לא מורה, אני לא נפגשת עם ההורים שלה, אז היא פשוט מרגישה אלי כמו אל חברה ולא כמו מורה. יש לה כתובת שהיא לא מורה, בת שירות, זה חברי יותר".

באחד מבתי הספר צוין **גורם מעצים חיצוני** ("זיו נעורים"), כמי שפועל בבית הספר זה זמן מה ומוערך בשל עשייתו ותרומתו, ובבית ספר אחר דוּבַר על מורה מעצים מבחוץ.

החיבור או ההתאמה בין מעצמים לתלמידים נעשו בהתאם למגוון שיקולים: **שפת אם** משותפת, היכרות קודמת, עיסוק בתחום תוכן ספציפי ו"אילוצים כלליים של כוח אדם". **מחצית** מן הרכזים סיפרו כי הם שהתאימו את התלמידים למורים (או ההיפך), מתוך שחשו 'מה צריך ומה יעבוד'.

"דרך הגדרת התלמידים בתכנית ולאחר מכן חיבור המורים המתאימים"; "הרכזת פנתה אלי וביקשה ממני להיות מעצימה".

ואילו **מחציתם** האחרת סיפרו כי הפקידו את יצירת ההתאמה בידי המורה המעצים, או **בידי התלמיד**, על סמך היכרות קודמת ביניהם:

"החיבור עם הראשונה התחיל מזה שאני מלמדת אותה, בדרך זו היה לה יותר קל לקבל ולא דמות חדשה".

"היה לי קשר טוב איתה שנה שעברה בתור מורה לערבית. היא תמיד באה לשבת לידי ליד השולחן. אחרי שנבחרתי כמעצימה, היו שמות לבחור, אז אמרתי, נראה לי שזו, אז הרכזת אמרה שגם היא בחרה אותי. היא מאוד שמחה".

או לאחר שיזמו הליך או מפגש בין מעצימים לתלמידים לבירור מידת ההתאמה ביניהם:
"החלטתי שיכירו את המורים. הכנו דף עם שאלות, וילדים הלכו לראיין מורות, ולהכיר אותם. ילדים בוחרים מעצימים".

מעצימים סיפרו גם ש'קלטו' בעצמם, זמן קצר לאחר תחילת השנה, קושי/צורך של תלמידים, והפכו את ההשקעה בהם להעצמה רשמית:

"איתרתי אותה אחרי חודש וידעתי שזו תהיה זקוקה לגב ואני ארצה לתת לה. היא גם משדרת המון טוב ונועם והיא קנתה אותי בנימוס, בדרך ארץ והחלטתי שאותה אני רוצה להעצים".

"שמתי לב שהיא אוהבת לדבר, ישירה, כנה מודעת לבעיות שלה רוצה להשתנות. מגלה עניין, סקרנית לגבי דברים שואלת הרבה שאלות שלא קשורות ללימודים".

הודגש כי **המעצימים קבועים**, וכי רק במקרים מעטים היה צורך להחליף מעצימים, עקב "היעדר כימיה".

ג. מתכונת פעילות ודפוס העצמה

שונות רבה מאפיינת את מתכונת הפעילות של התכנית בבתי הספר, ואף בתוך אותו בית ספר עצמו מעבר למעצימים שונים. **אמנם מרבית המרואיינים הדגישו כי הפעילות מבוססת על מפגש שבועי של שעה**, על ידי מעצים קבוע:

"פעם בשבוע, יום ושעה קבועים, ילד ומורה קבועים את זה. הפגישה נערכת בתוך בית הספר".

אולם מתיאוריהם עולים **מתכונת ומיקומים מגוונים**:

- **במסגרת שעות מבוססות-מערכת** (למשל, על חשבון שעות עולים ושעות פרטניות), כאשר תלמידים מוצאים משיעורים אחרים, בשעות קצה אך גם **בשעות אחר הצהריים והערב**:
"שנה שעברה היו לי 17 תלמידים והיו לי 17 מעצימים מהשעה הפרטנית"; "מה שעשיתי בין היתר זה השתמשתי בשעה הפרטנית של כל מורה".

• **בניית הספר**

"בספריה, בחצר על הספסל, בכיתה..."

• **מחוץ לבית הספר** (טלפונית, בביתה של המעצימה; בפעילות ימית)

• **באופן יחידני, קבוצתי או משולב:**

"יש מורה אחת שלקחה על עצמה תלמידה מעוגן שהיא לוקחת הביתה כל יום ראשון. היא אוכלת צהריים אצלה בבית ומכינה שיעורים והילדה הזו פורחת".

"רוב הפעילות היא קבוצתית, פעמיים בשבוע נפגשים והולכים לפעילות בים. אני לא יכול להתעסק באחד. שמונה תלמידים".

"חלק מהמועצמים מקבלים גם העצמה אישית וגם בפעילות קבוצתית.;

"אני נפגשת איתה פעמיים בשבוע, משלבת לימודים וקבוצה חברתית לצד היכרות כללית עם הקורה בארץ. שעות הפעילות הינן חלק משעות עולים".

התכנית יכולה להתקיים בהתאם לתכנית עבודה:

"אני עושה תכנית פעולה חודש קדימה. מסיים עמידה בנהלים, אלימות, כל דבר וסוגו".

או, לחלופין, על בסיס משתנה/מזדמן/זורם:

"אין תכנית מסוימת שאני מפעילה. זה בעיקר על בסיס שיחות ומפגשים קצרים. זה נעשה לפעמים בטלפון אחר הצהריים ולפעמים זה בהפסקה".

בולטים במיוחד **דגשי ההעצמה השונים והפרקטיקות שלהם**, שנראה כי נגזרו במידה רבה מתפיסות שונות בדבר רציונל ההעצמה ומטרותיה: **התרכזות בתחום תוכן/דעת ספציפי** וחיזוק/העצמתו (ספורט, אמנות, מתמטיקה, שפה), לעומת **הענקת יחס אישי/טיפוח רגשי כללי**:

"החלק הלימודי מכוסה להם על ידי 2 מורות אחרות, זה שעות עולים. בלי שום קשר נצמד מעצים, אחת לשבוע, לא למטרות לימודים, העצמה פרופר".

"זה יכול להיות בהפסקה, זה לשים עליו את היד וללוות אותו שהוא הולך הביתה ולדבר איתו".

"קשה לה ולמשפחה, כל נושא המשפחה. אמא שלה עובדת עד מאוחר, אין לה עם מי לדבר בבית".

דגש על **היבטים לימודיים** ועל הישגים:

"אני רואה מה בדיוק הוא צריך דרך ההיכרות הארוכה איתו, דרך המסלול הלימודי, אני כמעט שלא מתייחסת לעוצמות ולמהלך החיים שמעבר לבית הספר".

לעומת דגש על **חינוך ועיצוב התנהגות**, וכמובן **צירופים שונים של כל הנ"ל**:

"נפגשות אחת לשבוע בקפיטריה בימי רביעי, 20-30 דקות. בנוסף אני מלמדת אותה אנגלית 3 ש"ש. היא גם מספרת הרבה על המשפחה שלה, על הקשיים שלה בבית".

"אני משקיעה רבות בתחום החברתי ואז עוברים לתחום הלימודי, בתחום שלי (אנגלית)".

"אני מזמינה את התלמידים, אנחנו יושבים, יש כיבוד, אנחנו רואים סרט עם מסרים, אני מפסיקה את הסרט בקטעים שונים ועושים דיון. וגם עושים כיף, נגיד להיפגש ולדבר ולראות משהו שהוא מצחיק. הפעילויות בעיקר אחה"צ. בבוקר יש פעילויות של לשבת ולדבר איתי. לדבר על אקטואליה".

מאצ'יט היו **קונקרטיים יותר** מרכזים בתיאוריהם. כך, למשל, יש שתיארו באופן מפורט כיצד הם עובדים על **עמידה בנהלים**, על **קבלת סמכות ואחריות** ועל **שיתוף פעולה**:

"כל קבוצה פועלת אחרת. שבועיים ראשונים להכיר אותם, להכיר אותי, חוקים, איך עובדים ביחד. עמידה בנהלים. כל פעם שאני פותר נושא, אני ממשיך לנושא הבא. לצאת מהמים בצורה מסודרת תוך דקה וחצי כולם בחוץ, לא תוך עשר דקות, מה שקרה בהתחלה..."

