

פלורה מור



פלורה מור

מפגש אחר על הקצה

מפגש אחר על הקצה

הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר למניעת נשירה
במערכת החינוך בישראל

הספר "מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר למניעת נשירה במערכת החינוך בישראל" נכתב כחלק מיוזמה מקיפה של המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך בשותפות עם ג'וינט-אשלים.

ספר זה הוא סנונית ראשונה לפיתוח תורת התערבות סדורה לקציני ביקור סדיר בישראל וביסוס הפרקטיקה האפקטיבית למניעת נשירה וקידום מוביליות תלמידים תת-משיגים ובסיכון לנשירה. הספר מתבסס על הגישה החינוכית הפסיכו חברתית PSEA שפותחה על ידי ד"ר פלורה מור וגישת הפדגוגיה הטיפולית שפותחה על ידי מר חיים מויאל, מנהל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך.

ד"ר פלורה מור, פסיכותרפסטית, יוצרת ומובילה את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA. במסגרת תפקידה כראש תחום מומחה בכיר בג'וינט-אשלים, עומדת בראש פיתוח התערבויות בית ספריות, פיתוח פרופסיונלי בשדה (on service) ותארים באקדמיה המושתתים על התפיסה ומיזמים חברתיים המשנים את מסוגלות מערכת החינוך להכלה וצמיחה של תלמידים במצבי מצוקה, סיכון ונשירה בחברה הכללית, הערבית והחרדית.



מדינת ישראל - משרד החינוך
אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון
המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה

ג'וינט ישראל אשלים
יחד בעשייה חברתית למען ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

מפגש אחר על הקצה

פלורה מור

תבנית לציטוט ביבליוגרפי: מור, פ' (2021). מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה של קצין הביקור
הסדיר למניעת נשירה במערכת החינוך בישראל. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט
ישראל ומשרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון.

תיעוד וניהול ידע: גלית נהור וחלי ברוכי
עריכה לשונית: אהובה סתיו
יעוץ מקצועי: חיים מויאל, מנהל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון
עיצוב: סטודיו לב ארי

© זכויות יוצרים משותפים לג'וינט-אשלים, למשרד החינוך ולמחברים.

ספר זה נכתב בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד. ההתייחסות בו היא לזכר ולנקבה במידה שווה.

מפגש אחר על הקצה:

הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר
למניעת נשירה במערכת החינוך
בישראל

פלורה מור



מדינת ישראל - משרד החינוך
אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון
המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה

ג'וינט ישראל אשלים | יחד בעשייה חברתית למען ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

תוכן העניינים

7	פתח דבר
10	תודות לכל העושים במלאכה.
13	תקציר
17	פרק א: סקירת הספרות
17	א. תופעת הנשירה ושורשיה, ומאפייני הפרקטיקה של קציני ביקור סדיר
	ב. מאפייני הפרקטיקה של מכלול הגורמים המשתפים פעולה במניעת נשירה
39	בראי המחקר הבינלאומי.
65	פרק ב: הפרקטיקה של קציני הביקור הסדיר במיטבה
65	המתודולוגיה שביסוד המחקר שממצאיו מובאים בפרק זה.
67	תפיסת התפקיד של הקב"ס בעיני עצמו ובעיני החברה ומערכת החינוך
70	המחיר של העדר פרופסיה.
82	מפת ההתערבות של הקב"ס
117	פרק ג: מודל לפרקטיקה מקצועית סדורה של קציני הביקור הסדיר
122	1. ברית העבודה של הקב"ס עם התלמיד
131	2. ברית העבודה של הקב"ס עם המשפחה
141	3. כינון ברית – הקב"ס עם צוות בית הספר
155	4. יצירת ברית עבודה עם סוכני החינוך, הרווחה והרשות
158	סיכום
161	פרק ד: הדרכה והכשרה הערבנות להתמקצעות של הקב"סים
162	זירות הפיתוח המקצועי
164	טופס מעקב אחר תלמידים במצבי נשירה, התומך בתיעוד ניהול המקרה

מהלך ההתערבות של הקב"ס	165.
הערכת רמת התפקוד של התלמיד	168.
נתיב ההתערבות הדומיננטי	168.
ביבליוגרפיה	171.
נספחים	191.
נספח א. כלי להערכת רמת התפקוד של התלמיד	191.
נספח ב. מטריצת הקשר של התלמיד עם הזולת.	199.
נספח ג. הערכת מרחב הכלה/הדרה – הערכת ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט	201.
נספח ד. תוכנית אישית	208.
נספח ה. חוזר מנכ"ל 2017, תפקידי קצין הביקור הסדיר.	210.

פתח דבר

הספר שלפניכם, "מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר למניעת נשירה במערכת החינוך בישראל", נכתב כחלק מיוזמה מקיפה של המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך בשותפות עם ג'וינט-אשלים. הדבר נעשה לשם ביסוס הפרקטיקה האפקטיבית של קציני ביקור סדיר (בקיצור קב"סים) בישראל ולצורך פיתוחה של תורת התערבות סדורה למניעת נשירה ולקידום תפקודם של תלמידים במוצבי נשירה.

העיסוק בקבוצות החשופות לסיכון וההתמקדות בקידום מוביליות חברתית וכלכלית שלהן מצריכים מתן מענים אפקטיביים לתלמידים הזקוקים מאוד למסגרת מחזיקה ומחזקת. לשם כך על בעלי התפקידים "לשלב ידיים" ולחבור יחדיו לשם פעולה בצוותא החוצה הגדרות ותפקידים.

משבר הקורונה המחיש פעם נוספת את חיוניותו של תפקיד הקב"ס. מערכת הקשרים שבנו הקב"סים עם תלמידים תת-משיגים ובמצבי נשירה ועם בני משפחותיהם הצריכה התייצבות לצידם, וכן דאגה לרווחתם ולהשתלבותם במסגרת החדשה של הלמידה מרחוק. מחנכים רבים העידו כי בתקופת הקורונה גבר הצורך שלהם להסתייע בקב"סים ואף להישען עליהם כדי לאפשר למידה בתנאים המורכבים שנוצרו, ובפרט בקרב כל תלמידיהם החיים בתנאי דוחק ומצוקה.

הגורמים המקצועיים העיקריים המטפלים בבעיית הנשירה בישראל הם קציני ביקור סדיר, שמתפקידם להבטיח ביקור סדיר של תלמידים בבית הספר על פי חוק לימוד חובה, התש"ט-1949. חשיבותו של הקב"ס משתקפת בעדויותיהם של תלמידים בוגרי מערכת החינוך בישראל, עדויות שלפיהן מעורבותו של הקב"ס היא שמנעה את נשירתם וחוללה תפנית של ממש בהתמדתם ובהצלחתם הבית ספרית ובחיים.

עדותה של שירה, המובאת בפרק השני בספר, יש בה כדי לסכם את חשיבות הקב"ס דווקא בעיתות שגרה עבור תלמידים בשעותיהם הקשות שאינם מוצאים את מקומם בבית הספר:

קיבלתי אות הצטיינות מנשיא המדינה למצטייני השירות הלאומי-אזרחי 2017. מי שהיה צריך לקבל זאת היא הקב"סית שלי, על מסירותה, השקעתה ועל כך שחזקה את האמון שלי בעצמי בימים שבהם לא נותר אף לא מבוגר אחד שהאמין בי. כוח ההתמדה שלה הוא כוח ההתמדה שלי היום, בכל משימה העומדת בדרכי.

החיבור בין אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך ובין ג'וינט-אשלים נטוע בשנים רבות של פיתוח ועשייה משותפת בצמתים רבים. החיבור רב השנים מסמל את המפגש בין רעיונות, תפיסות ודיסציפלינות לשם השגת מוביליות חברתית, מפגש המאפשר ליצור את אותו מרחב חינוכי אפקטיבי שמסייע בקידום ילדים במצבי סיכון לנשירה מבית הספר.

בשל חשיבות עבודתו של הקב"ס, המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך בשיתוף ג'וינט-אשלים יזמו מחקר עומק על עבודת הקב"סים. זאת, כדי להגדיר ולאפיין את הפרקטיקה, ולקדם מהלך של פיתוח מקצועי לשם פרופסיונליזציה של הקב"סים בישראל באמצעות עיסוק משותף של חוקרים, אנשי פרקטיקה, אקדמאים ומומחים בתחומי הידע הרלוונטיים. המחקר, שממצאיו מובאים בספר זה, התבסס, בין השאר, על סקירת ספרות בינלאומית על אודות עבודתו של הקב"ס בישראל ובעולם כדי לגבש משנה סדורה בדבר תורת התערבות מקצועית של הקב"ס, וכך להבטיח פרקטיקה אפקטיבית שתאפשר סיפורי הצלחה רבים דוגמת אלו של שירה ורבים אחרים.

אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך בראשות מר חיים מויאל – ובצידו מנהל המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה מר רפי בטיט ואנשי צוותו בשיתוף ראש תחום אתגרי מערכת החינוך בג'וינט-ישראל ד"ר פלורה מור ואנשי צוותה – יזמו יחדיו מרחבי פעולה של מחקר ופיתוח שיש בהם משום פריצת דרך של ממש בהתגבשות הפרופסיה של הקב"ס.

אני מבקש לברך בראש וראשונה את מר חיים מויאל ואנשי צוותו, המתווים מדיניות של התמקצעות בלתי מתפשרת המעניקה חינוך איכותי לכול.

תודה למר רפי בטיט, המגלה מנהיגות ומוביל בנחישות את מיצוב הקב"סים במקום של השפעה ניכרת. בניהולו של מר רפי בטיט הפך תפקיד הקב"ס לתפקיד חיוני ומבוקש אצל קובעי מדיניות, עובדי מערכות החינוך ושותפיהם למלאכת הקודש של הענקת חינוך שווה לכול.

תודה למדריכה המרכזת הארצית במחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך גב' אורנה קורנבוים, העושה לילות כימים בקידום מעמדם המקצועי של הקב"סים.

ולבסוף מבקש אני להודות לד"ר פלורה מור ולגב' הילה צפריר מצוות תחום אתגרי מערכת החינוך בג'וינט-אשלים, הצועדות עם ההנהגה ועם צוות הפיתוח של אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך בתמיכתה של מנהלת מחלקת מחקר ופיתוח

(מו"פ) ומרכז ההדרכה הארצי של האגף גב' ענת יצחקי, וזאת כדי לחזק את שדרת אנשי המקצוע המעניקים לילדים ולבני נוער הנתונים במצבי מצוקה (ובפרט סיכון לנשירה), וכמובן לבני משפחותיהם ולמחנכיהם, אפשרות לממש את מלוא הפוטנציאל הטמון בהם להגשמת החזון של חברה צודקת הפועלת לשוויון הזדמנות ולמוביליות חברתית. תודה למפקחים, למדריכים, לקב"סים ולכל מי שמוביל את העשייה בשדה מתוך הכרה כי הפערים החברתיים מצריכים פתרונות אינטנסיביים והתגייסות של אנשי מקצוע מומחים לאורך זמן.

ד"ר אריאל לוי, מנכ"ל ג'וינט-אשלים

הספר "מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר למניעת נשירה במערכת החינוך בישראל" הוא פרייה המבורך של יוזמה מקיפה מטעם המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך בשותפות עם ג'וינט-אשלים. הספר נועד לשמש כתשתית לכינון פרקטיקת עבודה יעילה של קציני ביקור סדיר (קב"סים) במדינת ישראל. פרקטיקה זו נשענת על תפיסת העבודה האגפית הנקראת "פדגוגיה טיפולית" ומתמקדת במשנה סדורה של תורת התערבות לשם מניעת נשירה וקידום תלמידים תת-משיגים ותלמידים הנתונים בסיכון לנשירה כצעד ראשון בדרך להשגת מוביליות חברתית.

מצב החירום הלאומי שהחל בראשיתה של שנת 2020 במדינות שונות ברחבי העולם, ובהן ישראל, יצר מציאות שבה יחידים ומשפחות שהו ימים רבים בסגר בבתיהם ולא יצאו למסגרות עבודה, לימודים ופנאי. ישנן משפחות מבוססות שניצלו את המצב לשם הידוק קשריהן עם בני המשפחה, יזמו פעילות פנאי משותפת ועוד. לעומת זאת, במשפחות אחרות השילוב בין חרדה קיומית ובין לחצים בריאותיים, כלכליים ומשפחתיים יצר פוטנציאל למצבי סיכון עבור ילדים ובני נוער, ובפרט אמורים הדברים במי שהשייה בבית יוצרת סיכון עבורו גם בעת שגרה.

העיסוק בקבוצות החשופות לסיכון גורם לעליית המודעות לסוגיות נרחבות בעלות השלכות מרחיקות לכת עבור מערכת החינוך: שאלת האוטונומיה בחינוך, בעיות כלכליות שבגינן נאלצים תלמידים לצאת לעבוד כדי לסייע בפרנסת משפחותיהם, הכרה של משרד החינוך בצורך לתת מענים רגשיים ועוד. אלו הן סוגיות חשובות ביותר בעבודת הקב"ס, שההתמודדות עימן מצריכה יותר מתמיד שיתוף פעולה הדוק בין כלל בעלי התפקידים, וזאת בעשייה משותפת החוצה הגדרות ותפקידים. זהו תנאי היסוד לבניית יכולת לתת מענים יעילים לתלמידים שכה זקוקים ל"רשת ביטחון" מחזיקה ומחזקת.

החיבור בין אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך ובין ג'וינט-אשלים מיוסד על שנים רבות של עבודה בצוותא בנקודות מפגש רבות. החיבור האמור משקף רב-שיח פורה ביותר בין רעיונות, תפיסות ודיסציפלינות, רב-שיח שיש בו כדי ליצור את המרחב החינוכי היעיל הנחוץ לקבוצות שאותן בא האגף לשרת.

חיבור זה בין משרד החינוך ובין ג'וינט-אשלים נועד להפוך את בית הספר לזירה שבה תלמיד החווה כישלון, אכזבה ופגיעות רגשיות ופיזיות זוכה לקשר מגדל ולתהליכי למידה, וכן לתכנים ולשיטות הוראה שיש בהם כדי לקדמו ולגרום לו להגיע להישגים ניכרים ולשינוי תודעתי הן כתלמיד הן כאדם בוגר, עצמאי ומצליח. החיבור האמור נועד ליצור חוויית לימוד הנוגעת בנפשם של התלמידים – על כאביהם, סבלם, הפגיעות שחוו, פערי הלמידה וקשייהם הלימודיים – והופכת את הכאב והסבל למשאב של ידע ועוצמה. מהות תפקידו של הקב"ס היא להציע זווית התבוננות ופרקטיקה יישומית של פדגוגיה טיפולית שיש בה כדי לנסוך תקווה בקרב התלמידים הנתונים בסיכון ואנשי המקצוע כאחד. הקב"ס משקף את הצורך בשוויון הזדמנויות ובמרחב חינוכי המשלב פדגוגיה וטיפול מתוך ראייה של מכלול צורכי הלמידה וההתפתחות של כל תלמיד (ובייחוד זה הנתון בסיכון), לרבות הצורך לחוש תחושת ערך עצמית, למצוא משמעות, לחלום ולממש את יכולותיו.

תודות לכל העושים במלאכה

ברצוני להודות לכל המשתתפים במיזם לקידום הפרקטיקה האפקטיבית של קציני הביקור הסדיר – פרי השותפות בין משרד החינוך ובין ג'וינט-אשלים, שותפות שבין השאר הניבה ספר זה ובראשם מחברת הספר ד"ר פלורה מור, ראש תחום אתגרי מערכת החינוך ג'וינט-אשלים, ראש מפתחי מיזם "כלילה"; ד"ר אריאל לוי, מנכ"ל ג'וינט-אשלים; מנהל המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה מר רפי בטיט; צוות מטה ביקור סדיר במחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך: גב' אורנה קורנבוים, גב' אורית מנור-מולדון, גב' ענת יצחקי, גב' אורית אנגלשטיין, גב' ניצה ירחי וגב' עינת גרואני; מלווי המיזם מצוות ג'וינט-אשלים גב' הילה צפריר, גב' גלית נהור, גב' רחל ברוכי ומר ישראל סייקס; גב' רות ברוך-קוברסקי, ד"ר וצ'סלב קונסטנטינוב וגב' דליה בן רבי ממכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל וד"ר ניר ויטנברג.

מר חיים מויאל, מנהל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך

המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה פועלת מתוקף חוק לימוד חובה, התש"ט-1949, הוראותיו ותקנותיו, וייעודה הוא לאפשר לכל תלמיד לממש את זכותו ללמוד, למצות את הפוטנציאל האישי הגלום בו, להגיע להישגים ולהפוך לאזרח מועיל.

תפקידו של קצין הביקור הסדיר (הקב"ס) הוא ללוות תלמידים במצב של נשירה סמויה או גלויה מן המוסד החינוכי, ולשמש כ"מנהל מקרה" (case manager) הנמצא בקשר שוטף עם כל הגורמים הרלוונטיים.

הקב"ס פועל בגישת הפדגוגיה הטיפולית האקולוגית לצורך שינוי חוויית הלמידה של התלמיד והשפעה על הסביבה, ובראש ובראשונה – אנשי הצוות בבית הספר. גישה מקצועית זו היא שעומדת בבסיס השפה המשותפת לאנשי המקצוע במרחבי העשייה השונים באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. הקב"ס אינו מסתפק כאן במתן תמיכה רגשית, אלא הוא פועל לשינוי חוויית הלמידה של התלמיד, מחבר בין הפן הלימודי ובין הפן הרגשי ומשפיע על אנשי הצוות בבית הספר כדיאלוג שוטף עם המורים ועם שאר הגורמים בסביבה.

הספר "מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר למניעת נשירה במערכת החינוך בישראל" הוא פרי שותפות רבת שנים של המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה עם ג'וינט-אשלים. מטרת הספר היא לפתח את תורת ההתערבות של הקב"ס, אשר לפי החוק אמון הוא על מניעת נשירה ממסגרות החינוך ועל קידום למידתם והתפתחותם של התלמידים.

הקב"ס הוא אחת הדמויות החשובות במילוי המשימה הלאומית למנוע את נשירתם של תלמידים ממערכות החינוך במדינת ישראל. עיקר עבודתו נעשית הן בזירה הבית ספרית הן בזירה החוץ-בית ספרית, זירה שבה משמש הוא כמעין שליח של מסגרות החינוך במדינת ישראל. בשבע השנים שבהן אני מכהן כמנהל המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה נערכו בה שינויים מקצועיים רבים כגון הפיכת העבודה עם תלמידים בנשירה סמויה למרכז הכובד של פעילות המחלקה והפיכת הקשר בין הקב"ס ובין בית הספר לקשר בלתי אמצעי, כתיבתו והוצאתו לאור של חוזר מנכ"ל "מביקור סדיר למניעת נשירה", הנהגת שקיפות בדבר ניצולו של תקציב מנ"ע (מניעת נשירה עכשיו), וכן הפיכת תחום עיסוקו של הקב"ס לפרופסיה המוגדרת ומאופיינת להלכה ולמעשה באמצעות מחקר הכולל מאמרים אקדמיים ומידע מקצועי. הדבר נעשה בהובלתה של ראש תחום אתגרי מערכת החינוך באשלים-ג'וינט ישראל ד"ר פלורה מור. עבודת המחקר בעיצומה, והיא מתנהלת בכמה דרכים: ראיונות עם קב"סים, עם מנחיהם, עם מפקחים ועם צוותי מטה ביקור סדיר ומניעת נשירה; ניתוחי נתונים של דיווחי הקב"סים במערכת הקב"ס-נט בביצועם של אנשי מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל; עבודה ברשויות נבחרות. ברצוני להודות לכל השותפים במלאכה, לרגל הוצאתה לאור של סנונית ראשונה זו בחקר הפרופסיה של הקב"ס במדינת ישראל: ד"ר אריאל לוי, מנכ"ל ג'וינט-אשלים;

מר חיים מויאל, מנהל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך; ד"ר פלורה מור, מחברת הספר "מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר למניעת נשירה במערכת החינוך בישראל", על הובלת המחקר והכתיבה; גב' הילה צפריר וצוות ג'וינט-אשלים, המלווים את תהליך הלמידה של הקב"סים וצוותי המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה לאורך השנים; גב' רות ברוך-קוברסקי, ד"ר וצ'יטל קונסטנטינוב וגב' דליה בן רבי ממכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל על ניתוח נתוני הקב"ס-נט וכתובת הדו"ח; גב' אורנה קורנבוים וצוות מנחות הפיתוח המקצועי; גב' אורית מנור-מולדון, ד"ר סיגל שמול, גב' ניצה ירחי וגב' עינת גרואני חברות הצוות של מטה ביקור סדיר ומניעת נשירה ושותפותי המקצועיות למהלך פורץ דרך זה, על התרומה ממרצן ומזמנן במקצועיות ובכוננות לסייע לאין שיעור.

בברכת קריאה מלמדת,

רפי בטיט, מנהל המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה

תקציר

הספר "מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה של קצין הביקור הסדיר למניעת נשירה במערכת החינוך בישראל" נכתב במסגרת יוזמה מקיפה של היחידה לביקור סדיר אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון של משרד החינוך בשותפות עם ג'וינט-אשלים. המיזם התמקד בכמה זירות פעולה – במרחבי היחידה לקציני ביקור סדיר ברשויות המקומיות, במרחב בית הספר, ובמרחבי ההכשרה הפרופסיונלית באקדמיה ובשדה. ספר זה הוא סנונית ראשונה לפיתוח תורת התערבות סדורה לקציני ביקור סדיר בישראל, ולביסוס הפרקטיקה האפקטיבית למניעת נשירה ולקידום מוביליות של תלמידים תת-משיגים ושל תלמידים בסיכון לנשירה.

משבר הקורונה חשף את השבריריות של תפקיד הקב"סים. הם הוגדרו בסגר הראשון כ"עובדים בלתי חיוניים"; בסגר השני זכו כבר להכרה כחיוניים, אך תוך דרישה שיבצעו תפקידים נוספים, בשל הטענה כי נפגעה שגרת עבודתם בעקבות סגירת מערכת החינוך. אי הבהירות המלווה את עיסוקם משפיעה על יחס המעסיקים אליהם ומחייבת טיפול עמוק מצד קובעי המדיניות. ספר זה פותח הזדמנות לעיסוק שיטתי בזהות המקצועית וההתמקצעות שלהם אשר בכוחו להביא לשינוי.

בחלקו הראשון של הספר, מובאת סקירת ספרות על תופעת הנשירה ושוורשיה, תוך שימת דגש על תפיסת התפקיד ומאפייני הפרקטיקה של קציני ביקור סדיר (להלן: קב"ס) בישראל ומקביליהם בעולם, ושל מכלול הגורמים המשתפים פעולה במניעת נשירה, על בסיס מסמכי מדיניות ומחקרים מישראל ומהעולם. הסקירה נועדה להציג את הפרקטיקה של קציני הביקור הסדיר, הגוף הממונה בישראל מכוח חוק חינוך חובה, על טיפול בילדים בסכנת נשירה, ולבחון את עבודתם בפרספקטיבה מקומית ובינלאומית. בחלקו השני של הספר הסקירה הורחבה לכלל העוסקים במלאכת מניעת הנשירה בשל מיעוט המחקרים שהתמקדו בעבודת הקב"ס, וכיוון שמניעת הנשירה איננה רק בסמכות הקב"סים אלא בסמכותם של אנשי מקצוע וקובעי מדיניות רבים.

חלקו השלישי של הספר מרחיב את היריעה בהתבסס על ממצאי מחקר מקיף על אודות תפיסת התפקיד של קציני הביקור הסדיר בישראל וזירות הפעולה האפקטיביות המזוהות עם מניעת נשירה ומוביליות בתפקודי התלמידים. המחקר נערך בשיתוף

היחידה לביקור סדיר של משרד החינוך, והשתתפו בו קציני ביקור סדיר המזוהים עם פרקטיקות יעילות, אנשי מקצוע שותפים למשימה של מניעת הנשירה, וכן תלמידים בוגרים והוריהם שנעזרו בשירותיהם. במחקר השתתפו קב"סים שנבחרו בהיותם מייצגים פרקטיקה אפקטיבית, המבוססת על הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA¹, על גישת הפדגוגיה הטיפולית כפי שמוביל מנהל האגף מר חיים מויאל² וגישות נוספות הלקוחות מהספרות המקצועית והמחקרית, שהוכחו כיעילות לטיפול במצבי נשירה ממערכת החינוך.

חלקו הרביעי של הספר מביא המשגה של מודל התערבות לפרקטיקה מקצועית סדורה של קציני ביקור סדיר, מודל שהתגבש בחמש השנים האחרונות בעבודת שדה עם מאות קב"סים, עשרות רשויות ומכללות אקדמיות שהשתתפו במיזם "כלילה", והוא מבוסס גם על ממצאי מחקר הפעולה (שממצאיו מובאים בחלק השלישי). מיזם "כלילה"³ פועל במספר מרחבי פעולה היכולים להשפיע על עבודת הקב"סים בישראל:

- ביסוס הפרקטיקה האפקטיבית של יחידת קציני הביקור הסדיר ברשות ושילוב כלל הגורמים הפועלים בזירה זו במרחב היישובי (והכול – בהקפדה על ייצוג הולם של קהילות מהחינוך הכללי, הערבי והחרדי).

1 הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית (Psycho-Social Educational Approach - PSEA), גישה חינוכית שגיבשה פלורה מור, מחברת הספר הנוכחי, בעקבות שני עשורים של פרקטיקה חינוכית אפקטיבית למניעת נשירה ולקידום מוביליות בתפקודי התלמידים בתהליכי נשירה. מאגר ידע עשיר המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער תת-משיגים ובקרב הוריהם. זירות הפעולה בגישת ההכללה החינוכית הפסיכו-חברתית מקיפות אלפי עובדי חינוך והוראה, אנשי מקצוע (מנהלים, פסיכולוגים, יועצים, עובדי קידום נוער ועוד) ופרחי הוראה במסלולים לתואר ראשון ושני, מאות בתי ספר רב-גיליים בכל המחוזות, והכול - בהתאמה לחברה הכללית, הערבית והחרדית.

2 פדגוגיה טיפולית היא תפיסה תיאורטית ומקצועית שגיבש חיים מויאל, העומד בראש אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך (היחידה לביקור סדיר היא חלק מהאגף). התפיסה עוסקת בקשר שבין נפש התלמיד שחוזה בחייו מצבי כישלון, אכזבה ופגיעות רגשיות ופיזיות, לבין תהליכי למידה ועמידה בהישגים לימודיים נורמטיביים. החיבור בין הפדגוגיה לטיפול, לתכנים, לשיטות ההוראה ולעולם הרגש, מאפשר לקדם את התלמיד לעבר הישגים משמעותיים המובילים לשינוי התודעה שלו כבוגר עצמאי ומצליח. גישת הפדגוגיה הטיפולית פותחה במקורה כחלק מהניסיונות לקדם את יכולת הלמידה ולהביא להישגים לימודיים משמעותיים בקרב תלמידים בסיכון השהוהם במסגרות חוץ-ביתיות - אוכלוסיית הקצה ברצף הטיפולי. הגישה עשויה לשמש תשתית להבנה ולקידום השכלתם של בני נוער במצבי סיכון במגוון מסגרות נוספות, הן בקהילה והן מחוצה לה.

3 "כלילה" - שם המיזם המשותף ליחידה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך בשותפות עם ג'וינט-אשלים, ומשמעותו הכללה (inclusion) ומניעת הדרה (exclusion).

- פיתוח השדרה המקצועית והניהולית של מדריכים ומפקחים האחראים לקידום מסוגלותם של קציני ביקור סדיר, וזאת באמצעות עבודה קבוצתית מונחית במישור הארצי.
- הקמת מתווה לפיתוח ולקידום מקצועי במשרד החינוך, להכשרה בשדה לקידום הפרופסיה של קצין הביקור הסדיר.
- פיתוח תורת עבודה סדורה התומכת בפרקטיקה אפקטיבית למניעת הנשירה באמצעות ניהול ידע, גיבוש תוכני הכשרה, הדרכה ותכנון מסלולים לקידום מקצועי באקדמיה ובשדה.
- עריכת מחקרים באמצעות מכון ברוקדייל – שבו בחר ג'וינט-אשלים, לשמש כגוף מחקר המלווה את מהלך "כלילה" על היבטיו השונים – לצורך ביסוס מדעי של הפרקטיקה האפקטיבית של קציני ביקור סדיר. במסגרת זו פורסמו ממצאי סקר לניתוח מערכת הקב"סנט (ברוך-קוברסקי, קונסטנטינוב ובן רבי, 2018) וממצאים בדבר מאפייני עבודתם של כלל הקב"סים בישראל (ברוך-קוברסקי, קונסטנטינוב ובן רבי, 2020). מחקר נוסף שעתיד להתפרסם עוסק בהערכת תרומתו של מיזם "כלילה" לקידום הפרופסיה של קצין הביקור הסדיר.

חלקו החמישי של הספר מציג מודל לפיתוח מקצועי של קב"סים שנועד לפתח את יכולותיהם האישיות והמקצועיות כך שיוכלו ליצור תקשורת אפקטיבית עם תלמידים במצבי נשירה גלויה או סמויה, עם משפחותיהם ועם מחנכיהם, וסוכני תמיכה וטיפול בקהילה.

פרק א: סקירת הספרות

א. תופעת הנשירה ושורשיה, ומאפייני הפרקטיקה של קציני ביקור סדיר

הבסיס החוקי של תפקיד קצין ביקור סדיר

קצין ביקור סדיר (להלן: קב"ס) מצוין בספרות העולמית בשמות ובהגדרות תפקיד שונות, ובהם קצין נוכחות (attendance officer), מנהל מקרי שוטטות (truancy case manager) וקצין רווחה בחינוך (education welfare officer). שמות אלה ושמות רבים נוספים הרווחים בספרות העולמית מלמדים שהתפקיד נועד בראש ובראשונה לאכיפה של חוק הביקור הסדיר בישראל (חוק לימוד חובה, התש"ט-1949) או "עבירות סטטוס" בארצות הברית⁴.

לפי סעיף 4 (א) לחוק לימוד חובה התש"ט-1949, ותיקון מס' 29 התשס"ז-2007, הוריו של כל ילד בגיל חינוך חובה חייבים לדאוג ש"ילמד באופן סדיר במוסד חינוך מוכר". לצד ההורים, מסמיך החוק את נציג הרשות המקומית כאחראי לפעול לשילובו מחדש של כל תלמיד שנשר או הונשר ממוסד חינוכי. כל מנהל בית ספר חייב לדווח לרשות המקומית ולמשרד החינוך, לפחות פעם ברבעון, על תלמידים שאינם מבקרים באופן סדיר בבית הספר. הקב"ס אחראי על איתור, טיפול וליווי של התלמידים שבאחריותו במעבר בין מסגרות חינוך, ובתוקף כך עליו לעקוב אחר נתוני נוכחות התלמידים (רישום ביומן דיגיטלי או פיזי), ולנקוט פעולות לאכיפת הביקור הסדיר של התלמיד (חזור מנכ"ל, 2017).

תלמידים אינם נושרים מבית הספר בן לילה. את הנשירה הגלויה מקדימה בדרך כלל שרשרת ארוכה של אירועים והתנהגויות שבה התלמיד מפגין ירידה במעורבות

4 עבירות סטטוס (status offenses) הן התנהגויות המוגדרות כהפרת החוק רק עבור ילדים ובני נוער שלא הגיעו לגיל בגרות (כגון: שימוש באלכוהול, בריחה מהבית, היעדרויות מבית הספר). ההגדרה של עבירות סטטוס מאפשרת להפעיל שיקול דעת ולהפנות את אותם ילדים ובני נוער לסוכנויות ממשלתיות המספקות מענים לנוער בסיכון (מויאל, 2018).

החברתית והלימודית ומתנתק בהדרגה מבית הספר (Cabus & De Witt, 2012; Tam, 2011). לכן מרבית הספרות על נשירה איננה עוסקת בנשירה עצמה, אלא בתהליכים ובאירועים המובילים אליה.

כבר בחוזר מנכ"ל משנת 1994 העוסק במניעת נשירה, היחס לנשירה הוא כאל תהליך של התנתקות הדרגתית של התלמיד מבית הספר, המוביל בסופו של דבר לעזיבת המסגרת באופן רשמי (ויניגר, 2014). בחוזר מנכ"ל משנת תשע"ז (חוזר מנכ"ל, 2017) מוגדר נושר סמוי כך: "תלמיד הרשום ומשובץ במוסד חינוך אך נעדר מלימודיו שבעה ימי לימודים רצופים או נעדר היעדרות לא רצופה המצטברת ל-14 ימים ללא סיבה מוצדקת". ההגדרה כוללת גם תלמידים המתאפיינים בשוטטות בשטח בית הספר ומחוצה לו בשעות הלימודים, תלמידים אשר נוכחים פיזית בכיתה אך אינם מתפקדים כתלמידים, ותלמידים המתקשים למלא אחר חוקי מוסד החינוך ומפגינים קשיי הסתגלות, קשיים התנהגותיים או מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות בבית הספר.

מונחים רבים בספרות מציינים את ההתנהגויות השונות הקשורות לתופעת השוטטות וההיעדרויות, והבולטים שבהם הם היעדרות ללא רשות (truancy) ונטייה כרונית להיעדרות (chronic absenteeism)⁵ (Balfanz & Byrnes, 2012; Commission on Youth at Risk, 2012; Ekstrand, 2015; Havik, Bru & Ertesvåg, 2015; Reid, 2012; Sutphen, Ford & Flaherty, 2010; Wang & Fredricks, 2014). חוקרים מגדירים היעדרות ללא רשות (truancy) כאי-נוכחות בבית הספר ללא סיבה לגיטימית, אשר נעה על ציר שבקצהו האחד אי-הגעה לשיעורים ספורים ובקצהו האחר היעדרות הנמשכת שבועות אחדים (Atkinson et al., 2000; De Witte & Csillag, 2014; Gase et al., 2016; Havik et al., 2015; Kearney, 2008; Malcolm et al., 2003; Reid, 2010; Stoll, 1990).

המונח היעדרויות כרוניות (chronic absenteeism) מגדיר את סך החיסורים של התלמיד ללא קשר לסיבה שבעטיה הוא החסיר לימודים, אם היא מוצדקת ואם לאו. היעדרויות כרוניות מוגדרות בדרך כלל כחיסור בשיעור של 10% או יותר מימי הלימודים בבית הספר, כלומר 18 ימים בקירוב. 40 ימי חיסור מוגדרים היעדרות כרונית נרחבת (excessively chronic absenteeism), כלומר חיסורים המתמשכים בצורה מופרזת (Balfanz & Byrnes, 2012).

אף שהחיסורים הכרוניים הם מנבא מוקדם חזק לנשירה מבית הספר (Utah Education Policy Center, 2012, p. 10), מרבית המדינות אינן מתייחסות לתופעה כאל משתנה בסקרים לאומיים העוסקים בנשירה (Malcolm et al., 2003) וגם לא מדווחות על שיעורים אלה, אלא על שיעורי ההיעדרות הבלתי מורשית בלבד. הדיווחים הללו נעשים

5 מונחים נוספים: Unauthorized absence, school absenteeism, chronic truancy, habitual truancy, non-attendance.

באמצעות מסירת נתוני נוכחות (attendance) של תלמידים בבית הספר, שכאמור כוללים הן את החיסורים (absences) המוצדקים והן את הלא-מוצדקים (Frey, 2011), וזאת אף ש"מדידת ההיעדרות הבלתי מורשית אינה מביאה בחשבון את כל הימים שהחסיר התלמיד" (Miller & Johnson, 2016, p. 1).

פן נוסף של תופעת ההיעדרות, ההולך ומתרחב בתקופה האחרונה, הוא היעדרות ברשות ההורים. מדובר במצבים שבהם תלמידים נעדרים מבית הספר בידיעת ההורים וברשותם בשל מחלה, רצון לגונן על הילד, חופשה משפחתית או כדי שיוכל לעזור בבית. במצבים אחרים ההורים נכנעים לסירוב של הילד ללכת לבית הספר מכיוון שלהרגשתם הילד אינו מקבל מענה מתאים בבית הספר או שאינו מוגן מפני מצבים של התעללות והצקות. מחקרים מראים שתופעת ההיעדרות ברשות ההורים קשורה במיומנויות הוריות ובהלך הרוח הנוהג בקהילה המקומית (Eastman et al., 2007) וכן בפרקטיקה הבית-ספרית (Brown, 2004; Guare & Cooper, 2003).

נשירה גלויה וסמויה

הדיון בספרות המחקר במושגים נשירה גלויה, שוטטות והיעדרויות התרחב בשנים האחרונות גם לדיון במצבים של נשירה סמויה, דהיינו היעדרויות תכופות ממערכת החינוך והיעדרות פסיכולוגית (כלומר: התלמיד נוכח בגופו בבית הספר אבל אינו מעורב בנעשה) (להב, 2012). נמצא כי מצבים של צמצום המעורבות עד כדי ניתוק (disengagement) מובילים גם הם לנשירה גלויה מבית הספר (Balfanz, Liza, & Douglas, 2007; Carlson & Martinez, 2011; Fall & Roberts, 2012; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Markussen, Froseth, & Sandberg, 2011). היום רווחת ההבנה שנשירה סמויה היא תופעה בעלת אפיונים רבים, כגון כישלון בלימודים, תחושה אישית של ניתוק ובעיות חברתיות, אף שאין הסכמה על הגדרתם ועל דרכי מדידתם (הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר, 2002; להב, 2012; סבר, 2002).

בספרות העולמית נהוג להבחין בין מדינות מתפתחות, שבהן ילדים רבים בשיעור ניכר אינם זוכים לחינוך במערכת חינוך מסודרת (ב-1999 רק 60% מהילדים במדינות אלה קיבלו חינוך יסודי (UNESCO, 2015), לבין מדינות מפותחות, שבהן רוב הילדים זוכים לחינוך יסודי, אך עדיין רבים מהם אינם מסיימים את בית הספר התיכון (בארצות הברית, בראשית שנות ה-2000, כשליש מן התלמידים נשרו מן התיכון. מצב זה נקרא "המגפה השקטה" (צבירן, 2020; Bridgeland, DiIulio, & Morison, 2006; UNICEF & UIS, 2016).

גופים שונים בעולם מגדירים יעדים להגברת ההשכלה וצמצום הנשירה: האו"ם מציב כיעד להעניק חינוך יסודי לכלל הילדים הנמצאים מחוץ לבית הספר (OOSC – Out Of School Children); האיחוד האירופי מגדיר כיעד את צמצום העזיבה

המוקדמת של מערכות החינוך והעדר הכשרה מקצועית (ELET – Early leaving from education and training); בארצות הברית חוקקו חוקים שנועדו לקדם תלמידים נושרים בני 16-24 שאינם זכאים לתעודה כלשהי; בבריטניה, יפן, דרום קוריאנה, טייוואן, קנדה וארצות הברית מוגדר היעד כצמצום התופעה של צעירים שאינם משתתפים במערכת החינוך, בשוק העבודה או בהכשרה מקצועית (NEET – Not in Education, Employment or Training) (צבירן, 2020).