או כיצד הם נוהגים להקדיש בכל מפגש זמן **לשפה, לתרבות ולאקטואליה**:

"אחד הדברים שנדרש להסביר הינם דברים בסיסיים בתרבות ובשפה. מקדישה הרבה לשפה כי מאמינה שאם ידעו עברית יהיה קל ליצור קשרים חברתיים ולהרגיש חלק מהחברה. חוזרת איתם על חומר, מבקשת מהם לכתוב סיפורים עם המילים החדשות. והם משתפים פעולה".

"אני מחברת אותם בכדי שלא ילכו לאיבוד, מחברת אותם לדברים לכאורה טריוויאליים, מה זה חג, מלחמות, גם שירים, הצגות, תכניות טלוויזיה".

יש מי שהרבו במשחקים:

"שיחקנו בכדורסל, קלפים, רמי..."

"אחר תקופת היכרות שיחקתי איתה בכל מיני משחקים שמתאימים לה, הרגשתי שהמשחקים מאוד מחברים בינו".

או, לחלופין, העדיפו להיות **"פינה חמה** לכל מה שמעיק", להרגיע ולהתעניין:

"לתת להם את ההרגשה הטובה שאני תמיד שמה לב אליהם".

"הרבה קשרים אישיים, שיחות אישיות, להכיר אותם. אם זה אפילו בדברים הכי קטנים, להרגיע אותם, ואחרי מבחן לשאול אותם איך היה".

בתחום הלימודי, מעבר לתגבור בתחום דעת ספציפי (מתמטיקה, אנגלית, תנ"ך, היסטוריה), דובר על הכנה למבחנים, על סיוע בהכנת עבודות או על "סתם שיחות על לימודים".

אך נראה כי המשותף לכל אופני הפעילות ודפוסיה היה היסוד השיחתי, שרק מינוני השתנו: לפעמים הוא מילא את כל/עיקר מפגש ההעצמה, ולפעמים הוא התלווה לפעילות אחרת, אם בזמן הפעילות ואם לאחריה. היסוד השיחתי הוקדש להעברת מסרים, להקניית ערכים, להשאת עצות ולפתרון בעיות, או ל"סתם" אוזן קשבת, וכל זה באופן אישי או במסגרת קבוצתית:

"זה בעיקר לדבר ולשפוך את הלב".

שיחות עידוד, מעבר לשיחות אין הרבה, פעם פעמיים הבאתי משחק, אבל היא הכי רצתה לדבר, על הבית, על החברות שלה".

"אין מפגשים קבועים, מבחינה טכנית אין את האפשרות לשבת איתם, אבל באמצעות שיחות מצליחים להתקדם".

"שעה בילינו בלדבר, מהשיחות האלה נעשה שינוי רציני. משם התחיל שינוי מאוד גדול".

"לקח לי הרבה זמן לגרום להם לדבר איתי. ממה שאני מכירה אתיופים הם לא אוהבים לפתוח, הם אומרים לך הכל בסדר ואת יודעת שמה שמאחורי זה הכל לא כל כך בסדר".

"אם היום אני משחק איתם כדורסל, ביום למחרת אני מדבר איתם, וזה בגובה העיניים".

"המון שיחות, הרבה מלל, שהיא תיפתח, כי היא היתה מאוד סגורה, היא נפתחה היא מדברת, היא אוהבת לצאת לפגישות האלה".

דברי התלמידים בבואם לתאר את המפגשים חיזקו/אישרו את תיאורי הרכזים, המעצימים והמחנכים, וישירותם ועניינותם פישטו וביארו את מה שבעיקר היה 'העצמה'; מסתבר מדבריהם כי שיחות ודיבורים – אישיים או בקבוצה – אכן תפסו את הנפח הגדול ביותר בפעילויות ובמפגשים ו'כיסו' מגוון רחב של נושאים מעולמם: לימודים, יחסים חברתיים, יחסים במשפחה, התנהגות נאותה, חינוך וערכים, חברה ומדינה, פנאי, תחביבים ובילויים:

"יושבים בגינה. יש גינה שקבוע נפגשים עם כל החברים, יושבים, מדברים".

"הוא מדבר איתי, איך אני לומד וכל זה. הוא דיבר איתי על כל מיני דברים. על מכות, על השואה אנחנו דיברנו".

"יש שיחות מעניינות, היא מעלה נושא, מדברים על זה, מה אנחנו חושבים על זה. קבוצה קטנה, מעניין לשמוע מה כל אחד חושב על זה. אני מציגה את הדעות שלי".

"מגיעים לחוף, יש שיחת פתיחה, מדברים על מה לא היה בסדר במפגש הקודם ועל מה הולך להיות בפגישה. כל אחד אומר מה מפריע לו ומדברים".

בתיאורי התלמידים, בדומה מאוד לתיאורי הרכזים והמעצימים, חזרו והודגשו במיוחד **ההתייחסות למצבם ולקשייהם כעולים מחד גיסא, וההתמקדות בפיתוח, בנייה וטיפול של ביטחון עצמי ויכולות אישיות כלליות** כגון אסרטיביות, לקיחת אחריות, קבלת החלטות, פתרון בעיות, שיתוף פעולה ואיפוק והתחשבות, מאידך גיסא. לצד אלה ציינו התלמידים **תמיכה וסיוע**, יחידניים או קבוצתיים, **בתחום הלימודים** – בהסברת חומר שנלמד בכיתה, בשיעורי בית, בהתכוננות למבחנים במגוון מקצועות ובהכנת עבודות. פעילויות ספורט ומשחקים הוזכרו, אך לא בלטו; **התמקדות בחוזקות**, בהתאם לרציונל ולכוונה המקורית של התכנית, **הוזכרה מעט** מצד תלמידים, וגם אז לא תמיד עמדה בפני עצמה.

ואמנם, מרבית המרואיינים **המעיטו להתעכב** בתיאוריהם **על איתור/זיהוי חוזקות לקראת ההעצמה**, אם מכיוון ש'הלכו' על חוזקות ניכרות לעין או 'ידועות' (ספורטאי, רקדנית):

"הוא ספורטאי, מקום שלישי בעולם בהיאבקות, חיזקנו אותו דרך הספורט".

"דרך נקודות החוזק שלו כמו מוזיקה. מנסים להציל אותו בדברים שהוא יותר חזק".

"הקטע של הספורט אצלה, היא ספורטאית טובה. היא הגיעה לנבחרת דרך עוגן".

"החוזקה שלו היא יכולת ההקשבה שלו, והוא יודע לצייר".

"חלק מההעצמה היא לקחת את הדברים הטובים ולפתח אותם, והם טובים בספורט ובריצה, הם לקחו מקום 2 בארץ".

או, לחלופין, על חולשות/צרכים גלויים/דחופים שיש לטפל בהם:

"לגבי שניהם הסוגיה הבולטת ביותר היא הביטחון העצמי, פחות מכך העניין הלימודי".

"המעצימה מזמינה אותה לחגים כי אין לה בבית. זה כמעט לא קשר לימודי. אין לה עם מי לדבר. היא מרגישה צורך לדבר, לספר מה כואב לה, מה היא רוצה".

"היה לנו קשה מאד להאמין שבית ספר אחר יקבל אותו. אלימות ממש כל יום, גם מילולית, החלטנו לנסות".

ואם מפני שהאמינו/דגלו בהעצמה רגשית כוללת, שאיננה תלויה באיתור ספציפי:

"מספיק שיידע שאני כאן כדי לעזור לו".

"החשוב הוא הקשר האישי והבלתי אמצעי. אני חושבת שזה הדבר היחיד. מה שעובד בתכנית זה היחס לתלמידים. הם יודעים מי אוהב אותם. הם יודעים אם באת להחתיים כרטיס וללכת".