בכל מדינה מוגדרת הנשירה כפועל יוצא של הנסיבות, הערכים והחוקים הייחודיים לה – קיומו או העדרו של חוק חינוך חובה, ערכים של זכויות אדם וערכים כלכליים, מערכות החינוך הרווחות וההישגים והתעודות הנשאפים (צבירן, 2020). לכן, בדרך כלל, נקבעים החוקים והתקנות הנוגעים לנשירה ברמה המקומית. למשל, בארצות הברית אין הסדרה פדרלית בנושא הביקורים הסדירים וההגעה לבית הספר, וחוקי המדינות השונות בדבר הגעה לבית הספר נבדלים אלה מאלה, הן מבחינת מספר החיסורים שממנו ואילך ייחשב תלמיד לנעדר ללא רשות, הן מבחינת גיל חובת הביקור הסדיר (Sutphen et al., 2010), והן ממספר ההיעדרויות הבלתי מורשות שבגינן אפשר להטיל סנקציות על התלמיד או על הוריו (Zinth, 2005).

בדוח ועדת דברת (דוח כוח המשימה הלאומי לנושא חינוך, 2005) הוגדרה נשירה סמויה כך:

ילדים ובני נוער הנעדרים בתכיפות רבה ממערכת החינוך או שיושבים בכיתה בצורה פסיבית ואינם משתתפים בלמידה משמעותית ואפקטיבית שתורמת להם.

ההגדרה כוללת גם מאפיינים של נשירה סמויה אשר נקבעו על סמך מחקרים, למשל, העדר מיומנויות קריאה וכתבה בסיסיים (רמת כיתה ג); הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן ובמקצועות רבים; היעדרויות תכופות וממושכות מבית הספר; ניכור חברתי ותחושת בידוד חברתי; קשיי הסתגלות המלווים בבעיות משמעת והתנהגויות אנטי-חברתיות. בדוח "הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער" (כהן-נבות, אלנבוגן ורינפלד, 2001) נמצא כי שיעור התלמידים בנשירה סמויה⁶ הוא 11%-17% בבתי ספר יסודיים ו-30%-10% בבתי ספר על-יסודיים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת קיבל נתונים אלה כמייצגים (ויניגר, 2014). במחקר שבו נבחנו שיעורי הניתוק מבית-הספר⁷ (school disengagement) (כהן-נבות ועמיתיה, 2014) נמצא כי 42% בקירוב

6 על בסיס מדדי הכלי להערכת תפקודי התלמיד (מור, 2010).

7 מחקרים מתייחסים לתופעת הניתוק כאל תופעה רב-ממדית הכוללת שלושה ממדים: 1. היבט התנהגותי: היעדרויות מרובות, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע; 2. היבט רגשי: רגשות ניכור ואי-שייכות לבית הספר, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים; 3. היבט תפיסתי קוגניטיבי: ראיית הלמידה באור שלילי, תפיסה שאינה תורמת ואינה משמעותית (Carlson & Martinez, 2011; Lloyd-Jones et al., 2010; OECD, 2013; Ross, 2009).

מבני ה-15 דיווחו על ניתוק בהיבט אחד לפחות, 13% דיווחו על ניתוק בשני היבטים, ו-3% דיווחו על ניתוק בכל שלושת ההיבטים; במחקר שבו נבחן השיעור הממוצע של תלמידים המתקשים⁸ בבית הספר נמצא, כי 21% בקירוב מן התלמידים מתקשים בבתי הספר היסודיים, ו-27% בקירוב בחטיבות הביניים (כהן-נבות ועמיתיה, 2009). במחקר שנערך ביישובי התוכנית הלאומית נמצא כי 16% בממוצע מהתלמידים נמצאים בסיכון (סבו-לאל וחסין, 2011).

לפי הערכות שהתקבלו בשורה של התערבויות חינוכיות פסיכו-חברתיות (Mor, 2003) נמצא כי כ-30% מכלל התלמידים זקוקים לתמיכה ומשענת של הצוות החינוכי. תלמידים אלו נחלקים לשלוש קבוצות לפי רמות הסיכון והתפקוד שלהם: כ-15% נמצאים בתפקוד כמעט מלא ומגלים איום של אי תפקוד; כ-10% נמצאים בתפקוד חלקי; כ-5% נמצאים בפערי תפקוד ניכרים ובסיכון גבוה לנשירה. התפיסה והפרקטיקה בגישת ההכללה החינוכית הפסיכו-חברתית⁹ לטיפול בתלמידים במצבי סיכון ונשירה, פרי עבודת שדה ומחקר בשני העשורים האחרונים בהובלת ג'וינט-אשלים ומשרד החינוך על כל אגפיו, מספקת הגדרה אופרטיבית להערכת התפקוד של התלמידים¹⁰:

א. תפקוד לימודי של התלמיד

1. הישגים בבית הספר – רמת הישגי התלמיד בכל תחומי העשייה בבית הספר ביחס לבני הגיל;

2. אוריינות – הערכת רמת השליטה במיומנויות השפה, הקריאה והכתיבה;

3. נוכחות וביקור סדיר – הנוכחות של התלמיד בבית הספר ובשיעורים;

4. מעורבות ופרודוקטיביות – הערכת רמת המעורבות והיצרנות של התלמיד;

5. למידה עצמאית – הכנת שיעורי בית ועבודות והתכוננות למבחנים.

ב. תפקוד רגשי וחברתי של התלמיד והתקשרות

1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם;

2. ההתנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו;

3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל.

בית הספר ממלא תפקיד מרכזי בחברות (סוציאליזציה) של תלמידים בתהליך התבגרותם, בהיותו המסגרת העיקרית המאפשרת להם להתנסות בתפקידים מגוונים המכינים לחיים הבוגרים (מור, 2010). התלמידים רוכשים כישורים אקדמיים ומיומנויות

8 תלמידים שרמת הלימודים שלהם נמוכה באופן ניכר מהמצופה משכבת הכיתה, או שיש להם בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד

9 הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA (Psycho-Social Educational Approach), ראו הרחבה בהערות שוליים 3.

10 הגדרה מפורטת של תפקודי התלמיד והכלי המשמש להערכת התפקוד בבית הספר – ראו הרחבה בעמ' 191 בנספח א בספר זה ובעמ' 143 בספר "בית הספר כמרחב ללמידה ולהתפתחות" (מור, 2018).

למידה ומקיימים יחסים חברתיים עם בני גילם (בן רבי ועמיתים, 2014; מור, 2010) ונחשפים לערכי חיים שיאפשרו להם לתפקד כעצמאים בחברה ולפתח את אישיותם ואת עצמיותם באופן המלא ביותר (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/7א, סעיף 1).

נשירה מבית הספר עלולה לפגוע בהתפתחותם ובהשתלבותם של בני נוער בחברה. מדובר בבעיה כבדת משקל בישראל ובעולם ויש לה השלכות רבות על איכות חייהם של התלמידים הנושרים עצמם, על עתידם ועל דמותה ועתידה של החברה בכללה (אפללו וגבאי, 2011).

הנושרים ממערכת החינוך עשויים לסבול מקשיי השתלבות בחברה ובעולם התעסוקה ומבעיות בריאות, ובד בבד להיות מעורבים בפעילות עבריינית ובצריכת יתר של אלכוהול וסמים (Bloom & Haskins, 2010; Carlson & Martinez, 2011; Havik et al., 2015; Theunissen et al., 2012).

לפי הגדרת משרד החינוך, תלמיד נושר (חוזר מנכ"ל, 2017) הוא תלמיד שבעבר היה רשום במוסד חינוכי בפיקוח המדינה, אולם כעת כבר אינו רשום בשום מוסד כזה. דוח ועדת דברת (דוח כוח המשימה הלאומי לנושא חינוך, 2005) הוגדרה נשירה כמצב של ניתוק פיזי בין התלמיד לבין מערכת החינוך המיועדת לבני גילו. מצב זה כולל תלמידים שהתנתקו ממערכת החינוך ומפסיקים לחפש חלופות חינוכיות; תלמידים שלאחר תקופת זמן קצרה של ניתוק ממערכת החינוך מחפשים את דרכם חזרה, ותלמידים שנמצאים מחוץ למערכת החינוך אבל מעולם לא ראו את עצמם מתנתקים ממנה ולא רצו בכך.

בעשורים האחרונים פחתה הנשירה הגלויה מכ-20%¹¹ לכ-2%¹². בכל שנה נושרים בנשירה גלויה כ-20,000 תלמידים מתוך כ-1,800,000 תלמידי כיתות א'-י"ב הלומדים במערכת החינוך¹³. 15,787 תלמידי ז'-י"ב (2.0% שהם 4,166 תלמידים מתוך כ-800,000 התלמידים), וכ-4,320 תלמידי א'-ו' (0.5% מתוך כ-864,000 התלמידים)¹⁴.

על פי נתוני אגף א' לחינוך ילדים ובני נוער בסיכון, שיעורי הנשירה השנתית לפי מגזר: יהודי-0.66%, ערבי-0.53%, בדואי-1.73%, דרוזי-0.34%; ולפי פיקוח: מ"מ-0.66%, חמ"ד-0.47%, חרדי-0.99%, סה"כ-0.72%.

11 כהן-נבות מ', אלנבוגן, ש' ורינפלד ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער, ירושלים.

12 למ"ס – שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 4.27 – תלמידים בכיתות ז'-י"ב שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך בתשע"ט ובמעבר לתש"ף, לפי מעבר למסגרת לימוד חלופית ולפי תכונות נבחרות.

13 למ"ס – שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 4.16 – תלמידים בחינוך היסודי, לפי דרגת כיתה.

14 למ"ס – שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 8.17 – תלמידים בכיתות א'-ו', לפי התמודה בלימודים בתשע"ד ובמעבר לתשע"ה, ולפי פיקוח, מין ושנת עלייה; לוח 4.27 – תלמידים בכיתות ז'-י"ב שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך בתשע"ט ובמעבר לתש"ף, לפי מעבר למסגרת לימוד חלופית ולפי תכונות נבחרות.

אולם הפערים בהישגים הלימודיים (בחינוך העל-יסודי, במעבר להשכלה הגבוהה ובמסגרת ההשכלה הגבוהה) "אינם מצטמצמים ולעתים אפילו גדלים" (בלס ואדלר, 2015, עמ' 307). נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013) אינם מותירים ספק באשר לפערים חברתיים גדולים בין האוכלוסייה החזקה לאוכלוסייה החלשה בישראל. לפי ממצאי מחקרי PISA¹⁵ בעשור האחרון, ישראל היא אחת מחברות OECD שבהן מתגלים הפערים הגדולים ביותר בהישגים לימודיים בין תלמידים שונים. פערים אלה באים לידי ביטוי בהבדלים בשיעור הנשירה בין קבוצות שונות באוכלוסייה (שנתון סטטיסטי לישראל, 2017), כגון: ילידי הארץ (1.9%) לעומת ילידי חו"ל (4.2%); תלמידים בפיקוח הממלכתי (1.2%) לעומת תלמידים בפיקוח החרדי (5.0%); חינוך עברי (2.1%) לעומת חינוך ערבי (2.7%). לכאורה מדובר באחוזים מועטים, אך אחוזים אלה מייצגים קבוצות של אלפי תלמידים ויותר.

השלכות הנשירה על בני הנוער והחברה

עיון בספרות המקצועית מעלה כי נשירה גלויה וסמויה קשורות עם התנהגויות סיכון, כגון התנהגות מינית מסוכנת, היריון בגיל העשרה, התנהגות מוחצנת ופשעה (להב, 2014; Gubbels, van der Put & Assink, 2019), חבירה לקבוצות עברייניות ושימוש בחומרים מסוכנים כגון אלכוהול, טבק ומריחואנה (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019; Etzion & Romi, 2015; Gubbels et al., 2019). בחלק מהמקרים הנושרים חיים ברחוב, מנוצלים מינית, עוסקים בזנות וחשופים למחלות מין (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019).

בשל כשלים בתהליכי החברות (סוציאליזציה) שחוו בני הנוער הם מתקשים לקבל סמכות, להשלים את השכלתם הרשמית, לעבוד ואף להישאר במסגרת החוק (Etzion & Romi, 2015). כמו כן, הם נמצאים בסיכון לבעיות נפשיות, חברתיות ותעסוקתיות בבגרותם (Gubbels et al., 2019).

תלמידים במצבי נשירה סמויה מאופיינים בכישלונות בלימודים, היעדרויות מרובות ומעברים תכופים בין מסגרות חינוך (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2018). דרפלה (Drapela, 2004) מצאה כי בעיות משמעת בבית הספר ושלבי טרום הניתוק משפיעים באופן מהותי על השימוש בסמים בגיל ההתבגרות לאחר הנשירה, יותר מסטטוס הנשירה.

15 פיזה (PISA – The Programme for International Student Assessment) הוא מחקר של OECD שנועד להעריך תפוקות של מערכת החינוך מנקודת מבט בינלאומית. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/> לדוגמה, ממצאי מבחן פיזה מראים כי ישראל היא אחת המדינות המובילות ב-OECD ברמת הפערים בין תלמידים שהישגיהם גבוהים ובין תלמידים שהישגיהם נמוכים: בבחינת התפלגות ההישגים לפי רמות קריאה – אוריינות (פיזה, 2012) נמצא ש-10% מהתלמידים בישראל נמצאים ברמות בקיאות 5 ו-6 לעומת שיעור המתקשים (רמות 1-2) שהוא 24%. למעט מקסיקו, זהו השיעור הגבוה ביותר בקרב מדינות ההשוואה (המוצג ב-OECD הוא 17%).

במטא-אנליזה שכללה 75 מחקרים, זיהו החוקרים (Gubbels et al., 2019) תחומי סיכון הקשורים עם היעדרויות ותחומים הקשורים עם נשירה. בין תחומי הסיכון העיקריים שנמצאו קשורים עם היעדרויות עולים תחומי סיכון הקשורים בתלמידים עצמם – גישה שלילית לבית הספר, התנהגות וחשיבה אנטי-חברתיות, עישון, שימוש בסמים ואלכוהול, תסמינים או הפרעות פסיכיאטריות והשתייכות לקבוצת מיעוט של הזהות המינית; תחומי סיכון עיקריים הקשורים למשפחה – מעורבות הורית נמוכה בבית הספר, קורבן להתעללות והתקשרות נמוכה להורה; תחומי סיכון הקשורים לבית הספר – יחסי תלמידים-מורים בעייתיים, אקלים כיתה שלילי והשתייכות לקבוצה תרבותית שונה. מבין תחומי הסיכון העיקריים שנמצאו קשורים עם נשירה עולים תחומי סיכון הקשורים לתלמיד, כגון תלמידים ש"נשארו כיתה", תלמידים עם מנת משכל נמוכה, קשיי למידה והישגים לימודיים נמוכים; חוויות ילדות שליליות וגישה שלילית לבית הספר, רווחה נפשית נמוכה, תסמינים או הפרעות פסיכיאטריות, שימוש בסמים, והתנהגויות עברייניות; תחומי סיכון הקשורים למשפחה – מצב חברתי-כלכלי נמוך, השכלה נמוכה של ההורים, משפחה גדולה, מעורבות הורית נמוכה בבית הספר וסמכות הורית חלשה; בתחומי סיכון הקשורים לבית הספר עולים אקלים בית-ספרי שלילי ואקלים כיתתי שלילי, כיתות גדולות או בתי ספר גדולים, קשרים חברתיים עם בני גיל עם התנהגויות של שוטטות, והשתייכות לקבוצות רב-תרבותיות.

דפוסי ההתנהגות הסיכונים של תלמידים המתאפיינים בהיעדרויות או בנשירה גובים מחיר חברתי גבוה, המתבטא בהתנהגות מרגינלית ואנטי-חברתית. בנוסף חווים הצעירים קשיי השתלבות במערכות החברות (סוציאליזציה) של החברה בישראל: צה"ל, השכלה והכשרה מקצועית, באופן שהופך אותם לנטל ולמי שאינם משתייכים לחברה האזרחית הפרודוקטיבית. מכאן החשיבות העליונה שיש לתפקיד הקב"ס, שהתערבותו הפרטנית והמערכתית יכולה למנוע את כרוניקת הכישלון מהיעדרויות עד לנשירה, ומנשירה עד להתנהגות מסוכנת ולפגיעה עצמית ובחברה.

תפקיד הקב"ס במניעת נשירה, הידרדרות והתנהגות אנטי חברתית

חיפוש נרחב במאגרי מידע בספרות העולמית מעלה כי לצד מסמכים רבים הנוגעים בחוק ובמדיניות חסרים גופי ידע מדעיים העוסקים בהרחבה בפרקטיקה של מניעת הנשירה. נראה כי מספרם הקטן של בעלי מקצוע המשמשים כקב"סים בארץ ובעולם מקשה על האקדמיה לפעול לקידום זהות מקצועית מובחנת של אנשי המקצוע האמונים על מניעת נשירה, ולהשקיע במחקר ובפיתוח ההיבטים המקצועיים של תפקיד זה. בנוסף, מאחר שאין אפשרות להתייחס לתפקיד הקב"ס במנותק מבעלי התפקידים האחרים

הפועלים במרחב מניעת הנשירה, קשה לחקור את השפעתו הייחודית. כך או כך, נראה שגם כאשר יש הכשרה מקצועית ייעודית לאנשי המקצוע המשמשים כקב"סים היא מבוססת על גופי ידע השאולים ממתווה ההתפתחות המקצועית של אנשי מקצוע אחרים המטפלים באוכלוסיות בסיכון לנשירה: פסיכולוג, יועץ, עובד סוציאלי, עורך דין וכדומה. וכך אנשי המקצוע האמונים על מניעת נשירה נחשפים בתהליכי הכשרה והתמחות למגוון של תחומים ומושגים (סיכון, לקויות, עבריינות) אך אינם זוכים להכשרה שיטתית מבוססת סטנדרטים הנדרשת לקידום זהותם המקצועית הייחודית. ברוח זו אפשר לומר שמניעת נשירה נתפסת כעיסוק ולא כפרופסיה.¹⁶ למרות תמימות דעים על נחיצות תפקיד הקב"ס בארץ ובעולם, נראה כי מעמדו של תפקיד זה עודו נמוך, ובכך הוא משקף בין היתר את האוכלוסייה שבה הקב"ס מטפל: אוכלוסייה מושתקת לעיתים וחסרת כוח פוליטי וחברתי. העדר בסיסי ידע תיאורטיים מוצקים וייחודיים על עשייה למניעת נשירה מעיד שהתחום עדיין לא התפתח כמקצוע העומד בפני עצמו. לכן גם קב"סים שמצליחים בעבודתם ומחוללים שינויים מבורכים בחיי תלמידים השרויים בקושי ובמצוקה, אינם מצליחים להשפיע על התפיסה המקצועית ועל תפיסת ההכשרה של התפקיד.

עיון בספרות המחקרית והפרקטית ובמסמכי מדיניות אודות מניעת נשירה בארץ ובעולם מעלה הבדלים גדולים בין המדינות בטיפולן בתופעת הנשירה ובעלי התפקידים האמונים עליה. בהמשך תתואר מדיניות מניעת הנשירה הנהוגה בישראל המופקדת בידי הקב"סים, כפי שעולה מן החוק וממסמכי מדיניות רשמיים של משרד החינוך. מפאת קוצר היריעה, המאמר הנוכחי אינו כולל תיאור מפורט של צורות הפעולה הנהוגות במדינות בעולם לצמצום ההיעדרויות ומניעת הנשירה.

במדינת ישראל יש מדיניות ברורה ואחידה בנוגע לתפקידם של הקב"סים כאחראים מכוח החוק על מניעת נשירה. בישראל מוסדרים הלימודים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים בחוק לימוד חובה, התש"ט – 1949, הקובע כי כל ילד וילדה, נער ונערה מחויבים ללמוד במוסד חינוכי מוכר. עוד קובע החוק כי הוריו של התלמיד מחויבים לרשום אותו למוסד החינוכי, וכי האחריות להופעתו הסדירה ללימודים מוטלת עליהם. אי-קיום הוראת החוק הוא עבירה פלילית (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/7א, סעיף 3.4.1).

16 כדי שתחום עיסוק ייהפך לפרופסיה, עליו לזכות באמון הציבור ולשמור בהתמדה על האמון הזה. אנשי פרופסיה מקבלים אוטונומיה בתחום העיסוק וחופש לקבל החלטות בלי צורך בפיקוח, כל זמן שהם מצליחים לפקח ולשמור על הסטנדרטים ולהבטיח פרקטיקה באיכות גבוהה. פרקטיקה מקצועית מוגדרת כגוף מארגן של מומחיות, ידע ופרקטיקה מנוסחת היטב; מחויבות לרווחת הלקוח וסטנדרטים המכוונים את הכניסה לפרקטיקה ואת הרשות לעסוק בפרקטיקה, תהליכי ההכשרה וגופי ידע ספציפיים הבאים להבטיח שאנשי המקצוע המורשים להיכלל בפרופסיה יהיו בעלי מחויבות, ידע ומיומנויות רלוונטיות. ישנם תחומים (כמו הוראה) שיש לגביהם חילוקי דעות אם ראוי להגדירם תחום עיסוק או פרופסיה.

הקב"סים מועסקים בידי הרשויות המקומיות, אך מונחים מקצועית ומתוקצבים בידי משרד החינוך (יעקובי-זילברברג והראל, 2013; קורש, 2013). תפקידיהם ותחומי אחריותם של הקב"סים נוגעים בבקרה ואכיפה של חוק חינוך חובה, וכן בסיוע בגיבוש תוכניות להכלה ולמניעת נשירה של תלמידים (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/א, סעיפים 5.1, 5.2). המחלקה לביקור סדיר מפעילה מערך של כ-750 קציני ביקור סדיר הפועלים ב-256 רשויות חינוך. בשנת 2019 טיפלו הקב"סים ב-82,989 תלמידים (נתוני אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון). מספר הקב"סים הפועלים ברשויות החינוך המקומיות תלוי בגודל הרשות המקומית ובמצבם החברתי-כלכלי של התלמידים ברשות (עלימי וגבאי, 2020). משרה מלאה של קב"ס כוללת טיפול בכ-100 תלמידים. הקב"ס נדרש להיות בעל תעודת הוראה וותק בהוראה, עם עדיפות לוותק בעבודה עם בני נוער.¹⁷ מנתוני מכון ברוקדייל עולה כי מרבית הקב"סים הן נשים (75%) וכי כולם בעלי השכלה אקדמאית, לרוב בתחומים החינוכיים-טיפוליים, לצד תעודת הוראה וניסיון של כעשור בהוראה. כל קב"ס אמן על טיפול בעניינם של 107 תלמידים בממוצע, בדרגות שונות של נשירה (ברוך-קוברסקי, נוקנטניוב ובן רבי, 2018). מתוקף סמכות משרד החינוך פועל הקב"ס להבטיח את יישום חוק לימוד חובה ואת הגעתם הסדירה של התלמידים למוסדות החינוך (ברוך-קוברסקי ועמיתים, 2018). מבחינה מנהלתית הוא כפוף ליחידת החינוך שברשות, ומבחינה פדגוגית למפקח על הביקור הסדיר שבמחוז (משרד הפנים, 2019). בהיותו שחקן מרכזי בטיפול בתופעת ההיעדרות ובעיית הביקור הלא-סדיר, ומאחר שמרבית התלמידים שתחת אחריותו מתאפיינים בקשיים רגשיים ופונקציונליים, תפקידו נע על הציר שבין טיפול בתלמיד לבין היענות לצרכיו כפרט (קורנבוים, 2016). אחריות זו כוללת בקרה על תלמידים במסגרת חוק לימוד חובה; איתור תלמידים ומניעת נשירתם; טיפול ומעקב אחר היעדרותם; וליווי תהליך מעברם ממסגרת חינוכית אחת לאחרת (משרד הפנים, 2019).

עבודת הקב"ס מתאפיינת בשעות בלתי שגרתיות (משרד הפנים, 2019). במסגרת תפקידו הרב-ממדי והוא פועל מול ארבעה גורמים: התלמיד, הוריו, בית הספר ובעלי תפקיד ביישוב המגורים. פעולותיו כוללות שלושה מרחבי פעולה עיקריים: (1) פעולות שאופיין חינוכי-טיפולי; (2) ריכוז הידע הנוגע לתלמיד תוך כדי יישום עבודה מערכתית; (3) תמיכה רגשית לתלמידים ולהוריהם, איתור פעיל של תלמידים וקשר עם הוריהם לצורך אכיפת חוק ביקור סדיר (ברוך-קוברסקי ועמיתים, 2018). לעיתים נדרש הקב"ס אף לגשר ולתווך בין הגורמים השונים. על כן, לצד הכרת היצע המענים החינוכיים והטיפוליים המתאימים לתלמידים שונים, מצריכה עבודתו מזיומנויות ארגוניות, ניהוליות וטכנולוגיות, לצד היכרות עם מונחים מקצועיים מתחומים שונים כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומשפט (יעקובי-זילברברג והראל, 2013).

http://www.moin.gov.il/OfficeUnits/LocalGovernmentAdministration/17_takfid-new/Documents/kabas.pdf

עבודתו של קב"ס צריכה להיעשות בתיאום מלא עם מנהלי בתי הספר ועם הצוות הטיפולי והחינוכי, ועל הקב"ס להימצא בקשר שוטף עם התלמיד, עם משפחתו, עם בית הספר ועם גורמים נוספים ברשות, ובהם עובדי קידום נוער, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים וקציני מבחן. עבודתו של הקב"ס כוללת רישום של כל תלמיד הנמצא בטיפול במערכת הקב"ס-נט (מערכת ממוחשבת מטעם משרד החינוך), המאפשרת ניהול ידע ומעקב אחר התלמיד במהלך העבודה השוטפת. קב"סים נדרשים ליזום תוכניות לנוער בסיכון ולהוביל הליכים משפטיים לאכיפת חוק חינוך חובה ולטיפול בפניות לפטור מחוק לימוד חובה (אפללו וגבאי, 2011).

הקב"סים אמונים על אוכלוסיית תלמידים גדולה הנמצאת בסיכון לנשירה מבית הספר. עבודתם מחייבת מיומנויות גבוהות בתחומים שונים והיכרות רחבה עם המענים החינוכיים והטיפוליים הקיימים. יעקובי-זילברברג והראל (2013) מתארים את החיוניות של תפקיד הקב"ס כדמות טיפולית-חינוכית בעלת יכולות ארגוניות וניהוליות, ידע מקצועי בתחומים שונים, כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומשפט, ומיומנויות של גישור ותיווך. כיוון שהקב"ס אמון על אכיפת חוק חינוך חובה, הוא עוקב אחר תלמידים העשויים להיפלט ממסגרות לימודיות או שכבר נפלטו מהן: הוא מבקר בבתי הספר ובודק את נוכחות התלמידים, פונה לגורמים ברשות המקומית המטפלים בנוער חריג עד גיל 18 (לשכת הרווחה, שירות מבחן, משטרה, ארגוני מתנדבים, עמותות ועוד) בבקשה להפנות אליו כל מקרה של תלמיד שאיננו מבקר באופן סדיר במוסד לימודי כלשהו, ועורך סיורים במקומות שבהם תלמידים עלולים לשוטט.

הקב"ס פותח תיק מעקב לכל תלמיד שבטיפולו, מבקר בבית משפחת התלמיד ומשתתף בישיבות צוות בין-מקצועי שבהן נידון המקרה. הקב"ס נמצא בקשר שוטף בענייניו של התלמיד עם גורמים בתוך בית הספר (מנהל בית הספר, יועצת, רכזת שכבה, מחנכות; מדריך מוגנות בבית הספר ורכז כיתות האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון), ומחוצה לו (עו"סים, פסיכולוגים, קציני מבחן ועובדי קידום נוער). במובנים מסוימים פועל הקב"ס כמתאם בין הגופים ואנשי המקצוע השונים המטפלים בתלמיד, ובמקרי קצה – משמש כמנהל מקרה (case manager).

הקב"סים נעזרים במערכת ממוחשבת הקרויה "קבס-נט" כדי ליעל את עבודתם. המערכת הממוחשבת משמשת לתיעוד הפעולות שהם נוקטים בהתערבות עם התלמידים שבטיפולם.

המערכת מסונכרנת בזמן אמת עם מאגרי מידע רלוונטיים במערכת החינוך, דוגמת מרשם האוכלוסין, דיווחי מנהלים ונתוני שיבוץ עדכניים, והיא מסייעת לקב"סים בתהליכי איתור ושיבוץ של תלמידים, בתיעוד וביעול העבודה השוטפת. לכל תלמיד נפתח "כרטיס תלמיד" הכולל את הפרטים הבאים: אפיון הבעיה – הסיבה שבגללה הגיע התלמיד לקב"ס; מקור המידע – הגורם שהפנה את התלמיד לקב"ס; מסגרות הטיפול – תוכניות חינוכיות שהתלמיד שייך אליהן; דרכי פעולה – הפעולות

שנקט הקב"ס; מצב התלמיד – תיאור התלמיד בתחילת ההתערבות ובסיומה (עלימי וגבאי, 2020). הקב"ס נדרש לתעד את המידע על אודות התלמיד וההתערבות בענייניו בכל פעם שמתבצעת פעולה כלשהי (ברוך-קוברסקי ועמיתים, 2020).

במחקר שנועד לבחון את אפקטיביות הפעולות שנוקטים הקב"סים נבדק הקשר בין מאפייני הבעיה שבעטייה הופנה התלמיד לקב"ס, דרכי הפעולה שנקט הקב"ס ומצב התלמיד בסוף התהליך. במחקר נמצא שככל שלתלמיד יש יותר מאפיינים של בעיות ביקור סדיר, וככל שהקב"ס פועל יותר – עם ההורים, עם בבית הספר ובסיוע ממקורות אחרים – כך הסיכוי גדול יותר למנוע את נשירת התלמיד מבית הספר. כאשר מדובר בתלמיד שכבר נשר קשה יותר להחזירו למסגרת, גם אם מדובר במסגרת חלופית. חשוב לבנות תוכנית התערבות שמספקת מענה מדויק בהתאם למאפייני הבעיה (עלימי וגבאי, 2020).

לקב"ס מקום מרכזי בוועדות מקצועיות ברמת בית הספר והרשות המקומית. ועדת התמדה מקיימת דיון פנימי בבתי הספר בענייניהם של תלמידים עם צרכים מורכבים, ומוסמכת להחליט על בניית תוכנית התערבות לכל תלמיד ולשבץ תלמיד במסגרות חינוכיות חלופיות.

הקב"ס אמון על שיבוץ התלמידים בתוכניות השונות המשמשות להם רשת תמיכה חינוכית-חברתית-טיפולית ברמה הבית-ספרית, ברמה האזורית בבתי הספר הרגילים, בבתי ספר חלופיים ובמסגרות משלימות. שיבוץ התלמידים במסגרות נעשה לפי מדדים כגון התמדה, הישגים לימודיים והטיפול של המשפחה.

הגדרת הפרקטיקה של הקב"ס בישראל מסתמכת על מסמכים פנימיים של המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה: תפיסה פדגוגית טיפולית שמוביל חיים מויאל (מויאל, 2018), ארגון כלים לקב"סים¹⁸, אוגדן לקצין ביקור סדיר¹⁹; תיק הדרכה לקורס הכשרה קצין ביקור סדיר; וכן חוזרי מנכ"ל בנושא²⁰ ואתר האינטרנט של אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון²¹. בהמשך יסקרו כמה מסמכים העוסקים בפרקטיקה של הקב"ס בעולם. כחלק מהשפעתו של הקב"ס על הצוות החינוכי בבית הספר בעשייה החינוכית עם תלמידים במצבי נשירה, פועל הקב"ס להנחיל לבית הספר את עקרונות שיטת הפדגוגיה

18 קורנרבוים, א' (2016). ארגון כלים לקב"סים – בניית מרחבי שותפות. המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה, מדינת ישראל, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון, המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, פרסום פנימי.

19 פורטל רשויות ובעלויות חינוך, שירותים רשותיים, קציני ביקור סדיר – <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/KDN/KBS.htm>

20 חוק זכויות התלמיד, התשס"א; חוק לימוד חובה, התש"ט-1949; חוזר מנכ"ל – נוהל הרחקה לצמיתות של תלמיד ממוסד חינוך והעברתו למוסד חינוך אחר; חוזר מנכ"ל מיוחד ז' (התשנ"ה) מניעת נשירה והגברת כוח ההתמדה וההצלחה של תלמידים בבתי הספר.

21 ואתר האינטרנט של אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/YeledNoarBesikun>

הטיפולית – תפיסה תיאורטית ומקצועית שגיבש חיים מויאל, העומד בראש אגף אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון שבמשרד החינוך. שיטה זו עוסקת בקשר שבין נפש התלמיד, שחוה בחייו מצבי כישלון, אכזבה ופגיעות רגשיות ופיזיות, לבין תהליכי למידה ועמידה בהישגים לימודיים נורמטיביים (מויאל, 2018; חינוך-טיפול בקידום נוער, 2019). גישה מקצועית זו עומדת בבסיס השפה המשותפת לאנשי המקצוע במרחבי העשייה השונים באגף, וממנה נגזרים תוכניות עבודה ויעדים, השתלמויות והנחיה מקצועית. לגישה זו יש השפעה עמוקה על תפקיד הקב"ס ועל דרכי עבודתו, והיא מחברת בין ההיבט הטיפולי-רגשי ובין זה הפדגוגי-קוגניטיבי באופן שמביא להישגים ואף לשינוי תודעתי של התלמיד. קב"ס הפועל בגישת הפדגוגיה הטיפולית אינו מסתפק במתן תמיכה רגשית, אלא הוא פועל לשינוי חוויית הלמידה של התלמיד באמצעות חיבור בין הפן הלימודי ובין הפן הרגשי והשפעה לא רק על אנשי הצוות בבית הספר בדיאלוג שוטף עם המורים, אלא גם על הסביבה האקולוגית השלמה.

הפדגוגיה הטיפולית נועדה להפוך את חוויית הלימוד ל"מקור רב-ערך לתמיכה רגשית ונפשית", מתוך הבנה שהוראה הנשענת על יסודות של תמיכה, דיאלוג, וקשר משמעותי בין מורה לתלמיד – יכולה לשפר באופן ניכר את סיכוייהם של בני נוער במצבי נשירה וניתוק להצליח בבית הספר ובחייהם בעתיד. הפדגוגיה הטיפולית שואפת להפוך בני נוער בסיכון לתלמידים מתפקדים, ולאפשר להם, באמצעות התהליך הלימודי, התארגנות פיזית, רגשית ונפשית.

גישת הפדגוגיה הטיפולית פותחה במקורה כחלק מהניסיונות לקדם את יכולת הלמידה ולהביא להישגים לימודיים ניכרים בקרב תלמידים בסיכון השהים במסגרות חוץ-ביתיות – אוכלוסיית הקצה של הרצף הטיפולי. הוראה בגישת הפדגוגיה הטיפולית מובילה לנגיעה בנפשם של התלמידים, על כאביהם, סבלם, הפגיעות שחוו, פערי הלמידה וקשייהם הלימודיים, ושואפת להפוך את מקורות הכאב והסבל למשאב ידע בלתי נפרד מהלמידה המתוכננת על פי תוכנית הלימודים.

החיבור בין הפדגוגיה לטיפול, בין התכנים ושיטות ההוראה לעולם הרגש, מאפשר לקדם את התלמיד להישגים ניכרים המובילים לשינוי התודעה שלו כבוגר עצמאי ומצליח. השילוב בין פדגוגיה וטיפול מבוסס על ההנחה שלמידה ורכישת השכלה היא מרחב מרכזי ליצירת שינוי רגשי. למידה המתרחשת כחווייה משמעותית משפיעה על התודעה ועל ההתנהגות של התלמיד.

כאשר המורה מודע לגישת הפדגוגיה הטיפולית, הוא פועל בכיתה באופן שעשוי להציע לתלמידים תנאים מוגנים, המאפשרים חקירה של תקשורת מילולית ולא-מילולית בעולם של יחסים אמיתיים. מורה המשמש מחנך-מטפל מנסה להאיר את המציאות של תלמידיו תוך כדי שיתופם בתהליך דיאלוגי "משחרר" החותר לשינוי תודעה. דיאלוג זה יוצר חיבור בין העולם הפנימי והחיצוני של התלמידים ומוביל לשינוי

תודעה ומעבר מחשיבה קונקרטית לחשיבה מופשטת וגבוהה יותר. המורה מעריך את נקודות העוצמה והחולשה של התלמידים ומתוך כך בוחר את שיטות ההוראה המתאימות שיקדמו אותם. בנוסף הוא משלב בעשייה הכיתתית למידה התנסותית באינטראקציות חברתיות בין-אישיות.

המורה הפועל ברוח הפדגוגיה הטיפולית מבנה את ההוראה במרחב הכיתתי תוך חיבור בין העשייה החינוכית לבין העולם האישי רגשי בעזרת פרקטיקות שונות: שילוב חוויות מפתח לתלמיד באמצעות פעילויות לימודיות ייחודיות ומגוונות הרלוונטיות לחיי התלמיד (גד, 2006); תגובה למתרחש ב"כאן ועכשיו" בדיאלוג משחרר המאפשר שינוי תודעה (פריירה, 2015; שור ופריירה, 1990); הנחלתה של גישה חיובית ללמידה בעזרת ציפיות גבוהות, חיבור רגשי למשימות, סיפוק מהמאמץ ומהעשייה (צימרמן, Seligman, 2011; 2010); הוראה המכוונת יצירת מוטיבציה פנימית ומעורבות בלמידה (זיו וזיו, 2010; Deci & Ryan, 1985); הפיכת המסגרת החינוכית למרחב פוטנציאלי היוצר החזקה וביטחון (ויניקוט, 2010); ושימוש בכיתה כב"קבוצה" שבה היחסים מקדמים את הלמידה (ריון, 1997).

ההדרכה והפיתוח המקצועי של הקב"סים בישראל

הפיתוח המקצועי של הקב"ס נמצא באחריות המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה באגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון של משרד החינוך. מערך הפיתוח המקצועי של המחלקה כולל השתלמויות, ימי עיון וימי למידה המתקיימים במשרד החינוך ובמכללות,²² והדרכה שוטפת שמקבלים הקב"סים ביחידות לביקור הסדיר ממנחי הביקור הסדיר. מערך הפיתוח המקצועי של המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה כולל השתלמויות, ימי עיון וימי למידה המתקיימים ביחידות. קב"סים בראשית דרכם משתתפים בתוכניות הכשרה באחת מארבע מכללות,²³ וקב"סים ותיקים ומנהלי יחידות משתתפים בתוכנית הכשרה המתקיימת במכללת אורנים. כמו כן נותנים מנחי הביקור הסדיר לקב"סים הדרכה שוטפת ביחידות לביקור הסדיר.

הפיתוח המקצועי של הקב"סים נעשה באמצעות שימוש בשתי מתודות עיקריות:

1. אימון מחוץ למסגרת העבודה (OFFJT) Off The Job Training – תהליכי למידה המתבצעים בקבוצות הכשרה. תהליך זה מתבסס על תרחישים פוטנציאליים של עבודתו השוטפת של הקב"ס עם שותפי התפקיד, וכולל ניתוחי אירוע, משחקי תפקידים, סדנאות ועוד.

22 מכללות דוד ילין, אורנים, אחווה ובית ברל.

23 דוד ילין, אורנים, אחווה ובית ברל.

2. אימון במסגרת העבודה (OJT) On The Job Training – תהליכי למידה

המתקיימים תוך כדי עבודה ביחידת הקב"ס וכוללים הדגמה, אימון וחונכות. תהליכי ההדרכה וההנחיה השוטפת של הקב"סים הם לב ליבה של עבודת המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, והם כוללים הקניה שוטפת של ידע, כלים ושיטות. המנחים נבחרים לתפקיד על בסיס איכות עבודתם בשטח עם ילדים בסיכון. הם מספקים לקב"סים מענה מקצועי מסייע ומכיל על בסיס ניסיונם, הידע שלהם ויכולותיהם המעשיות. מהמנחה מצפים להבין לעומק את ההתמודדויות היום-יומיות של הקב"סים, לספוג ולהכיל את הקשיים העולים מהן, ומכיר בקיום דילמות, סתירות, ניגודים ואמביוולנטיות בתפקוד הקב"סים. המנחה מספק מענה מהימן ואמין, וזוכה באמוןם של הקב"סים שהוא מנחה. ההנחיה נעשית במכלול ההיבטים של עבודת הקב"ס: הרכבת תוכנית התערבות לתלמידים, הטמעת מקומו של הקב"ס בבתי הספר, הפניית התלמידים לתוכניות שונות של האגף, וכן הטמעת החוק וחוזרי המנכ"ל²⁴. מתווה הפיתוח המקצועי של המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה נועד לעודד התפתחות אישית של המשתתפים ולשפר את דרכי התמודדותם עם מצבים מאתגרים בעבודה, והוא מבוסס על למידת עמיתים. המתווה כולל סיורים לימודיים הקשורים בתכני הקורס וחניכה אישית של מנחה קב"ס המלווה את הקורס. ההכשרה נעשית בגישה קהילתית פסיכו-חברתית ותכליתה להעצים את הקב"ס העובד בשטח באמצעות רכישת כלים רלוונטיים הכוללים עקרונות מארבע דיסציפלינות שונות:

- משפט – הצגת תפקידו של הקב"ס ופירוט סמכויותיו במערכת החינוך בישראל.
- סוציולוגיה – מרכיבי החברה בישראל.
- פסיכולוגיה התפתחותית – מאפייני ילדים ובני נוער בסיכון והדרה.
- פסיכולוגיה ארגונית – מאפיינים מערכתיים של עובדים עם אוכלוסיות מצוקה והובלת תהליכי שינוי.

ההכשרה מכוונת לגבש תפיסה אחידה של תפקיד הקב"ס, ולהבנות קהילה מקצועית היוצרת ידע משותף ושפה אחידה. ההכשרה כוללת חשיפה לבסיסי ידע וכלים רלוונטיים לעבודת הקב"ס בנושאים מגוונים: מושגים בסיסיים בסוציולוגיה, חינוך ופסיכולוגיה; רב-תרבותיות, הגירה והשפעתה על תהליכי הדרה והכלה²⁵; עבודה עם ילדים ונוער בסיכון, נוער מנותק ועבריינות נוער; חינוך מיוחד, ועדת השמה ולקויות למידה; הזהות המקצועית של תפקיד הקב"ס; דילמות אתיות ומוסריות בעבודת הקב"ס; כלים לניהול הקשר עם תלמידים, הורים, צוותים חינוכיים ואנשים בקהילה; המשפחות ומערכת

24 חוק זכויות התלמיד, התשס"א; חוק לימוד חובה, התש"ט – 1949; חוזר מנכ"ל – נוהל הרחקה לצמיתות של תלמיד ממוסד חינוך והעברתו למוסד חינוך אחר; חוזר מנכ"ל מיוחד ז' (התשנ"ה) – מניעת נשירה, הגברת כוח ההתמדה וההצלחה של תלמידים בבתי הספר.

25 הדיאלוג שבין הקב"ס לתלמיד יוצר השפעה הדדית המובילה, בשפתו של פאולו פריירה, להרחבה תרבותית שבה החומרים התרבותיים שהתלמיד מביא למפגש מתחברים לאלה שמביא הקב"ס ולהפך.

- החינוך – פיתוח דרכים לעבודה משותפת; התערבות בשעת משבר; עבודת הקב"ס בצוות – ברשות, בצוותים חינוכיים, בטיפול בנשירה סמויה.
- להלן כמה דוגמאות לעולם המושגים הנלמד כחלק מתהליך ההכשרה המקצועית:
- תפיסת תפקיד הקב"ס בציר שבין הגישה הפטרנליסטית, שלפיה המדינה יודעת מה טוב לאוכלוסייתה, ובין הגישה האוטונומית, שלפיה יש לפרט זכות בחירה.
 - מקור הסמכות של הקב"ס – סמכות כריזמטית; סמכות מסורתית; סמכות רציונלית או חוקית.
 - מקורות העוצמה של התפקיד – עוצמת תגמול (פרסים); עוצמת כפייה (עונשים); עוצמה לגיטימית (של בעל סמכות); עוצמה רפרנטית – עוצמת התכונות האישיות של האדם וכיצד הוא מעביר אותן לציבור מאזין; עוצמת המומחיות – הידע העודף שיש לו על פני האנשים שהוא מטפל בהם.
 - עקרונות בחניכה – עקרונות מרכזיים המובילים את החונכים בתהליך: 1. תמיכה בחניך – יצירת תנאים מיטביים להתרחשות למידה; 2. איסוף מידע רב ככל האפשר הן על הביצוע והן על המאפיינים של החניך, כדי לאפשר שיקוף מעשי מדויק של התפקוד.
 - חינוך מיוחד – כיתה קטנה, בית ספר התנהגותי, בית ספר ללקויות נפשיות, לקויות למידה, לקויות רגשיות ולקויות התנהגותיות.
 - היבטים חוקיים ואתיקה – החוקים המגדירים את סמכותו ואת גבולות תפקידו של הקב"ס: חוק לימוד חובה, חוק יסוד כבוד האדם וחירותו, חוק זכויות הילד, חוק הגנת הפרטיות, חוקי נוער, חוק טיפול והשגחה, וחוקי מנכ"ל רלוונטיים (כגון חוזר מנכ"ל הביקור הסדיר, חוזר מנכ"ל הרחקה לצמיתות, חוזר הורים גרושים, גיל אחריות פלילית, הליך פלילי).
 - התערבות פרטנית בשעת משבר – ידע תיאורטי והבנה של תהליך ההתערבות הפרטני בזמן משבר מתוך התייחסות לקשר הבין-אישי שנוצר בין הקב"ס לתלמיד וסוגיות בעבודה עם מתבגרים ומשפחותיהם: מהו משבר, סוגים שונים של משברים, אבחון המצב והקניית קווים מנחים להתערבות בזמן משבר, הנער כשותף בתהליך ההתערבות, השלבים בתהליך (בכל אחד מהשלבים יש התייחסות למאפיינים, לדרכי ההתמודדות ולהתערבות של הקב"ס), מיומנויות ליצירת קשר, טיפול בהתנגדויות, יצירת מוטיבציה לשינוי. ברוח תורתו של ויניקוט, על הקב"ס לבצע החזקה (holding) פיזית, מכילה, "מחבכת" וקבועה, המחזקת את הקשר הבין-אישי עם התלמיד ומספקת לו מרחב של מוגנות והכלה.
 - רב-תרבותיות – ההשפעה של הגירה ורב-תרבותיות בהקשר של נוער בסיכון: דה-סוציאליזציה – התנתקות מערכים ונורמות של מהגר; רה-סוציאליזציה –

מעבר לחברה חדשה; דפוסי התייחסות לקליטה בארץ ההגירה: השתלבות – קבלת תרבות היעד מתוך שמירה על תרבות המוצא; היפרדות – דחיית תרבות היעד מתוך דבקות בתרבות המוצא; הטמעה – קבלת תרבות היעד מתוך דחיית תרבות המוצא.

- ילדים ונוער בסיכון, התנהגות מסוכנת וגורמים סוציולוגיים לסיכון – המשפחה: ליברליות מול סמכותניות.

ההיבטים החוקיים הקשורים במניעת נשירה במדינות שונות דומים זה לזה, אך ניכרים הבדלים גדולים בין מדינות באשר לבעלי התפקידים האמונים על הטיפול בתופעה וצורות פעולתם. אנשי מקצוע כמו עובדים סוציאליים, עובדי נוער, יועצים חינוכיים ועוד, עשויים למלא גם תפקיד של מניעת נשירה מכוח החוק. ההבדלים בין המדינות באים לידי ביטוי גם באופן שבו נמדדים היבטי היעדרויות תלמידים המחייבים התערבות של נציגי החוק; מספר החיסורים של תלמיד שנעדר ללא רשות, הגיל שבו תלמידים חייבים לבקר באופן סדיר במערכת החינוך, מספר ההיעדרויות הגוררות סנקציות על התלמיד או על הוריו, ועוד.

חיפוש מידע²⁶ אודות מניעת נשירה במדינות העולם מעלה מסמכים, חוברות ואתרי אינטרנט המפרטים את דרכי הפעולה של סוכנויות ובעלי תפקידים האמונים על מניעת נשירה, לדוגמה, חוברות של המדינות קליפורניה²⁷, ויסקונסין²⁸, אלבניה²⁹ ועוד (אפשר לעיין במסמך³⁰ המרכז גופים רבים העוסקים בצמצום שוטטות בבתי הספר).

בין אנשי המקצוע האמונים על טיפול בנוער בנשירה נמנים מורים, עובדים סוציאליים, עובדי נוער, יועצים או פסיכולוגים וקב"סים. הגדרת התפקיד שלהם נעה על הרצף שבין היבטים פדגוגיים, טיפוליים-חינוכיים ורווחתיים, באופן המשקף את עומק האחריות של איש המקצוע על מצב התלמיד ומשפחתו; עד כמה הוא נחשב חלק מצוות בית הספר ועד כמה הוא נדרש לעבוד בשיתוף פעולה עם אנשי מקצוע בבית הספר ועם

26 במאגרי מידע ובאינטרנט.

27 קליפורניה. GUSD Attendance Handbook: A Road Map to Improved School

Attendance and Behavior. 2016-2017, Glendale, California

Eastman, G., Cooney, S. M., O'Connor, C., Small, S. A. (2007). *Finding Effective*

Solutions to Truancy, Research to Practice Series 5, Wisconsin IL: University

.of Wisconsin, Madison

Sultana, R. G. (2006). *"Facing the Hidden Drop-Out Challenge in Albania.*

Evaluation Report of Hidden Drop-Out Project – Pilot in Basic Education in 6

Prefectures of Albania, 2001-2005". UNICEF: [https://www.um.edu.mt/library/](https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/33150)

.oar/handle/123456789/33150

Resources for Truancy Reduction in Schools, Resource Brief, March, (2013). 30

Ann O'Connor, Reece L. Peterson & Jeanene Erickson, University of Nebraska-

.Lincoln

נותני שירותים קהילתיים כדי לפתח וליישם אסטרטגיות אינטגרטיביות להתמודדות עם מצבי נשירה וסיכון.

לדוגמה: באירלנד פועלים קציני הביקור הסדיר (educational welfare officers) במסגרת הסוכנות לילד ולמשפחה, שאחראית על שיפור רווחתם של ילדים במדינה (על בסיס החוק להקמת הסוכנות לילד ולמשפחה – The child and family agency –³¹act, 2013). הקב"סים פועלים תחת מטריית השירותים שמספקת הסוכנות ברחבי המדינה, ומתפקידם לייעץ, לתמוך ולתת הכוונה להורים כדי להבטיח שילדיהם יפקדו את בית הספר באופן סדיר. בבתי ספר מסוימים פועלים הקב"סים במקביל לשירותים תומכים נוספים שמציעים בתי הספר לצורך קידום התלמידים: התוכנית לשיתוף פעולה בין הבית, בית הספר והקהילה (Home School Community Liaison Scheme – HSCL)³² והתוכנית לסיום בית ספר (School Completion Programme – SCP). הקב"ס נדרש לטפל בבעיית אי-ההגעה מיד כאשר זו צפה על פני השטח, ובכך למנוע את הפיכתה למשבר היעדרות ארוך יותר. הוא בודק עם מנהל בית הספר אילו מאמצים כבר נעשו כדי לסייע לילד, ובמידת הצורך יוצר קשר עם המשפחה ונפגש עימה, כך שביקורי בית הם חלק מרכזי בעבודתו. ביקור זה מוביל בדרך כלל לזיהוי הבעיה, ולאיתור פתרון הולם עם צוות בית הספר ונותני שירותים אחרים, ובעת גיבוש מובאות בחשבון נסיבותיה המיוחדות של המשפחה (The child and family agency, 2017).

במדינת ויקטוריה שאוסטרליה נכללים המענים הניתנים לתלמידים בסיכון בתוכנית לשירותי תמיכה אשר מקנה להם גישה לפסיכולוגים, לקציני הכוונה (guidance officers), לעובדים סוציאליים ולקלינאיות תקשורת (OECD, 2016). לצידם של אנשי המקצוע הללו פועלים קב"סים (primary welfare officers), שהם בהכשרתם מורים, עובדים סוציאליים, או עובדי נוער.

תפקידו של ה-primary welfare officer גמיש, והוא נתפר לפי צרכיו של בית הספר שבו הוא מוצב. בעבודתו מצופה ממנו להיות חלק בלתי נפרד מצוות בית הספר האחראי לרווחתו של התלמיד, ולעבוד בשיתוף פעולה עם אנשי מקצוע רבים הפועלים בבית הספר ומחוצה לו, וכן עם נותני שירותים קהילתיים, וזאת כדי לפתח וליישם אסטרטגיות הוליסטיות ואינטגרטיביות (בדגש על הלימה מבחינה תרבותית). את התאמת המענה לנסיבותיו של התלמיד, נדרש ה-primary welfare officer

³¹ <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2013/act/40/enacted/en/html>

³² למידע נוסף על התוכנית ראו:

Home School Community Liaison Scheme. (2016). *Information Booklet for DEIS schools participating in the Home School Community Liaison Scheme*. <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Home-School-Community-Liaison-HSCL-Scheme/Information-Booklet-for-DEIS-schools-participating-in-the-Home-School-Community-Liaison-Scheme.pdf>

לקיים במסגרת עבודתו המשותפת עם המורים, עם הצוות המוביל בבית הספר, ועם יתר הגורמים המספקים תמיכה לתלמידים ושירותים מבוססי קהילה (Department of education and early child development, 2013³³).

באנגליה נדרשים הקב"סים לקיים קשרים רציפים עם הורים, מורים, פסיכולוגים חינוכיים, המשטרה ושירותי הרווחה, וכן עם גורמים ועם סוכנויות טיפול אחרות מחוץ לבית הספר, כדי לזהות ולהעריך את צורכיהם של התלמידים המתמודדים עם בעיות התנהגותיות או חברתיות, בעיות ביקור סדיר, הישגים נמוכים או בעיות כלכליות. במקרים שבהם יש צורך לערב את בית המשפט הם יכולים לשמש עדים או לסייע בהכנת התיק. הקב"סים יכולים להיות מוצבים בתוך בית הספר או מחוצה לו, ולהיות אחראים לבית ספר אחד או לקבוצה של בתי ספר, לפי אופן ההתנהלות של הרשות המקומית (Department for Education, 2015; Reid, 2006b).

ב-15 השנים האחרונות, על רקע חקיקה חדשה באנגליה³⁴, חלו שינויים גדולים באופן שבו בתי הספר, הרשויות המקומיות וסוכנויות חינוכיות אחרות פועלים יחד כדי לשפר את הביקור הסדיר בבתי הספר (Reid, 2012). בעבר עסקו הקב"סים באנגליה בעיקר בסוגיות ביקור סדיר, אך עם השנים התווספה אליהן קשת רחבה של מטלות רב-תחומיות, הכוללות: ניהול ההרחקה של תלמידים מבית הספר, הגנת הילד, התמודדות עם ילדים בעלי התנהגות אנטי חברתית, הנפקת רישיונות לתעסוקת ילדים, השמות מחוץ לבית הספר, בריאות ובטיחות, הערכת סיכונים, טיפול במבקשי מקלט, וטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובתלמידים החשופים לבריאות (Reid, 2006b).

משמעותו של שינוי זה בפועל היא כי הקב"סים שולבו בצוותי שירותי רווחה, ולעיתים הם אף נדרשים למלא פונקציות של עובדים סוציאליים. כתוצאה משינויים אלה נוצר מחסור בקב"סים, עד שבתי ספר מממנים מקופתם קב"סים או מומחים אחרים, כגון סייעות למורה או חונכים, כדי להתמודד עם סוגיות של ביקור סדיר.

במרבית המדינות מבוססת העשייה למען צמצום ממדי הנשירה על שיתוף פעולה בין גורמים רבים ברמה הלאומית, האזורית והמקומית, וכן ברמת בית הספר. משמעות הדבר היא שברוב המקרים פועלים הקב"סים יחד עם גורמים אחרים, כדי לשפר את רווחתם של תלמידים הנמצאים בסכנת נשירה. כך לדוגמה, בדוח על עזיבה מוקדמת של תלמידים את בית הספר ברחבי האיחוד האירופי, שפורסם בשנים 2013 ו-2014 (European Commission, 2013, 2014), מושם דגש על שיתוף הפעולה של מורים, הורים ותלמידים עם מרכזי הדרכה, איגודים מקצועיים, מעסיקים ומומחים דוגמת עובדים סוציאליים ופסיכולוגים חינוכיים. מודגשת החשיבות של שותפות בין כמה גורמים

<https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/departments/201314deecdannualreport.pdf>

34 כגון: The Children Act, 2004, חוק שמטרתו להסדיר שירותים לילדים ונוער ולמנוע נציב מיוחד לקהל יעד זה.

וסוכנויות, שבמסגרתה נשמר למנהלי בתי הספר ולמורים עצמם התפקיד החשוב ביותר במתן מענה לתלמידים שיש להם בעיות ביקור סדיר. עוד עולה מהדוחות, כי מנהלי בתי הספר ברוב המדינות החברות באיחוד האירופי הם האחראים על התיאומים ועל מיסוד עבודת הצוות בין אנשי מקצוע שונים בבית הספר ומחוצה לו, וכי ברוב המדינות על הפסיכולוגים והיועצים החינוכיים מוטלת האחריות לספק תמיכה, ייעוץ והכוונה לתלמידים בסיכון לנשירה ולמשפחותיהם. פסיכולוגים ויועצים חינוכיים אלה מוצבים בדרך כלל בבית הספר, ובמקרים אחרים הם פועלים במסגרת ארגון המקיים תקשורת ישירה עם בית הספר. עובדים סוציאליים וקבס"ם מוזכרים גם הם בדוח כשותפים חשובים במדינות אירופיות רבות, ותפקידם לתמוך בתלמידים ובהורים, ולעיתים אף לספק תמיכה כלכלית ולקיים התערבויות בעיתות משבר.

הקב"סים עובדים בדרך כלל בסוכנויות חיצוניות לבתי הספר, גם אם הם פועלים בתחומיהם. עובדי נוער (youth workers) מוזכרים גם הם בדוח, כחלק בלתי נפרד ממערכת הסיוע שנועדה לקדם תלמידים בסיכון לנשירה, לפחות במחצית ממדינות האיחוד האירופי, והם נותנים תמיכה לצעירים וסיפוק הזדמנויות למידה בלתי פורמליות. ברוב המדינות, אנשים שמתפקדים כקב"סים פועלים כחלק ממערכת שכוללת מספר רב של גורמים, סוכנויות ואנשי מקצוע אחרים (European Commission / EACEA ./ Eurydice / Cedefop, 2014).

לצד מסמכים רבים המפרטים את המדיניות ואת אופן ההתנהלות של הסוכנויות הממונות על מניעת נשירה במדינות השונות, קשה יותר למצוא עדויות על תוכניות הכשרה והתמחות ייעודיות לתפקיד. בשל המחסור בגוף ידע אקדמי והכשרה אקדמית מובחנים לעבודת הקב"ס, גם כאשר מתקיימת הכשרה מקצועית ייעודית, היא צומחת בדרך כלל מתוך התנסות של אנשי מקצוע המטפלים באוכלוסיות בסיכון לנשירה, שיש להם הכשרה אקדמית סדורה – פסיכולוג, יועץ, עובד סוציאלי וכדומה. כך נחשפים אנשי המקצוע האמונים על מניעת נשירה למגוון של תחומים ומושגים (סיכון, לקויות, עבריינות), אך נראה שמושגים אלה טרם התגבשו לכדי גוף ידע פרופסיונלי התורם לגיבוש זהות מקצועית ייחודית.

גם כאשר הפרקטיקה של הגופים ואנשי המקצוע הממונים על מניעת נשירה מתוארת בהרחבה, נראה שעל פי רוב היא מבוססת על ניסיון מצטבר של עבודת שטח רבת שנים, ושאינן לה חיבור ברור עם בסיסי ידע תיאורטיים בתחומים רלוונטיים כדוגמת חינוך, פסיכולוגיה וסוציולוגיה. בשל כך מדובר בדרך כלל בשורה של נהלים ועצות, ופחות בידע אקדמי שיכול לשמש בסיס לתהליכי התמחות והתפתחות מקצועית של אנשי המקצוע ושל פרקטיקות למניעת נשירה.

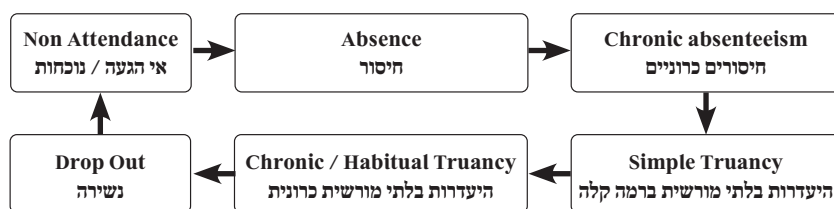
יוצא דופן בהקשר זה הוא המרכז הארצי למעורבות בבתי הספר בקולורדו שבארצות הברית (The National Center for School Engagement – NCSE³⁵) המבסס את עבודת הקב"ס על מודל תיאורטי הנקרא The Three A's. לפי מודל זה, הצלחת התלמיד בבית הספר היא המרכיב הבסיסי הנחוץ לקידום מעורבות התלמיד ולמניעת מצבים של ניכור וניתוק, העומדים בבסיס דפוסי ההיעדרויות, השוטטות והנשירה של תלמידים. כדי למנוע נשירה יש לחבר את התלמיד לבית הספר באמצעות קידום הנוכחות, ההתקשרות וההישגים:

קידום הנוכחות (Promoting Attendance) – פיתוח ויישום של אסטרטגיות מבוססות למניעת היעדרויות מוצדקות או לא מוצדקות.

קידום ההתקשרות (Promoting Attachment) – ייסוד קשרים משמעותיים בין הצעירים למשפחותיהם ועידוד דאגה, תמיכה וציפיות הדדיות המוגדרות יחד. לשם כך מפתח הארגון תוכניות לפיתוח אווירה חיובית בבית הספר ולמעורבות המשפחה והקהילה, ופעילויות הממוקדות בתלמיד עצמו.

קידום הישגים (Promoting Achievement) – עשייה שנועדה להבטיח שלתלמיד יש כלים ומשאבים הנחוצים לו כדי להשלים את מסלול הלימודים ולסיים את בית הספר.

לסיכום, נשירה היא על פי רוב תוצאה סופית של תהליך ארוך ובו גורמים ודינמיקה של אי ביקור סדיר בבית הספר. הקשר בין האירועים הללו או בין הקטגוריות המושגיות הללו הוא התפתחותי, כך שאירוע היעדרות חד-פעמי או קצר-מועד עשוי להוביל בפעמים רבות לאירוע היעדרות ממושך יותר, וכן הלאה. הדינמיקה הזו מובילה לעיתים לנשירתו של התלמיד ממסד הלימודים. להמחשת קשר זה בין הקטגוריות המושגיות, ראו את התרשים שלהלן על הדינמיקה של אי ביקור סדיר בבית ספר, אשר מובילה לנשירה:



יש הבדלים בין המדינות בדרך שהן נוהגות מבחינה מעשית בתופעת ההיעדרות והשוטטות. למשל, אין אחדות ביניהן בנוגע למספר החיסורים שממנו ואילך נחשב תלמיד ל"נעדר ללא רשות", ולמספר "ההיעדרויות הבלתי מורשות" שממנו ואילך יש להטיל סנקציות על התלמיד או על הוריו (Zinth, 2005). בשונה ממדינות רבות, ישראל מתאפיינת

בהוראות ובהנחיות ברורות ואחידות ברמה הלאומית, המחייבות כל בית ספר בכל רשות ובכל מסגרת חינוך. אפשר להניח שמכיוון שישראל היא מדינה קטנה שאינה מורכבת מטריטוריות (אוסטרליה), מדינות (ארצות הברית) או מחוזות (אנגליה) – קל לגבש בה מדיניות אחידה שתהיה תקפה לכל בתי הספר וליישמה באופן אחיד. בישראל המונח "נשירה סמויה" מקפל בתוכו את כל אירועי ההיעדרות ואי הביקור הסדיר של התלמיד בבית הספר, ואלה מבטאים את התנתקותו ההדרגתית של התלמיד מהמוסד החינוכי. יש הבדלים בין המדינות השונות גם באופן הפעולה של בעלי המקצוע הממונים על מניעת נשירה, לא כל שכן בין המחוזות ובתי הספר; כך שההגדרה המקצועית של קב"ס משתנה לעיתים אף בין בית ספר אחד למשנהו ולעתים אף באותו מחוז. השונות מתבטאת גם בכך שאנשי מקצוע שונים עשויים למלא גם תפקיד של קב"ס; עם אנשי מקצוע אלה נמנים עובדים סוציאליים, עובדי נוער, יועצים חינוכיים ועוד.

למרות ההבדלים בדפוסי הפעולה של הגופים שונים במדינות שונות, המכנה המשותף לכולם הוא הצורך ביצירת שותפויות ועבודת צוות. באף לא אחת מהמדינות שנסקרו לעיל הוצגו הקב"סים כמי שפועלים לבד או באופן עצמאי, כדי לשפר את שיעור המגיעים לבית הספר. בכל מדינה נמצאו הקב"סים כמי שפועלים כחלק ממערך גדול יותר, המורכב משחקנים רבים שלכל אחד מהם תפקיד מסוים, אשר אמור לתרום למאמץ לשפר את רווחת התלמידים, ובייחוד את אלו הנמצאים בסיכון לנשירה.

לצד ריבוי מסמכי מדיניות ומסמכים המפרטים את אופן ההתנהלות של הסוכנויות הממונות על מניעת נשירה במדינות השונות, קשה יותר למצוא עדויות על תוכניות הכשרה והתמחות ייעודיות ונבדלות לתפקיד. גם כאשר קיימת הכשרה מקצועית ייעודית, היא אינה צומחת מתוך עבודת הקב"סים, אלא מתוך ההתנסות של אנשי המקצוע האחרים המטפלים באוכלוסיות בסיכון לנשירה – פסיכולוג, יועץ, עובד סוציאלי. וכך הקב"סים נחשפים למגוון של תחומים ומושגים (סיכון, לקויות, עבריינות) בלי שתיווצר להם תחילה זהות מקצועית ייחודית.

ייתכן שהדבר נובע מהתפקיד של הקב"ס כאוכף חוק, המותיר אותו לכאורה חסר תוכן משל עצמו; כך שקשה לראות את תפקיד הקב"ס במנותק מבעלי התפקידים האחרים הממונים על מניעת נשירה, ולכן קשה לחקור את השפעתו הספציפית. סיבה אחרת עשויה להיות מספרם המועט למדי של בעלי מקצוע המשמשים כקב"סים (בארץ ובעולם), אשר אינו מצדיק השקעה ממוקדת במחקר ובפיתוח ההיבטים המקצועיים של התפקיד. גם כאשר הפרקטיקה של הגופים ואנשי המקצוע הממונים על מניעת נשירה מתוארת בהרחבה, נראה שהיא מבוססת על פי רוב על ניסיון מצטבר של עבודת שטח רבת שנים, שאין לה חיבור ברור עם בסיסי ידע תיאורטיים בתחומים רלוונטיים דוגמת חינוך, פסיכולוגיה וסוציולוגיה. בשל כך מדובר בדרך כלל בשורה של נהלים ועצות, ופחות

בידע אקדמי שיכול לשמש בסיס לתהליכי התמחות והתפתחות מקצועית של אנשי המקצוע ושל פרקטיקות למניעת נשירה.

התבוננות על תפקיד הקב"ס בהקשר הרחב של החינוך, ככלי למוביליות חברתית וצמצום פערים חברתיים, שבו הנשירה היא ביטוי לבעיה חברתית רחבה אשר פתרונה נעוץ בשיפור אפקטיביות החינוך, מחזקת את הצורך שהקב"ס יחבור למהלכים המערכתיים האזוריים. בהקשר זה, תפקידו של הקב"ס הוא לקבל נתונים ומידע על כל תפקודי בתי הספר באזור שבאחריותו, ולהזרים באופן שוטף לאנשי המקצוע משירותי החינוך והרווחה ומרשויות נוספות, הפועלים יחד, את הנתונים שבידו אודות התלמידים במצבי נשירה. בכך עשייתו של הקב"ס נובעת מראייה אינטגרטיבית של כל הגורמים הפועלים לשיפור מתמיד של בתי הספר באזור. הכללת הקב"ס בגוף אינטרדיסציפלינרי, הפועל באופן מתמיד ליצירת רציפות בין עבודתם של קובעי המדיניות ואנשי המקצוע הבכירים ובין עבודת אנשי החינוך והטיפול בבתי הספר ובקהילה, תורמת ליכולתו של הגוף לגבש מענים מותאמים ומדויקים יותר ויותר לצורכי התלמידים, המשפחות וכן המורים ואנשי המקצוע. ככל שהעשייה של הקב"ס נעשית בזירה הוליסטית, אינטגרטיבית ומושקעת יותר, הוא הופך להיות יד ימינה של מערכת החינוך באזור, ואז תפקידו – כמי שאחראי על התלמידים בסכנת נשירה – הופך למשמעותי ואפקטיבי הרבה יותר.

ב. מאפייני הפרקטיקה של מכלול הגורמים המשתפים פעולה במניעת נשירה בראי המחקר הבינלאומי

העשייה הכרוכה במניעת נשירה באופייה אינה של אדם אחד, על כן מעטים הם המחקרים המתייחסים לפרקטיקה האפקטיבית של הקב"ס למניעת נשירה, ורובם בוחנים את הפרקטיקות האפקטיביות של כלל העוסקים במלאכה. חקר ממצאי הפרקטיקות האפקטיביות של כל העוסקים במניעת הנשירה נחוץ לזיהוי מוקדי העשייה המסייעים לתלמידים במצבי נשירה להתגבר על הגורמים לבעיית הביקור סדיר. על הקב"ס להכיר את הממצאים ולבסס את הפרקטיקה המקצועית שלו על יסודות מדעיים אלו. בחלק זה תוצג הספרות העדכנית על מכלול העוסקים במניעת הנשירה של תלמידים, בהדגשת המקומות שבהם ההתייחסות היא לקב"ס.

1. פרקטיקה אפקטיבית למניעת נשירה ממוקדת בתלמידים

בניית מערכת יחסים בין-אישית

האחריות לזהות תלמידים בסיכון החווים משברים ולספק להם תמיכה מותאמת מוטלת בראש ובראשונה על צוות בית הספר (Dupéré, Dion, Leventhal,)

Archambault, Crosnoe et al., 2018). עם זאת, בהעדר מערכת יחסים בין-אישית התומכת בהתפתחותו החברתית והרגשית של התלמיד, קשה מאוד לזהות תלמידים במצוקה, שכן רק מתוך קשר ואינטימיות שנוצרים בין התלמידים ובין מחנכיהם הם עשויים לשתף במצבם. מחקרים רבים מזהים את ביסוס הקשר עם התלמידים במצבי נשירה כאחת מפרקטיקות העבודה היעילות ביותר של אנשי חינוך בהתמודדותם עם מניעת נשירה של תלמידים (Blonsky, 2020).

מערכת היחסים הנרקמת במסגרת ההתערבות היא גורם עוצמתי לחוסן פסיכולוגי המסייע לתלמידים בסיכון להתגבר על נסיבות חיים מאתגרות ולהשיג תוצאות התפתחותיות חיוביות (Hagler & Rhodes, 2018; Kern, Custer & Tsai, 2018). מעבר לכך, הכרת נקודת מבטו של הצעיר והבנת הקשיים והאתגרים שהוא מתמודד עימם, תורמות לקבלת החלטות מושכלות ואפקטיביות יותר הנוגעות לחיבורו מחדש למסגרת החינוכית (Mallett, 2016). בדרך כלל ההורים הם הגורם המספק תמיכה, עידוד והדרכה, אך מאחר שגישתם של בני נוער בסיכון להורים היא לעיתים מוגבלת, מערכת יחסים איכותית עם מבוגר אכפתי, המגן עליהם מגורמי הסיכון והמטפח בהם חוסן, חיונית עבורם וגם בונה גשר למשפחה (Peaslee & Teye, 2019).

תרומתן הרבה של מערכות יחסים ניכרת גם כפרקטיקת עבודה להפחתת היעדרויות לא מורשות. בסקירה אינטגרטיבית של התערבויות למניעת נשירה (Keppens & Spruyt, 2020) נמצא כי חונכות – כגישה לבניית יחסי אמן עם התלמיד, שבמסגרתה מתקיימות עימו שיחות שבועיות – היא אסטרטגיה העשויה להפחית בעיות ביקור סדיר. נמצא אף כי תקשורת בין מורה לתלמיד, הכוללת משוב רציף ודיון בפתרון, קשורה בהפחתת נשירה (Akbasli, Sahin & Yilmaz, 2017). פרקטיקה זו מיושמת אף בתוכנית רחבת היקף למניעת נשירה שיושמה בניו יורק, ובה נכלל רכיב מרכזי הקרוי "מנטורים להצלחה". מדובר בתמיכה אישית להעצמת תלמידים באמצעות חונך המעניק ליווי פרטני. בתוכנית נכללו שלושה מודלים של מנטורים: מדריכים חיצוניים, תפקיד שממלאים שותפים ללא כוונות רווח, כגון עובדים סוציאליים, סטודנטים ואנשי מקצוע בדימוס; מדריכים מתוך צוות בית הספר, כגון מורים, מאמנים וקציני ביטחון, וכן חונכים – תלמידים נבחרים משכבת י"ב. המנטורים נדרשים לשהות בבית הספר מדי שבוע כ-15 שעות, ש-80% מהן מוקדשים לתלמידים שבסיכון. הם מברכים את התלמידים עם הגעתם אל המסגרת, מתקשרים לבתיהם כשהם נעדרים, מקיימים איתם מפגשים פרטניים וקבוצתיים, מזהים את הגורמים הבסיסיים להיעדרותם, חוגגים עימם הצלחות ועובדים עם בית הספר ושותפיו לחיבור התלמידים ובני משפחותיהם למשאבים הקהילתיים המקומיים לצורך תמיכה במצבי היעדרות (Balfanz & Byrnes, 2018). במחקר אחר העריכו דה סוציו ועמיתיו (DeSocio et al., 2007) את השפעותיה של תוכנית למניעת נשירה, ומצאו כי החונכות מסייעת לבנות קשרים חיוביים בין

מורים לתלמידים. ממצאיהם מראים כי התלמידים שנכללו בקבוצת הניסוי הראו פחות היעדרויות והתנהגויות סיכון מאשר התלמידים שנכללו בקבוצת הביקורת. ממצאים מסוג זה מבססים גישות שעל פיהן מילוי צורכי התלמיד במישור החברתי-רגשי מאפשר לו חיבור טוב יותר לבית הספר, ומוביל להגברת מאמציו ולשיפור מיומנותיו החברתיות-רגשיות והלימודיות (Lee-St, et al., 2018).

בספרות נמצא שחיבור לבית הספר קשור לשיעורים גבוהים יותר של הצלחה בלימודים (Bradshaw, O'Brennan, & McNeely, 2008). אקר-ליסטר ונילקסילה (Ecker, Lyster, & Niileksela, 2016) סבורים כי מורים יכולים לשמש מקורות להעצמת חיבור חברתי זה. במחקרה של וילסון (Wilson, 2020) נבחנה תרומת היחסים למניעת נשירה מתוך פריזמת תיאוריית ההתקשרות. החוקרת בחנה – באמצעות ראיונות עם תלמידי בית ספר ייחודי – כיצד אירועים חיוביים או שליליים ביחסי מורה-תלמיד משפיעים על היעדרות כרונית. רק המורים המושיטים יד לתלמידיהם ומקיימים קשרים בין-אישיים ופרטניים, המתאפיינים באכפתיות גבוהה, נמצאו משפיעים במידה רבה על מידת הנוכחות של התלמידים בבית הספר.

המחקרים מצביעים על כך שלמורים רבים אין השפעה על היעדרות התלמיד בשל השקעתם המועטה בבניית קשר משמעותי עם תלמידים. היכולת להבין מתי תלמידים נמצאים תחת לחץ אקוטי מצריכה פתיחות, וזו אינה מתאפשרת בהעדר קשרי עומק איכותיים. בפועל, רוב מורי בתי הספר התיכוניים הם מורים מקצועיים המלמדים בכיתות גדולות, והדבר מקשה עליהם להתמקם בחייו של כל תלמיד ולהיות ערים לצרכיו המשתנים בכל תחומי החיים. הקושי מורכב יותר בבתי ספר עם אוכלוסייה מוחלשת, שבה התלמידים מתמודדים עם צרכים רבים יותר. המורים זקוקים ליותר הכשרה, ניסיון, מקורות תמיכה וזמן, ובהעדרם הציפייה שיתמודדו עם נושאים שמחוץ לתחום הוראתם אינה ריאלית (Dupéré, 2018). טיעונים אלו מדגישים את הצורך להדריך את המורים וליצור תנאים הולמים לבניית מערכת יחסים קרובה. הדרכה אפקטיבית המותאמת במיוחד למורים בבתי ספר מוחלשים משפרת את מסוגלותם לבנות עם תלמידיהם יחסי אמון, מסייעת להם להתמודד עם אתגרים אישיים ולימודיים ותורמת ליכולתם לשמש כגורמים המקיימים קשר יומיומי עם תלמידיהם, ובשל החיבור והקרבה הם יכולים לזהות את ניצניו של תהליך הנשירה (Dupéré, 2018). גוטפריד, קירקסי והאט (Gottfried, Kirksey, Hutt, 2020) בחנו מרכיבים בהדרכת מורים הנקשרים ליכולת התמודדות עם היעדרויות מבית הספר, ומצאו כי התועלת הנתפסת של המשתתפים ניבאה באופן עקבי תפיסות רחבות יותר של ידע בנושאים הקשורים להיעדרות כרונית, ויכולת נתפסת גבוהה יותר לטפל בה.