במקצת בתי הספר בחרו המחנכים והמעצימים את מושאי ההעצמה:

"אני גם מורה לספורט אז פעם בשבוע הייתי נשאר לשחק איתם כדורסל, שזה מבחינתי חלק מההעצמה, כדי להיות איתם, לתת להם מקום של העולים לבד, והם בתור קבוצה נפרדת והם היו מרוצים מזה".

"ישנן העצמות יותר קטנות כגון חיזוק הילד בכיתה שלו. לצורך כך קיים שיתוף פעולה בין מחנך למעצים. הילד קיבל לבצע דברים בכיתה. בעבור הילד זה עולם ומלואו".

באחרים תואר הליך משותף בין מורים לתלמידים, שבו ניתן משקל להעדפות התלמיד ולשאיפותיו:

"הכנו אותה, לפי רצונה, לחידון ביהדות וזה מאוד מאוד מעצים אותה. המחנכת שלה צמודה לה ומבקרת אותה והיא יושבת אצל המחנכת שלה בבית והן לומדות ביחד".

"שאלנו אותו מה הוא אוהב לעשות, הוא רצה מוזיקה, חיכה לזה בקוצר רוח".

מרבית הרכזים, המחנכים והמעצימים הדגישו הן את הכדאיות שבוויסות הפעילויות השונות עם התלמידים ובדגשי העצמה משתנים, בהתאם לצרכים המשתנים/ההתקדמות של תלמידים, והן את ההכרח בגמישות ובכושר המצאה/יצירתיות לנוכח התפתחויות שונות, אילוצים ומשברים:

"גמישות מחשבתית פה ויצירתיות, זה דבר מחויב המציאות".

"אני רואה שמשוה לא עובד, אז משנים, זה לא כזה ראה וקדש. אני גם משתמשת במשאבים שקיימים כמו למשל המגשר, או למשל החיילת שמגיעה ועוזרת".

"יש ילדים שאני רואה שהעסק עובד והם מועצמים, ויש שאני מווסתת את כמות המפגשים גם לפי הצורך. אני רואה מה עובד ומה לא עובד, ולפי זה אני עושה".

"לי יש שעות במערכת שאני קובעת לעצמי. אבל אני משנה אותם לפי הצרכים של הילדים, זה משהו דינמי. יש לי את האפשרות לנייד את השעות שלהם".

ד. מעקב ומשוב

מרבית האנאליסטים ציינו כי עקבו, גם אם לא באורח מובנה או שיטתי, אחר הנעשה במסגרת התכנית: ככלל ציינו כי שמרו על קשר קבוע עם מעצימים ומחנכים וכי התעדכנו בנוגע לעשייתם ולשינויים/התקדמות אצל תלמידים - אם (ובדרך כלל) בפגישות

פרטניות עם המעצימים, אם באמצעות דף נוכחות (כאשר הגעה לבית הספר הייתה מושא המעקב המרכזי):

"כל בוקר אני עולה לכיתות לבדוק אם ילדים הגיעו או לא, לפעמים אני מתקשרת להגיד, לאחר, אבל להגיע".

"הכי חשוב שהמחנכת תגיד לי אם הוא מגיע או לא מגיע, ואני יודעת שהשיטה עבדה פה".

...או באמצעות דוחות כתובים/תיעוד, ואם על פי הישגים במבחנים והתרשמויות המורים:

"חלק מהמעקב היה לראות את התעודה של המחצית הראשונה".

"עשיתי קלסר לכל תלמיד. חונך ותלמיד. המעצים צריך לתעד בקיצור מה עשה עם הילד. זה מבחינתי המעקב שלי, לראות מה המעצים עושה. ואני באופן אישי שיחות".

"אין מפגשים מסודרים עם הרכזת, אנחנו נפגשות בחדר מורים, בהפסקות ומדברות. פעמיים בשנה נתתי עדכון כתוב על מה שאני עושה עם מ. אני בקשר שוטף איתה אבל לא משהו מובנה".

קצתם טענו כי לא ראו צורך במערך סדור של פגישות קבועות, וכי התאימה להם התעדכנות שוטפת/מזדמנת או על פי הצורך:

"לא צריכים שיחה קבועה, פה זורמים".

חלק מן ה**מאצ'יזם** הדגישו כי אף שלא חלה חובת דיווח רשמית, הם **נהגו לתעד/לסכם את המפגשים עם התלמידים ולעדכן את שותפיהם** – המחנכים או הרכזים – **או להתעדכן מפיהם על תפקוד התלמידים** - באמצעות המשוב הבית-ספרי או בישיבות אמצע השנה וסוף השנה:

"הקשר עם הרכזת לא מובנה אבל שוטף".

"המחנכת מדווחת לי כל הזמן, והיא כל הזמן בקשר איתי. והיא גם אומרת על מה כדאי לדבר איתו, איזה דברים. מעדכנת אותי כל הזמן"; "הקשר בעיקר עם הרכזת, פחות עם המעצימים".

כל האחנ'כ'ס סיפרו כי הם **מעורבים** במידה זו או אחרת - ישירות או בעיקר דרך הרכז, **ומחציתם הדגישו כי הם מסייעים מקרוב למעצים:**

"לא ממש מנחה אותו, אבל..."

"אנחנו משוחחות על השיחה שהיתה לי ומנסות יחד".

"זה בשיתוף פעולה, אני מעדכנת את המעצים אחת לשבוע מה קורה עם הילד".

"הקשר עם המעצמות הוא ספונטאני, לא משהו מובנה, נפגשות בחדר מורים ומדברות. בישיבות פדגוגיות אנחנו דנים, בין היתר, במה שקורה ועוקבים אחר התקדמות הבנות".

ה.הכשרה וליווי

נראה כי הכשרה וליווי אינם רכיב 'חזק' של התכנית: אמנם מקצת הרכז'ט דיווחו כי הוכשרו לתפקידם, וכי בשנים קודמות השתתפו בהשתלמויות:

"אני עברתי השתלמות של עוגן. היתה לי חונכת באופן קבוע במשך שנתיים שהגיעה לפה פעם בחודש כדי ללוות אותי מה לעשות, איך לדבר, איך לפעול וזה תרם המון. זה היה חסר השנה".

אך הוסיפו כי בשנה הנוכחית התמעט מספר המפגשים המחוזיים וההשתלמויות:

"השנה היה בסה"כ מפגש אחד לכל הנושא של עוגן".

"בשנה שעברה היו השתלמויות עוגן, כ-5 מפגשים ואילו השנה הייתה השתלמות אחת".

"המפגשים הם פעם בשנה, בסוף שנה, רק לקבל דיווח כללי מה נעשה. השנה היה מפגש מאוד מעניין ומאוד משמעותי אבל זה היה המפגש היחיד שהרגשתי שאני נתרמת".

"אין כמעט מערך תמיכה/ליווי מהפיקוח, מצוות התכנית".

ואף ציינו כי הקשר עם מטה/צוות התכנית היה דל:

"כמעט ואין קשר עם מטה התכנית".

"יש חוברת שקיבלנו. טופסולוגיה והאני המאמין של התכנית. חוץ מזה אינטואיציה אישית שלי".

להכשרה, לדבריהם, זכו רק הם; להכוונה, לתמיכה ולסוג של ליווי זכו קצתם במפגשים עם המפקח האזורי/המדריכה הארצית לקליטת עלייה (אחת לחודש או באופן מזדמן, או בטלפון), במפגשים בינם לבין עצמם, שבהם חלקו ושיתפו ברעיונות ובקשיים:

"ישנה מדריכה ארצית, היא מייעצת ותומכת. המדריכה מביאה רעיונות מבתי ספר אחרים ואילו הרכזת מעבדת רעיונות אלו לפי מאפייני בית הספר".

"מלווה בדרך של פגישות, אחת לחודש לערך, וגם באמצעות מיילים וטלפון. היא מובילה את הסיוע לכל תחומי העולים ובתוך כך את עוגן".

"כל שנה יש לנו מספר השתלמויות במהלך השנה, וגם הן עברו כל מיני גלגולים וקיבלו צורות שונות במהלך השנים, אבל יש לנו ואנחנו נפגשים עם רכזי עוגן".

וכן על ידי יועצת בית הספר/המנהל/רכז עוגן לשעבר:

"רכזת לשעבר של עוגן, לפני שנתיים העבירה לנו מפגשים. היא עזרה המון".

ואמנם, **מחציתם** הביעו את **רצונם בהשתלמויות**, בסדנאות ובהעשרת ידע בנוגע לפעילויות ולרעיונות אפשריים להעצמת תלמידים ולהעצמת מעצימים:

"צריך קשר בין רכזי עוגן כדי להעצים אחד את השני, זה לא משהו בלתי נדלה ורעיונות מתרוקנים".

"הייתי רוצה לקבל השתלמות. אני פונה הרבה ליועצת, מרגישה לפעמים חסרת אונים. יש מפגשי עוגן פעם בשנה שלא מספיק".

"למרות שאני כבר שנה שלישית תמיד המבט מהצד הוא שונה".

ואילו **השאר** טענו כי הם **מסתדרים בכוחות עצמם** ומתאימים, למשל, פעילויות של בתי ספר אחרים לבית ספרם:

"אנחנו מסתדרים בכוחות שלנו. אני לא אפנה למישהו מהתכנית אם יש בעיה, אני אפנה ליועצת, לפסיכולוג שמגיע. הוא האדם המקצועי מבחינתי".

אצ'מ'ט דיווחו כי קיבלו **הסבר מהרכזים** בדבר מאפייני התלמידים המתאימים להיכלל בתכנית ובנוגע למהותה:

"הסבירו שיש תלמידים שצריכים לקבל העצמה, בעיקר עולים שיש להם סיכוי טוב, פוטנציאל טוב להמשיך להישאר פה, והן לא בנות אבודות מראש ויש אולי בעיות כלשהן חברתיות או בבית ואז פשוט להתלוות אליהם, לעזור להם, לשחק איתם, וגם להיות חברה שלהם או אחות גדולה".

אך ציינו כי **לא קיבלו הכשרה ממש**, והיו שקבלו על כך:

"אני לא הבנתי את התכנית הזאת כל כך. לא היה מישהו שממש הסביר לי מה לעשות וכיוון אותי, אני התייעצתי בעיקר עם המחנכת, היינו מנתחות כל שיחה וכך זרמנו. מידי פעם נעזרתי ברכזת ובעיקר עם המחנכת";

"חבל שלא היה מישהו חיצוני שיכשיר אותנו, אפילו משהו בסיסי. כל פעם לפני שהייתי צריכה להיפגש איתה הייתי מתחילה לחשוב, מה לעשות, אם לדבר איתה, לשחק איתה, או משהו אחר".

אמנם הם **דיברו בזכות הליווי שהציעו הרכזים והמחנכים**:

"לפי יוזמה שלהם וגם שלי".

"אני כל הזמן בקשר צמוד עם המחנכת, מעדכנת אותה והיא ממליצה לי על נושאים לשיחה".

אך מדברי קצתם עלה הֶסָר בתרגום של עקרונות התכנית לעשייה קונקרטית, 'מסודרת' או בעלת רצף, ובהגדרת תכנים מתאימים למפגשים ולפעילויות. כן הצביעו על חסר במפגשי צוות ובפעילות מעצימים משותפת:

"הכל מהאינטואיציה האישית שלי ומידי פעם אני מדברת עם הרכז".

"המעצימים צריכים סדנה/השתלמות/דף הנחיות על איזה נקודות לעבוד, ניהול התקדמות".

"הייתי רוצה מפגש עם לימוד והנחיה וכן שיתוף בתהליכי העבודה של מורים אחרים".

שניים מן המעצימים טענו כי בתכנית מסוג זה אין צורך ביותר ליווי ממה שהוצע, וכי אהבו את 'עצמאותם בשטח':

"אני לא מרגישה שצריך משהו מעבר לליווי שיש. אם יש בעיה פונים נקודתית".

1. מעורבות ותגובות של הורים

כל ההורים קיבלו מידע על התכנית (באופן כללי באספת הורים, ובאופן אישי כאשר ילדם היה מועמד או נבחר לתכנית), אך דווח על קשת של עמדות ושל רמות מעורבות מצדם בתכנית. רבים מן הרכזים, המחנכים והמעצימים סיפרו על הורים אדישים, עסוקים "עד מעל הראש", או בעייתיים בעצמם:

"רובם לא בתמונה"; "אין קשר עם האבא, הוא לא בעניין, והאימא יודעת, אך לא הייתי אומרת שהיא מעורבת".

דווח גם על הורים שלא שיתפו פעולה כנדרש וכמצופה:

"כל מה שטיפולי אצל הורי אתיופיה מאיים עליהם";

"רדפנו אחרי ההורים, הם לא ענו לטלפונים, רק לאבא יש פלאפון והוא לא נותן לאחרים לדבר..."

וכן על הורים שמסיבות אלה ואחרות לא הכירו בחשיבות הצורך בהשתייכות לבית הספר ולפעילויותיו השונות:

"להורים חשובים רק דברים לימודיים, כלום מעבר. ככה הם בנו את החיים שלהם והם מעבירים את המסר הזה לילדים".

רק במקרים מעטים דווח על מעורבות, אחריות ושיתוף פעולה מצד הורים:

"ההורים מקבלים בשמחה, כי זה עוד משהו שאמור לעזור להם. גם להורים לפעמים אין כלים להתמודד".

"הם אלה שרוצים את זה. הם אמרו רוצים לצאת לי. אמא שלי רוצה את מספר הטלפון של י'".

"הקשר אינו רק עם הילד אלא גם עם הוריו. ההורים מאוד שמחים שהוא מקבל את התמיכה".

או על שינוי בעמדותיהם וביחסם תוך כדי התכנית:

"רק בחודש האחרון, משהו נפל אצלה והיא התחילה ללוות אותו לבית הספר כל יום כי הוא רצה מאוד. איך היא יכולה להתנגד, כשהילד מחכה לי. היה שואל כל פעם, 'י', מתי תקרא לי'".

ז. השפעות התכנית ותרומתה

גם אם לא על כל התלמידים שהשתתפו בה ולא באותה עוצמה, **מרבית האנאל'ניס** ייחסו לתכנית מגוון השפעות חיוביות ברמות שונות - אישיותית, חברתית ולימודית, בבית הספר וגם בבית ובמסגרת המשפחה. ובמיוחד – שהרי זו הייתה מטרתה העיקרית של התכנית – **בהגעה לבית הספר ובנוכחות/השתתפות בהתרחשות בו**.

מראיינים הרבו לספר, תוך שהם משווים בין עבר להווה, על תלמידים שניכרו בהם **מוטיבציה גבוהה ללימודים ולשיפור הישגים, מעורבות, אסרטיביות, ביטחון עצמי ו"התנהלות כללית אחרת"**:

"שבעיים אחרי שהתחלתי עם הראשונה באה המחנכת ושאלה מה עשית לה? איך הצלחת לפתוח אותה?"

"העזרה היתה יותר מבחינה חברתית. שאלתי אותו בכנות, אז הוא אמר לי שכל המורים משבחים אותו על ההתנהגות שלו".

"השינוי הכי גדול - לשוחח על דברים אישיים קשים, הם הלכו לאיבוד, ומחפשים מקום שיגיד להם שהם טובים. הרבה מהם התחילו לחשוב על עצמם דברים חיוביים, לחלום על מה הם רוצים לעשות".

"ההתרשמות היא מהתנהגות שלהם בים.... היום יש לו ביטחון עצמי, הוא חייכן, הוא מתבטא טוב, קופץ ראשון להתנדב, להגיד מה לעשות, להביע את דעתו. התהליך של שיחות אישיות, המקום בקבוצה, הגלישה עצמה".

מבחינה חברתית הודגשו יצירת קשרים חדשים בכיתה או בבית הספר בקרב תלמידים שקודם לכן היו בודדים, **השתלבות טובה יותר, סקרנות ופתיחות**:

"עם הזמן רואה שהמעגל מתרחב, חובר לסביבה, משתלב חברתית, כבר לא צוחקים עליו, הוא מתחבר לקבוצות של ילדים אף שקשה לו בשלב זה להתבטא".