ממצאיהם של גרייס ועמיתיה (Grase et al., 2016) עשויים לשפוך אור על גורמי השפעה הנובעים מקשר תומך בין מורים לתלמידים. מתוך ראיונות עם 39 בני נוער בגיל

13-19 עם עבר לקוי בתחום הביקור הסדיר, נמצא כי מערכת יחסים חיובית עם מורים ויועצים תרמה לבחירת התלמידים להגיע לבית הספר ולהיות נוכחים בשיעורים, וזאת בשל השאיפה שלא לאכזב את הדמויות הללו שהיו משמעותיות עבורם. כחלק מיישום אסטרטגיה זו, על המורה, על היועץ החינוכי או העובד הסוציאלי הבית-ספרי לקיים שיחות עם התלמיד, להכיר את המתרחש בחייו, וכן לעודד ולספק משוב בעקבות הצלחות. פעמים רבות התנהגויות שליליות הן כלי בידיהם של תלמידים נושרים להעברת מסרים, כגון "אני עצוב", "אני מתוסכל", "אני זקוק למשהו". מכאן שיש לגלות הבנה ורגישות כלפי מסרים אלו, לספק תשומת לב ולחזק, ובמקביל לנקוט בגישה שיש בה הצבת כללים ברורים, עקביים ובעלי יעד ברור, בד בבד עם הסבר ההשלכות הנובעות מהתנהגות שלילית, לרבות היעדרות מלימודים, ומתן הזדמנויות לצמיחה באמצעות הגדלת האחריות (Blonsky, 2020). כשחל שיפור בנוכחות התלמיד בבית הספר, יש לספק עבורו חיזוקים שיעודדו אותו להמשיך ולהתמיד בכך (Sheldon & Epstein, 2004). אסטרטגיה זו מתוארת במסמך שהוציא משרד החינוך האוסטרלי, המפרט מגוון רחב של תגמולים ותמריצים. במסמך מוצגת גם אסטרטגיה ובה משלוח יום-יומי של הודעות לתלמידים, שבהן מוזכרים הדברים המרגשים שהם יכולים לצפות שיתרחשו למחרת בבית הספר (Akbasli et al., 2017).

ממצאי מחקר אחר (Wroblewski et al., 2019), שבו נמדד החוזק החברתי-רגשי של תלמידי כיתה ט' המתחנכים בבית ספר במרכז קליפורניה, העלו כי שיפור בביקור סדיר מושג גם בעזרת חיזוק האמון העצמי של התלמיד בעצמו ובאחרים. זהו עוד מרכיב שיש להכליל באסטרטגיות עבודה למניעת נשירה.

הימנעות מעמדה מענישה ומעבודה פקידותית

מדינות רבות בארצות הברית משמרות עדיין חוקי ביקור סדיר עד היום, במטרה למנוע היעדרויות לא מורשות. חוקים אלה כוללים מגוון סנקציות כלפי תלמידים ובני משפחותיהם, לרבות הפניה לבתי המשפט, קנסות שנעים בין \$50 ל-\$2,000, הרשמה לתוכנית למניעת נשירה, ואף מאסר בפועל של תלמידים או הורים, בהתאם לגיל התלמידים ולמשפט המקומי. חוקים אלו ספגו ביקורת שלילית שעיקרה מתייחס הן להשלכות השליליות של ענישת יתר על אוכלוסייה מרקע מוחלש, הן לחוסר יעילותה בהפחתת היעדרות הנגרמת מגורמים שאינם בשליטת התלמידים, כגון בריאות לקויה, העדר קורת גג, צרכים מיוחדים שלא אובחנו, מצבי חירום משפחתיים, ועוד (Conry & Richards, 2018).

על אף ההכרה בחשיבות הגלומה ביחסים הבין-אישיים בין גורמי חינוך שונים לבין התלמיד במאמצים למנוע נשירה, ממקדים מחנכים רבים את פרקטיקות העבודה שלהם בענישה ובהפעלת סמכות המתאפיינות בחוסר גמישות ובאפס סובלנות (Mallet, 2016).

בארצות הברית רווחת גישה זו אף במסגרת מודלים מערכתיים. נמצא כי אף על פי שהוכח כי תוכניות ענישה אינן מונעות נשירה, הן רווחות עדיין בעבודה עם תלמידים. במחקר על היעדרות כרונית, שהתבסס על נתונים ממאגר המרכז הלאומי לחינוך ואשר נכללו בו יותר מ־5,000 תלמידים מ־138 מחוזות, נמצא כי רוב בתי הספר מהמחוזות השונים משתמשים באסטרטגיות ענישה להפחתת היעדרויות (Carpenter, 2020). גם במדינות אירופה ניסחו קובעי המדיניות למניעת נשירה מדיניות המעצבת בקרב אנשי חינוך דפוסי פעולה נטולי רגש המאפיינים עבודה של פקיד (Spruyt et al., 2017). לדוגמה נמצא כי בבתי הספר דוברי פלמית בבלגיה מתמקדת העבודה עם נוער נושר פעמים רבות בפעולות בירוקרטיות, כגון רישום ומעקב, ואינה פועלת לטפח קשר בין־איש. החוקרים סבורים כי גישה זו הופכת את פרקטיקת העבודה למטרה, ולא לאמצעי במלחמה נגד שיעורי הנשירה ההולכים וגדלים. לכן הם ממליצים לפעול מתוך תפיסה המציבה במרכז את התלמיד, ומדגישה את איכות הקשר והיחסים המתקיימים בינו לבין מכלול הגורמים הרלוונטיים האמונים על חינוכו (Spruyt et al., 2017).

דיוויס ולי (Davies & Lee, 2020) ראינו קציני ביקור סדיר (Education welfare officers) בבריטניה, חלקם ותיקים וחלקם בעלי ניסיון מועט. ממצאיהם מראים כי תפיסת התפקיד בעיניהם של קב"סים ותיקים שונה מזו של החדשים. לדוגמה, החדשים דיווחו שלתפיסתם החוק צריך להתמקד בנוכחות של התלמידים, והביעו הסתייגות מכך שתפקידם נקרא "Education welfare officers", שהרי לתפיסתם טיפול ברווחת התלמיד ומשפחתו חורג מתפקידם – אכיפת ביקור סדיר, ותו לא. לעומתם תפסו קב"סים ותיקים את המרכיב הרווחתי של תפקידם כמשמעותי וכחשוב מאוד. הם אף נטו לתפוס את עצמם כסגורים של התלמידים הנושרים ושל הוריהם.

אופי עבודה פקידותי נובע פעמים רבות מכללי מדיניות נוקשים שאינם מחשיבים את גורמי הסיכון המונעים מתלמידים להגיע ללימודים סדירים, ומצרים את מרחב הפעולה של אנשי החינוך. עם זאת, מורים המונעים ממחויבות מוסרית כלפי תלמידיהם מוצאים את הדרך להגמיש את החוקים ולהפיק את המיטב בעבורם. במחקר שנערך בתיכון ייחודי באונטריו שבקנדה, שם קיימת מדיניות נוקשה, נבחנו המתחים המקצועיים והאתיים שחווים אנשי צוות בית ספר תיכון ייחודי, המחויב לפסול מרישום תלמידים שנעדרו 12 ימי לימודים רצופים בלי סיבה "לגיטימית". ממצאי המחקר מלמדים שכיוון שהמחנכים תופסים את המדיניות ככושלת בראיית מציאות החיים החריגה של תלמידיהם, מחויבותם ומסירותם כמחנכים מופנות בראש ובראשונה כלפי התלמידים. עוד נמצא כי היכרותם העמוקה עם נסיבות החיים הקשות של התלמידים הופכת אותם למעין סגורים הנלחמים בעבורם, ובניסיונם לפעול בתוך מערכת אילוצים זו הם מפרשים את החוק באופן שיתאים לתפיסתם החינוכית והמוסרית ולשאפתם להכיל את התלמידים בבית הספר. החוקרים טוענים כי בעשותם כן, אפשר להתייחס למחנכים

אלו כאל "קובעי מדיניות פעילים", שהרי הם מצליחים לפרש את המדיניות, להתאימה למציאות ולהתנהל במסגרת אילוץ מדיניות הנוכחות באופן שאינו מנותק ממציאות החיים של התלמידים (Birioukov-Brant & Brant-Birioukov, 2019). עבודה פקידותית מתאפיינת בדרך כלל בהיצמדות לנהלים. בורגוס ועמיתיה (Borghuis et al., 2019) ממליצים להימנע מהיצמדות להליכים פרוצדורליים כשהם בעייתיים. מאמרם מדגיש את החשיבות הגלומה באיתור מוקדם של בעיות ביקור סדיר, המאפשר התערבות מוקדמת שעשויה לתרום להקטנת הסבירות להידרדרות בתחום האקדמי, החברתי והרגשי. הם תיארו את החוק בהולנד, המחייב את בתי הספר לדווח לסוכנות למנהל חינוך על היעדרות בלתי מורשית רק כאשר התלמיד החסיר 16 שעות בארבעה שבועות רצופים. כאשר מתקבל הדיווח הוא מועבר לקב"ס האזורי, והקב"ס נאלץ להתחיל את הטיפול בבעיה כאשר היא כבר בשלבים מתקדמים. על כן הם ממליצים לבתי הספר להימנע מהיצמדות לפרוטוקולים הללו, ולהעביר את הדיווחים מיד, כשהנשירה עודנה בחיתוליה, ולהגביר את עבודת הצוות בין הקב"ס ובין המורים כדי לתמוך בתלמיד ולמנוע את החמרת הנשירה.

2. פרקטיקה אפקטיבית למניעת נשירה, ממוקדת במשפחה

פעמים רבות נובעת היעדרות של תלמידים מבחירת הוריהם להשאיר אותם בבית. ההורים עושים זאת כדי להגן על ילדיהם מאיום על ביטחונם הפיזי או הרגשי. בעשותם כן הם יוצרים בעיה אחרת – היעדרות כרונית המובילה לכישלון לימודי (Wallace, 2017). כאשר ישנם ליקויים בתקשורת בין בית הספר למשפחה, מתחזקת נטיית ההורים להשאיר את הילדים בבית (Wallace, 2017), וכך גם הימנעותם מקבלת אחריות על המצב (Akbasli et al., 2017). מנגד נמצא במחקרים רבים כי חיבור המשפחה לבית הספר מפחית את ההיעדרויות ומשפר את תפקודו של התלמיד (Anderson et al., 2019; Kearsse-McCastler, 2020). עוד נמצא ששיתוף פעולה עם הורים הוא מכשיר מרכזי במניעת נשירה (Blonsky, 2020).

שיתוף פעולה עם הורים כשיטה להפחתת היעדרויות נתמך במודלים שונים, כגון זה של המרכז הלאומי למניעת נשירה. שם פותחו 15 אסטרטגיות להפחתת בעיית הביקור הסדיר, ביניהן שיתוף פעולה בין בית הספר לקהילה, הכולל קידום פעיל יותר של עבודה עם הורי התלמיד (National Dropout Prevention Center, 2017). מודל נוסף מיושם במסגרת התוכנית "The Early Truancy Prevention Program", המציבה את מורי בתי הספר היסודיים בחזית העבודה עם המשפחות. בתוכנית, שפיתח צוות מחקר אוניברסיטאי בשיתוף עם מורים, מנהלי בתי ספר, מנהלי מחוזות ועובדים סוציאליים, נמצאים המרכיבים האלה: המורים מחברים את המשפחות למשאבי בית הספר והקהילה; הם מבקרים בביתו של כל תלמיד, ואף מקבלים טלפון נייד כדי להקל

על התקשורת בין הבית לבין בית הספר. הם מזהים את חסמי הנוכחות של התלמידים, מיישמים התערבויות פרטניות ומתעדים מאמצים במערכת המידע המקוונת. יעילות התוכנית, שיושמה ב־20 כיתות בחמישה בתי ספר ציבוריים שבהם מתחנכים תלמידים ממשפחות במצוקה כלכלית, נבחנה בשנה הרביעית ליישומה בניסוי אקראי מבוקר. הממצאים חשפו הפחתה משמעותית בהיעדרויות, והמורים דיווחו על שיפור בתקשורת בינם לבין ההורים, ועל שיפור יכולתם לטפל בבעיות של נוכחות בשיטות יעילות יותר (Cook et al., 2019).

ממצאי מחקר איכותני, שבו נבחנו פרקטיקות העבודה המיושמות בבתי ספר המצליחים להתמודד עם בעיית הנשירה, מראים כי ההכרה במשפחות כמשאב לשיפור הנוכחות מבססת פרקטיקות שונות לחיזוק הקשרים עימם. בראיונות העידו מנהלי בתי הספר שתמיד ישנו איש צוות מסור במיוחד, שתפקידו לעבוד עם הורי התלמידים הנעדרים באופן כרוני ולבנות עימם יחסים. כדי להיטיב את הקשר שבין המסגרת להורים וכך להתמודד עם היעדרויות, ממליצים החוקרים לחבר את המשפחה עם איש קשר ספציפי (Marsh, 2016; Lenhoff & Pogodzinski, 2018).

מחקרים רבים מצביעים על כך שלמרות חשיבות העבודה עם ההורים למניעת בעיות ביקור סדיר, היא איננה שכיחה בשדה החינוכי. במחקר שבוצע בבריטניה, ובו רואיינו הורים לתלמידים נושרים, דיווחו ההורים על תקשורת שלילית בינם לבין בית הספר, ואף התלוננו על יחס יהיר מצד הצוות (Davies & Lee, 2020). עוד נמצא כי העבודה עם המשפחות מתאפיינת באינטראקציות שטחיות, כגון שליחת מכתבי אזהרה המדגישים את אחריותם החוקית של ההורים לביקור הסדיר של ילדיהם, ואת ההשלכות המשפטיות הכרוכות בכך (Lasky-Fink et al., 2019; Simpson, 2020). מאחר שמכתבים אלו מנוסחים בעגה משפטית ונוטים להיות ארוכים וקשים להבנה, בחנו לסקי־פינק ועמיתיה (Lasky-Fink et al., 2019) את השפעתן של גרסאות חלופיות, שנועדו להתגבר על חסמים כגון אוריינות נמוכה, תחושת חוסר מסוגלות, ואמונה שהיעדרויות מועטות אינן משמעותיות. גרסאות אלו היו קצרות וברורות יותר, הדגישו את תפקיד ההורים בהפחתת היעדרויות, וציינו את ההשלכות השליליות של דפוס זה על תפקודם הלימודי של ילדיהם. ההתאמות הללו הביאו לצמצום ההיעדרויות ב־2%. מחקרים אחרים התמקדו בקשר עם הורים באמצעות שליחת מסרונים עם בקשה שילוו את התלמיד להבאת התלמיד לבית הספר (Smythe-Leistico, & Page, 2019), או באמצעות הודעות על דרכים להבאת התלמיד לבית הספר (Smythe-Leistico, & Page, 2019). במחקרים אלו דווח על שיפור בשיעורי הנוכחות.

עם זאת, התייחסות לתופעת הנשירה אך ורק דרך בחינת שיעורי הנוכחות מבטאת תפיסה צרה של התופעה. התמודדות אפקטיבית מחייבת לעסוק בממדים נוספים, כגון

התפקוד הרגשי והלימודי, שמחייבים חיבור עמוק ואיכותי יותר בין בית הספר לבין המשפחות (Mallett, 2016).

התערבות אפקטיבית עם הורים מצריכה בניית קשרי עומק משמעותיים ומתמשכים (Blonsky, 2020; Richardson, 2016). קשרי עבודה איכותיים עם הורים אינם נוצרים באופן טבעי, והם תוצאה של השקעה מכוונת. ראשיתם במפגש ראשוני שאליו יש להגיע עם ידע על נושאים העלולים לעורר התנגדות. ובמסגרת מפגש זה ראוי לאפשר להורים להציף כל חשש שמנקר בהם. כיוון שחוויות עבר עם גורמים מערכתיים מעצבות את תפיסת הגורם הבית-ספרי כנציג של מערכת שאינה אכפתית, יש לפעול לבניית יחסי אמון ולהביע חמלה. לשם כך צריך האדם האמון על הטיפול בבעיית הביקור הסדיר 'לשים את עצמו בנעליהם' של ההורים (Blonsky, 2020). בהמשך יש להציג מידע על מטרת הפגישה, בדגש על דאגות, על אחריות משותפת ועל החשיבות הגלומה בשיתוף פעולה (Blonsky, 2020; Gottfried & Hutt, 2019). בנוסף לכך, מאחר שקיימת בקרב הורים נטייה להמעיט בחומרת ההיעדרויות, ובמיוחד כשמדובר במשפחות מעוטות הכנסה, יש לפעול להגברת מודעותן להשלכותיה של ההיעדרות מבית הספר (Gottfried & Hutt, 2019; Perry et al., 2019). אסטרטגיה זו מיושמת במדינות שונות באירופה, כגון טורקיה ובריטניה (Akbasli et al, 2017).

תקשורת איכותית עם הורים מאפשרת להבין לעומק את הגורמים להיעדרויות הכרוניות (Blonsky, 2020). ממצאיה של וואלאס (Wallace, 2017) חושפים את קולם של ההורים, שאינו נשמע בהעדר קשר איכותי. במחקרה מבוסס הראיונות עם הורים לתלמידי יסודי וחטיבות ביניים, הנוטים להיעדרות כרונית, נמצא שלעיתים ההורים משאירים את הילד בבית כדי שסייע במשימות המרובות של המשפחה, ובמקרים אחרים מתוך רצון להגן עליו מפגיעות המתרחשות במרחב הבית-ספרי. הורים אף טענו כי בהעדר אמצעי תחבורה אין ביכולתם להגיע לבית הספר לאסוף את ילדם, אם יקרה לו משהו (Wallace, 2017).

על בסיס הרעיון שמעורבותה הפעילה של המשפחה היא חלק בלתי נפרד מהצלחת הטיפול, מציגה ריצ'רדסון (Richardson, 2016) כמה עקרונות מנחים לעבודה עם משפחות. לדבריה, ברית חזקה עם המשפחה, ועבודה עם גורמים מערכתיים רבים ככל האפשר, תורמות להבנה משותפת של בעיית הנוכחות, והיא המפתח לטיפול מוצלח. לדבריה, שכנוע ההורים לקבל אחריות על הבעיה אינו מתאפשר מבלי שקודם לכן טופחה מערכת יחסים עימם. כשהמשפחה מרגישה שהיא מובנת ונתמכת, מתחזקת הברית הטיפולית עימה, יכולת ההשפעה גדלה, וכך העבודה נעשית אפקטיבית ויעילה. ריצ'רדסון (Richardson, 2016) סבורה, כי מחד גיסא חשוב לכבד את המומחיות של ההורים; ומאידך גיסא – חשוב שלא יישארו מבולבלים. לכן הקשבה לצורכי המשפחה היא הזדמנות טובה להציע הצעות או רעיונות, ולהפגין ידע ויכולת לסייע. לעיתים

יחוש העובד עם ההורים כי התהליך תקוע. במצבים כאלו מומלץ לחזור אחורה כדי שיהיה אפשר להתקדם. חשוב לא להתייאש מהתקדמות איטית או מחוסר התקדמות, שכן כל עוד נשמרת מעורבות משמעותית במערכת המשפחתית וישנה הכרה במצב, בסופו של דבר, תיראינה תוצאות על פני השטח.

עם זיהוי של מצוקות העומדות בבסיס בעיית הביקור הסדיר, כגון בעיית דיור, התמודדות עם ביטחון תזונתי, צורך בטיפול רפואי, בסיוע לימודי או ביעוץ, יש לקשר את המשפחה עם המשאבים הקהילתיים, ובמקביל לפנות ליועץ בית הספר ולעובד הסוציאלי כדי שיפנו את התלמיד ומשפחתו לקבלת שירותים דרך הרשות או הקהילה (Blonsky, 2020). חרף החשיבות הרבה הגלומה בביקור בית, המאפשר להכיר טוב יותר את הסביבה שהתלמיד גר בה, ולעיתים להבין לעומק את הקשיים שעומדים מולו, נמצא במחקר רחב היקף שנערך בארצות הברית, וכלל בתי ספר מ-138 מחוזות, כי רק 24% מבתי הספר שולחים קציני ביקור סדיר לביקורי בית (Carpenter, 2020).

3. פרקטיקה אפקטיבית למניעת נשירה ממוקדת במערכת בית הספר

מניעת נשירה מצריכה זיהוי מוקדם של סימנים (Dupéré, 2018; Ecker-Lyster, & Niileksela, 2016; Ingul, Havik & Heyne, 2019; Lee-St et al., 2018), ובעקבותיהם חיזוק גורמי הגנה תוך התייחסות לגורמי סיכון (Lee-St et al., 2018). לשם כך יש צורך במידע זמין על תלמידים במצוקה הזקוקים לתשומת לב נוספת. מערכות מידע ייעודיות אינן רגישות דיין כדי להתריע על כל התלמידים בסיכון מאחר, שאינן יכולות לזהות את מצבי המצוקה לפני שניכרת היעדרות. לכן יש צורך בגישת איתור מקיפה יותר, המגובה בתפיסת בית הספר כמסגרת רב-שירותית המספקת מענים למצוקותיהם של תלמידים מקהילות מוחלשות (Dupéré, 2018).

אינגול ועמיתיו (Ingul et al., 2019) ממליצים על הקמת צוות ייעודי לטיפול בחיזוק ההתמדה והביקור הסדיר, ועל צוות זה תהיה מוטלת המשימה למנוע היעדרויות. הצוות צריך לכלול בעלי תפקידים שונים במסגרת החינוכית, כגון מנהל בית הספר או סגנו, שמעורבותם עשויה לייעל את היישום של מערכות בית הספר לצורך מניעה, זיהוי והתערבות. בעלי תפקידים חינוניים נוספים הם רכזי השכבה, המקיימים בדרך כלל קשר עם המורים בעלי הידע ראשוני על התלמידים ועומדים בקשר עם הוריהם; בעלי מקצוע הפועלים לרווחת התלמידים, כגון פסיכולוג, יועץ או אחות בית הספר, שיש להם ידע על קשיים ספציפיים של תלמידים; וכן אנשי צוות האדמיניסטרציה הבית-ספרית, שיכולים לשלב נתוני נוכחות ולפרשם. כמו כן, יש לכלול גורמים בעלי ניסיון וסמכות מחוץ לבית הספר, שיש באפשרותם להעניק תמיכה ולקשר לשירותים הקיימים

בקהילה – קב"סים ונציגים משירותי החינוך, הבריאות והרווחה. בנוסף לכך, אף ששילוב נציגי הורים ותלמידים מציב אתגרים אתיים בנוגע לסודיות, הוא יכול לספק נקודות מבט בעלות ערך לפיתוח מדיניות ונהלים הנוגעים לנוכחות בבית הספר, וליישומם. מחקרים אמפיריים מצביעים על כך שתהליך ההתנתקות של תלמידים בסיכון גבוה לנשירה מתחיל בשלבים שלפני בית הספר התיכון (Rumberger et al., 2017; Lee-St et al., 2018). וירטנן ועמיתיו (Virtanen et al., 2021) מצאו שתלמידים אשר קיבלו תמיכה בבית הספר היסודי, הציגו בבית הספר התיכון התמודדות טובה יותר ויכולת לקבל עזרה. ממצאיהם מצביעים על קשר במשתנה הציניות (אובדן עניין בנעשה בבית הספר): ככל שחיבור התלמידים אל בית הספר היסודי היה מוצלח יותר, כך בשנות התיכון ניכרה פחות ציניות ובכך גם פחות היעדרויות. לדעת החוקרים אפשר ללמוד מהממצא שתלמידים, אשר אינם מסוגלים להיות שותפים פעילים בפעילויות בית הספר משום שאינם חשים מקובלים ורצויים, עלולים להפגין ניתוק המתבטא תחילה באדישות ובחוסר עניין, ובהמשך בנשירה מהחינוך. החוקרים הסיקו כי כדי למנוע זאת יש לחברם אל המסגרת באמצעות פעילויות חינוכיות איכותיות.

במחקרים שונים נמצא כי בתוכניות אפקטיביות למניעת נשירה יש שיתופי פעולה בתוך בית הספר. תוכנית העשויה להעיד על הצלחתם של מודלים כאלו מיושמת בחטיבת ביניים בקונטיקט שארצות הברית, וקרויה "Perfect Attendance Wins Stuff". בתוכנית זו יש שיתוף פעולה הדוק בין הפסיכולוגים והיועצים הפועלים בבית הספר ובין סוכני טיפול חינוך ורווחה בקהילה. כולם פועלים יחדיו לתמוך בתלמידים בסיכון לנשירה. צוות בית הספר פועל לאיתור תלמידים הזקוקים לתמיכה בעזרת מפגשים קבוצתיים שבועיים, ונעזר במשפחות התלמידים וגורמי הקהילה. נמצא שתוכנית זו משפרת את שיעורי הנוכחות ב־90% (Young, Connolly Sollose, & Carey, 2020). תוכנית אחרת למניעת נשירה ולהגברת הנוכחות בבית הספר קרויה, "Back2School" והיא מיועדת לפסיכולוגים בית-ספריים. מדובר בהתערבות קוגניטיבית מודולרית שבאמצעותה פועלים הפסיכולוגים להגביר מסוגלות עצמית בקרב תלמידים והוריהם. בתוכנית יש רכיבים מבוססי ראיות העוסקים בבעיות חרדה, דיכאון והתנהגות של התלמידים, לצד רכיבים המתמקדים בהדרכת הורים וייעוץ בבית הספר (Jeppesen, 2018). במחקר שבחן את יישום התוכנית בבתי ספר באוֹרְהוּס שבדנמרק הוצגה הערכה ראשונית, ולפיה הייתה עלייה משמעותית בהשתתפות בבית הספר והפחתה של תסמינים פסיכולוגיים, לצד עלייה משמעותית ביכולת העצמית הן של התלמידים והוריהם. בשלב השני נערך ניסוי אקראי מבוקר, ובו נמצאו שיעורי השתתפות גבוהים ורמות גבוהות של שביעות רצון מהתוכנית שנשמרו שנה לאחר ההתערבות (Lomholt, Johnsen, Silverman, Heyne, Jeppesen et al., 2020).

במחקר שבו נתבקשו מנהלי בתי ספר לציין את נקודות החוזק בתוכניות למניעת נשירה, הם ציינו את חשיבותם של הצוותים הרב-תחומיים המקיימים פגישות קבועות (Simpson, 2020). בתוכנית "Check and Connect" המופעלת בארצות הברית ובמדינות אירופה מושם דגש חזק על שיתוף פעולה בין כל הגורמים, לרבות צוות בית הספר וההורים. מתבצע בה מעקב אחר קשרים שיטתיים ורציפים בין בית הספר לתלמיד ופיתוח ויישום של תוכניות פעולה פרטניות המפותחות בשיתוף פעולה הדוק עם צוות בית הספר, עם הורים ועם עובדים סוציאליים. התלמידים מנוטרים על פי מדדים כגון היעדרות, ביקור לא סדיר והשעיות, וכאשר עולים מדדים המעידים על ירידה ברמת הקשר עם בית הספר, מופעל מסלול פרטני ובו מנטור מטעם המסגרת משקיע מאמצים להידוק הקשר. רכזי בית הספר אחראי למעקב והוא מנהל את תיקי התלמידים ועוקב אחר התקדמותם של תלמידים המקבלים תמיכה מוגברת (Keppens & Spruyt, 2020). וונג ולים (Wong & Lim, 2018) סבורות כי התמודדות עם התנהגויות סיכון בכלל ועם נשירה בפרט מחייבת שילוב של פרספקטיבות תלויות מקצוע. במחקרן הן בחנו את שיתוף הפעולה בין עובדים סוציאליים לבין יועצי בתי הספר. מדובר בשתי זהויות מקצועיות שונות. היועצים עוסקים בנושאים הנוגעים לתפקוד התלמיד במרחב הבית-ספרי, למשל יחסיו עם המורים, ואילו העובדים הסוציאליים מתמודדים עם נושאים שמחוצה לו, כגון טיפול בבעיות מורכבות של משפחת התלמיד. ההבדלים בין התפיסות מעוררים מחלוקות כשפרקטיקות העבודה של היועצים יוצאות מתוך תפיסה של יחסי היחיד עם המערכת הבית-ספרית, ואילו העובדים הסוציאליים מתבססים על צורכי היחיד והמשפחה. ממצאי המחקר הראו כי למרות זאת התפיסה היא של שותפות ולא של יריבות. נמצא כי אנשי מקצועי אלה מסוגלים לבנות יחסי אמון, ולעיתים אף לצעוד צעד אחורה ולאפשר לבעל המקצוע האחר לקבל על עצמו יותר אחריות, אם הוא מועיל יותר לתלמיד.

תופעת הנשירה היא רבת פנים, ובעלי העניין בה רבים, ולכן יש צורך בגישה בין-תחומית (Heyne et al., 2020). קירני (Kearney, 2021) טוען כי שיפור הסינרגיה למניעת נשירה מצריך מודל אינטגרטיבי המשלב סכמות רעיוניות משותפות שיגבשו משתני מפתח, כלי מדידה מוטמעים ועבודה תהליכית, שתהיה מבוססת על אסטרטגיות מותאמות תלויות אדם והקשר. בסקירה סיסטמטית שערך עלו חמישה תחומים עיקריים המציגים גישות מערכתיות ואנליטיות: מבני ליבה (ממדיים וקטגוריים); גורמים משפיעים (משוערים ומבוססים); מסלולים (רציפים ולא רציפים); מדידה (אומדן והערכה) והשתדלות (התערבות וטיפול).

קירני (Kearney, 2021) מבחין בין התערבות ובין טיפול. לדבריו, בהתערבות ההתייחסות היא לאסטרטגיה מניעתית, ראשונית ופחות פולשנית, הננקטת עבור קבוצה גדולה במהלך אירועים כלשהם במטרה לשנות את השתלשלותם; ואילו הטיפול הוא

התערבות מעמיקה יותר באחד התחומים שזוהה כגורם משפיע. מטבע הדברים, הטיפול מיושם עם יחידים ובנסיבות מבוקרות יותר. התערבויות מערכתיות למניעת נשירה בבית הספר מתאפיינות לעיתים קרובות ביוזמות מהסוג הראשון, הכולל מאמצים מול קבוצות גדולות של תלמידים לצורך הורדת שיעורי ההיעדרות הכרונית ומניעת נשירה. התערבויות אלו מתבססות על אחריות משותפת, על שימוש בנתונים בני יישוב, על טיפוח יכולות, על מעורבות חיובית ועל שותפות אסטרטגית. יוזמות אלה תורמות לשיפור האקלים הבית-ספרי, הבטיחות, הבריאות הגופנית והנפשית, כישורי החיים והלימודים ומעורבות ההורים.

קירני וגרצ'יק (Kearney & Graczyk, 2020) מציגים מערכת תומכת רב-שכבתית ([MTSS] multi-tiered system of supports) המשלבת אסטרטגיות להערכה ולהתערבות המותאמות לצורכי התלמידים בתחומים שונים. מערכת זו מציגה גישות מניעה ראשוניות, משניות ושלישיות, והיא מדגישה היבטים רבים הקשורים בהבנת הגורמים המשפיעים על הביקור הסדיר וממוקדים ביחיד ובמערכות החברתיות. יתרונה בהתמודדות עם תופעת הביקור הסדיר הוא ביכולתה להתמקד בתחומי תפקוד שונים בריזמית, כגון תחומים בריאותיים, אקדמיים, או רגשיים, ובשילוב כל המערכות המשפיעות על התנהגות היחיד (Kearney & Graczyk, 2020).

מתווה ההתערבות מבנה את השותפויות בין אנשי המקצוע, מערכת בית הספר, המשפחה והקהילה באופן המתחשב בחומרת ההיעדרויות, בגורמי הסיכון הקונטקסטואליים ובעוצמת ההתערבות הדרושה לשינוי המצב. כך למשל, מודל הקונטקסטואליים (Response to Intervention [RTI]) שעוצב כאלטרנטיבה לשלל הדיכטומיות הפשטניות המשמשות לזיהוי תלמידים עם הפרעות למידה (Kearney & Graczyk, 2020, 2019a), ומציע שלוש רמות של התערבות:

רמה ראשונה – מניעה ראשונית עבור כל התלמידים על בסיס אוניברסלי או בית-ספרי לשיפור תפקודיהם והישגיהם.

רמה שנייה – מניעה שניונית עבור תלמידים המפגינים היעדרויות ממוקדות: שיפור אקלים ומוגנות, בריאות גופנית ונפשית, קידום יכולות חברתיות ורגשיות, מעורבות הורית, מעקב אחר בעיות ביקור סדיר ותמיכה בהן, מוכנות לימודית ואקדמית והתאמה תרבותית. התערבויות אלה נועדו לשפר את תפקוד התלמידים והמשפחה ומתבססות על גישות פסיכולוגיות לטיפול בנשירה הנובעת ממצוקה רגשית. הן פועלות לחבר את התלמידים לבית הספר באמצעות גישות מעורבות ובאמצעות תוכניות חונכות המבוססות על מורים, עמיתים או אחרים. התערבויות אלו נקשרו גם להמלצות להערכה משותפת, כגון בחינת התנהגויות באמצעות תצפיות, ניטור יומי, ניתוח פונקציונלי תיאורי וניסיוני, ראיונות, ובדיקת רשומות אקדמיות, רפואיות ואחרות.

רמה שלישית – מניעה שלישונית המחייבת התערבות אינטנסיבית יותר להיעדרויות ובעיות כרוניות וקשות: גישות טיפוליות מורחבות, מתן הזדמנות שנייה ובתי ספר אלטרנטיביים, הדרכה להורים וטיפול משפחתי, ניתוח מקרה מקיף כבסיס לבניית תוכנית טיפול המכלילה גורמים וסוכנויות שונות הנחוצים לשינוי המצב. מהלכים אלה הכרחיים בטיפול בבני נוער עם פסיכופתולוגיה, כמו דיכאון קשה או פסיכוזה, ולעיתים אף מלווים במענים של דיור מוגן (Heyne, Gentle-Genitty, Landell, et al., 2020).

4. פרקטיקה רב-מערכתית למניעת נשירה ברמת המדינה, המחוז והרשות המקומית

כדי להבין את הפרקטיקות המופעלות בארץ ובעולם, יש להתייחס להקשר השלם של שיפור אפקטיביות החינוך לצורך צמצום פערים חברתיים ונשירה סמויה. הנשירה היא ביטוי לבעיה חברתית רחבה הקשורה בהעדר שוויון הזדמנויות ובפערים חברתיים. קובעי מדיניות, אנשי מקצוע וחוקרים בעת הזו מאמצים את גישת ה"קולקטיב אימפקט" (Collective impact) המסתמכת על ההבנה שפתרון בעיות חברתיות בקנה מידה רחב אינו יכול להתבסס על התערבויות מבודדות של ארגונים פרטניים, אלא מחייב שיתוף פעולה בין-תחומי של גופים רלוונטיים רבים. "קולקטיב אימפקט" הוא מתווה עבודה מובנה וממוקד חשיבה תוצאתית, והוא מאגם ידע מקצועי ויישומי רלוונטי מתיאוריות שונות לצורך שינוי חברתי בריקיימא. על פי יוזמה זו, גופים שונים מגבשים סדר יום משותף המבוסס על חזון משותף לשינוי, על הבנה משותפת של הבעיה ועל גישה משותפת לפתרונה באמצעות פעולות מוסכמות. במתווה עבודה ברוח ה"קולקטיב אימפקט" יש כמה מרכיבים, כגון: מדידה משותפת – איסוף נתונים ומדידת תוצאות באופן עקבי בידי כל המשתתפים; פעולות המחזקות זו את זו – פעילויות המשתתפים צריכות להיות נבדלות אך מתואמות באמצעות תוכנית פעולה המחזקת את כל הצדדים; תקשורת רציפה – זו נחוצה כדי לבנות אמון בין השחקנים הרבים, כדי לוודא שהיעדים הדדיים וכדי להבין את המוטיבציה המשותפת. היוזמה מתבססת על אנשי הצוות הייעודי, עמודי התווך של היוזמה, המתאמים את העבודה בינם לבין עצמם וכן בינם לבין הארגונים והסוכנויות המשתתפים.

סקירת אתרי אינטרנט בארץ ובעולם מעלה כמה מתווי פעולה ומודלים מערכתיים שנועדו להתמודד עם פערים חברתיים ונשירה סמויה בעזרת שיפור אפקטיביות החינוך. העיקרון המשותף למודלים הללו הוא שההתמודדות עם עולם הנשירה ושיפור האפקטיביות של בית הספר אינה ממוקדת באוכלוסיית התלמידים על רצף הסיכון בלבד, אלא במודלים אקולוגיים המבקשים לשפר את מערכת החינוך בכללותה. מדובר בעשייה

המשלבת גורמים רבים הפועלים יחד לצמצום הפערים ולמניעת נשירה, בד בבד עם יצירת שיפור מתמיד של מערכת החינוך בראייה אקולוגית רב-מערכתית הנתמכת בידי אקדמיה ומחקר ומבוססת נתונים. מודלים אלה רואים בשיפור בית הספר מפתח לשינוי קהילתי רחב-היקף שעשוי לתת פתרון לבעיות שורשיות של פערים חברתיים. המתווים או המודלים הללו יכולים להיות ברמת המדינה או המחוז, ברמה אזורית, ברמת היישוב או ברמת הרשות המקומית. להלן סקירה של מודלים אקולוגיים שפותחו בהקשר זה.

מודלים ברמת המדינה או המחוז

שיתוף גופים שונים ברמת המערכת השלמה נולד מתפיסה אינטגרטיבית ששיפור המענים הבית-ספריים מניע שיפור גורף במעגלי התמיכה החברתית למשפחה ולקהילה. שינוי כזה נעשה בכמה מדינות בארצות הברית ובקנדה.

פולן ולוין (Fullan & Levin, 2009) מפרטים את העקרונות שעמדו בבסיס מתווה העבודה אשר שימש ליצירת רפורמה רחבה במערכת החינוך של מחוז אונטריו בקנדה. הם מסבירים שרפורמה זו, שנועדה לשפר כל כיתה, כל בית ספר וכל מחוז במדינה, חייבת להיות מונחית בידי המנהיגות בדרג הגבוה ביותר, אשר מחברת ומשתפת לעומק את כל הגורמים השותפים בפעולה. הרפורמה באונטריו התבססה על העקרונות האלה:

- שיפור איכות ההוראה ופיתוח מקצוע ההוראה כולו – פיתוח אינטנסיבי של מקצוע ההוראה עד לשמירה על סטנדרטים גבוהים של פרקטיקה מבוססת הוכחות. לשם כך המורים זקוקים לחופש פעולה, ליציבות ולתמריצים, שמאפשרים למקצוע כולו להתפתח.