"אני רואה שינוי אצל מ., במשך הזמן זיהיתי אצלה רגיעה מסוימת, יותר ביטחון באנשים, יותר רצון לקחת חלק בדברים ולא להימנע, כדרכה".

אף שלא תמיד התמקדה ההעצמה בהיבטים לימודיים, רבים מתיאורי המרואיינים כללו **שיפור בהישגים, לעתים דרמטי** – במקצוע ספציפי או בכלל, נכונות רבה יותר להתמודד עם משימות לימודיות, ובמקרים אחדים אף העברה לכיתת אתגר/מדעים/בית ספר עיוני יוקרתי:

"למשל, ילד שלא כתב בכלל, אבל מאד אינטליגנטי, כנראה שהוא לא כתב בגלל שהיה לו קושי רגשי... הוא היה בנשירה עמוקה. הוא התחיל בכיתה ז', וסיים בכיתה ח' עם ציונים מצוינים, היום הוא בבית ספר עיוני, אחד מהטובים".

"הוא עבר מכיתה רגילה לכיתה מדעית".

"כשהיא מביאה שבעים שלה, היא מראה לי. שבעים שלה זה כמו מאה בשבילי".

"היתה בכיתה החלשה, עברה לכיתה האמצעית וצמחה באופן משמעותי".

יש שהחשיבו בתור תרומה והישג **שינויים במצב הרוח/מוכנות לקבל עזרה/שביעות רצון**:

"היא יותר רגועה. כל ההתנהגות מעודנת יותר, היא מחושבת יותר. התגובות יותר חיוביות מאשר היו".

"בחרנו בילד שבתחילת השנה לא היה לו אף חבר, השנה מצא חברים, לא לבד בהפסקות, כל המצב רוח שלו אחר כשהוא מגיע לבית הספר, מגיע בשמחה, רק לראות אותו מחייך...."

ויש שידעו לדווח גם על **הטבה/הקלה גם ביחסים עם המשפחה**:

"אצלו, בניגוד לשנה הקודמת יש קשר יותר הדוק עם האימא. בעבר האימא לא הייתה זמינה לבית הספר. הקשר התחזק גם עם האימא, זה לא פחות חשוב. הוא משתדל יותר כשהיא בתמונה".

אך נראה כי יותר מכול, הגעה ונוכחות נחשבו הישג והצלחה בעיני הרכזים, המעצימים והמחנכים, הן מפני שמול שתי אלה 'מתחרים' כוחות/גורמים חזקים (אדישות מצד הורים, חבורות רחוב וסתם השתמטות), והן מפני שעצם ההגעה לבית הספר היא תנאי להתרחשותם של כל שאר הדברים - לימודים, חברתיות, קניית ערכים וכו':

"הוא מאחר לפעמים. בסדר, אבל הוא בא לבית הספר עכשיו".

"הכי בולט לי הקטע של הברכות שהפסיקו. הם מגיעים, הם פה פיזית, בתור התחלה".

"עצם זה שהילד מגיע לבית הספר זה שינוי גדול, והוא גם יושב בכיתה".

"הילדים מגיעים לבית ספר, נתחיל מזה, הם מגיעים מחייכים, הם מגיעים עם כל הקשיים שיש להם בבית. אני לפעמים מסתכלת על הילדים, איך יכולים לחייך עם כל מה שיש בבית. הם לומדים, מקשיבים למורה, לא מתחצפים".

מרביתם ציינו כי **תלמידים 'נקשרו' לפעילות**, או אליהם:

"כל יום היא היתה אומרת לי בואי ניפגש יותר".

"הם רצים אליי. הוא מדבר אליהם, נותן להם ערכים. אני מרגישה שהדמות שלו ומה שהוא מקנה להם מחלחל".

"בהתחלה היא היתה אומרת לי, זה מה שמחזיק אותי בבית הספר ביום הזה. עד שהתרגלה לבוא יום יום לבית הספר".

"יום שלא יכולתי להיות איתם אחר הצהריים, הם לא רצו להיות בבית".

והוסיפו כי ראו בזה, ובעצם ההגעה לבית הספר, עדות **להתחזקות תחושת השייכות** ו'סימן' לנכונותו של רציונל ההעצמה והעיגון:

"ילד שכמעט נשר, פשוט לא נעים לו ממני לא לבוא לבית הספר".

"תחושה שאני חשוב ומישהו מתעניין בי, עוקבים אחריי, ואני חייב אולי להוכיח. כך אני רואה את זה, בעיניים של ב', אני חייב שינוי כי המון אנשים משקיעים בי, ושיחות ואני לא יכול לעשות צחוק, זה הופך להיות משמעותי".

"מאד נעים לו שאנחנו ככה קוראים לו לשיחה, שהוא מעורב ויש תשומת לב והוא במעקב. הוא יודע שמישהו מתעניין בו, מה שלא כל כך היה בבית שלו, הוא היה די מנותק. זה עושה לו טוב".

"זה מאוד הוכיח עצמו. היחס האישי גרם לו להאמין בעצמו וזה יצר לו ביטחון עצמי גבוה, התכנית גרמה לחוויית הצלחה, בשליש ג' אין אף שלילי, התכנית גררה גם את אחיו הקטן ללמידה".

יתרה מזאת: שיעור לא מבוטל מקרב המרואיינים הדגישו כי הבחינו **בהשפעות מרובות של התכנית על אותו תלמיד** ברמה האישיותית, החברתית והלימודית, אם **כתוצאה ישירה של העצמה וטיפול מקבילים** ברמות אלו, ואם **כתגובת שרשרת**:

"אצל מסוימים יש שיפור תפקודי בלימודים, אבל גם בהתנהגות. במיוחד בא לידי ביטוי בלימודים ובצורה קיצונית בהתנהלות. במוטיבציה. גם מבחינה חברתית".

"התחושה שישנה התקדמות, התחושה שהוא חלק מהחברה, התחושה שלו לא היה מקבל את התכנית לא היה מגיע לאן שהגיע".

"אני רואה את הפעילות עם ס' כהצלחה - נוכחות סבירה, מודעות לקשיים, גילוי מוטיבציה, מוכנות לקבל עזרה וכשאתה מתקשרת הוא מגיב באופן חיובי".

"רואים שהילד פורח, חיוני. הצמיחה הייתה מכל הכיוונים, מוטיבציה ללמוד ולהצליח בלימודים ובכלל, כולל משמעת".

נראה, כי **אחנכ'ט**, יותר מרכזים ומעצימים, 'הרשו' לעצמם **לשבח את השפעות התכנית** על התלמידים **ולהתפעל מהן**:

"היה לי תלמיד בשנה שעברה, לא היה לו דין, ולא אלוהים, ילד מפורק, מלא מרידות, וכעס. היום הוא ילד בכיתה ט', מילד הורס הפך לילד בונה".

"הנוכחות בכיתה, העמידה על שלך, ההתבטאות בכיתה. פתאום יש גאווה, הרימו את הכתפיים, מבטאים עצמם, הדימוי העצמי מאוד השתפר".

"נפתחה לעולמות חדשים. פתאום הולכת לחוג ציור, תופים. דברים שלא היו קודם, בהחלט אני רואה התפתחות".

ייתכן שהשפיעו על כך גם **היתרמותם-הם מן הסיוע שקיבלו תלמידיהם** מאחרים:

"אני מאד שמחה, זה כלי נוסף לעזור לי להתמודד עם בעיות אמיתיות בשטח, ילדים בסיכון ונשירה כל כך גבוהה, וזה כלי מצוין. אני מאוד מרוצה".

"אני שמחה שנתנו לבנות האלה מענה זה מאוד עוזר לי בעבודתי כמחנכת".

"כל מורה היה רוצה שיעזרו לו עם התלמידים הבעייתיים".

השפיעה על כך גם היכרותם הקרובה של המחנכים עם התלמידים. דיווחי המחנכים בדבר השפעות התכנית והישיגיה מפורטים וספציפיים יותר מדיווחי הרכזים והמעצימים, ומבטאים יותר מהם **רצון להרחיב את מעגל התלמידים המשתתפים** בתכנית והנשכרים ממנה:

"חבל שזה לא לעוד ילדים, עוד שעות ותקציבים".

עם זאת, בקרב הרכזים, המעצימים והמחנכים היו מי שסיפרו על **מקרים של אי-הצלחה** - תלמידים **שלא השתפרו**:

"הילד לא כל כך שיתף פעולה וההצלחה בהתאם".

"ילד נוסף, יש לו מעצימה, אפילו שתיים. אבל קשה איתו, הוא ילד עזוב. רוב הילדים אנחנו כן מצליחים".

או שהשתפרו מעט מאוד או לאט מדי:

"אני לא רואה כל כך את ההשפעה. יש השפעה אבל קשה להצביע מה בדיוק. השינוי הוא לא מהיום למחר".

"קשה לי לראות שינוי מהותי, עם הזמן אפשר יהיה לדעת".

"קשה להצביע איפה בדיוק השינוי. משהו בהתנהגות הכללית. כול אחד זה סיפור שונה צריך לבדוק כול סיפור לגופו".

"העוגן אומר שייכות, ועדיין יש תנודות, זה כמו שאומרים - נגמל מסמים, להבדיל אלף אלפי הבדלות".

אי-ההצלחה יוחסה, בדרך כלל, לחומרת מצבו של התלמיד ו/או של הבית:

"ניסינו איתו הכל, כמה מעצימים שונים, לא היתה התקדמות, עד שהיה לי רעיון לעשות איתו חוזה..."

"בפרויקט עוגן 15 ילדים, מתוכם ילדה אחת לא משתפת פעולה, עוגן מיועד לילדים שנמצאים באמצע, היא יצאה לשוליים".

או לזיהוי לא מדויק מספיק של הקושי או של המוקד להעצמה:

"אין לה כישרונות מיוחדים, אני לא יודעת למה היא נבחרה לתכנית".

אי-הצלחה יוחסה גם למגבלות התכנית (תחומה בזמן, תלויה בטיב ההתאמה בין המעצים לתלמיד):

"אני מאמינה שנראה את השיפור בהמשך, זה מסוג השינויים שרואים את התוצאות רק לאחר תקופה ארוכה".

ח.שביעות רצון ועמדות כלפי התכנית

השפעותיה החיוביות (ולפעמים הדרמטיות ממש, לדברי מרואיינים) של התכנית על תלמידים ושביעות רצונם באו לידי ביטוי בעיקר בהתמדתם ובהצהרותיהם, ואף בהמלצותיהם לתלמידים אחרים להצטרף לתכנית, כפי שהעידו המרואיינים:

"אם מתבטל מסיבה כלשהיא היא מבקשת לקבוע ביום אחר במקום".

"אני חושבת שהם מרוצים. הם מגיעים לשיעורים שזה אומר הכול, ולמפגשים עם הרכזת. לפעמים אפילו נלחמים על זה".

"צריכה חיזוק במתמטיקה, המעצים אומר שהיא לא מפספסת איתו שיעור אחד, אין כזה דבר".

"שביעות הרצון של התלמידים גבוהה מאוד והראיה לכך זה שהם לא מוותרים על מפגשים. מגיעים בקביעות ואפילו מחכים לזה. יש מידי פעם פניות מתלמידים אחרים שרוצים גם. הם מחכים למפגשים, הם מביאים גם רעיונות".

ושביעות רצונם של מחנכים והורים לנוכח התקדמות ושיפור:

"בוודאות יש לתכנית הצלחה במניעת נשירה, זו הצלחה גדולה".

"לעוגן המיוחדות למצוא תלמידים מאוד בעייתיים, כי אם לא מצילים אותם, בתיכון הם הולכים לאיבוד"; "בתחילה הייתה קפיצה גדולה וכל הזמן ישנם שיפורים נוספים".

כל אלה קידמו עמדות חיוביות ביותר בקרב רכזים, מעצימים ומחנכים כלפי התכנית. אף שהצביעו על חולשות וחסרונות והציעו הצעות לטיוב, **הכירו כמעט כולם בערכה, ובפרט בייחודיותה.** זו בלטה, לדבריהם, על רקע שלל התכניות הפועלות בבתי הספר, שעניין כולן עיוני-לימודי, **במחוננותה לעולמו הרגשי-פנימי של הילד ובהתבססותה על 'מתודה' פשוטה - יחס והתייחסות בשיחה אישית, ובספקה בכך מענה מסוג אחר, נדיר-משהו מסוגו, במסגרת בית הספר:**

"יש לה כתובת, יש לה למי לפנות. היא מחייכת כשהיא רואה אותי במסדרון תמיד מתייחסת ולדעתי היא מרגישה שהיא חשובה לי".

"רוב התכניות רוצות לקדם להישגים ושוכחים את האדם שמאחורי".

"לתת את ההרגשה שאתם חשובים למישהו, שחשוב שתבואי לבית ספר, שתספרו".

"כתכנית, התכנית טובה מאוד. אני מאוד שבעת רצון. יש מספיק תכניות שרוצות לקדם לימודית ומעט מידי תכניות שנותנות מענים אחרים".

יש שהוסיפו כי נוכחו לדעת שייחודיותה נובעת **מעצם ביסוסה על יכולות, כישורים וחוזקות, לא דווקא לימודיים, ולא על קשיים וכשלים,** ומן המשמעות וההזדמנות (חוויית הצלחה מגוונות) הנובעות מכך במסגרת שהיא מעיקרה, ובראש וראשונה, לימודית והישגית - בבחינת חסד לילדים שהיכולות האקדמיות הנדרשות בבית הספר אינן הצד החזק שלהם:

"התכנית שמה דגש על יכולות ופחות על קשיים וזה מיוחד. זה נותן כנפיים. דגש על יכולות וכישורים שהם לא בהכרח לימודיים".

לא בכדי נטו מרואיינים לתאר מקרים מסוימים כהצלחת נפשות:

"זה ממש עוגן במלוא מובן המילה".

"הפרויקט הזה זה תרופה לנפש שלהם, יותר טוב מכל מורה בעולם והתנסות בלימודים".

"...פשוטו כמשמעו, עוגן, אולי אני דרמטית, התכנית הזו הצילה אותם. עוגן לתלמידים, אל תהיו לי פרופסורים, תעגנו, תעמדו במקומכם, אל תרדו".

"החונך שיושב איתו בכיתה בימי שלישי, פעם בשבוע, הוא כמו מלאך שיושב לו על הכתף..."

"התכנית הזאת, כשמה כן היא, נתנה לו ממש עוגן. לא רוצה לומר עוגן לחיים אבל עוגן לתפקוד היום יומי בבית הספר, ועצם זה שהוא יודע שיש שיחות ומעקב אחריו באופן יום יומי, וגם המגשר, והרכזת עם שיחות ואני והמנהלת, וכולנו בבת אחת, זה הציל את הילד".

ואמנם, התחושות הדומיננטיות בקרב תלמידי היו של היעזרות:

"היא עוזרת לי כל הזמן".

"אני מרגיש שמה שהוא רוצה זה לעזור לי".

"לפעמים אני מתכוננת, מתכוננים עם הרכזת יום לפני, וככה עוזר לנו. דווקא היסטוריה לומדת עם הרכזת, שעוזרת לנו מאוד".

"עזרו לי התמיכות בבית ספר. עוזרים לנו, היא תמיד עוזרת לנו, תומכת בנו. אם אומרים, שלא נצליח, היא אומרת שאם נלמד איתה, נצליח".

"בעוגן עוזרים ללמוד, נפגשים פעמיים בשבוע עם אותה המורה, היא עוזרת באזרחות והיסטוריה".

וגם של **שביעות רצון**, הן מאופי התכנית והן מהשפעותיה עליהם: לכל התלמידים היו מילים טובות לומר על **פתיחות מצד מעצמים** ועל **החופש** שהרגישו **'לדבר על הכול'** (בפרט על רקע קושי שתיארו לשתף את הוריהם בענייניהם, ובעיות, לעתים קשות, בבית עצמו):

"את יכולה לדבר חופשי שם, כל מה שתגידי, יקשיבו. מקשיבים, נותנים לך עזרה ותמיכה".