- מטרות ממוקדות – התמקדות במטרות מועטות הניתנות למדידה בשותפות שבין בתי הספר והמחוזות. המטרות שנבחרו לרפורמה באונטריו היו שיפור רמת האוריינות והיכולת המתמטית של התלמידים וסיום הלימודים (מניעת נשירה). במקביל נשמרו החיבורים בין המטרות לבין שאר החלקים של תוכנית הלימודים, כמו מדעים ואומנות, כדי למנוע מצב שבו תוכנית הלימודים תהפוך להיות צרה מדי ולא רלוונטית.

- חיבור בין הוראה והערכה – יצירת חיבורים בין שיטות ההוראה ובין צורות ההערכה, בד בבד עם הימנעות מהערכה צרה מבוססת סטנדרטים.

- פיתוח אסטרטגיות סיוע לבית הספר – פיתוח אסטרטגיות שעוזרות לבית הספר, למחוז ולמערכת כולה. פיתוח פרקטיקה עקבית הנובעת מגוף ידע מגובש, ממחקר ומניסיון מצטבר בבתי הספר ובאזורים שכבר הצליחו בכך.

- מנהיגות מתואמת בכל רמות המערכת – המנהיגות חייבת להיות מתואמת ברמת המורים, בית הספר, המחוז והמדינה. אסטרטגיות המנהיגות מתמקדות בעיקר

ביישום המטרות לשיפור: אוריינות, מתמטיקה ותפקוד בית-ספרי. במקביל נערכת התערבות מתמשכת בעניינם של תלמידים ספציפיים שנכשלו ולמדו בבתי ספר שהפרקטיקה הפדגוגית הנהוגה בהם נמצאה בלתי יעילה, וכן יש להשקיע בשיפור היכולות של אנשי החינוך.

- שימוש מושכל במשאבים קיימים – כאילו בתי ספר מתנהגים לפעמים כל פעילות חדשה מצריכה כסף, בעוד שלמעשה עליהם להשתמש במקורות הקיימים באופן ממוקד יותר. יש להשתמש במשאבים נוספים ליצירת תמיכה בשינויים ברמת המערכת, ולא בפרויקטים אד-הוק.

דוגמה נוספת להתארגנות ברמת המדינה מתקיימת במדינת קולורדו שבארצות הברית. מחלקת החינוך של מדינת קולורדו, ³⁶ Colorado Department of Education, פועלת על פי חזון מגובש לשיפור הישגי התלמידים ותומכת במערכת החינוך של המדינה, במחוזות ובבתי הספר, כדי להבטיח שכל התלמידים יסיימו את לימודיהם כשהם מוכנים לחינוך מתקדם ולהצלחה במקומות עבודה המשתנים במהירות.

כדי לתמוך במטרה זו פועלת מחלקת החינוך בכמה תחומים: בניית מסגרות העבודה של בתי הספר והמחוזות; מתן הסמכה לתוכניות של המחוזות ולבתי הספר; חישוב הצמיחה בכמה מדדים; דיווחים לציבור ולאנשי החינוך על הישגי התלמידים; סיוע למחוזות ולצוותי מחלקת החינוך בשימוש במידע על הישגי התלמידים כדי שיוכלו לקבל החלטות על סמך מידע. אתר האינטרנט של משרד החינוך של מדינת קולורדו ³⁷ Colorado Department of Education שופע מסמכים המעידים על עבודת העומק הנערכת בכל הקשור באיסוף נתונים ומידע על מצב התלמידים, וכן מידע מפורט ביותר על התוכניות והמענים הניתנים בבתי הספר באזורים ובמחוזות.

בדומה לרפורמה שבוצעה במחוז אונטריו שבקנדה (Fullan & Levin, 2009), גם בניו יורק הונחה מודל למניעת נשירה בידי המנהיגים בדרגים הגבוהים ביותר. בעיר ניו יורק נמצאת מערכת בתי הספר הגדולה ביותר בארצות הברית, ובה 72% מהתלמידים זכאים לארוחת צוהריים במימון פדרלי ו-69% מהם מגיעים מרקע של מיעוטים. מערכת עצומה זו מתמודדת עם היעדרות כרונית בקנה מידה גדול בהרבה מכל מדינה אחרת. בעקבות פרסום דו"ח הסוקר את בעיית ההיעדרות הכרונית של תלמידים מבתי הספר, הוקם צוות משימה שהוביל ראש העיר דאז, מייקל בלומברג, בשיתוף מחלקת החינוך, במטרה ליישם מאמץ רחב-היקף להפחתת היעדרות כרונית. בתחילת 2010 ערך צוות המשימה בדיקות כדי לאתר את בתי הספר שישתתפו בתוכנית. במקביל נוצרו קשרי עבודה עם סוכנויות עירוניות אחרות, עם משרד החינוך, עם ספקי סיוע טכני, עם ארגונים ללא כוונת רווח ועם שותפים אזרחיים וארגוניים, במטרה ליצור

/su.oc.etats.edc.www//: sptth 36

/https://www.cde.state.co.us 37

את השותפויות הדרושות לתמיכה בה, וכן ניתנה הכנה לבתי הספר שבהם היא תושק (Balfanz & Byrnes, 2018).

בעקבות ההכרה שהיעדרות כרונית היא נושא מורכב ורב־ממדי, המצריך מענים מגוונים בהפעלת התוכנית, הושקעו בה מאמצים רבים: מאמץ רב־כיווני שהובילה לשכת ראש העיר; שימוש בנתונים למדידה, פיקוח ופעולה; הפעלת מנטורים; הקניית כישורי מנהיגות; קידום מודעות להיעדרות כרונית; חגיגת הצלחות; שימוש בבתי ספר כמוקד לשירותים קהילתיים־חברתיים; ושימוש במערכות תמריצים לזיהוי היעדרות. המאמצים שהושקעו בקמפיין הובילו לירידה ניכרת ברמות ההיעדרות הכרונית בבתי הספר שבהם יושם הפיילוט, ואף לשיפור גדול יותר בשיעורי הנוכחות של תלמידים שנהנו מהנחיה אישית. השפעות אלו נמצאו חזקות עוד יותר עבור תלמידים ממשפחות נמוכות הכנסה או חסרות בית, שיש סבירות גבוהה לנשירתם (Balfanz & Byrnes, 2018).

מדינה נוספת שנקטה מאמצים למניעת נשירה היא קליפורניה. הסנטורית קמילה האריס תיארה את שיעורי ההיעדרות הגבוהים כמשבר. על פי נתונים ארציים, כ־20% מהתלמידים מרבים להיעדר, וכ־10% מהם נעדרים היעדרות כרונית (Gottfried et al., 2020). על בסיס ניתוח נתונים שהראה מתאם בין שיעורי נשירה גבוהים בבתי הספר לבין אחריות נמוכה, נדרשים כיום בתי הספר בקליפורניה לשאת באחריות בכל הנוגע לשיעורי הנשירה מהם. החלטה זו נשענת על מכלול של הנחות: מדינות ומחוזות יכולים לפתח מערכות חזקות למעקב מדויק אחר נוכחות התלמידים; האמצעים המשמשים להערכת בתי ספר מתאפיינים בהגינות; ומדינות, מחוזות ובתי ספר יכולים להשפיע על היעדרות התלמידים בדרכים הניתנות להרחבה ולהעתקה (Perry et al., 2019). במחקר שבו נבחנה יכולתה של יעילות ארגונית בית-ספרית למתן השפעות חיצוניות על היעדרות כרונית, נמצא כי כאשר הדמוגרפיה של התלמידים ורמת הכיתה נלקחים בחשבון, קיים מתאם בין יעילות ארגונית לבין שיעורים נמוכים יותר של היעדרות כרונית (Lenhoff & Pogodzinski, 2018). במסגרת המדיניות הפדרלית ESSA (Every student successes action), ניצלו מדינות רבות בארצות הברית את הגמישות העומדת לרשותן בקביעת המדדים האקדמיים והלא-אקדמיים המשמשים למדידת ביצועי בית הספר. כתוצאה מכך, נכון לספטמבר 2017, מתייחסות 37 מדינות לתחום ההיעדרות כמדד לא אקדמי ליעילות בית הספר. במציאות זו יש תמריץ לבתי הספר, שבידם לפחות חלק מהאחריות לנוכחות תלמידיהם, וזה מאלץ אותם לקבוע אסטרטגיות להפחתת היעדרויות (Balu & Ehrlich, 2018).

בישראל קיים אגף גדול במשרד החינוך, האמון על עבודה עם ילדים ונער בסיכון. אגף זה, אגף א' לחינוך ילדים ונער בסיכון, מעניק שירותים לכ־290,000 ילדים ונער שאותם כנמצאים על רצף הסיכון. כפי שהוזכר, תפיסת העבודה האגפית היא פדגוגיה טיפולית, הרואה בלמידה כלי טיפולי מרכזי. עבודת האגף עוסקת בעיקר בשני נושאים

מרכזיים: מניעת נשירה וחזוק הישגים לימודיים של תלמידים בסיכון, וקידום נוער מנותק (נושר) בתחומי השכלה, תעסוקה, התנדבות, גיוס לצה"ל והשתלבות קהילתית. עשייתו החינוכית של האגף פעילה ברצפי הגיל, החל מגיל הינקות, ובכל המגזרים במדינת ישראל.

מודלים ברמה אזורית

בישראל ובעולם רווחת התארגנות משותפת של גופים רלוונטיים למניעת נשירה וצמצום הפערים החברתיים, המאורגנת על ידי יוזמות, מרכזים או מכונים מקומיים. לדוגמה: "New futures Initiative"³⁸ – אחת היוזמות המוקדמות לקידום תיאום ושיתוף פעולה ברמה המקומית התבצעה ב-1988 בחמש ערים ברחבי ארצות הברית. התוכנית נועדה לעצב מחדש את מדיניות שיתוף הפעולה בין הגורמים המעניקים שירותים לבני נוער בסיכון. יעדי התוכנית היו צמצום נשירה, הגדלת היקף תעסוקת צעירים אחרי תיכון והקטנת תופעת היריון נעורים.

"The Children's Fund"³⁹ – תוכנית שפותחה באוניברסיטת בירמינגהם באנגליה והחלה לפעול בשנת 2000 במטרה לספק שירותים אשר תומכים במודלים של עבודה רבת-סוכנויות עבור תלמידים בגיל 5-11 ב-149 רשויות מקומיות באנגליה. מלבד תיאום בין גורמים שונים ברמת הקהילה, התוכנית שמה דגש על שיתוף מקבלי השירות, קרי התלמידים ומשפחותיהם.

תוכניות אפקטיביות למניעת נשירה כוללות גם שיתוף פעולה עם הקהילה (Childs & Grooms, 2018; Kim & Gentle-Genitty, 2020; Sheldon, 2007). שיתוף פעולה מסוג זה מוגדר כהליך מתמשך של עבודה משותפת בין בתי ספר, הורים וקהילות להשגת יעדים הדדיים תוך התמקדות ספציפית בלמידה ובהתפתחות התלמידים (Kim, 2017). פרימן וסימונסן (Freeman & Simonsen, 2015) סקרו שיטתית את המחקרים שבחנו פרקטיקות במסגרת התערבות למניעת נשירה. ממצאיהם מראים כי המחקר האמפירי מתמקד בהתערבויות של רכיבים בודדים ופרטניים, וכן בקבוצות קטנות, וכי חסרות מסגרות רב-שכבתיות.

לדברי קירני (Kearney, 2021), הבנת המערכת האקולוגית של נוכחות והיעדרות מבית הספר כבעיה מורכבת מושפעת מגורמים רבים, וכדי לשנות את המצב יש להתבסס על תפיסות ופרקטיקות אינטגרטיביות מקיפות ומבוססות.

במחקר איכותני הציגו צ'ילדס וגרומס (Childs & Grooms, 2018) מקרה בוחן המתאר קהילה במרכז טקסס. בקהילה זו מתחנכים חמישה מיליון תלמידים בשנה,

³⁸ [/https://www.ilonow.org/the-new-futures-initiative](https://www.ilonow.org/the-new-futures-initiative)

³⁹ [/https://www.childrens-fund.org](https://www.childrens-fund.org)

ור-12% מהם סבלו מהיעדרות כרונית בשנת הלימודים 2013-2014. במאמציה להפחית היעדרות כרונית יישמה הקהילה אסטרטגיות של גיוס כל בעלי העניין. כדי לבחון כיצד ארגונים בקהילה עבדו בשיתוף פעולה, בחנו החוקרים מסגרת של רשתות בין-ארגוניות, המפגינות סטייה משיטות מסורתיות לפתרון בעיות, לצד ניצול מערך משאבים רחב. הממצאים מראים כי מסגרות חינוך ומחוזות, המנסים להקטין את היעדרות התלמידים, יכולים לשתף פעולה בהצלחה עם ארגונים קהילתיים המעוניינים ברפורמה בחינוך. בקהילה ספציפית זו יושמו – באמצעות מגוון בעלי עניין (מנהלים, צוותים ללא כוונת רווח, חברי קהילה, מנהלי מחוז והורים) – אסטרטגיות שונות, וביניהן זימון שותפים מקומיים ואנשי מקצוע מסוכנויות שונות, שימוש בנתונים כדי להדגיש את חשיבות הביקור הסדיר, ויישום מודל חונכות ארצי בבתי הספר.

באמצעות נתונים ממדינת אוהיו השווה שלדון (Sheldon, 2007) בין הביקור הסדיר בבתי ספר שבהם פותחה תוכנית של שותפויות עם המשפחה והקהילה לבין הביקור הסדיר בבתי ספר שלא השתתפו במהלך זה. ממצאיו מראים כי בבתי ספר הפועלים ליישום שותפויות כאלו, הנקשרות ליעדי המסגרת, השתפרה הגעת התלמידים ללימודים ב-5% בממוצע בהשוואה לאחרים, שם שיעורי הנוכחות ירדו מעט משנה לשנה. קים וג'נטל-ג'נטי (Kim & Gentle-Genitty, 2020) ניתחו מדגם של 3,428 תלמידים מ-14 בתי ספר ומצאו כי תוכנית הפועלת להתמיר את בית הספר והקהילה בעזרת פיתוח יכולות והעצמה במסגרת שיתוף פעולה, מסייעת להפחית נשירה. החוקרים תולים את ממצאיהם ביכולתה של מסגרת כזו להפגיש את כל בעלי העניין והמשאבים למען מטרה משותפת.

במחקר אחר (Lee-St et al., 2018) נבחנה ההשפעה של התערבות בשנות בית הספר היסודי על הנשירה בשנות התיכון. מדובר בתוכנית למניעת נשירה המיושמת בארצות הברית וקרויה "City Connect", ובה התערבות מקיפה למניעת נשירה באמצעות שיפור חוזקות התלמידים, תמיכה במעורבותם בבית הספר והתמודדות עם אתגרים לימודיים, בריאותיים, חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ומשפחתיים. התוכנית נוקטת גישה מערכתית לטיפול בגורמים חוץ-בית-ספריים המונעים מהתלמידים למידה והשתלבות. בכל בית ספר משתלב רכז או מתאם במשרה מלאה. הוא עובד עם המורים בכל כיתה במטרה לבחון את מכלול הצרכים של כלל התלמידים, ובמשותף הם יוצרים תוכנית תמיכה המותאמת לכל תלמיד ומנצלת מגוון מקיף של שירותי מניעה, התערבות והעשרה במסגרת החינוכית ובקהילה. בתוכנית מופעלת תוכנה המאפשרת לרכזים או למתאמים לעקוב כל העת אחר השירותים שצורך התלמיד, להעריך את התוצאות ולוודא שכל תלמיד מקבל את המענה הנדרש. עבודתו של הרכז או המתאם היא בשיתוף הדוק גם עם התלמידים ועם בני משפחותיהם, והוא מפנה אותם לגורמים תומכים המחזקים

את הבריאות ארוכת הטווח של המשפחה כולה⁴⁰. לי ועמיתיה (Lee-St et al., 2018) בחנו את השפעת התוכנית על נשירה. במחקר נבדקו 894 תלמידי כיתות ה' בשישה בתי ספר ציבוריים בבוסטון החל משנת הלימודים 2000–2001, ובוצע מעקב אחריהם במהלך שנת הלימודים 2013–2014. שיעור הנשירה המשווער של תלמידים אלה היה 9.2, והיה נמוך משמעותית מ־16.6, שזה שיעור הנשירה של 10,200 תלמידי השנתון שלהם אשר למדו בבתי ספר שלא יישמו את התוכנית. חשיבותם של ממצאים אלו נובעת מהיישום של התוכנית בבתי ספר המשרתים אוכלוסייה בסיכון גבוה לנשירה מהתיכון. בבתי ספר אמריקאיים רבים מיושמת אסטרטגיה הקרויה "בית ספר קהילתי בשירות מלא" (Full-service community schools). במסגרתה פועלים בתי ספר יסודיים או תכנוניים ציבוריים עם גורמים ציבוריים או פרטיים במטרה לשפר את התוצאות החברתיות־רגשיות, הפיזיות והאקדמיות של התלמידים (Medina, Cosby & Grim, 2019). שיפור נוכחות התלמידים בבית הספר באמצעות הגברת מעורבותם בנעשה בו ושיפור הצלחתם האקדמית הם מהיעדים החשובים של האסטרטגיה (Durham et al., 2019). דורהם ועמיתיו (Durham, Shiller & Connolly, 2019) בחנו באמצעות מתודה כמותנית ואיכותנית אם יש קשר בין משך הזמן הארוך (מספר שנים) שבו יושמה האסטרטגיה בבולטימור (מדינה המתמודדת עם שיעורי היעדרות גבוהים מאוד) לבין נוכחות בבית הספר. ממצאיהם חושפים כי האסטרטגיה קשורה באופן חיובי לנוכחות גבוהה יותר של תלמידים. כמו כן נמצא כי היעילות גבוהה יותר בבתי ספר שתלמידים מגיעים מרקע של עוני, וכי יישום עקבי לאורך שנים מבטיח תוצאות מתמשכות.

קמפיין "Be Here" הוא יוזמה לשיפור הנוכחות, הפועלת ברובע בתי הספר המאוחדים של סקרמנטו סיטי. מנהלת אותו סוכנות שיווק ויש בו שיתוף פעולה של המסגרות החינוכיות עם כמה סוכנויות בתוך המחוז, כגון משרד הנוכחות (attendance office), סוכנויות לפיתוח נוער וספקיות שירותי תמיכה בתלמידים להפחתת היעדרות כרונית. את הקמפיין השיווקי, הממומן הן להורים הן לתלמידים, מובילים תלמידים, והם אחראים אף על פיתוח המסרים. בנוסף לכך, בבתי ספר שבהם שיעורי ההיעדרות הם הגבוהים ביותר, מתקיימים במסגרת הקמפיין אירועים שמטרתם לעורר בתלמידים התרגשות מהלימודים בבית הספר, ואף פותחו שותפויות עם קבוצות ספורט מקצועיות מקומיות וארגוני קהילה אחרים (Perry et al., 2019).

בנוסף לכל אלו קיימות התארגנויות משותפות של גופים רלוונטיים למניעת נשירה וצמצום הפערים החברתיים, והן נוצרו ביוזמת מרכזים או מכונים מקומיים. בספרות נמצא ששיתופי פעולה כאלו מסייעים להתמודדות עם בעיות הביקור הסדיר. לדוגמה:

New futures Initiative – אחת היוזמות המוקדמות לקידום מדיניות שיתוף הפעולה בין גורמים שונים ברמה המקומית אשר מעניקים שירותים לבני נוער בסיכון. יעדי התוכנית היו צמצום נשירה, הגדלת תעסוקת צעירים אחרי תיכון והפחתת היריון נעורים, והיא התבצעה ב־1988 בחמש ערים ברחבי ארצות הברית.

The Children's Fund – תוכנית שפותחה באוניברסיטת בירמינגהם באנגליה והחלה לפעול בשנת 2000 במטרה לספק שירותים התומכים במודלים של עבודה רבת סוכנויות עבור בני 5-11 ב־149 רשויות מקומיות באנגליה. מלבד תיאום בין גורמים שונים ברמת הקהילה, התוכנית שמה דגש על שיתוף מקבלי השירות, קרי התלמידים ומשפחותיהם.

Rewards Family – תוכנית המיושמת בניו יורק באמצעות לשכת ראש העיר, ומספקת למשפחות של תלמידים, הלומדים 95% ויותר מהימים המתוכננים בחודש, תמריצים כספיים, וביניהם תמריצי עבודה, בריאות וחינוך (Balu & Ehrlich, 2018). קפנס וספרואיט (Keppens & Spruyt, 2020) מתארים תוכנית המשלבת מפגשים שבועיים של ההורים עם שופט, עם פסיכולוג בית-ספרי, עם יועצים ועם קב"סים. התוכנית מתייחדת בכך שבמקביל להליך המשפטי היא מפתחת מסלול של עבודה עם הורים במטרה לגייסם למניעת ההיעדרויות של התלמיד. התוכנית מתחילה בזיהוי של מצוקות וחסמים העלולים להפריע לתפקוד הרגיל של המשפחה (למשל, בעיית דיור או אבטלה), וזאת בהנחה כי מסוגלות ההורים להתמודד עם היעדרויות ילדיהם תלויה בקבלת מענה למצוקותיהם. במהלך התוכנית מלווה את המשפחות עורך דין העוקב אחר המשפחה ומספק ייעוץ וסיוע משפטי. במשך תקופה בת 10-12 שבועות מבוצעת הערכה שבועית של התקדמות הביקור הסדיר וההתנהגות, על בסיס דוחות שמתקבלים מהמורים. בנוסף לכך, מסייע עובד סוציאלי למשפחה בקבלת תמריצים על פי שיקול דעתו של בית הספר.

מודלים ברמת היישוב או הרשות המקומית

בישראל ובעולם רווחת התארגנות מערכתית בין-תחומית ברמת היישוב או הרשות המקומית. אגף א' לחינוך לילדים ונוער בסיכון מפעיל ברשויות המקומיות תוכניות רבות למניעת נשירה. ברשויות רבות קיימות יחידות לילדים ונוער בסיכון המתכללות את מגוון המענים למניעת נשירה. במקביל, ברשויות המקומיות נבנה גוף ובו אנשי המפתח המייצגים גופים רלוונטיים ברמת היישוב. הגוף עוסק בבחינת צורכי התלמידים, מיפוי בתי הספר והמענים בעזרת איסוף נתונים, מחקר שיטתי, ובניית שירותים אינטגרטיביים המאפשרים לתלמידים רבים ככל האפשר להיות מטופחים בבתי הספר באופן אפקטיבי יותר. חברי הגוף לומדים יחד את טבע הצרכים, האוכלוסיות והתרבויות שביישוב, וכן את המענים הקיימים לטיפול בפרט ולמניעת נשירה.

עשייה ברוח ה"קולקטיב אימפקט" ברמת היישוב מספקת לאנשי המקצוע בעיר זויות ראייה כוללת ומקיפה. זו מגבירה את ההבנה אודות צורכי התלמידים; מאפשרת יצירת מסגרת תומכת עבור אנשי מקצוע; מונעת כפילויות במענים; משפרת את איכות התקשורת בין אנשי מקצוע; ומובילה לעיצוב ויישום תוכניות בצורה טובה יותר (Horwath & Morrison, 2007). הסכמה משותפת של מקבלי ההחלטות ביישוב על מטרות המהלך ועל האופן שבו יתבצע, יוצרת רצף בין טיפול ברמת הפרט לבין עבודה ברמת המאקרו עם הארגונים השונים; תכנון אסטרטגי עם השותפים למהלך; נציגות מקומית בהליך בניית תוכנית העבודה והוצאתה לפועל; יצירת תוכנית פעולה ריאלית ומפורטת הכוללת ציר זמן ברור, רשימת אחריות ונקודות הערכה; התייחסות לצורכי מקבלי השירות; הכשרה ולמידה משותפת (Anderson-Butcher & Ashton, 2004). דוגמה להתארגנות עירונית ברוח ה"קולקטיב אימפקט" אפשר לראות בתוכנית צח" – צמיחה חינוכית יישובית (מור, 2014א, ב) המתקיימת בעשרות יישובים ברחבי הארץ. תוכנית נוספת שמפעיל אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון בשיתוף התוכנית הלאומית, היא מרכזי נוער רשותיים. מרכזים אלה מפעילים ביישוב מגוון שירותים ומענים לבני הנוער על רצף הסיכון. תוכנית צח" ומרכזי הנוער נועדו ליצור רציפות בין עבודתם של קובעי המדיניות ואנשי המקצוע הבכירים שבעיר ובין עבודת אנשי החינוך והטיפול בבתי הספר ובקהילה, רציפות שיש בה כדי להביא למוביליות אמיתית במצבם של התלמידים בכלל, ושל התלמידים בסיכון תושבי העיר ומשפחותיהם, בפרט. הלמידה המשותפת של המתרחש בעיר ושל הדרכים שבהן אפשר להבנות את הדברים אחרת, יוצרת תיאום מרבי בין הגורמים השונים ובכך מאפשרת להם לספק מענה אינטגרטיבי ורציף.

מתווה העבודה של אנשי המקצוע המשתתפים בתוכנית צח" מאפשר לפתח שפה משותפת בין הגורמים הנוגעים בתלמידים בעיר באמצעות שלושה מעגלי למידה של נציגי המערכות העירוניות: צוות מוביל עירוני – ראשי המנהל החינוכי העירוני ונציגים ממחלקת החינוך העירוני, הייעוץ הבכיר, השירות הפסיכולוגי, ביקור סדיר, חברה ונוער ורווחה; אנשי המקצוע בעיר מן הרשויות השונות – פסיכולוגים ויועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים ועובדי קידום נוער, התומכים בתלמידים בסיכון; ומנהלי מוסדות החינוך שבעיר.

משתתפי כל מעגל לוקחים חלק בקבוצות עבודה מונחות, הנפגשות בקביעות ועוסקות בלימוד וחיפוש משותף אחר דרכי ההתמודדות היעילות עם תלמידים בסיכון. הלמידה בשלושת המעגלים נושאת אופי פרקטי ומבוססת על ניתוחי מקרים העולים בעבודה המעשית של המשתתפים. מוקדי הלימוד בכל מעגל ומעגל משתנים בהתאם לצורכיהם של אנשי המקצוע אשר נכללים בו.

במקביל לשלושת המעגלים הללו מתקיימים מהלכים בית-ספריים, המקדמים עבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים. הרחבת הנכונות של אנשי החינוך להתמודד עם המצבים שעולים תובעת תמיכה, כלים ואחזקה נכונה מצד המערכת הבית-ספרית ושל כל הגורמים התומכים בה. יישום התוכנית תלוי ביכולתן של הדמויות המובילות להנהיג את מערכת החינוך בעיר, תוך שיתוף פעולה מלא של השירות הפסיכולוגי הייעוצי והחינוכי, קידום נוער והרווחה.

המהלך נועד לצמצם פערים ולמנוע נשירה בעיר באמצעות יצירת מוביליות בקרב תלמידים. ברמת העיר נוצר שיפור ביכולת מערכות חינוך להסתייע בגורמי הטיפול שבקהילה וליצור רציפות בין המענים הניתנים בבית הספר למענים הניתנים בקהילה, באופן המשמר את האחריות והמחויבות הבסיסית של בית הספר לכל תלמיד ותלמידה. כמו כן משתפרת יכולת האיתור המוקדם של תלמידים בתהליכי סיכון, ונוצרת תוכנית עבודה ממוקדת ומעשית המותאמת לצורכי התלמיד כפרט.

ברמת אנשי המקצוע נוצר פיתוח אישי ומקצועי, אשר מצמיח יכולות חדשות המשמשות לפיתוח מענים רב-ממדיים לצורכי התלמידים. כמו כן, נוצרים התנאים והמענים הדרושים לשילובם האופטימלי של "ילדי הקצה" בבית הספר, בבית הספר ובקהילה. ברמת התלמידים נוצר שיפור בתפקוד הלימודי, האישי והחברתי. טיפוח מסוגלות ועמידות מונע את היווצרותו של סיכון עתידי. ברמת ההורים והקהילה מתחזקת מעורבות ההורים בתהליכי ההתחנכות של ילדיהם, וכן רמת האחריות והסמכות ההורית, במקביל לשיפור היכולת המקצועית של בית הספר לגייס גורמי טיפול ורווחה בקהילה להרחבת המענים הניתנים לתלמידים מרובי צרכים, וליצירת רציפות טיפול בין בית הספר לקהילה.

דוגמה להתארגנות עירונית ברוח ה"קולקטיב אימפקט" אפשר לראות בתוכנית היישובית "מדריכים מובילי שינוי" בגישה החינוכית הפסיכו-חברתית לקידום מסוגלות מערכת החינוך ברשות מקומית. בתוכנית מנהיגות מקצועית עירונית חוצה משרדים וסוכנויות חינוך, טיפול ורווחה פועלת להביא לצמיחה חינוכית יישובית (מור, 2014א, ב). מסגרת העבודה של תוכנית "מדריכים מובילי שינוי" נועדה ליצור רציפות בין עבודתם של קובעי המדיניות ואנשי המקצוע הבכירים שבעיר ובין עבודת אנשי החינוך והטיפול בבתי הספר ובקהילה. רציפות כזו יכולה להביא למוביליות אמיתית במצבם של תלמידים תת-משיגים ובסיכון לנשירה ושל משפחותיהם. הלמידה המשותפת על המתרחש בעיר ועל הדרכים שבהן אפשר להבנות אחרת את הפרקטיקה הבין-משרדית מביאה לתיאום מרבי בין הגורמים, ומאפשרת להם לספק מענה אינטגרטיבי ורציף.

מתווה העבודה של אנשי המקצוע המשתתפים בתוכנית מאפשר לפתח שפה משותפת בין הגורמים העוסקים בתלמידים בעיר באמצעות שלושה מעגלי למידה של נציגי המערכות העירוניות: צוות מוביל עירוני – ראשי המנהל החינוכי העירוני

ונציגים ממחלקות החינוך העירוני, הייעוץ הבכיר, השירות הפסיכולוגי, ביקור סדיר, חברה ונוער, ורווחה; אנשי המקצוע מן הרשויות בעיר – פסיכולוגים ויועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים ועובדי קידום נוער התומכים בתלמידים בסיכון; ומנהלי מוסדות החינוך שבעיר.

חברי כל מעגל משתתפים בקבוצות עבודה מונחות, הנפגשות בקביעות ועוסקות בלמידה ובחיפוש משותף אחר דרכי ההתמודדות היעילות עם תלמידים ובני נוער בסיכון. הלמידה בשלושת המעגלים נושאת אופי פרקטי ומבוססת על ניתוחי מקרים העולים מן העבודה המעשית של המשתתפים; מוקדי הלמידה בכל מעגל ומעגל משתנים בהתאם לצורכיהם של אנשי המקצוע המשתתפים בו.

במקביל לשלושת המעגלים הללו מתקיימים מהלכים בית-ספריים, המקדמים עבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים. הרחבת הנכונות של אנשי החינוך להתמודד עם המצבים שעולים תובעת תמיכה, כלים ואחזקה נכונה מצד המערכת הבית-ספרית ושל כל הגורמים התומכים בה. יישום התוכנית תלוי ביכולתן של הדמויות המובילות להנהיג את מערכת החינוך בעיר, בשיתוף פעולה מלא של השירות הפסיכולוגי, הייעוצי והחינוכי, החינוך הרווחתי (שח"ר), והרווחה.

המהלך נועד לצמצם פערים ולמנוע נשירה בעיר באמצעות יצירת מוביליות של התלמידים. ברמת העיר נוצר שיפור ביכולת מערכות חינוך להסתייע בגורמי הטיפול שבקהילה, וליצור רציפות בין המענים הניתנים בבית הספר למענים הניתנים בקהילה, באופן המשמר את האחריות והמחויבות הבסיסית של בית הספר לכל תלמיד ותלמידה. כמו כן משתפרות יכולת האיתור המוקדם של תלמידים בתהליך סיכון והיכולת ליצור תוכנית עבודה ממוקדת ומעשית המותאמת לצורכי התלמיד כפרט.

ברמת אנשי המקצוע – נוצר פיתוח אישי ומקצועי היוצר צמיחה של יכולות חדשות אשר משמשות לפיתוח מענים רב־ממדיים לצורכי התלמידים. כמו כן נוצרים התנאים והמענים הדרושים לשילובם האופטימלי של "ילדי הקצה" של המערכת בבית הספר ובקהילה. ברמת התלמידים – נוצר שיפור בתפקוד הלימודי, האישי והחברתי, ומטופחות המסוגלות והעמידות האישית, ובכך נמנעת היווצרותו של סיכון עתידי. ברמת ההורים והקהילה – מתחזקת מעורבות ההורים בתהליכי ההתחנכות של ילדיהם, וכן מתחזקות האחריות והסמכות ההורית. כל זאת במקביל לשיפור היכולת המקצועית של בית הספר לגייס גורמי טיפול ורווחה בקהילה להרחבת המענים הניתנים לתלמידים מרובי צרכים, וליצירת רציפות הטיפול בין בית הספר לקהילה.

לסיכום, מניעת נשירה איננה פעולה של יחיד. היא מושתתת על שותפויות ועבודת צוות ומודלים אקולוגיים. למרות ההבדלים בדפוסי הפעולה של גופים שונים במדינות שונות, המכנה המשותף לכולם הוא הצורך בשותפויות ובעבודת צוות. באף לא אחת

מהמדינות שנסקרו לעיל הוצגו קציני הביקור הסדיר כפועלים לבד או באופן עצמאי להקטנת שיעור המגיעים לבית הספר. נמצא שבכל מדינה פועלים קציני הביקור הסדיר כחלק ממערך גדול יותר, המורכב מבעלי תפקידים משחקנים רבים שלכל אחד מהם תפקיד מסוים אשר אמור לתרום למאמץ לשפר את רווחתם של התלמידים, ובייחוד של הנמצאים בסיכון לנשירה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם טענה חשובה שעלתה מהספרות המחקרית, שלפיה מניעת "היעדרויות בלתי מורשות" וצמצום ממדי "הנשירה" צריכים לקבל התייחסות בקהילה, באופן שמערב את בית הספר, את בתי המשפט, את רשויות החוק, את ההורים, את העובדים הסוציאליים ואת המנטורים לנוער (Commission on Youth at Risk, 2012).

כיוון שמניעת נשירה היא פרי עבודה רב-מקצועית ומערכתית, ספרות המחקר העדכנית מתמקדת בעבודה משותפת ואפקטיבית של מכלול המערכות ואנשי המקצוע המעורבים. מרבית המחקרים התייחסו למכלול הזהויות המקצועיות והתפקידים הקשורים במאמץ למנוע נשירה, ובחלקם הודגשו ההיבטים הספציפיים של דמות בעלת תפקיד שאינו נמנה עם הדמויות המקצועיות המוגדרות (פסיכולוגים, יועצים ומורים) תוך הכרה בחשיבותו במלאכת מניעת הנשירה.

בעל תפקיד זה, רכז או מתאם שיפעל בזירות השיתופיות, נחוץ כדי לתכלל את הגורמים השונים. מינויו מגדיל את סיכויי ההצלחה בשל התיאום האופטימלי שהוא מבצע בין הרבדים השונים במסלול ההדרכה של התלמיד. הוא מבטיח שהתלמיד לא ייפול בין הכיסאות בעת מעבר ממסגרת אחת לאחרת, ופועל להרחבת שיתופי הפעולה בין ההורים ובית הספר לבין המערכות השונות (Keppens & Spruyt, 2020). מאחר שמלאכת התכלול בתוך רשת המענים דורשת לבסס מערכת יחסים אישית עם התלמיד, עם משפחתו ועם בית הספר, מספקת תקשורת טובה את המוטיבציה הנדרשת לפעולה משותפת לטובת המטרה. מערכות לאספקת שירותים הן לרוב מוכוונות משבר, ואינן מדגישות מניעה, ולכן תפקיד הרכז (או המתאם) לשפר את התיאום והאינטגרציה בין הגורמים הפועלים בתוך בית הספר ומחוצה לו. לשם כך עליו להבין ולהכיר לעומק את מצאי השירותים החברתיים המקומיים ואת סוכנויות התמיכה ומערכותיה, ולהיות מסוגל לפרק מחסומים ולבנות גשרים שיתופיים בין קבוצות וארגונים האחראים על טיפול בנוער נושר (Blonsky, 2020).

משימה נוספת שעליה אחראי הרכז היא לתאם בין הגורמים השותפים למאמץ ולחלק את האחריות ביניהם, כך שחלוקת העומס תהיה נכונה ושתימנע כפילות. הרכז עובד בשיתוף פעולה הדוק עם התלמידים והמבוגרים האחראים על חינוכם והתפתחותם במטרה להגדיר ולפתח תוכנית מקיפה, גמישה, ממוקדת-לקוח, מתואמת ומכוונת מטרה, ולכן יעילה יותר. מטרתו היא להעצים כל אחד מהמשתתפים בתוכנית ולהניע אותו לבצע את האחריות שקיבל בשלב התכנון. תפקידו מתאפיין בהליכה על קו דק שבין לקיחת

תפקיד פעיל יותר כדי להבטיח שהפעולה תתבצע, לבין "ניצוח על התזמורת". על כן, לעיתים ידרוש תפקידו עידוד, הסברה ופיקוח, ובמצבים אחרים יהיה עליו "לאחוז את השור בקרניו" כדי לאחות את מרכיבי הפעולה השונים (Blonsky, 2020).

מערכות יחסים מבוססות אמון הן לב ליבו של התהליך. על כן תפקידו הראשון והחשוב ביותר של הרכז הוא לפתח כמה שיותר מערכות יחסים שיזוזו את ההצלחה. משימה זו כרוכה פעמים רבות במציאת מפתח לקשר עם כל אחד מהגורמים. לשם כך מומלץ שיספר על תחומי העניין האישיים שלו, הרקע שלו ותחביביו, או כל דבר אחר שיסייע לפתח את מערכת היחסים (Blonsky, 2020).

החינוך הוא כלי למוביליות חברתית ולצמצום פערים חברתיים. הנשירה ממערכת החינוך היא ביטוי לבעיה חברתית רחבה, שפתרונה נעוץ בשיפור אפקטיביות החינוך. מכאן ההבנה שהקב"ס חייב לחבור למהלכים המערכתיים האזוריים כדי להביא לאחריות קולקטיבית על הטיפול בתלמידים במצבי נשירה ולרשת תמיכה אפקטיבית. בהקשר זה, תפקידו של הקב"ס הוא לקבל נתונים ומידע על כל תפקודי בתי הספר באזור שבאחריותו, ולהזרים באופן שוטף לאנשי המקצוע, הפועלים ברוח ה"קולקטיב אימפקט", את הנתונים שבידי אודות תלמידים במצבי נשירה. עשייתו של הקב"ס נובעת מראייה אינטגרטיבית של כל הגורמים הפועלים לשיפור מתמיד של בתי הספר באזור.