"אני אוהב את הפגישות ומחכה להן".

"היא גורמת לי להוציא את מה שאני רוצה בדיבור. גורמת לי לא להתאפק. יש דברים שאין לי למי לספר וזה חשוב לי שמיעצים לי".

התלמידים ציינו לשבח את ההקשבה ואת ההתייחסות הרצינית אליהם:

"כל מה שתגידי יקשיבו וייקחו ברצינות. את פשוט אומרת מילה, ולוקחים את זה ברצינות, גם החברים וגם הרכזת. היא לוקחת תמיד הכול ברצינות. גם חברים לוקחים לפעמים דברים ברצינות. בכיתה זה לא משהו שאפשר לנהל, כי כל הזמן מישהו יתפרץ, ולא יקשיבו. אצל רוזה יושבים מעט תלמידים, עוברים אחד אחד ומקשיבים".

היו שצינו לשבח גם את **מדיניות הדלת הפתוחה** שממנה נהנו:

"אני מחכה לפגישות איתה ולפעמים בא גם סתם".

"היא אמרה לי שאני יכולה לבוא גם לא רק בשעה הקבועה, אם אני מרגישה שאני ממש רוצה".

ואת ההיתרמות והלמידה (וגם ההתרועעות והכיף) משיתוף חברים:

"בקבוצה דיברו על דברים טובים ורעים, הלכנו על דברים שלילים. אהבתי לדבר עם כל הקבוצה על דברים כאלה, זה נותן עזרה".

"אפשר להגיד מה שמתחשק לך".

"לי כיף עם חברים, בגלל הפגישות".

גם ההשפעות שמָנו היו מגוונות (וגם כאן תרמו ישירותם וכנותם, בהשוותם עבר להווה ובתארם את השינוי בהתנהלותם ובמצבם): הגעה סדירה לבית הספר, תחושת 'מקום', עליית המוטיבציה וההשקעה בלימודים, שאצל קצתם באה לידי ביטוי בעלייה בהישגים בחיבור חברתי והתערות, ובביטחון עצמי מול חברים ומורים:

"התקדמתי בצעדים קטנים לאט לאט. אני היום יותר עם כולם. אני יותר נפתח. יותר צחוקים".

"הייתי סגור, לא מדבר, לא היה לי בטחון לדבר. עכשו אני יותר נפתח אומר מה שיש לי בראש".

צוינו גם היחסים משופרים בבית עם ההורים:

"אני עוזרת קצת יותר לאמא שלי עם אחי התינוק. פחות כועסת עליהם מבינה שהם עסוקים".

"משתף יותר את ההורים וגם את אחותי במה שקורה לי. אני אומר מה שמפריע לי. מתייעץ עם אבא שלי. פחות מתפרץ".

וכן מודעות עצמית בנוגע למאפיינים אישיותיים והתנהגותיים, שהקנתה להם, לדבריהם, אסרטיביות וניהול עצמי 'משודרגים':

"עכשיו טוב, בעבר לא כל כך. לא הייתי חלק מהקבוצה, שקט כזה, מדבר נמצא איתם, אבל לא ממש. הפרויקט הימי שינה הרבה דברים".

"אני עובד עם המדריך שלי על הביטחון העצמי שלי. לדבר בקול לא לפחד להגיד דברים. לא לשבת בצד להיות יותר פעיל. אחריות, ריכוז, לראות את כל הקבוצה, להחליט".

עם זאת, ולצד אלה, 'ספרו' הרכזים, האצ'א'מט והאחנ'כ'ט גם את חסרונותיה של התכנית ואת הקשיים העיקריים בהפעלתה: אי-תקצובה והיותה מבוססת על (רוח) התנדבות של צוות בית הספר צוינו במקום הראשון; זאת בשל הקושי לגייס (די) מעצימים מתאימים מתוך צוות בית הספר, וגם בשל הקושי 'להפכם לצוות':

"יש לנו 15 תלמידות ויש לי רק 10 מעצימות, לחלקן לא הצלחתי לגייס מעצימות".

"עוגן זה על בסיס וולונטרי ואין אפשרות לרכז אותן. אין מפגשים קבועים עם האנשים שמתעסקים עם עוגן בגלל שזה על בסיס וולונטרי ואין אפשרות לחייב אותם, אפילו שיחה בהפסקה קשה להשגה וזה הופך לקשה ומעיק".

"היו מקרים שקשר לא הסתדר ולא מצאתי מעצימה אחרת וזה נשמט".

"אם לא היתה השעה הפרטנית הזאת והמורים שרוצים, אני לא חושב שעוגן היה שורד, כי זה בהתנדבות, זה לוקח זמן ומשאבים".

"מנסים למצוא מחנכים בהתנדבות, שזו בעיה בפני עצמה, מבחינת זמן, מבחינת גמול, יש צורך למצוא את האנשים שמתאימים".

הדברים נאמרו לא בהכרח מ'מקום' ביקורתי או מתלונן, או כזה המתנה את קיומה של התכנית או את המשך מעורבותם בה. להפך, מעטים מהמעצימים והרכזים סיפרו כי ראו בעשייה במסגרת התכנית חלק מאחריותם/תפקידם/תרומתם לתלמידים בבית הספר, וכי יצאו נשכרים - בהרגשה טובה, בסיפוק, ובחוויה של התנסות חינוכית מיוחדת:

"המעצימים מרגישים טוב עם מה שהם עושים, נהנים מכך שנבחרו ע"י התלמידים. אומרים שהם 'גילו' את התלמיד, אכפת להם, מבינים מאיפה נובעים הקשיים, רואים בן אדם מול העיניים ולא 'תלמיד'". "אני מרגישה שאני עושה משהו ללב ולא בשביל השכר. יש סיפוק גדול וזו תחושה טובה".

אי-שיתוף פעולה מצד הורים צוין על ידי מרואיינים כמקור קושי, שגם אם אינו חולשה מובנית/ישירה של התכנית, הוא מכביד ומעמיס, לפחות ובעיקר בשלב גיוס התלמידים וביסוס הקשר עמם – עד כדי כך שמקצת המעצימים והרכזים טענו כי לעתים הצלחת עבודתם קמה ונופלת על עניין זה:

"את יודעת, אנחנו משולש, אין מה לעשות, כשמשהו לא עובד במשולש, אז המשולש לא עובד, למשל, כשהאבא מתכחש".

"אני יכולה להיות שחקן נהדר וגם הילד, אבל השחקן המשמעותי מאד, זה הבית. אם הבית בחוץ, זה לא יצליח, חייבים לגייס את הבית".

מיעוט השתלמויות, הכשרה רק לרכזים, ארגז כלים חסר וליווי דליל נתפסו על ידי מקצת המרואיינים כחסרונות בולטים:

"צריך לעשות בתחילת שנה מפגש יותר ממקד. לתת את הרקע לתכנית, מטרות ברורות, לכוון להסביר. לא צריך יותר ממפגש אחד גם ככה מאוד עמוסים. לא חושבת שצריך להיות מפגשים מסודרים".

"הייתי רוצה להיות יותר משמעותית. אני לא מרגישה שאני יודעת מספיק וחבל לי".

"לתת הכשרה בסיסית כלשהי, אפילו באמצעות חומר כתוב מסודר, לתת ארגז כלים שיעצים את המעצים שיבוא ממקום שהוא יודע מה הוא צריך לעשות".

ויש מי שסברו כי העצמה, ותהליכים רגשיים בכלל, מצריכים זמן ואורך רוח וכי **משך התכנית** – בין שנה לשנתיים לתלמיד – **לא תמיד מספיק** כשמדובר בעולים חדשים, אם רוצים להגיע לפירות ולקבעם:

"היה קשה לעבוד איתו באופן ספונטאני. הייתי צריך יותר זמן מפעמיים בשבוע כדי ליצור אצלו משהו".

"אנחנו לא יכולים לשנות דברים כאלה ביום".

שתי שאלות עיקריות ראויות לדין לנוכח הממצאים: האם, ובאיזו מידה, תכנית "עוגן" כפי שהיא מיושמת בשטח היא התכנית שאליה התכוונו הוגיה, והאם התפתחו בה פרקטיקות העצמה מובחנות?

נראה כי העשייה בשטח במסגרת מה שנקרא בבתי הספר "תכנית עוגן" איננה מובנית ושיטתית דייה, והיא נתונה לפרשנויות שונות, הן בשל מהותו המופשטת ומשמעותו הרחבה של המושג 'העצמה', והן לנוכח היעדר הכשרה מקיפה והטמעה 'אסרטיבית'. במקצת בתי הספר הפעלתה כפופה לאילוצים ולמשאבים המקומיים, והתכנית אף 'מעוקרת' משמה ומשפטה. עם זאת, מתיאוריהם של צוותי בתי הספר ובעיקר מתיאורי תלמידים, ועל פי 'מבחן התוצאה', נוצר הרושם כי יושמו פעולות ופעילויות המכוונות להעצים תלמידים ולמנוע נשירה. יתר על כן: נראה, אחרי ככלות הכול, כי בתי הספר היו שותפים להבנה עמוקה דומה בנוגע לשאלות מה צריך לקרות בתכנית ומה הכי נכון לעשות בה, גם אם ה'איך' היה מוגדר ובהיר הרבה פחות.

אמנם, העצמת תלמידים בהתאם לחוזקותיהם, כפי שהתכוונו והורתה התכנית, לא הייתה הפרקטיקה הרווחת: רק במקצת המקרים נראה, או הוצהר, שזוהו יכולת ספציפית או יתרון/כישרון ששימשו בסיס עיקרי או בלעדי להעצמה, או שנתפרה תכנית העצמה אישית/מקורית/מוקפדת – אם בשל קושי של מורים או היעדר כלים מספקים לאתר חוזקות כאלה, אם מפני ש"לא לכולם יש", כפי שהוצהר (גם מפי תלמידים), ואם משום שלא נמצא מעצים 'מתאים בדיוק'. נראה כי ההפך הוא הנכון: קשייהם ומגבלותיהם של התלמידים הם שהגדירו, ברבים מן המקרים, את מושאי ההעצמה ואת אופניה. אך שלא כדרכו של בית הספר לעסוק רק, או בעיקר, בהיבטים לימודיים ומה שסביבם, במסגרת התכנית הפכו טיפוח יחסים בין-אישיים ומתן מענה ישיר ומדויק לצורך/חסך - בדגש על שיחות, דיבור, הקשבה והתעניינות - לשם המשחק ולפרקטיקה המועדפת והרווחת, מתוך הבנה הורית/מורית/אינטואיטיבית כי בנסיבות הקיימות זו הדרך הראויה וההולמת ביותר. כך, ב'עבודת יד', ולעתים בעבודת יחיד, נטוותה ההעצמה, ובה "כל מעצים תפס את התלמיד שקיבל, עם הקושי שלו, והלך איתו משם..."

הדברים הללו קשורים ורלוונטיים גם לסוגיה של מידת ההבניה הרצויה לתכנית, ולמעשה, לעצם הגדרתה בכלל כתכנית ייחודית, בעיקר לנוכח הפרקטיקה המקובלת במספר בתי ספר שלא לקרוא לה בשמה ו'להבליעה'. ואמנם, מול הצורך/הרצון שביטאו שיעור לא מבוטל מן המצוי (ואמנם כ"מ) בהנחיה/ארגז כלים ובלמידה ממעצמים אחרים (גם מתוך חשש שאולי בהיעדרם של אלה מאמציהם אינם מיטביים), בהוספת שעות וב'הידוק'

התכנית, בולטות עמדותיהם הפוכות של מקצת המרואיינים: אלה ראו את כוחה ויתרונה של התכנית דווקא בהיותה סמויה/מוצנעת ולכן לא מתייגת; לא עתירת שעות ומשאבים ועם זה גמישה, פתוחה וזורמת, ומזמינה ביטוי חופשי ובלתי אמצעי מצד המחנך שבמורה לעיצוב התנהגות ולחינוך לערכים.

עם זאת אפשר בקלות לטעון כי הבחירות שעושים המעצימים, ובראשן **שיחות ודיבור, הן ברירת המחדל** בהקשר של תכנית עמומה כמו "עוגן", שרכזיה מתלוננים על ליווי והנחיה לא מספקים, על מיעוט כלים ועל עשייה שהיא אינטואיטיבית בעיקרה, או אפילו '**ברירת נוחות**', וכי מכאן גם נובעת העדפתם של מקצת המעורבים בה שלא להבנותה ושלא לגבשה לכלל פורמט ומתכונות מחייבים.

נראה כי מודל ההעצמה השיחתי שצמח ופרח מן השטח (על אף התהיות שהוא עשוי לעורר בדבר ערכו ותרומתו, בעיקר כשמאחורי השיחות לא ניצבת תכנית ברורה מבחינת מטרות, יעדים ודרכי פעולה), והיישום החלקי בלבד של המודל שהציע האגף - זיהוי חוזקות - מלמדים על צורך 'לעדכן' או להגדיר מחדש את היחסים בין המטה לשטח. בהגדרה זו יובא בחשבון כי במציאות ובשגרה הבית-ספרית איתור חוזקות והעצמתן אינם מעשה פשוט, כי לעתים קרובות מתן 'עזרה ראשונה' נפשית קודם ונחוץ יותר, או לא פחות, וכי אולי נכון אפוא לאפשר לבתי הספר להרחיב או להגמיש את ההגדרה של 'העצמה' ולהפעיל מודלים אחדים, על פי צורכי התלמידים ובהתאם למשאבים ולכוחות שברשותם. חיזוק מערך ההסברה וההטמעה של מודל החוזקות מצד האגף משתלב היטב עם תובנה זו.

האם, ובאיזו מידה, אכן אפשר לייחס לתכנית השפעות מיטיבות?

מְרִשִּׁימָה מִידַת הַהִסְכָּמָה הַגְבוּהָה בֵּין כּוֹלָם (ובעיקר בין בעלי התפקידים לבין המוטיבים, קרי התלמידים) **בדבר השפעות התכנית ותרומתה.** אף שמעטים מן ה**מאכלא"ן'ס** בצוותי בתי הספר דיברו על **קושי בהערכת תרומתה הסגולית של התכנית, בהיותה חלק ממערך/מכלול סיוע רחב לעולים, ואף שקצתם טענו כי אטיותם של תהליכי השינוי בתלמידים ואופיים הלא תמיד ממוקד של השינויים מקשים על נראותם - הנתונים הקשיחים על צמצום ניכר של נשירה והיעדרויות ועל שיפור בהישגים לימודיים, וכן פניות של תלמידים נוספים להצטרף לתכנית ועדויות ממקור ראשון, של תלמידים, המאשרות ומחזקות (במידה רבה של התאמה מבחינת טיב ההשפעות ועומקן ומבחינת היקפן) את דיווחיהם של צוותי בתי הספר ותומכות בהם – כל אלה מדברים בעד עצמם.** אמנם, אין להוציא מכלל אפשרות נטייה לרצייה חברתית בתיאורי התלמידים, אך קשה 'לקחת מהם' את כל האוטנטיות שמאפיינת את דבריהם ואת ההכרה בערך ובייחודיות של העשייה למענם במסגרת התכנית.

מתוך הערכה זו עולות מספר המלצות

- **לכלול בתכנית תלמידים נוספים, לא רק עולים חדשים** - הן מפני ש"לא חסרים תלמידים מנותקים שאינם עולים חדשים", והן מפני שבכך יצומצמו ההפרדה והתיוג.
- **חיזוק מערך ההטמעה (למחנכים), ההכשרה (למעצימים) וההשתלמויות (לרכזים).**
- **תגבור התכנית בשעות.** ביסוס ההעצמה על שני מפגשים בשבוע ועל שנתיים, כדי לתת מענה המשכי לתלמידים ולבסס את הישגיהם בתחומים השונים.
- **להנהיג לקראת סיום ההשתתפות בתכנית 'תקופת מעבר', ומכל מקום לא לקטוע בחדות את ההעצמה/הקשר.**
- **הגדרה ברורה של נהלים**

*

*

*