מניעת נשירה היא פעילות המתבצעת בכמה מרחבים, החל מהתלמיד עצמו ומשפחתו, דרך אנשי המקצוע הפעילים בבית הספר וכלה במערכת הקהילתית. ספרות המחקר מלמדת שעבודה אפקטיבית עם התלמידים מצריכה ביסוס קשרים איכותיים ומעצימים עימם (DeSocio et al., 2007; Keppens & Spruyt, 2020; Wilson, 2020), ולהימנע מהשקעת רוב המאמצים בפעילות בירוקרטית המתאפיינת בחוסר גמישות ולהימנע (Spruyt et al., 2017) ובהיצמדות לנהלים כגון משלוח מכתבים, שימוש יתר בכוח החוק לביקור סדיר וכדומה (Birjoukov-Brant & Brant-Birjoukov, 2019; Lasky-Fink et al 2019; Simpson, 2020). פרקטיקה אפקטיבית מחייבת בניית קשרי עומק איכותיים (Blonsky, 2020; Mallett, 2016). מרחב בית הספר משלב אנשי מקצוע מתחומים שונים המסוגלים לתרום למניעת נשירה כיוון שהם מתבוננים מזוויות ראייה מגוונות. מכאן שפרקטיקה אפקטיבית למניעת נשירה מתאפיינת בשיתופי פעולה ענפים עימם (Keppens & Spruyt, 2020; Simpson, 2020; Young et al., 2020).

מודל RTI שפיתחו קירני ועמיתיו (Kearney et al 2019a) הוא רב-שכבתי, רב-ממדי ורב-תחומי, מבוסס על עבודת צוות, נתמך אמפירית, ומתייחס לספקטרום תיאורטי ויישומי המסייע בבחינה שיטתית של טיפול אפקטיבי בבעיות ביקור סדיר. מרכיביו העיקריים של מודל RTI כוללים: זיהוי מוקדם; הערכה פונקציונלית של התנהגויות בעייתיות והגורמים המניעים אותן, המתעדכנת מדי תקופה; התערבות

ראשונית, שניונית ושלישונית בהתאם לממצאי ההערכה; ומעקב אחר ההתקדמות. כל אלה מעצבים את המודל ומביאים להצלחתו במניעת נשירה (Elliott & place, 2019). אימוצו מחייב אנשי מקצוע קומפוטנטיים ומנוסים, המסוגלים לגבש התערבויות אפקטיביות למניעת נשירת תלמידים והידרדרותם להתנהגויות מסוכנות ופתולוגיות. גוף אינטרדיסציפלינרי הפועל באופן מתמיד ליצירת רציפות בין עבודתם של קובעי המדיניות ואנשי המקצוע הבכירים ובין עבודת אנשי החינוך והטיפול בבתי הספר ובקהילה, תורם לגיבוש מענים מותאמים ומדויקים יותר ויותר לצורכי התלמידים ומשפחותיהם, וכן לצורכי המורים ואנשי המקצוע. ככל שהעשייה של הקב"ס נעשית בזירה הוליסטית, אינטגרטיבית ומושקעת יותר, הוא הופך להיות יד ימינה של מערכת החינוך באזור, ואז תפקידו כמי שאחראי על התלמידים בסכנת נשירה הופך למשמעותי ואפקטיבי הרבה יותר.

פרק ב: הפרקטיקה של קציני הביקור

הסדיר במיטבה

המתודולוגיה שביסוד המחקר שממצאיו מובאים בפרק זה

הפרק הנוכחי מבוסס על ממצאי מחקר פעולה (action research) שנערך בשנים תשע"ט-תשפ"א, כחלק ממזמון משותף ג'וינט-אשלים ולאגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך. חקר הפרקטיקה בפעולה של הקב"סים, שבו אנשי השדה חוקרים את עשייתם כדי להבין ולשפר מצב נתון, מאפשר לבנות ידע מקצועי ראשוני על הפרקטיקה האפקטיבית של הקב"ס (אלפרט וכפיר, 2003; ראזר ופרידמן, 2019). המתודולוגיה של מחקר הפעולה אשר שימשה מחקר זה התגבשה כהליך שנועד לתעד התפתחות מקצועית במדעי החברה (Lewin, 1964), הליך הנשען על הידע הנמצא בשדה. השימוש במחקר פעולה כאמצעי לפיתוח מקצועי של אנשי השדה נחוצ במיוחד בחקר הפרקטיקה של קב"סים, שטרם התגבש כתחום עיסוק אקדמי מובהק. בין החוקר והמשתתפים נוצרים שיח ותהליך של קבלת משוב רציף והדדי, וזה מאפשר להרחיב את הידע ולפתח תיאוריות חינוכיות חדשות. מחקר פעולה מבוסס על רפלקציה על הפעולה (Schon, 1988), ובו המשתתפים מקבלים הזדמנות להתבונן על עשייתם היום-יומית, לזקק את הפעולות הנלוות לעשייה אפקטיבית, ולהבינה טוב יותר.

"מחקר פעולה" אינו רק שיטת מחקר, אלא גישה למחקר המוגדר כתהליך המשתף את העוסקים במלאכה – הקב"סים עצמם וכל המעורבים בשדה העיסוק שלהם. "מחקר פעולה" עוסק בפיתוח ידע מעשי למען מטרות אנושיות ראויות, ומשלב פעולה ורפלקציה, תיאוריה ועשייה, המסייעות לקשר בין פעולות ותוצאותיהן (Argyris, 2017). מנקודת המבט של הקב"ס הפועל למניעת הנשירה, להתמודדות ולמוביליות בתפקודי התלמיד, פיצוח התיאוריה בפעולה – מציאת הקשר שבין הפעולות שהוא מבצע לתוצאות המאפשרות לו להשיג את מטרותיו – היא תשתית בניית הפרופסיה של קציני הביקור הסדיר כפרקטיקה במיטבה.

הפרקטיקה האפקטיבית כפי שעולה מחקר הקב"סים היא תוצר של מסוגלות נרכשת – יכולת כוללנית המשלבת ידע, מיומנויות, ערכים ועמדות להתמודדות עם אתגרי המציאות המשתנים תדיר. תחושת מסוגלות עצמית היא תחושה סובייקטיבית שנובעת מן האופן שבו האדם מעריך את מידת יכולתו לבצע משימה בהצלחה. תחושת המסוגלות נמדדת בהתייחס לתפקיד, תחום או מקצוע ומייצגת את אמונתו של איש המקצוע ביכולתו לשלוט באירועים המשפיעים על חייו המקצועיים. תחושת המסוגלות יכולה לנבא אם האדם יבצע את ההתנהגות, כמה מאמץ ישקיע בה ואם יחזיק מעמד מול קשיים ויתמיד (Bandura, 1977).

הסיכום האינטגרטיבי של ממצאי המחקר, שיובא להלן, נועד לתאר את הפרקטיקה של הקב"ס במיטבה, כפי שמציגים אותה קב"סים שנבחרו להשתתף במחקר בשל היותם מייצגים סיפורי הצלחה, יחד עם נערים ומשפחותיהם שנעזרו בשירותיהם. הממצאים משקפים את ההבנות המתקבלות מחקר הקב"סים אודות מקורות התמיכה המביאים למניעת נשירה, להתמדה ולמוביליות בתפקודי הלמידה וההשתלבות של התלמידים. ראייה אינטגרטיבית על הפרקטיקה המונעת נשירה כפי שמייצגים אותה הקב"סים שהשתתפו במחקר, מכוונת למספר יעדים מרכזיים, ומושתתת על תפיסות תפקיד מוצקות, יכולות שהבשילו מהלמידה מהתלמידים שטופלו על ידם, ופעולות המתקבצות לארבעה מרחבי פעולה המרכיבים את שדה הפעולה של הקב"ס. מרחבי פעולה הללו משתקפים בהגדרת תפקיד הקב"ס שבחזור המנכ"ל (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/א).

יעדים מרכזיים למניעת הנשירה שהקב"סים מגדירים:

1. להביא להתמדה ולביקור סדיר של תלמידים שאינם מבקרים באופן סדיר בבית הספר ונמצאים בסיכון גבוה לנשירה, מתוקף חוק חינוך חובה⁴¹. החוק מסמך את קצין הביקור הסדיר לאתר תלמידים הנמצאים בסכנת נשירה ולטפל בהם כדי למנוע את נשירתם ולהביא להשתלבותם במערכת החינוך.
2. להביא להשמה מוצלחת של תלמידים שכבר נשרו מהמערכת במסגרת חינוכית אלטרנטיבית, ההולמת את צורכיהם הייחודיים ומעניקה להם הזדמנות שנייה לחינוך איכותי הערב להשתלבותם והצלחתם בבית הספר ובחיים.
3. להביא למוביליות ברווחה ובתפקוד הלימודי, הרגשי-חברתי והמשפחתי של התלמידים המצויים בסיכון לנשירה.

41 התש"ט – 1949 סעיף 4, <https://www.knesset.gov.il/review/data/heb/law/>

תפיסת התפקיד של הקב"ס בעיני עצמו ובעיני החברה ומערכת החינוך

לתפיסת הקב"סים שהשתתפו במחקר, השם 'קצין ביקור סדיר' אינו מגדיר את תכלית עיסוקם. אף שהקב"ס פועל מכוח החוק המסמיך אותו לטפל בבעיית ביקור סדיר, ההשפעה שלו מתאפשרת מכוח יחסיו עם כל הנוגעים בתופעת הנשירה.

קב"ס חסר מיומנויות נוטה יותר לפעול כבירוקרט האמון על חובת הביקור הסדיר וחובת המערכות למנוע את נשירת התלמידים. קב"ס מנוסה ומיומן מסגל לעצמו, תוך כדי התנסות, מגוון מיומנויות הדרושות לו לפרקטיקה במיטבה בעבודה עם הילדים, עם המשפחות, ועם מערכות החינוך וסוכנויות הטיפול שבקהילה. הוא נדרש להעריך את צורכי הילדים ואת משאבי המשפחה והקהילה, לא כדי לטפל בילדים אלא כדי לחבר אותם למקורות התמיכה הנחוצים להם כדי שיוכלו להתגבר על מחסורם ומצוקתם. הוא נדרש לשמור על האיזון שבין השקעה שעלולה להציף אותו עד לצוואר, לבין השקעה שטחית, שלא תאפשר לו להיות נוכח וליצור בלב הילד מוטיבציה פנימית להיעזר בו, במשפחה, במחנכים ובמטפלים.

תוך כדי התמודדות עם האתגרים שמציבים ילדים אשר אינם מוצאים את מקומם בבית הספר, מחנכיהם, משפחותיהם ומטפליהם, מפתח הקב"ס הבנה של פסיכולוג, נשמה של עובד סוציאלי, יכולות של מתווך, ראייה של יועץ ארגוני, מיומנות של פוליטיקאי, הלך רוח של יזם עסקי ועמדה של במאי. כך מצטיירת זהות הקב"ס בפעולה בדברי המרואיינים.

הבנה של פסיכולוג – להבין את נפש הילד

קב"סים מנוסים מבינים כיצד מרכיבים פסיכולוגיים עומדים בבסיס התנהגותם של ילדים הנזקקים לשירותם. לצד דפוסי הנשירה הסמויה והגלויה, אי-למידה, איחורים תכופים וניתוק (disengagement), חווה הילד לעיתים פגיעה בערך העצמי, חוסר השתייכות ומצוקות רגשיות ונפשיות רבות אחרות.

אמרה לי תלמידה: אעניש את אבא כי הוא בוגד באימא, במקום שהכי כואב לו – מפסיקה ללמוד. ניואנסים שקלטתי עזרו לי לשנות את הגישה. אני שומעת את צעקתה: 'הצילי אותי!! תעזור לי!!'. מהניסיון המצטבר למדתי להבין איך פגיעות משפיעה על התנהגות הילדים. למדתי כדוגמה להבין מדוע שמי שמתמיד בפנימיות הם ילדים שבטוחים במקום שלהם בבית, שיודעים שהמקום שמור, המיטה שלהם... הם יודעים שיש להם תמיד לאן לחזור, וזה מה שנותן להם את הביטחון להתמודד במקום אחר. (קב"סית)

אף התנהגות לא מרתיעה אותי. למדתי שזאת זעקה לעזרה. נילי צעקה עליי נורא, היא דיברה אליי בגסות רוח. תוך שהיא צועקת הבנתי שמבחינתה זאת הדרך שלה לבכות. משחר ילדותה לא היה מקום לבכות. נזכרתי בנער שטיפס על העצים, שבר פלורוסנט, בעט במורות, בעט בתלמידים, הטיל מימיו בחצר, קילל, וצעק. הסתכל על המנהלת עם חיוך מקסים, ילד יפה, יורק עליה וצועק ומקלל, ועם חיוך ענק נפלט לו "תמותי". את מבינה שזה ילד שחי בסביבה שמתקשה לגדל אותו. נוצר קשר טוב, הבנתי שהוא זקוק למסגרת עם אופי טיפולי שתתייחס לשורש בעיותיו. (קב"סית).

אני בא לפענח מה ההיסטוריה הלימודית, איך הוא בבית, איזה מן מתבגר הוא, איך הוא בבית ספר, איך הדינמיקה בינו לבין ההורים, בינו לבין האחים. חשוב להכיר את צרכיו ואת חוויותיו הרגשיות של הילד כדי להתאים לו מענה. כשצריך השמה, "שידוך מוצלח" מצריך שתי מיומנויות: האחת – זיהוי הצרכים האינדיבידואליים של הילד; והאחרת – הכרות עם מאפייני ההכלה והתמיכה המתקיימים במסגרות החינוך. הוא תלמיד טוב וזו מסגרת טובה. ובכל זאת, הילד אומר שלא טוב לו. צריך להבין ולזהות בשיחה המשותפת מה באמת הבעיה. תפקיד הקב"ס זה קודם כול לראות את הילד שעומד מולי ולמצוא לו את המקום הנכון לו [ש] בו יוכל להצליח, להתפתח ולגדול. (קב"ס)

נשמה של עובד סוציאלי – לטפל בקבוצות השוליים

תלמידים רבים המפתחים דפוסי נשירה באים ממשפחות מרובות-צרכים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, המתקשות לתמוך בילדיהן ולהעניק להם את העזרה והתמיכה שהם זקוקים לה לנוכח קשיי התפקוד וההשתלבות שלהם. אי אפשר להביא לתפנית בהתנהגות הילדים מבלי לתת עזרה והכוונה למשפחה.

אני מוצאת את עצמי בתפקיד של עובדת סוציאלית, שצריכה לסייע למשפחה למצות את זכויותיה, פונה לסוכנויות שתומכות במצבי משבר, עוזרת למשפחה לממש את זכויותיה בסידורי הילדים במועדוניות ומרכזי נוער, בהכנסת של חונך שיעניק את העזרה לילד ובפטור משכר השתתפות בפעילות חוץ בית ספרית. שמעתי על תלמיד שלא מגיע לבית הספר, הוריו עברו לקריית ים והאבא עובד בחיפה. חיפשתי להם דירה בחיפה. הבנתי שאם הם יגורו בחיפה זה יכול לעזור. וכך היה. לדרוש ביקור סדיר בלי לעזור לא עובד!. (קב"סית)

יכולות של מגשר, מתווך, שדכן ומנהל מקרה (case manager)

קב"ס מנוסה ומיומן פועל למציאת הגורמים שיכולים לסייע לתלמידים, ומשקיע מאמצים לחבר את הילדים לדמויות מתוך הצוותים החינוכיים, ומתוך גורמים קהילתיים. הקב"סים מעידים שהמומחיות המתפתחת עם השנים היא של מגשר בין כל הגורמים הנדרשים למעורבות כדי להביא לתפנית במצב הילדים. הקב"ס חייב להכיר את איכות ההכלה של המסגרות החינוכיות שבאזור האחריות שלו, כדי שיוכל להשפיע על הבשלת

הנכונות של צוות בית הספר להשקיע בהגמשת הדרישות של בית הספר, בהתאמת המענים ובהגדלת המשאבים לילדים במצבי נשירה.

לכל ילד יש את האחר המשמעותי האחד הזה. אני, מתוך הבנה שאני לא יכול לבנות אמון במפגש או שניים, תמיד אביא לפגישה גורם נוסף שקרוב לילד. גורם זה יעזור לי להתקרב ולרכוש את אמון הילד בי, ואז נתחיל את התהליך. אתה גם חייב לעזור לבית הספר להעניק תמיכה אינטנסיבית לילד. בלי פתרונות מעשיים קשה לעזור מוטיבציה ואמונה בשינוי. (קב"ס)

ראייה של יועץ ארגוני – לראות את הכוחות הפועלים

בבסיס כל התערבות מוצלחת עומד הצורך לראות את ההקשר החברתי תרבותי והקהילתי השלם שבו חי הילד ואת הכוחות השונים הפועלים ומשפיעים על תפקודו בתחומי חייו השונים, ולרקום שיתופי פעולה בין כל הגורמים היכולים לתמוך בהתפתחותו ותפקודו.

אני חושבת שקב"ס מנוסה צריך לקרוא את השטח ולזהות את הגורמים המעכבים והמקדמים כל התלמיד. רכשתי כלים של יועץ ארגוני. שיתופי הפעולה עם כל הגורמים מסביב – משטרה, רווחה, שירות פסיכולוגי, בתי"ס, יועצים, תלמידים כמובן. אתה צריך לשלוט במפת הדרכים ולהבין איך מערכות פועלות. נחוץ להעריך את משאבי בית הספר ביחס לתלמידים מאתגרים, להעריך את העמדות, התפיסות והפרקטיקות הנהוגות בבית הספר. (קב"סית)

מיומנויות של פוליטיקאי – לנתב בין גורמים שונים

מניעת נשירה של התלמידים, השתלבותם והצלחתם בבית הספר הן משימות מורכבות, הדורשות מהקב"ס לפעול בדרכים שונות ומול גורמים שונים. תפקיד הקב"ס מצריך יחסי גומלין עם אותם גורמים וגם לדעת לנתב את היחסים בין כולם, גם כשיש ניגוד עניינים, והוא נדרש לתמרן בין כולם, ולהתאים את סגנון האינטראקציה לכל אחד מהם. פעולה כזו מצריכה מיומנות של פוליטיקאי.

העבודה עם כל אחד מהגורמים שונה: שונה לעבוד עם הורים, תלמידים, בית הספר, משרד החינוך. מנהלת בית הספר דורשת את הוצאתו, ואילו משרד החינוך והחוק מחייב את הישארותו. איך מתמרנים בין כולם? רק בעזרת שימוש בטקטיקות ופוליטיקה אתה לומד להשיג השפעה מיטיבה. (קב"סית)

הלך רוח של יזם עסקי – לראות את ההזדמנויות

שימוש במכלול הכלים העומדים לרשות הקב"ס מאפשר לזהות הזדמנויות ולשרת את מטרות המערכת החינוך על ידי חיבורה למענים יצירתיים ולגופים המסייעים בידיה להעמיק את יכולתה להכיל תלמידים מאתגרים.

במקרים רבים ההשקעה שלנו בגיוס גורמים מהחינוך הרווחה המשפחה והקהילה, מגזר שלישי ומתנדבים, תורמת לבית הספר בבניית שיתופי פעולה בשגרת העשייה של בית הספר עם גורמי רווחה, משפחה וקהילה. וזה לכשעצמו רווח נקי לבית הספר. (קב"ס)

עמדה של במאי – לעמוד מאחורי הקלעים

הקב"ס המנוסה והמיומן מבין כי שיפור המוביליות התפקודית של הילד מצריך פרקטיקות של התערבות עקיפה. הוא מעודד ומזמן ערכות והתמודדויות של כל אנשי המקצוע שבאחריותם לספק את המענים הדרושים למניעת הנשירה. לעתים הקב"ס נשאר בחוץ ומקבל מידע ועדכון על ההתקדמות:

המטרה האמיתית של הקב"ס תושג אם לא יהיה בחזית. זה בין להיות שחקן לבין להיות במאי. לדעתי התפקיד האמיתי שלנו הוא להיות במאי. ילד בבית ספר יום יום 8 שעות, אז רצוי שמי שיהיה לו משמעותי יהיה המחנך. אני חושבת שהמטרה שלנו היא לגרום לבית ספר לרצות את הילד. קודם בית ספר פועל, ואני ברקע. אם בית ספר ישר מכניס את הקב"ס לתמונה - גם ההורים נרתעים וגם התלמידים. המחנך הוא הדמות המשמעותית. (קב"סית)

המחיר של העדר פרופסיה

הזהות המקצועית של קציני הביקור הסדיר, שאיננה מגובה דיה בפרקטיקה כתובה וסדורה, מביאה גם את הקב"ס המנוסה לפרוץ את גבולות סמכותו המקצועית ולאמץ תפקידים וזהויות מקצועיות של עובד סוציאלי, יועץ ועורך דין, ולעיתים אף לפרוס את חסותו על נערים הסובלים מהזנחה קשה ולאמץ אותם לחיקו. זאת אף על פי שהם מכירים בכך שאין להם סמכות לטפל בבעיות נפשיות של הילדים. קב"סים מנוסים מדווחים על לקיחת יתר-אחריות ויתר-חסות על מכלול הצרכים של הילד, והדברים מתבטאים בקשר מתמשך ובהשקעה אינטנסיבית.

המוקירים את הגמישות המתלווה לתחום עיסוקם וחוששים פן הגדרות סדורות יצמצמו אותה. עובדה זו מקשה על הקב"ס להיתפס כאיש מקצוע שיש לשתף בתהליך קבלת החלטות. תופעה זו מאפיינת מקצועות שצמחו מהתחום הבלתי פורמלי אל התחום הפורמלי. לאי בהירות זו תורמים גורמי מדיניות – שכן הגדרה ברורה תחייב לספק תנאים; אנשי מקצוע – החוששים שהקב"ס יפעל באזורים חופפים; והקב"סים עצמם – המוקירים את הגמישות המתלווה לתחום עיסוקם וחוששים פן הגדרות סדורות יצמצמו אותה.

יש הרבה מקצועות טיפול. יש את הפסיכולוג, הרופא... עבודתם סיוזיפית, אבל כשהם יוצאים החוצה הם אומרים: אני פסיכולוג, אני רופא, יש להם את הפרסטיז'.

מה אני אגיד... אני קב"סית. היו לי תקופות לא קלות שחשתי שאינני מוערכת. עם הזמן למדתי להרגיש את ערך עבודתי... ועדיין לא קל ליד אנשי המקצוע שעבודתם מוגדרת לכול. (קב"סית)

מצאתי את עצמי עם נערה שמאיימת לקחת את חייה. יודעת שמחובתי להפנות אותה לגורמים המוסמכים ועשיתי זאת מיד. היא סירבה לקבל עזרה ונעדרה מכל פגישה שנקבעה עם פסיכולוגית בית הספר. איתי היא בקשר כבר שנה, ויותר קל במצב נואש לדבר עם מי שאתה מכיר. אז אני נעזרת בהדרכה של הפסיכולוגית מה עליי לעשות כדי להביאה לטיפול. לסרב לפגוש אותה ולאיים על ניתוק הקשר יביא רק לעוד חמירה. כבד לי מאוד אך אני הכתובת היחידה שיש לה בחיים. עובדת על האמון שלה, וביחד הגענו בסוף לעזרה. (קב"סית)

נערה הוכתה על ידי אביה, הופיעה אצלי באישון לילה ונתתי לה מחסה. אביה שידע על הקשר הטוב שבינינו לא אחר לבוא, גרר אותה בברוטליות. שיתפתי את העובדת הסוציאלית וחששתי להידרדרות נוספת במצבה, וחשתי חוסר אונים מוחלט לאור ניסיון העבר. בשבת התמלאתי דאגה. חיכיתי לצאת השבת לשמוע את קולה. לקחתי עליה חסות, כי ראיתי שההורים שלה לא מתפקדים ואין לה איפה להיות. (קב"סית)

ארבעת מרחבי הפעולה המרכיבים את זהותו המקצועית של הקב"ס:

- א. מרחב פעולה במיקוד תלמידים שאינם מבקרים באופן סדיר במוסד החינוכי ואשר נמצאים בנשירה סמויה או בסכנת נשירה גלויה.
- ב. מרחב העשייה עם משפחות התלמידים הנזקקים לשירותיו של הקב"ס בעקבות בעיות בהתמדה וביקור סדיר.
- ג. מרחב העשייה עם בתי ספר שאליהם משויכים התלמידים במצבי נשירה, ועם מערכות חינוך פוטנציאליות להשמה חלופית עבור תלמידים שזקוקים למערכות מכילות יותר, לגיבוש תוכניות להכלה ולמניעת נשירה.
- ד. מרחב העשייה עם סוכני שינוי בחינוך, רווחה, קהילה ורשויות מקומיות, אשר אחראים על תלמידים במצבי נשירה, מצוקה וסיכון ועל מערכות החברות התומכות בתלמידים במצבי נשירה, מצוקה וסיכון, ומשפחותיהם.

העשייה בכל מרחב נעשית בשלושה שלבים: א. ביסוס האמון והקשר מכוח סמכות ונוכחות פנימית של הקב"ס; ב. ביסוס מרחב ההשפעה בשדה הקשר ליצירת עוגנים היוצרים התפתחות ומביאים לפריצת דרך ולתפנית חיובית במצבו של התלמיד; ג. שמירה על קשר ומעקב מתמשך עם התלמיד, בתדירות משתנה, כדי לבחון אפקטיביות

ההשקעה בתלמיד מצד המשפחה, בית הספר וסוכני החינוך, הטיפול והרווחה בקהילה וברשות המקומית, ובמקרה הצורך להתאים את ההשקעה מחדש. להלן תיאור יכולותיו של הקב"ס בכל אחד מהשלבים בארבעה מרחבי הפעולה:

שלב א – ביסוס האמון והקשר מכוח סמכות ונוכחות פנימית

א1. יכולתו של הקב"ס ליצור עם התלמיד קשר ומגע בלתי אמצעי בונה נובעת מכוח סמכות פנימית, בשילוב הסמכות החיצונית שיש לו מכוח תפקידו. יכולתו של הקב"ס לפעול מתוך סמכות פנימית היא תולדה של הניסיון המצטבר שהוא רוכש בעשייה מתמשכת עם תלמידים במצבי מצוקה וסיכון, במגוון רחב של התנסויות והתמודדויות אפקטיביות, המתגבשת לכדי פרקטיקות ונכסי ידע אישיים ומקצועיים מופנמים.

קב"ס הפועל מתוך סמכות פנימית פועל בו-זמנית מתוקף המשימה שהטילה עליו הסמכות החיצונית כמי שמהווה זרוע אכיפה של החוק ותקנות משרד החינוך, זאת מבלי לוותר על עצמו ועל עצמיותו, המספקים לו כוח להשפיע ולהניע אחרים. קב"ס הפועל בו-זמנית מכוח הסמכות החיצונית והפנימית מתמסר לתפקיד מתוך מוטיבציה פנימית ונוכח בו במלואו. התחברותו לעולמו הפנימי ונגישותו למשאביו האישיים והאנושיים מאפשרים לו להכיר בצרכיו ובצורכי האחרים המושפעים ממנו. תפקיד הקב"ס מתמלא מתוך עמדתו הסובייקטיבית, המשמרת את הפרספקטיבה ומרחב החשיבה האישיים. עשייתו מכוונת לצמיחה, ומשקפת עמדה אישית וייחודית המגלמת את הווייתו, ערכיו, רצונותיו ומחשבותיו. העשייה שלו נועדה להביא להתמדה או להשמה שיש בהן מניעת נשירה ומוביליות בתפקוד, וההשתייכות נעשית תוך דיאלוג מתמיד עם הצרכים, העקרונות, הערכים והמוסר אישי שלו, של מגוון הדמויות שעמן הוא בא במגע, ושל הגופים והסוכנויות האחראים על רווחתם וחינוכם.

הסמכות הפנימית של הקב"ס שואבת את כוחה גם מתוך מודעות חברתית, שהוא מפתח במהלך עבודתו, לתהליכים חברתיים היוצרים הדרה ואי-שוויון, ומתוך כך הכרה בצורך להרחיב את מעגלי ההשפעה של החברה על היחיד – מעגלים המגבירים את יכולתם של ילדים להתמודד עם מצבי מצוקה ולחץ (Rutter, 1999; Werner & Smith, 1992). פעולתו של הקב"ס מושתתת על הכרה בחשיבות מקומן של מערכות החברות, ובייחוד בית הספר, בשל היותו מקום שבו כל התלמידים משתלבים, כמי שממלאות תפקיד מכריע בטיפוח התנסויות וחוויית המעצבות עמידות אצל הפרט (מור, 2018). עמידות resiliency היא מבנה פנימי (אנטונובסקי, 1998) המאפשר לאדם להגיב בצורה בריאה ופורייה על מצבי חיים קשים ומעוררי לחץ ועל גורמי סיכון בחייו, ולפעול להרחבת חייו ולהעשרתם. מבנה פנימי של עמידות מושתתת על תחושת מסוגלות עצמית,

יכולת רפלקטיבית ותובנה עצמית, השתייכות ומעורבות חברתית ותפקוד המקדם מטרות ריאליסטיות.

2. היכולת ליצור קשר ומגע בלתי אמצעי בונה עם המשפחה מכוח סמכות פנימית,

בשילוב הסמכות החיצונית מכוח התפקיד

ההורים אחראים מתוקף החוק לדאוג לכך שילדם ילמד באופן סדיר במוסד חינוך מוכר [סעיף 4 (א) לחוק לימוד חובה]. מתוך כך פונה הקב"ס אל המשפחה וההורים משני היבטים, גם כמי שנדרשים לקיים את החוק ומתוך כך להיות אחראים על שילובו של ילדם במסגרת חינוכית, וגם כמי שבלעדיהם אין לקב"ס כל אפשרות למלא את תפקידו ולהביא לשינוי המיוחל במצבו של התלמיד. בדומה לקשר עם התלמיד עצמו, הקב"ס פונה אל ההורים ממקום של סמכות חיצונית, כזרוע המוציאה את החוק מן הכוח אל הפועל, ובו זמנית מכוח הסמכות הפנימית, כמי שזקוק להתגייסותם למען ילדם.

הקב"ס פונה אל המשפחה מתוך הבנת המורכבות הקשורה בהבדלים חברתיים ותרבותיים שבין קבוצות השתייכות שונות בחברה הישראלית. משפחות רבות מתמודדות עם מצבים של ערעור היסודות הבונים את עתיד ילדיהם – משפחות של עולים (חדשים וותיקים), או משפחות שמסיבות שונות בוחרות לשמור על צביון תרבותי שונה מסביבתן, באופן שמותיר אותן בחוויה של הדרה ושוליות בחברה. לכך מצטרפות פעמים רבות מורכבויות נוספות, כגון מצבי אבטלה, עוני, דלות, ומשברים אישיים ומשפחתיים הפוגעים בתפקוד ההורים ומפירים את האיזונים המשפחתיים.

מצב של שוליות וחוסר הזדהות עם הזרם המרכזי החברתי-תרבותי עשוי להיות גם נחלתן של משפחות ממעמד בינוני וגבוה, ולא רק של משפחות קשות יום. מצב זה קורה, בין היתר, במשפחות הבוחרות בחינוך ביתי עבור ילדיהן. המושג "חינוך ביתי" מתייחס למצבים שבהם הורים מחליטים שלא לשלוח את ילדיהם ללמוד במוסד חינוכי, ציבורי או פרטי, ממניעים כגון: אמונה שההורים הם האחראים על חינוך ילדיהם בפועל, אמונה שחינוך ביתי נותן תוצאות לימודיות טובות יותר, או רצון לקבוע את התכנים שאותם הילד לומד, את שיטות הלימוד או את הסביבה החברתית שאליה הוא חשוף. בשנים האחרונות נמצא היקף החינוך הביתי בעלייה מתמדת בעולם ובארץ, וההערכה היא שהיקף החינוך הביתי בעולם הוא כאחוז אחד מכלל הילדים. בישראל שיעור הלומדים בחינוך ביתי נמוך ביותר – כ-0.05% (גרטל, 2019).

משפחות המקיימות חינוך ביתי בארץ נחלקות לרוב לשני סוגים עיקריים: משפחות מקבוצות דתיות שמבקשות ליישם את זכותן לחופש דת ולשמירה על צביון הקהילתי, כמו משפחות שלדעתן בבית-הספר לא לומדים די תורה, או משפחות שטוענות שבת-הספר הדתיים לא נותנים לבנות חינוך שווה לזה של הבנים; וכן משפחות שוללות את בית-הספר כמסגרת חינוכית, וגורסות כי חינוך הילד בסביבתו הטבעית ובמסגרת

תומכת ואוהבת יוצר תנאי התפתחות ולמידה מיטביים (חינוך ביתי בישראל, 2014). הורים מקבלים אישור לקיים חינוך ביתי רק כאשר הם מציגים השקפת עולם מגובשת ביותר, או במקרים שקיימות נסיבות יוצאות דופן, מיוחדות וחריגות ביותר (חוזר מנכ"ל, 2009). בעבר אישור היה החינוך הביתי היה נתון בידי קב"סים וגורמים טיפוליים, אלא שבעקבות הניסיון המצטבר עברה האחריות על החינוך הביתי למפקחים המחוזיים (חינוך ביתי בישראל, 2014).

במקרים רבים המגיעים לפתחו של הקב"ס מדובר במשפחות שגם אם אינן מקיימות חינוך ביתי, הן מגלות אי-אמון בולט במוסדות המדינה ובנציגיה, אם בשל הבדלים מהותיים בתפיסות עולם ואם בשל התנסויות קשות של ההורים והמשפחה עם נציגי ממסד בצמתים שונים, בהווה או בעבר, בחייהם שלהם או בחיי בני המשפחה המורחבת. הקב"ס בפנייתו למשפחה צריך להיות מודע לרגישות הגדולה של משפחות אלה, העולה ביתר שאת מולו, כנציג החוק. רגישות זו עשויה לעורר יחס של אנטגוניזם והתנגדות, אך עם זאת, אם הקב"ס פועל מתוך תודעה ועמדה מכילה, היא מכריחה את ההורים להתמודד ולקחת אחריות מלאה יותר על עצמם, ולא להסתפק בעמדה מתבדלת ומאשימה.

מכאן עולה חשיבות גדולה במסוגלותו של הקב"ס להעריך את מאפייני ההורים והסביבה המשפחתית – תרבותית ואת עולם היחסים שבין ההורים וילדיהם. על הקב"ס להכיר את התרבות שממנה מגיעים התלמידים, ללמוד את שפתם ולהשתמש במגוון ובעושר התרבותי כאמצעי להרחיב את עולמם ואת זהותם (שור ופרידה, 1990). לצורך כך הקב"ס מעמיק בהיבטים כגון: **תרבות המשפחה** – הערכים והמנהגים המושרשים בהתנהגותם של חברי המשפחה, ערכים שהמבוגרים מחנכים על פיהם את ילדיהם בנושאים שונים; **משאבים וסוגי תמיכות שמפעילים בני המשפחה** במצבים שונים בחייהם, כמו משברים, מחלות, קשיים כלכליים, לידת אח או אחות, קשיי תפקוד של הילד בבית הספר וכדומה; **האקלים הרגשי המשפחתי** – תחושות ורגשות המתעוררים בין ההורים לילדיהם; **ודפוסי האינטראקציה בין הילד והוריו**, ועד כמה היא מעניקה לילדים כוח להתפתח ולגדול. יכולתו של הקב"ס לזהות את הדפוסים המשפחתיים עוזרת לו להבין את סוג המענים שהמשפחה זקוקה להם בכדי להיטיב עם ילדיה.

יכולתו זו של הקב"ס להעריך עד כמה היחס של ההורים תומך בהתפתחות ילדם, תלויה ברמת החיבור שלו כמי שמתבונן על עולם ההורות האישי שלו, כילד להוריו וכהורה לילדיו. הכרה זו קשורה ליכולתו להתחבר למטענים האישיים שלו עצמו ולגייס חשיבה רפלקטיבית הבונה את המנטליזציה וההבנה העצמית.

חקר החוסן (resiliency) תורם אף הוא תובנות דומות, ורואה בעמידות מבנה פנימי, שעם מאפייניו הנצפים נמנים תחושות מסוגלות עצמית הקשורה בהימצאות של

דמות זמינה לצורכי הפרט, יכולת רפלקטיבית ותובנה עצמית, השתייכות ומעורבות חברתית, ותפקוד המקדם מטרות ריאליסטיות. המבנה הפנימי של העמידות מאפשר לאדם להגיב בצורה בריאה ופורייה על מצבי חיים קשים ומעוררי לחץ, ועל גורמי סיכון בחייו, ולפעול להרחבת חייו ולהעשרתם. בדומה לגישה של אנטונובסקי, מושג העמידות נחשב מבנה פנימי ולא צירוף של אי-אלה תכונות של הפרט.

3א. היכולת לבסס אמון וקשר עם צוות בית הספר מכוח הסמכות הפנימית

בין תפקידי הקב"ס עליו לבסס נוהלי עבודה שוטפים עם מנהל מוסד החינוך ועם היועץ החינוכי, ולסייע להם לגבש תוכנית עבודה להכלה ולמניעת נשירה ברמה המערכתית והפרטנית (חוזר מנכ"ל, תשע"ז/7א, סעיפים 5.4.2, 5.4.4⁴²). הקב"ס שואב את הסמכות הפנימית שלו בעשייה הבית-ספרית ממודעותו לכך שמערכות חינוך רבות פועלות כמי שבעצמן מדירות את התלמידים אשר אינם הולכים בתלם.

מחקרים שבדקו את חווייתם של תלמידים שנשרו ממערכת החינוך מלמדים שאותם תלמידים חוו חוויות שליליות בגלל היחס השלילי שספגו מאנשי החינוך. רוב בתי הספר מייצגים את העמדות והערכים של הזרם המרכזי החברתי, באופן שעלול להוביל לאפליה של תלמידים שאינם מזוהים איתו על רקע של מעמד חברתי שונה, מוצא, דת, מגדר, גיל והישגים. גישה זו עלולה לגרום לתיוגם של תלמידים כמי שאינם עומדים בחוקים ובכללים, שאינם מתאימים לנורמות ההתנהגות, או כ"בעלי צרכים מיוחדים". בית ספר אשר אינו מכוון לצורכי התלמיד כפרט מאופיין כבית ספר הנוטה לאמץ עמדות חינוכיות נוקשות, חוקים, כללים וענישה הנחווים כשרירותיים, תוכנית לימודים אחידה הנחווית כלא מלהיבה ולא רלוונטית לחיי התלמידים, ואקלים חינוכי של ניכור, שליטה והאשמה. בית ספר המאמץ גישה הפוכה שואף לספק מענה לתלמידים מכל הקשת והמגוון, ומכיר בשונות כבמשאב חיוני (Booth & Ainscow, 2002). במקרה כזה בית ספר משתדל לספק לתלמידים לסיפוק הזדמנויות לחוות הצלחה, לפתח בהם תחושת מחויבות לבית הספר, ולאפשר קשרים חברתיים ורגשיים, תחושת שייכות והשתתפות, והזדמנויות לעשות ולתרום לזולת.

בתי ספר רבים מכירים בצורך להתאים את המענים לצורכי התלמידים ולהפנות להם יחס פרסונלי, אך עדיין אינם מקיימים פרקטיקות סדורות התומכות במדיניות זו. הפער בין ההלכות וההליכות, ובין המדיניות ליישום, מותיר את התלמידים במציאות שהם מתקשים להתמודד איתה.

כאשר הקב"ס פועל מתוך הכרה בפרופילים השונים של בתי ספר, הוא יכול לתמוך ביכולתם של בתי הספר לקיים את החוק בשילוב עם סמכותו הפנימית, הנובעת מההבנה

42 לפירוט על פרקטיקות עבודה נוספות הנדרשות מהקב"סים והנגזרות מתחומי הפעולה שהוצגו לעיל, ראו: חוזר מנכ"ל, תשע"ז/7א סעיפים 5.3.4, 5.4.

שבית הספר עשוי להוות גורם המגן על התלמידים מפני נסיבות חיים שליליות, מצוקות, משברים וקשיים.

4. יכולתו של הקב"ס לבסס קשר מקצועי שוטף עם גורמים רלוונטיים ברשות
על פי חוזר מנכ"ל, תשע"ז/7א (סעיף 5.3.3) על הקב"ס ליזום קשר מקצועי שוטף עם כל הגורמים הרלוונטיים לתלמידים הנושרים ברשות המקומית. למרות ההכרה בחשיבות העליונה שבתיאום בין הגורמים השונים המטפלים בתלמיד, בדרך כלל אין מספיק שיתוף פעולה ביניהם (מבקר המדינה, 2020). ולכן, במרחב זה הקב"ס המנוסה פועל מתוך הכרה א-פריורית בכך שניגודי אינטרסים בין הגופים הם מצב בלתי כמעט נמנע, הקשור במורכבות המענים; ובכך שבדרך כלל קשה ליצור דיכוטומיה "נקייה" בין בעלי התפקידים השונים. המציאות מראה שעמדות מקצועיות של תחומי העיסוק מחייבת ראייה המתנגשת לפעמים עם בעלי המקצוע השונים, ובו בזמן, האתגרים העולים באת עיסוק במצבים אנושיים מורכבים מקשים על יצירת סנכרון ואינטגרציה בין המענים ובין אנשי המקצוע.

הקב"ס פועל מתוך הכרה בכך שעליו לגייס את אנשי המקצוע גם כאשר הם מתאפיינים בראייה חלקית, ובאקלים של האשמות הדדיות. מכאן החשיבות ביכולתו של הקב"ס ליצור מגע משמעותי עם שותפיו ובני בריתו, באופן שמכריח אותם להתייצב "כאן ועכשיו", מתוך ראייה נקייה של צורכי התמיד. הקב"ס מגייס כל אחד אנשי המקצוע, מהווית המקצועית שלו, לתמוך ולסייע. לצורך זה עליו להיות מסוגל לקרוא את הצרכים של איש המקצוע, להבין את הניואנסים הרלוונטיים לעמדתו המקצועית, ובכך לחברו לרשת מקצועית שלמה, המספקת פתרונות גם אם הדבר מצריך התעלות מעל מאבקי הכוח וחילוקי הדעות הרגילים.

הקב"ס מלווה את אנשי המקצוע ומאתגר את יכולתם להתגייס להשקעה בקשר עם התלמיד, כההליך שמבשיל ויוצר תנועה ומאפשר להם לדבר באותה שפה. בעשותו זאת הוא מכיר בכך שכל אחד מונע ממניעים מודעים ולא מודעים, הבולמים את יכולתו להיות קשוב לצורכי הפנייה של הקב"ס. גם כאן, כמו בשלושת מרחבים הקודמים, יכולתו של הקב"ס לפעול כך טמונה בתהליכים שהוא עורך עם עצמו כאיש מקצוע וכאדם, ובהבנה שהבשלה של יחסים כרוכה ביכולתו להתפנות באמת לעולמו של האחר. ככל שהקב"ס מצליח להתגלות כמי שרגיש ונוכח כלפי סוכני השינוי, הוא גורם להם להיות בעצם פנויים ורגישים לזולתם.

שלב ב – מרחב השפעה בקשר שנבנה מתוך דיאלוג מתמשך

הקב"ס המיומן מחזיק בזהות מקצועית בהירה המשלבת סמכות חיצונית ופנימית, ומתוך כך הוא שלם עם תפקידו, שמהותו לגייס ו"ללכוד" את אלה שאמורים ליצור מגע עמוק עם הילד. בהירות התפקיד, המשלבת בין שתי הסמכויות, מציבה את הקב"ס בפוזיציה המאפשרת להשפיע על דמויות הסמכות המגדלות, שאותן הוא מציב בפרונט ההתמודדות עם הילד ועם המשפחה.

הביטחון המקצועי של הקב"ס, והיכולות שהוא רוכש לאורך השנים, מאפשרים לו להשפיע על דמויות סמכות, ולמצב מרחבי השפעה ישירים שלו עם התלמיד ומשפחתו. הניסיון המצטבר שלו במרחבים אלו מאפשר לו ליצור תנועה שלמה של השפעה על מורים, אנשי טיפול, ורווחה. יכולת זו הולכת ונבנית ככל שהקב"ס מפנים את כוח הגיוס וההשפעה של דמויות הסמכות, ואלה הופכות להיות דמות התקשרות עבור התלמיד. דמויות אלה נכנסות לעובי הקורה בקשר מתמשך עם אופי טיפולי-חינוכי ופדגוגי, בעשייה מקצועית עם סטינג ברור של מפגש ועשייה מוגדרים מראש.

יחסי ההשפעה יוצרים טרנספורמציה התפתחותית, וזו יוצרת השתנות פנימית, ולא רק חיצונית או ארעית. קשרי גומלין חברתיים מעוררים תהליכי התפתחות פנימיים, ואלה מופנמים בהדרגה והופכים לנכס פנימי של הפרט (ויגוצקי 2002). התפתחות טרנספורמטיבית של אנשי מקצוע כרוכה בפיתוח יכולות אישיות ומקצועיות חדשות, המשנה את המסוגלות העצמית שלהם, את נוכחותם ואת סמכותם הפנימית, ומשפרת את יכולתם לקיים יחסים בעלי אופי אישי ובין-אישי כבסיס לשיפור הקשר מורה-תלמיד. יחסים כאלה מביאים להתפתחות תוך-אישית, חברתית וקוגניטיבית של התלמיד. היכולת ליצור יחסי השפעה מצריכה מיומנויות אישיות מפותחות, גמישות ויכולת לנתח ידע, רעיונות, נושאים ואינטראקציות בין-אישיות. אנשי מקצוע המסוגלים ליצור יחסי השפעה הם אנשי מקצוע מנוסים הפועלים כמנהיגים, והם מעורבים ובקיאים במסגרת המושגית המהווה בסיס להמשך התפתחותם המקצועית.

הקב"ס בונה את מרחבי ההשפעה הרלוונטיים בכל אחד מארבעת המרחבים, ובעת הצורך שואל באופן זמני את סמכותם של מבוגרים, שלעת עתה אינם מצליחים להשפיע על התלמיד.

12. התלמיד

הקב"ס מתבסס על ניסיון שצבר עם מקרים רבים, ויודע שלא קיים תלמיד שאינו רוצה להצליח. הוא משתמש במידע ובתובנות שהוא מקבל מבית הספר, מההורים ומהתלמיד עצמו, כדי להתמקם במפגש שייצור חיבור, וגורם לתלמיד להרגיש מוגן בחברתו, בהיותו נקי מהשפעות חונקות. הקב"ס, שלא כמבוגרים אחרים בחייו של הילד (הורים, מורים ואנשי מקצוע), יכול להגיע אליו בלי תנאים, ציפיות ודרישות מוקדמות. הוא יוצר

מפגש בלתי אמצעי, המבוסס על מה שהילד מעורר בו "כאן ועכשיו". הדבר מתאפשר לו דווקא הודות לידיעה שלא הוא זה העומד להתמודד עם התלמיד בטווח הארוך, הוא אינו המחנך שלו ואינו המטפל שלו, ולכן הוא יכול לפגוש אותו באופן אותנטי, בלי המטענים שעלולים לסבך את המפגש.

היתרון בעמדה של הקב"ס הוא בכך שהמפגש שהוא מקיים אינו מחויב לכללים או לסטינג מסוים. הוא יכול להתרחש בכל מקום ובכל זמן, באופן מתוכנן או ספונטני, ללא גינונים וללא הזהירות המתחייבת לעיתים כשמדובר באנשי חינוך או טיפול.

יכולת ההשפעה של הקב"ס מתרחבת ככל שהוא יוצר עם התלמיד מרחב פוטנציאלי. המושג "מרחב פוטנציאלי" לקוח מהמסורת הפסיכואנליטית החוקרת לעומק את תהליכי התפתחותו של האדם. דונלד ויניקוט, שטבע את המושג, ניתח לעומק את יחסי הגומלין בין האם לתינוק ואת הסביבה שהאם מעניקה לו, והגדיר את המרחב הפוטנציאלי כדיאלוג בין האם ובין התינוק, דיאלוג הנמצא בתווך שבין עולם המציאות החיצונית ובין העולם הפנימי, ובו נוצרים ניצני יכולתו לשחק ולחוות עולמות של יצירה תרבותית. תחושת ההגנה והביטחון שהאם מספקת לתינוק מאפשרת לו לשהות במרחב של התנסות שבו הוא מפתח אט אט את עצמיותו.

עשייתו של הקב"ס, המתבססת על הפדגוגיה הטיפולית, נשענת במידה רבה על תפיסתו ההתפתחותית של ויניקוט, ומבקשת להדגיש באמצעותה את תפקידן המרכזי של מערכות הקשרים שאותן התלמיד יוצר בסביבות ההתפתחות השונות ואת משקלם המכריע של קשרים אלה על התפתחותו. גישה זו שופכת אור על מהותם של יחסי המורה עם תלמידים בכלל ועם תלמידים בסיכון בפרט (ויניקוט, 2010, עמ' 274-286).

2. המשפחה

הקב"ס המנוסה פוגש את המשפחה מתוך סמכות פנימית המשולבת בחיצונית, בפוזיציה מדויקת שאינה מאשימה או מזדהה יתר על המידה. מצד אחד, תפקידו מכוח החוק לסנגר ולהפעיל את המערכות להגנה על התלמיד ולמימוש זכויותיו כאזרח במדינה. עם זאת, הקב"ס המנוסה נמנע מעמדה המזדהה עם סבלו של הנער ותוקפת את המשפחה ואת בית הספר. הוא יודע שהילדים הללו מאתגרים מאוד את משפחתם, אשר שנים ארוכות של מאבקים מותירות אותה במצב של סבל, ייאוש וזעם וכעס כלפי הילד. עצם המורכבות ביחסים מעיד שהמשפחה אינה ממלאת את תפקידה ואינה מעניקה את היחס הנדרש; אך הדבר משקף גם את הסבל שגורם התלמיד למשפחה. מדובר במסכת ארוכה של התמודדות, בזעקה של המשפחה שבמשך שנים אינה נענית. הקב"ס פונה אל המשפחה מתוך הכרה עמוקה במשמעות המורכבת הזו, ומכאן הוא מגייס את ההורים לטרנספורמציה כך שהם מבינים את תפקידם כהורים ומסוגלים לבצע אותו.

3.3. בית הספר

גם בעבודה שהקב"ס מקיים עם אנשי מקצוע רוחב בבית הספר הוא יוצר השפעה מתוך עמדה נפרדת, ללא הזדהות יתר עם אחד הצדדים. השינוי שהקב"ס חותר ליצור עם צוות בית הספר מבוסס על ההנחה שבנפש כל תלמיד המצוי בנשירה ובמצוקה חבויה המשאלה שהמורה יראה אותו, יתייחס אליו, יפעל למענו, ויושיט לו עזרה, מתוך קשר אישי ועמדה של החזקה (Holding) ולא לשם עמידה בסטנדרטים. כאשר הקב"ס נכנס לתמונה בבית הספר הוא מניע מחדש את זרם הנוכחות של אותן דמויות שבשלב כלשהו התייאשו, או שכלל לא פעלו למען התלמיד. הוא מעורר אותן ומוציאן מן ההימנעות והקיפאון שלהן לקראת אימוץ עמדה חדשה של מעורבות ואחריות.

הקב"ס פוגש את המנהל ואנשי המקצוע – מורים, יועץ, פסיכולוג וכד' – ומסייע להם להשיב לעצמם את הכוח לפעול ולהשקיע בשיח בונה תקווה. הוא גורם להם לקחת חלק בתהליכים המאפשרים לזהות את הגורמים החוסמים את ההתמדה, ההשתלבות והתפקוד של התלמיד. עמדה זו מניעה מחדש את אנשי המקצוע לתמוך במורים, במחנכים ובשאר חברי צוות החינוכי, להתייבב ולפעול להתאמות מלאות יותר עבור התלמידים. הקב"ס פועל לגייס את כל בעלי התפקידים הרלוונטיים לשולחן עגול כדי לחשוב ולבנות יחד תמונה מדויקת של כל מקרה – באופן שיביא את הצוות לגלות אזורי פעולה שקודם לכן לא היו זמינים.

4.3. אנשי מקצוע ברשות

תלמידים במצבי נשירה זקוקים בדרך כלל למענים רבים מסוכנויות שונות. הקב"ס פועל ליצירת יחסי השפעה עם אנשי המקצוע המבינים את מורכבות העשייה המקצועית. קב"סים מנוסים יודעים שעצם המפגש של אנשי מקצוע עם צעירים מרובי חסכים וצרכים גורם לעיתים לנטייה להעביר את האחריות לאחרים; להתעלם מן ההיבטים החברתיים-תרבותיים, ולנקוט עמדה "מקצועית" מנוכרת – "את שלי עשיתי, זה לא בתחום סמכותי ובהגדרת תפקידי". התמודדות עם אתגרים אלה מצריכה את הקב"ס להישאר בעמדה של "הליכה כנגד הזרם" ומאבק מתמיד בדפוסים הממסדיים (ברט ועמיתיו, 2013).

לצורך כך, נדרש הקב"ס לפעול מתוך עמדה של השפעה גם כלפי עמיתים או אנשי מקצוע שנמצאים "מעליהם" בהיררכיה או כאלה שאינם משתייכים לאותו ארגון או תחום מקצועי. עליו למצוא את הדרך לתמרן בין הצדדים בעדינות, מבלי ליצור אנטגוניזם ולהיכנס למאבקים מיותרים, שכן בסופו של דבר הם אמורים ליצור ולשמור על זכויותיהם של התלמידים עצמם יותר מאשר לפעול לשינוי דרכי הפעולה של מערכות וגופים.

שלב ג – שמירה על קשר ומעקב מתמשך אחר השפעת העוגנים שנבנו

במקרים של תלמידים במצבי נשירה מורכבים, הופך הקב"ס לדמות נגישה הנוכחת בחיי התלמיד ומלווה אותו ואת משפחתו, גם לאחר שהמצב החל להתייצב ובית הספר לקח מחדש את ה"מושכות" לידיו, או שנמצאה לו מסגרת חלופית מתאימה. במקרים אלה יש יסוד להניח כי תהיינה עליות וירידות במצב, וכי התרחשויות, תפניות ואירועים – צפויים ובלתי צפויים – עלולים להחמיר את המצב גם לאחר שהאיוון כבר הושג. יכולתו של הקב"ס להוסיף וללוות את התלמיד ומשפחתו במצב של שגרה ורועע מאפשרת לו לפעול ביעילות גם כאשר השגרה הזאת מופרת. הקב"ס דואג לשמור על מקומו בתודעה של התלמיד, ומתעניין בו, במשפחתו ובבית הספר.

1. התלמיד

הקב"ס ממשיך ללוות את התלמיד ולהיות נוכח בחייו, להביע בו עניין ודאגה אמיתית ולתמוך בו בתפניות, במשברים ובצמתים שיכולים לעלות בהמשך. מכוח ההיכרות המצטברת עם התלמיד, משפחתו וסביבתו, נמצא הקב"ס בעמדה שבה הוא יכול ליעץ לו בקבלת החלטות, ובמקרה של סוגיות הקשורות בהתמדה ותפקוד – לשמש לו דמות זמינה שאפשר לפנות אליה ולקבל פתרונות מהירים, ולמנוע בכך הידרדרות נוספת. הקב"ס זמין לתלמיד, מלווה אותו ומסייע לו להבין התרחשויות ומצבים ולפרשם באופן שמעורר בו חשיבה רפלקטיבית ומוטיבציה לשינוי המצב, ותורם ליכולתו להתמודד ביעילות עם אתגרים ומשברים בחייו. באמצעות "דיאלוג משחרר" הקב"ס מאיר עבור התלמיד את המציאות באור חדש, ובכך מבסס הוא את יכולתו לשנות את תודעתו של התלמיד לגבי מצבו הלימודי, הרגשי והחברתי (שור ופריה, 1990). ראייה מחודשת זו של המציאות מבססת את יכולתו של התלמיד לשאוף לעבור ממעמד של תלמיד נכשל למעמד של תלמיד מצליח, מחוויה של חוסר יכולת להשפיע על המציאות להבנה שמאמץ יכול לשנות את המציאות, מחוסר אוריינטציה ומוכוונות לעתיד לתוכנית עתידית ברורה ובהירה (שאיפה ללימודים אקדמיים, פיתוח קריירה וכד'). כל אלה תורמים ליכולתו של התלמיד להתמודד ביעילות עם אתגרים ומשברים בחייו. גם כאן הקב"ס אינו מחליף את הדמויות המשמעותיות – ההורים, המורים ואנשי טיפול – אלא עומד ברקע, ונכנס לתמונה רק ברגעים מסוימים, שבהם תרומתו הסגולית נובעת דווקא מהיותו אדם בלתי תלוי, שאינו מושקע בעשייה היום-יומית, ולפיכך יכול לגייס פרספקטיבה רחבה ומרחק רגשי.

הקב"ס מנסה לצפות מה הם המקומות המועדים לפורענות – כמו מעברים בין יסודי לחטיבה או בין חטיבה לתיכון – ודואג שתהיה אפשרות להוסיף תמיכה בשעת הצורך, כדי למנוע "נפילות" לא רצויות.

ג2. המשפחה

הקב"ס מוסיף ללוות מרחוק גם את משפחת התלמיד ונשאר "עם היד על הדופק". כך הוא יכול לזהות בזמן אמת מצבי משבר, אם מכשולים וקשיים שהתלמיד נתקל בהם גוררים קשיים הוריים ומערערים את האיזון המשפחתי. בזכות המעקב הקב"ס יכול – ביעילות ובמהירות יחסית – להתחבר מחדש להוויה המשפחתית, וללמוד איזה מענים יכולים לחזק את ההורים ולמנוע הסלמה והידרדרות. במקרה הצורך הוא מפנה את ההורים לקבלת עזרה המקצועית הנדרשת.

ג3. שימור המענים הבית-ספריים ועידוד פיתוח מענים נוספים הרלוונטיים לתלמידים

מאתגרים

הקב"ס ממשיך בשיח עם אנשי בית הספר על התלמיד המאתגר ומשפחתו, באופן ששומר על רציפות העזרה, שכן הוא יודע מניסיונו שבמרבית המקרים יש נפילות ומשברים. הקב"ס מוסיף להיות זמין עבור אנשי בית הספר, ומשתתף בשיבות צוות להמשך תמיכה בתלמידים המאתגרים, ולזיהוי ואיתור תלמידים נוספים.

הוא ממשיך לחפש דרכים שיאפשרו לחברי צוות בית הספר לבנות מענים נוספים לתמיכה בתלמידים מאתגרים, מוסיף להיות פעיל בוועדות ובפורומים בבתי ספר, ומעודד את המנהל ואת חברי הצוות להרחיב את מרחבי ההכלה, מתוקף אחריותו כלפי התלמידים במצבי נשירה.

במקביל פועל הקב"ס לשמירה על קשר רציף עם המסגרות הרלוונטיות לתלמידים בסיכון לנשירה, כגון: כיתות מב"ד, אתגר, אמ"ץ, תל"ם, מרכזי חינוך טכנולוגיים, מפתנים ומועדוניות. בנוסף עוסק הקב"ס בשילוב התלמידים בתוכניות תוספתיות למניעת נשירה, כגון: תוכנית מל"א (מרחב למידה אחר), תוכנית למניעת נשירה, תוכנית העצמה רגשית, תוכנית מנ"ע (מניעת נשירה עכשיו), תוכנית קידום נוער, תרבות ואומנות ביישובים, תוכנית תהל ותוכנית אור.

ג4. מעקב ושימור העשייה למען תלמידים במצבי נשירה בקרב סוכני החינוך, הרווחה,

הקהילה והרשות המקומית

הקב"ס מוסיף להשתתף בוועדות ובפורומים הנוגעים לתלמידים שבאחריותו, ובמקביל הוא משתתף בוועדות פרט ובמרחבים עירוניים בין-מקצועיים (כמו התוכנית הלאומית), שם הוא מכיר את אנשי המקצוע הרלוונטיים ושומר על מערכות היחסים המאפשרות לו לרשת את התלמידים המופנים אליו. כך הוא משפר את יכולתו לבנות ביעילות רשתות תמיכה עבור תלמידים חדשים, ומגייס את העזרה הנדרשת במקרים של משבר מחודש אצל תלמידים שכבר נמצאים בטיפול.

מפת ההתערבות של הקב"ס

הפרקטיקה האפקטיבית של הקב"ס מושפעת מתפיסתו את מטרת עיסוקו. המטרה מוגדרת בחוק המסמך אותו לטפל בבעיית ביקור סדיר בבית הספר, וזה מתבצע בשתי זירות: התערבות פרטנית-מערכתית, והתערבות מערכתית. ההתערבות הפרטנית-מערכתית ממוקדת בתלמיד המופנה לטיפול הקב"ס, בדמויות ובגופים הסובבים אותו, ואיתם הקב"ס יוצר קשר לצורך שיפור מצב התלמיד. ההתערבות המערכתית נועדה לבנות ולחזק באופן שוטף את מערכת הקשרים של הקב"ס עם אנשי המקצוע ועם הגופים שאיתם הוא עובד בבית הספר, במשרד החינוך, ברשות המקומית ובקהילה, המהווים רשת תמיכה לתלמידים במצבי סיכון ונשירה.

1. ברית העבודה של הקב"ס עם התלמיד

א. ביסוס האמון והקשר עם התלמיד מכוח הסמכות הפנימית

"יישוג" (Reaching out) – בונה אמון, קשר והיכרות בלתי אמצעית

החיזור מתאפשר כאשר הקב"ס מגיע למפגש מתוך סקרנות אמיתית ורצון לפגוש את התלמיד ולשמוע את סיפורו, משוחרר מהצורך להגיע ליעד מוגדר מראש. הוא מקדם את התנאים עד שהתלמיד יוכל לקיים שיח משמעותי עימו. מסוגלות זו היא תולדה של ניסיון והתפתחות אישית ומקצועית, המבססים את יכולתו של הקב"ס להתחבר לחוויה הסובייקטיבית של הנשירה, לאופן שבו היא מהדהדת בנפשו שלו, כלומר הקב"ס נזכר בחוויות הנשירה שלו עצמו, במצבים מתסכלים ופוגעים בערך העצמי. הבסיס ליכולת להיות פנוי ונוכח בזמן המפגש עם התלמיד הוא היותו "מלא" באותם חומרים שיוצרים את איכות המגע. מדובר ביכולתו של הקב"ס לקיים עבודה פנימית, להיות מודע למה שעובר עליו במפגש: מה הוא מרגיש, כמה הוא פנוי, ומה מעוררת בו האינטראקציה עם התלמיד.

מפגש כזה לא יתאפשר אם הקב"ס יגיע אליו כשהוא פועל כפקיד מכוח החוק, או כשהוא עמוס וטרוד, קצר רוח ועסוק בדוחות שיהיה עליו לכתוב, במה יחשבו עליו הגורמים האחראים או מתי יצליח להשלים את המשימות הרבות המצפות לו. מפגש כזה מצריך חיבור אמיתי "כאן ועכשיו", עם המטענים שהילד נושא עימו, ונשען על היכרות קודמת של הקב"ס עם מצבים קודמים וכן על התנסותו האישית עם מצבי מצוקה מטלטלים.

תלמידים הנוקקים לקב"ס נוטים להתנגד לעזרה המוצעת. ההתנגדות עלולה לגבור כשמדובר במפגש עם אדם המכונה "קצין ביקור סדיר". קב"ס מנוסה יוצר קשר בלתי אמצעי וחותר למגע שיש בו הבטחה להקשבה ולעזרה, ואינו נרתע מההתנגדות העזה. זאת אוכלוסייה שהוא מכיר, ולמענה הוא נמצא. ההכרות עם התלמיד מחייבת לבדוק

את חוויית הנשירה ולבחון מה הם גורמי הסיכון המזינים את קשיי התפקוד ומעצימים את הניתוק ואת תהליך הנשירה. תוך כדי ביסוס האמון והקשר לומד הקב"ס את צרכיו האינדיווידואליים של התלמיד ואת עומק חסכיו לצד הערכת עצם יכולתו לקבל עזרה. הערכה מדויקת תאפשר להתאים מסגרת שתספק מענה איכותי מותאם לצרכיו הייחודיים, שתהיה תומכת ותניע אותו למוביליות תפקודית. שאילת זהות של פסיכולוג מאפשרת לקב"ס להיות במגע עם התלמיד, ולהבין את מצבו הנפשי ואת הגורמים המעצבים את חווייתו הפנימית. קב"ס מיומן מבין כי התנהגות דיספונקציונליות היא תסמין של בעיה עמוקה ומורכבת יותר שעומה התלמיד נאלץ להתמודד. קב"ס מנוסה, שצבר לא מעט התמודדויות לאורך השנים, מניח מראש שהתלמיד מגיע למפגש איתו כשהוא טעון בהיסטוריה ארוכה של תסכולים ואכזבות. כדי שהקב"ס יוכל להביא את התלמיד למרחב של אמון בסיסי, עליו להימצא בעמדה רגשית (פרה-דיספוזיציה) ההולמת את מצבו וצרכיו של התלמיד, ויוצרת בנפשו פתיחות וקבלה.

הדגמה מהשדה:

הבנתי שהשם קב"ס מרתיע. הקב"ס יכול לערב פקידת סעד, להמליץ על השמה של הילד לפנימייה. למדתי כיצד לקנות את האמון של הילדים ממגע ראשון. נזכר במקרה מדגים. בביקור לבית שספק גרים בו אנשים... הכול הפוך, מבולגן, חנוק. ילד אחד חשוף ללהבה של כיריים. האח הצעיר מתקשה להכין חביתה עם מחבת ביד, ביצה שפוכה. נכנסתי למטבח לקחתי את המחבת ושתי ביצים חדשות, הנמכתי את האש, ביקשתי עגבנייה ותבלינים אם יש. היה בשוק, מילא אחר הוראותיי והביא את הדברים שביקשתי. הכנתי לאחים חביתה. ישבתי איתם לארוחת צהריים (סליחה... ארוחת בוקר שלהם, כי הם קמו רק ב-13:30). סידרנו את החדרים שלהם ביחד. אי אפשר לתאר במילים את הברק וההלם שהיה להם בעיניים. (קב"ס)

ב. ביסוס מרחב ההשפעה בשדה של קשר בין התלמיד והקב"ס

פרקטיקה של דיאלוג פותח ומשחרר

כדי להעמיק את ההיכרות, להבין את נפשו של הילד ואת מורכבותו הייחודית ולהעריך את הצרכים שיהיה בסיפוקם כדי להביא למניעת נשירה ולאפשר מוביליות בהתמדה ובתפקוד נחוצה פרקטיקה שבאמצעותה יקיים הקב"ס עם התלמיד דיאלוג הדדי המבוסס על כבוד והקשבה, וכן אחריות והקפדה על גבולות ברורים אך מאפשרים. דיאלוג זה עשוי לשפר את מודעות התלמיד למצבו, ובהמשך לפתח אצלו רצון ומוטיבציה פנימית להתפתחות וללמידה (שור ופריה, 1990).

דיאלוג פותח הוא פרקטיקה המאפשרת לקב"ס להקשיב הקשבה מלאה ללא פרשנות נועלת, להכיר את הילד כעולם ומלואו, להתקרב אל חווייתו הסובייקטיבית ולהוות עבורו עוגן. השיח הדיאלוגי מעצב את מרחב ההשפעה. הדיאלוג נועד להגדיל את אמון

הילד בו וליצור מגע, קשר וקרבה, המאפשרים השפעה משמעותית. קב"סים שרואיינו תיארו פרקטיקות שונות לדיאלוג פותח ומכבד המגביר מודעות, וקיום מפגש בלתי אמצעי המתאפיין בהקשבה ובהכלה, וכן קשר שאינו מושתת על סממנים של סמכות כוחנית מתוקף 'חוק ביקור סדיר'. המפגש הבלתי אמצעי, הדיאלוג הפותח, הקשבה והכלה של כל המטענים המשבשים את חיי הילדים – כל אלה מסייעים להתקרב ולהבין את המניעים הסמויים להיעדרויותיהם המרובות ולהתנהגותם המתריסה. זאת הדרך להגיע אל שורש הבעיה ולהניע תפנית במצבם. הדאגה והאכפתיות הכנים מחליפים את הצורך להשתמש בכוח החוק.

הדגמה מהשדה

שוחחנו על חייה רבות והיא הפנימה, שלי אין לי דרך לדעת מה עובר עליה. זה לא כתוב לה על המצח. אני רואה שרע לה, אבל מה בדיוק קורה? רק היא יודעת. וכדי שאני אבין אני רוצה שהיא תספר לי, ושהיא תדע שאכפת לי ושחשוב לי. ככל שבילינו זמן יחד ושקענו בשיחות, היא חשפה יותר ויותר. היא התחברה למצוקות שלה, הבינה מה מונע ממנה להתפנות ללימודים ולהצלחתה. בסוף יכלה גם להשפיע על מצבה. היא לקחה שליטה על החיים. (קב"סית)

נסענו יחד למסגרות. בנסיעות נוצר שיח אמיתי. הצלחתי להבין כל מיני חלקים בפאזל של חייו. הילדים מופתעים לגלות שיש פונקציה כזאת במערכת שבאה לעזור להם, שבאה להיטיב איתם, שבאה באמת לעשות להם טוב, שהם יצליחו. זה מאפשר לשוחח, להשמיע ולשמוע. ואז מתחילה עבודה אמיתית של בניית קשר שצריך לתחזק. וזאת האחריות שלנו. (קב"ס)

האינטראקציה שאני יצרתי עם נער שהפסיק ללמוד הייתה מכבדת, קשובה לדבריו, הוא הרגיש שאני מכבדת אותו ונמצאת כולי למענו... הוא שיתף אותי בקשיים מול המחנך ומול המורים המקצועיים בהרחבה. בנינו ביחד את מסלול השינוי. (קב"סית)

הלכתי לבקר את שני בביתה, הפעם שיחקנו במשחק שבו יש גם אפשרות לספר על חלומות ועל פחדים. השיחה החופשית, שהתקיימה בעזרת משחק קלפים, אפשרה לשתינו להיות יותר "חופשיות" ולדבר בצורה פתוחה ולא מאיימת. שוחחנו על פחדיה מפני העתיד והחשש שלה ליפול להתנהגויות שמהן אין דרך חזרה, ועל חלומותיה ללמוד ולבנות עתיד בטוח, שלא כמו אחיה הגדול. היא למדה להתבונן על חייה. (קב"סית)

זכיתי להיות דמות משמעותית עבור נירה. גיליתי אליה אמפתיה למצוקותיה. נירה חשה מובנת יותר והצליחה לבטא בחופשיות את מה שעל ליבה. היא מצאה בי דמות להישען עליה ולהיעזר בי כדי להתגבר על מצוקותיה. התפנית אליה ללא הסחות דעת האופייניות לתפקידנו. שיחותינו פתחו ערוץ תקשורת וקרבה שהולידו מוטיבציה פנימית שלה להתמיד ולהתאמץ בבית הספר למען עתידה. (קב"סית)

ג. קשר ומעקב מתמשך לבחינת ההתמדה והמוביליות בתפקוד התלמיד

כדי להשפיע על התלמיד על הקב"ס להשקיע מאמצים והתמדה ולהסיר את חומות ההגנה המקיפות את הילד. כשהוא מגיע אל לב התלמיד, הקב"ס אינו יכול להיעלם באחת מחייו, כשם שאינו יכול להעלים את המטענים שהוא סוחב מילדותו. ואכן קב"סים רבים תיארו ליווי ומעקב שנמשכו לעיתים לאורך שנים. ההתעניינות המתמשכת עוזרת לשקם את הערך העצמי ואת תחושת המסוגלות של הילד.

הדגמה מהשדה

ליוויתי אותו לאורך כל הזמן הזה בשיחות ובפגישות ובעידוד להתמיד בהגעה לבית הספר. היו הרבה נפילות בדרך. כשהוא סיים י"ב, הוא ביקש ממני שאלווה אותו לטקס כחלק מהמשפחה שלו. אפילו עכשיו, בצבא, הוא מדי פעם מבקש עזרה ותמיכה... היה לי ילד שבאמת הסתבך עם פלילים ועמד על הקצה. פתאום הבנתי שאני יכולה לשים אותו בבית השנטי. עקבתי אחריו במשך 4 שנים וראיתי שהוא סיים עם בגרות מלאה והתגייס לצה"ל. (קב"סית)

מחול החיזור נמשך לאורך זמן. זה מאפשר להראות לתלמידים שאנחנו עדיין פה ולא הרמנו ידיים מהם. גם אם נער מנותק לחלוטין ומסרב לכל תקשורת. עמדתי היא שיכול להיות שהוא מסרב זמנית, ואם אתמיד – בשבוע הבא לא יסרב. היה לי מאוד קשה לתקשר עם תלמידה, גם אני הייתי צריכה מחול חיזור להראות לה שאני לא מוותרת עליה: עוד טלפון ועוד הגעה ועוד טלפון. מראה לה שאני לא מוותרת עליה. ככל שהיא התחצפה אליי יותר, התעלמה ממני יותר, אני פה שידרתי בכל דרך אפשרית. וגם כשנענית לחיזורים שלי, זה לא החזיק כבר במפגש השלישי. המשכתי במאמצים לעזור לה. (קב"סית)

קשר ומעקב מתמשך מאפשרים להפנים את כללי המשחק

הח"ס חס מנח, י"א. הח"ס חס מנח בעל אהרן
מנח על פי הכללים. (2' 3' סוף ע"ד)

קב"ס מנוסה ומיומן מבין שהנשירה היא תופעה הנובעת מהדרה חברתית, ופועל במישורים מערכתיים לתיקון העוול. אך בד בבד, מבלי ליפות את המציאות, הוא מסייע לילד להשתנות כדי להשיג את מבוקשו בחיים.

כחלק מהפרקטיקה המגדלת, הקב"ס מדריך את התלמיד לראות גם את האחר, ולהבין שאינו לבדו בעולם. קב"סית ותיקה, מקצועית ומיומנת, סיפרה שהיא דורשת מהילדים שבטיפולה להקפיד על יחסים הדדיים ומכבדים עימה. עוד סיפרה שהיא דורשת מהם לתפוס את האחר כסובייקט, בדיוק כשם שהם מבקשים שיתייחסו אליהם כאל סובייקטים בעלי רצונות משלהם.

בסוף השתכנעתי. אמרתי לו: 'אותי שכנעת, האמנתי לך, עכשיו אתה הולך וקובע פגישה עם יורי – מנהל בית הספר'. הוא אמר: 'אבל את באה איתי'. אמרתי: 'אני לא באה איתך. אתה צריך לשכנע כי הפעם זה שלך ואתה יכול. אם אתה לא תעשה את זה ואגש במקומך – לא תאמין שיש לך את זה... אתה יודע על מה אתה נלחם. לך על זה. אני איתך בכל מה שיידרש ממך כדי להצליח'. לכולם יש חלומות, אתה מגלה שיש תחומים שבהם הם משקיעים מאמצים ורוצים להצליח, ולכן אפשר לומר: 'יש בך משהו מוצלח, יש מישהו שמאמין בך'. (קב"סית)

אני אומרת שאני יכולה להגיד לנער: 'מורה הוא בן אדם, אתה השפלת אותו בפני כל הכיתה, ואני מבינה אותו שהוא מתייחס אליך ככה. 'תאהב אותי כמו שאני, אני מבטיח לך לאהוב אותך חזרה כמו שאתה'. דרישה זו מגובה במתן כלים להתמודדות. יש משהו שאני אומרת שמגדל אצל הילדים את ההכרה באחר. אני אומרת: 'תספר לי שוב את כל הסיטואציה אבל עכשיו תחשוב שאתה הבן של המורה, ואתה רואה תלמיד שעושה לה ככה'. (קב"סית)

כשיושב אצלי תלמיד ואומר לי: 'המורה הזו נטפלת אליי', אני יכולה להגיד לו: 'אתה צודק, המורה הזו לא העיפרון הכי מחודד בקלמר. אבל מה לעשות? היא המורה והיא נותנת לך את ציון המגן, בוא נבלע את זה ביחד. אלו חוקי המשחק. זה העולם של המבוגרים. גם המפקד שלך בצבא יכול להיות איזה לא מוצלח'. לפני מספר שנים היה לי נער בטיפול, נבון מאוד, והוא החליט שיש מקצועות שהם לא רלוונטיים לו לחיים. בית הספר אמר לי: 'אני לא יכול להחזיק אותו'. עבדנו יחד לשינוי ההתנהגות ההפגנתית, ויחד עם זאת לא דרשתי ממנו לפעול כנגד עצמו. 'אל תניף דגלים... אל תיגרר למלחמה...' וזה עבד והצליח בגדול. (קב"סית)

קשר ומעקב מתמשך מאפשרים לזהות את מקור הכוח של הילד

מתחת למעטה הסבל והמצוקה שמבטא הילד ישנם "אזורים לא כבויים". תפקיד הקב"ס לאתר אותם ולהצמיח דרכם בלב הילד מוטיבציה פנימית לפעול להצלחתו. חיבור התלמיד לתחום אהוב, היוצר אתגר אינטלקטואלי או רגשי, והדורש השקעה, ריכוז ומאמץ, עשוי לקדם מעורבות מתוך מוטיבציה פנימית (צימרמן, 2010):

תפקידי להאיר בפנס את החוץ של הילדים. למדתי במרוצת השנים שאין דבר כזה ילד בלי מוטיבציה, וזה משהו שצריך ממש להתעקש כדי לחשוף. לאט לאט מצאתי דרכים לדובב את הילדים ואת ההורים שלהם ואת כל מי שסביבם. גם המורים שלהם. לחקור מה הוא אוהב לעשות. אחרי שמצאנו את זה, זו נקודת מוצא להצמיח אותו. זה הבסיס שאפשר לבנות עליו. (קב"סית)

פתאום באמצע שיחה הוא אומר כל מיני ביטויים ברפואה שלא היה לי מושג מאיפה נער בן 15 אמור לדעת מה זה אומר. להזכיר לך שזה ילד שיושב בכיתה כמו עציץ ולא עושה כלום. ותוך כדי שיחה עם האימא היא בוכה ומספרת לי, ואני מבינה שיש עוד ילד חולה בבית. פתאום הכול התחבר לי לפאזל אחד שלם. נפל האסימון בבת

אחת. היה ברור מה מקור המוטיבציה שלו לרפואה. רצה לדעת מה צופן העתיד לבן משפחתו. מוחו היה טרוד בבעיות קיומיות והיה ספוג מחרדת ההורים. (קב"סית)

חשיבותו של הקב"ס בעיני התלמידים עולה בקנה אחד עם עדויותיהם של התלמידים הבוגרים שסבלו מבעיות נשירה וטופלו בידי הקב"סים שהשתתפו במחקר. לפיהם מעורבותו של הקב"ס מנעה את נשירתם וחוללה תפנית של ממש בהתמדתם, בהצלחתם הבית-ספרית ובחייהם. לשם המחשה, נצטט כמה משפטים שאמרו נערים שהקשר שלהם עם קב"ס הביא לידי תפנית של ממש בחייהם:

אלי (שם בדוי), בחור צעיר, שכנער איבד כל תקווה ואמון במבוגרים ובבתי הספר, הוא דוגמה לנער שהמפגש עם הקב"ס שצעד איתו כברת דרך החזיר לו את האמון בעצמו, במבוגרים, ובלומדים.

ידעתי שאני במקום רע מאוד. אבל לא היה לי אומץ לבוא ולדבר עם אף אחד... ואז הוא התקשר ואמר לי: 'בוא'. מצד אחד, לא רציתי שאף אחד יתקרב, אבל מצד שני, רציתי את המישהו הזה שיבוא ויהיה אתי שם... היום קשה לי לדמיין את מסלול חיי בלעדיו.

שירה (שם בדוי), שהקב"סית ליוותה אותה בשעותיה הקשות, אמרה:

קיבלתי אות הצטיינות מנשיא המדינה למצטייני השירות לאומי-אזרחי 2017. מי שהיה צריך לקבל זאת היא הקב"סית שלי, על מסירותה, השקעתה, ועל כך שחיוקה את האמון שלי בעצמי בימים שבהם לא נותר אף לא מבוגר אחד שהאמין בי. כוח ההתמדה שלה הוא כוח ההתמדה שלי היום, בכל משימה העומדת בדרכי.

דלית סיפרה:

הייתי מאוד מרדנית, הייתי עושה הכול היהפך... זה כנראה משהו באופי שלי... אבל הקב"סית לא ויתרה לי, היא באמת דאגה שאצליח. תמיד היה לה זמן בשבילי, היא עשתה בשבילי באמת המון, היא מאוד מאוד האמינה בי, יותר מכל אחד אחר. תמיד אמרה לי לא לוותר, ללכת על הקשה יותר, תמכה ועזרה. רק בזכותה היום אני לומדת רוקחות באוניברסיטה.

2. ברית העבודה של הקב"ס עם המשפחה

ביסוס האמון והקשר עם המשפחה מכוח הסמכות הפנימית

עבודה עם הורי התלמידים ומשפחתם היא מכשיר מרכזי בהצלחת עבודתם של גורמים האמונים על מניעת נשירה, אך לא תמיד היא נוצרת בטבעיות, והדרך למרחב ההשפעה רצופה מאמצים ומשברי אמון. לכן, פנייה להורים מצריכה בקיאות בנושאים העלולים לעורר התנגדות לפגישה. כבר בשיחה הראשונה יש להציג מידע על מטרת הפגישה, תוך הדגשת הדאגה והאחריות המשותפת. חוויות עבר של ההורים עומדות לעיתים

בבסיס תפיסתם שגורמי הממסד מזיקים להם, וגם את הקב"ס הם תופסים כסמל של מערכת חינוך שאינה אכפתית. במציאות כזו, בניית יחסי אמון היא אתגר המצריך לאמץ גישה דיאלוגית המתאפיינת בהקשבה, אמפתית וחמלה, ולעודד את ההורים להציף כל חשש המנקר בהם. מהרציונות עולה כי הקב"סים תופסים את העבודה עם משפחת התלמידים כחיונית להצלחת ההתערבות למניעת הנשירה של הילדים.

העבודה עם ההורים עוסקת בבסיס האמון והקשר עימם; גיבוש ברית עבודה משותפת; חשיפה משותפת של המציאות שבה נתון הילד; והדרכה מגדלת בגובה העיניים.

בשלב הראשון מבצע הקב"ס פעולות המבוססות על ניסיונו המצטבר בעבודה עם הורים, כדי ליצור איתם יחסים המאפשרים השפעה. מקום המשפחה ביצירת מוטיבציה בלב הילדים להתמיד בבית הספר הוא מכריע. כדי להפיג את חששותיהם של ההורים מהמפגש, מדגיש הקב"ס בפניהם את האינטרס המשותף – לפעול לטובת ילדיהם. בתחילת התהליך ההורים אינם מבינים מיהו קב"ס ומה תפקידו. לכן עליו להסביר את מהות תפקידו, מטרותיו ומחויבותו לסודיות. אומנם ההורים חייבים לפגוש את הקב"ס מכוח החוק, אך חובה זו אינה מונעת ממנו לפנות ברגישות, באופן בלתי מאיים ותוך שמירה על כבודם. בשלב הראשון פונה הקב"ס להורים ונעזר בסמכות הניתנת לו מתוקף תפקידו ובמהרה מסיר את השימוש בחוק. רק במקרים מסוימים הופך השימוש בחוק לאסטרטגיה היעילה ביותר להוצאת המשפחה מקיבעונה ומסרבנותה להיעזר בממסד. פנייתו של הקב"ס אל ההורים נעשית מתוך חיבור עמוק לאתגרי ההורות. חיבור כזה מתאפשר כאשר הקב"ס עצמו מודע לאופן שבו הוא מושפע, מן ההורות שהוא עצמו חווה. לכן הקב"ס נמנע מלאמץ עמדה צרה, התולה את האשמה במצבו של הילד על ההורים, גם אם מדובר במצבים קשים של הזנחה והתעללות. הקב"ס פונה אל ההורים מתוך הבנה שגם הם, כמו ילדם, שבעי אכזבות וחסרי אונים. היכולת של הקב"ס לגייס מחדש כרוכה ביכולתו להגיע אליהם ממקום לא שיפוטי היוצר שיח פתוח של דאגה ומעורבות אמיתית. יחס כזה מתאפשר כאשר הקב"ס מצליח לראות ההורה כסובייקט, עם צרכיו הנבדלים, עם עולמו השלם ונסיבות חייו, ורק לאחר מכן הוא יכול לגייס אותו לטובת הילד.

הדגמה מהשדה

אנחנו נקלעים למצב שבו מגייסים משאבים ומענים ובונים תוכניות. יש לנו משאבים, אבל אם אין שיתוף פעולה של ההורים – אז מה עשינו? כלום לא עשינו. לגייס את ההורים זה לטובת העניין, כי ברגע שההורים מגויסים ניתן להניע את התהליך. גם להורים יש תהליך שהם צריכים לעבור, וגם ילדיהם. למדתי כמה חשוב לזכור שלכל אחד יש את האמירה שלו, ורק ההכרה בכל אחד בנפרד יכול[ה] להביא לשינוי. אם ההורים בפנים והילד בחוץ – זה לא עובד. לכל אחד השפעה על השינוי הנדרש.

הקשר עם ההורים זה must. אם אין לך הורים שמאמינים בתהליך ומאמינים בך – זה לא ילך. הילד הוא שלהם והם קודמים לכל מבוגר אחר. (קב"סית)

קב"ס מרתיע את ההורים, "קצינת ביקור סדיר" זה שם מאיים וצריך קודם לעשות עבודת ריכוך לפני שמגיעים למשפחה. הורים שיציתי עימם קשר טלפוני והצגתי את עצמי ואת סיבת הפנייה אליהם נרתעים ממש – בעצם אני מייצגת את החוק מבחינתם. כשנפגשים איתנו, מפנימים שאנחנו באים לעזרתם. הם משתחררים ומשתפים את כל מה [ש] על ליבם וחוזרים שוב ושוב על טענותיהם נגד הממסד וההורים שאינם עושים די למען ילדיהם. (קב"סית)

קיבלתי פנייה מיועצת בית הספר על דנה, שנעלמה מבית הספר. יציתי קשר עם ההורים ושאלתי אם הם מעדיפים להגיע אליי או לבחור מקום אחר. גישתי היא לקרב ככל האפשר את ההורים אלינו ולפעול בכל אמצעי שלא ייווצר אנטגוניזם. להגיע למשרדי – זה יכול להוות מקור מאיים. ערכתי המון ביקורי בית, למדתי את התרבות של המשפחה, התנייעתי עם הורים כיצד נכון לפעול לתפיסתם למען ילדיהם. קיבלתי גם הדרכה במקרים מורכבים איך לפעול מתוך רגישות והכרה בצרכים של המשפחה. (קב"סית)

ההורים חושבים שבית הספר הוא נגד ילדיהם ומדיר אותו. כשאנחנו באים מבחוץ אנחנו לא באים מתוך הפרסונל של בית הספר, וזה משחק לבניית האיומן. לרוב אנחנו זוכים לשיתוף פעולה כי מהות תפקידנו היא לחפש מהי טובת ילדיהם. כשהורה שומע שיש פה דמות שרוצה לעזור לילד שלו, אין הורה שלא מתגייס לדבר הזה. (קב"סית)

אז התקשרתי לאבא, שוחחתי איתו. בהתחלה: 'מי את? מה את רוצה ממני?' בשיחה השנייה, כשראה שאני בת אדם רצינית ואני בת אדם שרוצה לעזור, הוא מאוד התרכך. שמח שמישהו שלא היה מעורב במערבולת נכנס לתמונה ומשנה את הקומוניקציה השלילית שנוצרה עם בית הספר. השיחה הזאת היוותה עבורם הזדמנות להביא לתפנית בדינמיקה של מאבקי הכוח שהתקבעה בין ההורים וצוות בית הספר. האמון שחשים ההורים מביא אותם לספר על מצוקתם ועל מצוקת ילדיהם. (קב"סית)

כוח סמכות החוק הוא הכוח הכי חלש ומחליש. המשמעות בעבודה מהסוג שלי היא כוח במנהיגות. אני אשתמש בסמכות שלי כקב"סית ככלי להשפעה. אני חושבת שלהגיע לבית משפט... אוף, בעיניי זו הצהרה של חולשה. אני באמת מתעסקת פה עם הורים מאוד דעתניים. אני חושבת שלא צריך להגיע כמעט באף מקרה לבית המשפט אלא אם קצו כל הכלים ויש ממש צורך בהרתעה. אתה צריך לייצג חוק ולדבר בגובה העיניים כי מה שמניע אותך זה טובתם וטובת ילדיהם. אתה זקוק להם כדי להצליח. (קב"סית)

במקרים רבים מדובר במשפחות במצבי מצוקה. אתה צריך לעזור למשפחה, אתה צריך להוביל את המשפחה למציאת פתרונות, אתה צריך לתמוך במשפחה. לערב את חוק ביקור סדיר – לא רק שזה אינו עוזר, אלא זה נגד ההיגיון. הם רוצים שילדיהם

יתמידו ויצליחו בבית הספר, ואין להם כלים, פניות וסמכות כדי לתמוך בילדיהם שיתגברו על קשייהם, יתמידו ויפרחו בבית הספר. אז מה יועיל החוק? "אנחנו נערב את בית המשפט" – זה מה שיוביל לפתרון? (קב"סית)

האם הייתה בהתחלה בהתנגדות מלאה. היא ישבה ואמרה מהמקום העייף שלה שאין לה כוח, יש לה 5 ילדים והיא עסוקה בהישרדות. כאן נכנס המקום של חוק ההגנה על הילד, שאומר שאין דבר כזה. נקודת המוצא שלי הייתה שלפעמים אין מנוס, הסמכות החיצונית מדרבנת אותך לפעול גם כשאתה ויתרת והרמת את הידיים. לפעמים מגיעים עד לבית המשפט כדי לעצור הזנחה קשה. (קב"סית)

כשהאם דיברה איתי בהתחלה בטלפון היא פשוט ירתה בלי סוף. ואני אפשרתי לה לירות. תפקידי להעניק תקווה להורים: 'אני מכירה כיצד לשנות את המצב שאליו ילדיכם נקלע'. ללא אצבע מאשימה, ניתן לרתום אותם לתהליך. אני שואלת שאלות מכוונות ואני נוגעת ברגישות ומגייסת אותם. אני מרגישה שיכולת הרתימה שלי את ההורים גדולה לרוב. זה בעצם העוצמה של התפקיד שלנו. שאתה בעצם מצליח להביא אותם לראות שביחד ימצא המענה. (קב"סית)

באחד מבתי הספר העלו בפני הקב"סית מקרה של משפחה עם היסטוריה קשה מאוד, שהייתה מנוכרת מאוד למסד. האב חש שכולם רוצים את רעתו ושידר לבנותיו שאסור להן להתחבר לבית הספר. הקב"סית פנתה לאב ואמרה: "אתה מלא זעם ואני מבינה למה. אתה חושש שהמורות יפגעו בבנות שלך. אבל אתה עובר על החוק. אין לי ברירה אלא להפעיל את החוק. אנחנו נמשיך לדבר, אבל אני לא ארפה". הקב"סית, יחד עם המנהלת והמחנכת, יצרו עם המשפחה קשר פעם בשבוע. המסר של הקב"סית לאב היה: "אני מבינה את הכאב שלך אבל אני לא מוותרת, אני אפעיל את החוק, אתה חייב להיות איתי בקשר, לבנות יש זכות לחינוך, זכות להיות שייכות, זכות שיהיו להן חברות". הקב"סית קיימה שיחות רבות עם האב והוא סיפר לה את סיפורו הקשה. השיתוף הביא לשינוי ביחסו למסד. ההורים החלו להגיע לפגישות בבית הספר כך נוצר קשר ושיתוף פעולה.

הקב"ס והמשפחה במרחב ההשפעה

לאחר שהקב"ס יוצר קשר עם ההורים, הוא מאזין לפרספקטיבה שלהם. קב"סים רבים מתארים הורים המתכחשים למצוקה של ילדיהם, או לחלופין מתנגדים לכל מה שעלול לתייג אותם. הקב"ס פועל לשנות את הראייה הסובייקטיבית למחצה של ההורים לכדי פרספקטיבה מבוססת-מציאות. לאחר שנוצר אמון, וההורים מתחילים לראות את המציאות על כל גווניה, הקב"ס מגדיל את מרחב ההשפעה, ומקשיב לפרספקטיבה של ההורים כדי להשלים את חלקי התמונה. בהתחלה ההורים טוענים כי תחילת ההידרדרות של ילדיהם קשורה בקשיים חברתיים ולימודיים. מרביתם מייחסים את ההידרדרות להשפעה חברתית מזיקה של בני נוער שהתנהגותם שלילית. ההורים מביעים ביקורת ואכזבה מהמערכת שהתעלמה ממצוקת ילדיהם ולא נקטה אצבע לעזור להם להתגבר

על קשייהם. ההורים נעזרים בקב"ס כדי להתנהל מול בית הספר והרשויות למציאת מענה הולם למצוקות ילדיהם.

הדגמה מהשדה

היחס של המורים החמיר את מצבו: במקום שייקחו אותו לשיחה כשהגיע לבית הספר, הם ראו אותו במסדרון ואמרו לו בצורה בוטה שילך הביתה ושאלו מה לעשות בבית הספר. האימא החליטה שיישאר בבית, כי סבלה מאוד מיחס מעניש של הצוות החינוכי, גם כשהיא עצמה לא הפסיקה לגעור בו מחוץ לבית הספר, אבל אני אמרתי: 'הוא נשאר באישורי'. היה לי חשוב לשקף לוועדה שזו לא שבירת כלים של האימא, זה לא מההתנגדות שלה. כדי לשנות את ההסתכלות שלהם על האימא היה עליי להיות לצידה. והיא באמת התגייסה. שיתפתי את האימא בהתנהגויות של בנה שתכיר במצוקתו. היא חזרה הביתה וחשבה על זה הרבה. הנער התקשר אליי ושאל אותי מה אמרתי לאימא שלו, כי היא לא צעקה עליו. אט-אט בחרה בדרך שמשפיעה עליו. (קב"סית)

קשר ומעקב מתמשך עם משפחת התלמיד בשילוב הדרכה מגדלת

הורים "בגובה העיניים"

הקשר המתמשך עם ההורים והמשך ההתעניינות בהם ובילדיהם עוזר להגביר נוכחות הורית, קירבה, אינטימיות ועשייה מסונכרנת ומשותפת עם הילדים. לעתים הקשר הוא המפתח שמביא את המשפחה לפנות לעזרה מקצועית כשהמצב מחייב.

הדגמה מהשדה

הוא אומר לי: 'תשמעי, זה לא פשוט, היא נכוותה מבתי"ס, עברה דברים לא פשוטים, חשוב לי להיות החבר שלה', אמרתי לו: 'חברים יש לה מספיק. היא צריכה אבא! זה יכולתי לומר אחרי שעברתי עם האבא התמודדויות רבות שהביאו לתוצאה רצויה. (שירה)

הוא גם הרגיש כנראה מחויבות בתור אח גדול בבית שאין בו דמות גברית, לקח על עצמו אחריות מאוד גדולה על צרכים של המשפחה, שלא הותירה לו זמן לעצמו וללמידה. בהדרגה ההורים הגיעו להבנות האלה. שיקפתי להם את הרשימה הארוכה של המשימות שהוא נדרש לבצע. האימא הייתה בשוק כשהיא ראתה את רשימת הדרישות שמוטלות על הבן שלה. (אדיר)

בנם נעדר מבית הספר למעלה משנה. התלונן על פחדים ואף היו לו התקפי חרדה חוזרים. הפסיק להגיע לבית הספר. ההורים סירבו לקבל עזרה וטענו שהצוות החינוכי לא יודע להתמודד עם בנם. כל פעם הזעיקו אותם והיו חסרי אונים מולו, וההליכה לבית ספר רק הביאה להחמרה במצבו. המשפחה התארגנה וסבתא שמרה עליו במהלך היממה, ומדי פעם אף ארגנו עבורו אירועים חברתיים עם ילדים בני גילו.

דאגו גם למורה פרטי, אך לא תפקד גם איתו רוב הזמן. דבר לא עזר, הם נשארו בשלהם. החלטתי להמשיך בקשר ולהתעניין בהם. וכשהגיע לגיל חטיבה הביניים הרגשתי שנפתח הרצון שלהם לבדוק מסגרת ייחודית שתתאים לבנם. עזרתי להם וביחד בדקנו מסגרות שונות. ההורים נהגו להתייעץ בי במתרחש והסכימו שאנהל קשר עם בנם ישירות ואכין אותו לחזרה לספסל הלימודים. היום הוא סיים את התיכון והוא נער מוכשר ומשולב. (דינה)

הנערה הלכה והסתגרה בחדרה והתנתקה מכל חברותיה, וסירבה לכל ניסיון לדובב אותה. לקח שנתיים עד שההורים הבינו שהם חייבים עזרה מקצועית. עזרתי להם למצוא מטפל מתאים, והלכו בהתמדה, וקיבלו עזרה הורית, שהביאה להצלחה של ממש את בתם. למדו איך לדבר איתה; איך לגרום לה לצאת מחדרה. השינוי היה מאוד איטי. בזכות העזרה שבה ללמוד. (מרים)

3. ברית עבודה של הקב"ס עם צוות בית הספר

ביסוס האמון והקשר עם צוות בית הספר מכוח הסמכות הפנימית

בין המשימות החשובות ביותר של הקב"ס, המייעלות את עבודתו ומשפרות את איכותה, עליו לפתח מערכות יחסים עם ההנהלה וצוות בבית הספר. בסופו של עניין, הם אלה הנדרשים לספק את צורכי תלמידיהם בשגרת העשייה של בית הספר, ולהביא למוביליות בהתמדתם ובתפקודם. פרקטיקה זו דורשת מהקב"ס למצוא את ה"מפתחות" אל ליבם של אנשי הצוות, ולפתח עימם מערכת יחסים מתמשכת (Blonsky, 2020). מחויבות הקב"ס להנהלה וצוות בית הספר מביאה להבשלת המוטיבציה שלהם לחפש מענים שיביאו לשינוי. קב"ס מנוסה ומיומן נמנע משיפוטיות, ומודע היטב לקשיים שערים מתמודדים אנשי חינוך בבית הספר, ולעומס המוטל על כתפיהם. אם במגזר הכללי מעורבות הקב"ס מאיימת על הצוות מעצם היותו מייצג את דרישות הממסד החינוכי והמשפטי, הרי במגזר החרדי, שאינו מורגל לעבוד עם הממסד, הוא מאיים כפליים. הקב"ס פועל למנוע את נשירתם של תלמידים מאתגרים, ומשקיע רבות במציאת דרכים שיאפשרו לבית הספר להכיל אותם ולמצוא עבורם מענים מותאמים. הפרקטיקות שמפעיל הקב"ס מגוונות ומבוססות על יחסים בין-אישיים. בדרך כלל אין תועלת בהפעלת לחץ ובשימוש בחוק. כפייה אינה משרתת את המטרה. בטווח הרחוק מתברר שתוצאות הכפייה הן שליליות.

בהגיעו לבית הספר מציג הקב"ס עמדה רחבה, הרואה את המציאות המורכבת תוך הימנעות מהתנכרות למה שנראה ממבט ראשון כיחס אטום וחסר רגישות של המורה אל התלמיד. המורה עמוסה במשימות, נתונה ללחצים רבים, בדרך כלל היא בודדה במערכה, ולא מוצאת פנאי ומקום לחשוב על התלמיד לעומק. כשהקב"ס מגיע למפגש עם המורה הוא מוכן מראש לעמדה שוללת ומבטלת מצדה.

לצורך זה הוא נדרש לעבודה פנימית, שבה הוא מתחבר למצבים אשר בהם הוא העדיף למצוא פתרונות קלים ומהירים בכדי להימנע מלקבל עול על עצמו; למצבים שבהם חש שהוא כמעט קורס תחת עומס המשימות שעומדות בפניו, שבהם העדיף להעביר את האחריות למישהו אחר, לכאורה מנוסה או מקצועי יותר, וכך לא להיות מעורב במצבים מורכבים הכרוכים בכאב ובחוסר אונים.

כשהקב"ס מגיע למפגש עם המורה הוא יודע שעליו להתחבר למקום שבו המורה נמצאת, ומתוך אותו מקום לעזור לה לראות את התלמיד באור נוסף, להרחיב את מבטה ולהעמיק אותו, וזאת תוך כדי היותו מודע לכך שהוא בעצם מחייב אותה לגעת באותם אזורים בנפשה שאינם פתורים.

הדגמה מהשדה

גם המפקחת וגם בית הספר עמדו על רגליהם שהנער יחזור לבית הספר. תבעתי מהם להשאירו. 'אם אתם חוששים, יש מצלמות ותשגיחו'. אחרי הרבה מאבקים הוא נכנס לבית הספר, אבל לבסוף נשר בכיתה י"ב ונכנס לכלא. (קב"סית)

בית הספר והמורים הם המפתח העיקרי למוביליות של ילדים. ככל שהאוכלוסייה [ש] אותה משרת בית הספר היא ענייה יותר, נמצאת יותר בשוליים של החברה, כך גדלה ההשפעה של המורים על היכולת של ילדים לצאת ממעגלי העוני, השוליות והסיכון בו שבהם חיים עם הוריהם. (קב"סית)

אני חושבת שהמקום שלי הוא לחזור לבית הספר ולגייס מישהו שאתה מזהה שכן יש לו זיק של חמלה לאותו הילד, איתו אפשר להתחיל לבנות שפה משותפת. המקום שלי הוא לחזור לבית הספר, לעורר אמפתיה לילד, להביא את הצד של המשפחה ברגישות, להראות שההתנהגות המתריסה מגיעה ממצוקה, ולהזכיר כמה חשוב שבית הספר יהיה העוגן שלו. (קב"סית)

המקרה הבא מדגים שיחה של קבס"ית עם מורה, שיצרה תפנית בעמדתה כלפי תלמידתה:

קבס"ית הגיעה לבית ספר לשיחה עם המורה של אפרת, שבתקופה האחרונה כמעט שלא הגיעה לבית הספר.

המורה: לא עוזר כלום, היא פחות ופחות מגיעה.

הקב"סית: זה באמת קשה, מייאש, אני מבינה את העמדה שלך. אבל בואי נסתכל רגע על מציאות חייה של הנערה, את יודעת הרי שאימא שלה עובדת בלילות.

המורה: כן, אני יודעת שהיא לא נמצאת, איך אפשר לסמוך עליה? ועכשיו האחים של אפרת התגייסו לצבא והיא משוטטת ברחובות. ממש כמו אימא שלה.

הקב"סית: בואי נחשוב רגע למה היא משוטטת, הרי בסך הכול היא ילדה טובה. למה היא משוטטת?

המורה: אני באמת לא יודעת...

הקב"סית: המחשבה שלי היא שאימא באמת עובדת בלילה והאחים התאומים התגייסו. היא בטח נורא מפחדת להישאר לבד בבית, אז היא מסתובבת. ואז היא לא יכולה לקום בבוקר.

המורה: אולי את צודקת, לא חשבתי על זה. כל כך כעסתי עליה, אני מדברת ומדברת ומבקשת ממנה להגיע, ובסוף, כשהיא לא מגיעה – אני פשוט מתאכזבת. אבל עכשיו אני רואה את זה באור קצת אחר.

הקב"סית: את יודעת שאת חשובה לה? היא כל הזמן אומרת לי שהיא אוהבת.

המורה: [שותקת, נראית מהורהרת].

הקב"סית [מחכה קצת ואז אומרת]: איך אני יכולה לעזור לך? מה אנחנו יכולות לעשות ביחד? המורה: אני חושבת שאני צריכה לעשות ביקור בית. מסכנה, היא בטח כל כך בודדה, אני אלך לבקר אותה בבית ואעדכן אותך.

הקב"סית: ודאי, תעדכני, אני רוצה לדעת מה קורה.

המורה אומרת: אני כנראה צריכה לבקר שם לעיתים יותר קרובות, כדי שהיא לא תרגיש כל כך לבד.

הקב"ס והצוות החינוכי במרחב ההשפעה

קב"ס מנוסה ומיומן מיישם כמה פרקטיקות עבודה משפיעות בבית הספר: הוא בונה עבודה שגרתית עם הצוות החינוכי, עם המנהל, עם היועץ ועם המחנך; הוא מתגייס לעזרת המערכת ומציע את עצמו כמקור תמיכה; יחד עם צוות בית הספר הוא פועל ליצירת סולם הערכה של הערכת דרגת הניתוק או הנשירה; הוא מקשיב לאופן שבו המורים תופסים את התלמיד, ומזהה את נקודת הראות של חברי צוות בית הספר כבסיס למעורבותו; הוא מרחיב את שדה הראייה של המורים ומפגיש אותם עם נקודות הראות של יתר המעורבים – התלמיד, המשפחה, מדריכים ודמויות רלוונטיות נוספות; הוא מסייע בידם לבנות תוכנית תמיכה ועוגנים עבור התלמיד; הוא מנחה את הצוות כיצד עליהם לפעול באופן אופרטיבי במקרה של בעיית ביקור סדיר, כגון להוציא מכתב להורים, לפנות לגורמים עירוניים וכדומה; הוא מחזק את הברית בין בית הספר להורים לטובת ההתמודדות עם התלמיד; הוא מציע ביקורי בית כחומר שמעשיר את ההסתכלות של בית הספר על צורכי התלמיד; הוא עוזר לצוות להכיר את הניואנסים הקהילתיים-תרבותיים; ולפעמים, כשאין בסיס לבנות עליו, הוא פועל להשמה אלטרנטיבית, שתגביר את סיכויי הפרודוקטיביות בתפקוד התלמיד.

החווה: הקבס בונה מרחבי עבודה עם הצוות החינוכי

בניית שגרת עבודה בבתי הספר נחוצה ליצירת תשתית המאפשרת לאתר תלמידים במצוקה כבר בשלבים הראשונים של הנשירה, ולקיים דפוסי תקשורת יעילים שעל בסיסם אפשר לפעול יחד למיצוי הדרכים שיאפשרו לשפר את מצבם של תלמידים בתהליכי נשירה.

אני נפגשת באופן קבוע עם יועצת בית הספר, או כל גורם אחר שנדרש להיפגש אתו. בישיבות הקבועות עם היועצת אנחנו עוברות על ממצאי ריכוז ההיעדרויות בסוף כל חודש. ביחד, מתביינות על התלמידים הזקוקים להשטת יד. על כל אלה שהיעדרותם פיזית או נפשית, דורשת בירור מעמיק יותר ובחינת הגורמים הנסתרים שמאחורי התנהגותם. לעיתים אף בונים התערבות מונעת. ההיכרות המעמיקה יותר נעשית עם מחנכת הכיתה, וכך גם לגבי תוכנית הפעולה שנקבעת. נעזרים בטופסולוגיה שנבנתה לצורך מעקב אחרי ההתמדה והתפקוד. (קב"סית)

פרקטיקת האיתור של תלמידים במצבי נשירה

מרכיב משמעותי בעבודת הקב"ס הוא איתור תלמידים בסיכון לנשירה. האיתור מתבצע בדרכים פורמליות ולא-פורמליות: מפגשים עם צוות בית הספר ובדיקת הנוכחות ביומנים, יציאה לשטח, וכן שימת לב לסימנים שמראה התלמיד, המצביעים על סיכון לנשירה.

כשאני משתתפת בישיבה פדגוגית, אני קשובה להערכות של הצוות אודות כלל התלמידים, וההקשבה לאורך השנים מאפשרת לי לזהות את התלמידים שמתחילים לנשור מפעילויות, ואט-אט מבית הספר. לעיתים בעיות התנהגות שכיחות, סרבנות לעזרה, חוסר מוטיבציה ללמוד, חוסר שייכות – מסמנים את המצוקה המסתתרת. גם בדיקת יומנים לאתר מי בסיכון לנשירה. (קב"סית)

כשאני רואה נער ברחוב בזמן למידה, בשעות הבוקר, מסתובב – אני מתעניין במה שהוא עושה. אתה גם רואה אם לובש חולצת בית ספר. בחינוך החרדי יש עוד סימנים: ברגע שאתה רואה ילד שיש לו סמארטפון – אתה יודע שהוא בדרך לנשור, כלומר: פריצת גדר ראשונה זה הסמארטפון. יש מכשירים כשרים בלי אינטרנט, ובלי ווטסאפ. הרבה מידע עובר מהתמונות הללו. (קב"ס)

הקב"ס מתגייס לעזרת המערכת ומציע את עצמו כמקור תמיכה

מצב שבו בית הספר פועל להנשיר תלמיד מאתגר הוא מציאות רווחת. קב"ס המבקש למנוע זאת, נוקט באמצעים של שכנוע, תוך ביטוי הבנה ואמפתיה למורכבות הניצבת לפני הצוות בהשאת התלמיד בבית הספר. סיפורה של הקב"סית אורית מלמד כיצד

יכול הקב"ס להציג את עצמו כמקור תמיכה בהתמודדות של הצוות עם האתגרים הרבים העומדים לפניו.

כשבועיים לאחר תחילת הלימודים, בעקבות קריאה בהולה, הגעתי לפגישה אצל מנהל בית הספר ובה נכחו להפתעתי הנהלת בית הספר הרחבה, מחנכת הכיתה, נציגות הרווחה, שני והוריה. השיחה נפתחה בדיווח על שבו שני תקפה באליומות תלמידה מכיתה. שני טענה שאותה ילדה לא הפסיקה להקניט אותה ולרדת עליה. צוות בית הספר טען נחרצות שזאת הוכחה נוספת ששני צריכה מסגרת טיפולית. האירוע הוא בבחינת נבואה שהגשימה את עצמה. הרגשתי שאני הולכת ומתמלאת כעס. חשבתי לעצמי: האם הם אינם רואים עם מה שני מתמודדת? האם הם אינם מבינים בפני איזה אתגר עצום היא עומדת? האם הם לא מבינים כמה חשוב שהיא תצליח להשתלב בבית הספר? עד כמה העתיד שלה כחלק מהחברה, שהיא חיה בתוכה, עומד בסכנה, אם תועבר לבית ספר אחר?

פניתי למנהל ויישרתי מבט: "שני מתמודדת עם אתגרים מורכבים, וכל כך הרבה איומים מעל הראש... במקום לסייע לה להשתלב, שתרגיש שייכת, כל תקרית הופכת נשק כנגדה. נערה שמקומה לא בטוח ומחוזקת בעירבון מוגבל, וכל הזמן עומדת בסימן שאלה, בהתנהגותה מסגירה שהיא יודעת שוויתרתם עליה. מניסיון הרב אתה יודע זאת טוב ממני. לא כך הדבר?"

מצאתי את עצמי מנערת אותם, אבל היה לי ברור שכוח החוק אינו חזק דיו כדי שצוות בית הספר ישנה את העמדה הפנימית שלו כלפי שני. היה לי ברור שהם זקוקים לנוכחות ולעזרה שלי כדי שלא להישאר לבד עם נערה מורכבת כל כך. התחייבתי להפוך כתובת בשביל בית הספר.

לשמחתי דבריי גובו על ידי מחנכת הכיתה, שידעה רבות על המתרחש בחייה של שני. המנהל ביקש זמן לקבלת ההחלטה. יומיים לאחר שיחה זו החלטתי להגיע לבית הספר ולשוחח עם המנהל ללא קביעת פגישה רשמית. הרגשתי שהוא יהיה פתוח לשמוע מה שיש לי לומר לו. שהוא רק זקוק לעידוד כדי להחליט להמשיך בעבודה שלו עם שני. אמרתי לו: "תקשיב לי, שני ילדה מדהימה עם יכולות גבוהות ונסיבות חיים מורכבות. אני מבטיחה לך שאהיה פה כל אימת שצריך. אלוהה את שני ואת המחנכת. אך חשוב שתיתן לה הזדמנות ותנקה רעשי רקע... תרגיע את הצוות סביבך, ותאפשר לה לנשום ולצבור בטחון" הרגשתי שאנחנו מדברים באותה השפה. הוא מבין לעומק את דבריי ואני מבינה אותו. השיחה בינינו, למרות שלכאורה ניגוד אינטרסים, הייתה חמה וידידותית. המנהל הודה לי והשיב: "אני מבין על מה את מדברת." וחזר על דבריו שהוא רוצה לבחון את כל השיקולים על מנת לקבל החלטה מושכלת. (קב"סית)

הערכה משותפת של התפקוד ודרגות נשירה כבסיס להתערבות

התאמת המענה האפקטיבי לתלמיד מצריכה הערכה של רמת התפקוד וחומרת הניתוק שלו; הפגשת המורים עם נקודות הראות של המעורבים – התלמיד, המשפחה, ומדריכים; בנייה משותפת של תוכנית התמיכה ושל עוגנים שיוכלו לשפר את ההתמדה והמוביליות בתפקוד. הקב"ס מכוון צוותי החינוך לזיהוי תחומי חוזק היכולים להוות בסיס להתערבות. קב"ס מנוסה ומיומן מבין שצוות בית הספר נמצא בקדמת הבמה, והוא נמצא בצילו.

הקב"ס המנוסה והמיומן מבין שתפקידו להיות ברקע ומי שמשמעותי הוא בית הספר. הבנה זו מעצבת את דרכי הפעולה שלו. המחנכת והיועצת הולכים לביקור בית ולומדים מה פשר ההתנהגות המתריסה של הילד. אם המצב לא משתפר – אנחנו נכנסים לתמונה. בית הספר ממצה את כל התהליך, ואחר-כך אנחנו. הקב"ס לא צריך להיות בחזית. ילד נמצא בבית הספר יום-יום 8 שעות, אז רצוי שמי שיהיה לו משמעותי יהיה המחנך. (קב"סית)

ההערכה של תפקודי הילד בכל תחומי החיים, הכרת הרקע המשפחתי שממנו הוא מגיע, כל מה שבית הספר יכול לספר עליו – מסייעים לבניית התערבות יעילה. המקום של הקב"ס הוא לחלץ אותם, להפריד כוחות ולהגיד: אנחנו עוזרים גם למורה לעזור לילד, ולאט-לאט בונים תוכנית שתואמת את הצרכים האמיתיים שלו. (קב"סית)

חיזוק מרחב ההשפעה בין בית הספר והבית

מבין תפקידיו של הקב"ס, עליו "לאחות קרעים" שנוצרו באינטראקציה שבין בית הספר למשפחה. קב"סים רבים תיארו עבודה של גישור שנועדה לגייס את צוות בית הספר מצד אחד ואת ההורים מצד שני לפעולה משותפת.

המשימה הקשה היא להוביל לשינוי על ידי הקשבה אחרת למורים, להורים ולילדים. שיחה ששמה על השולחן את הכאב של כולם: של המורה, של הילד ושל ההורה. ההכרה שאין כאן צד טוב וצד רע ושכולם חווים את המצב כמייאש ואת הקשיים כמתגברים מביא לפתיחות ולרצון לחפש דרך חדשה. (קב"סית)

הסיפור הבא מדגים כיצד הברית שבין הקב"סית הביאה לבניית תוכנית יחד עם המחנכת: אחד מבתי הספר בכפר ערבי בצפון הפנה את וואליד, תלמיד כיתה ו', לקב"סית, בשל בעיות היעדרות. בתקופה האחרונה וואליד כמעט שלא הגיע לבית הספר והיה המון כעס על המשפחה, שגם ככה נחשבה למוניחה. הקב"סית הכירה היטב את הכפר ואת המשפחות החיות בו וביקרה הרבה בבית הספר. בפגישה עם המחנכת של וואליד התנהלה השיחה הבאה:

הקב"סית: בואי נבין מה קורה לו, למה וואליד לא מגיע.

המחנכת [בכעס]: טוב, זה ברור, הוא הולך לעבוד בשדה.

הקב"סית: למה הוא הולך לעבוד בשדה? הוא רק בכיתה ו'!

המחנכת (בכעס): הוא בא מבית קשה, האבא שתיין, מכה את אשתו. וואליד הילד הגדול במשפחה, חוץ ממנו יש עוד ארבעה אחים. כשהאבא לא קם בבוקר וואליד נאלץ לעבוד במקומו.

הקב"סית: וואו, תארי לך מה זה, כל יום לקום, ולראות שאבא מרביץ לאימא, לוקח לה את כל הכסף שהיא מרוויחה בקושי בעבודות ניקיון, אין כסף לאכול. איזה ילד מדהים, מה הוא לוקח על עצמו, כבר בגיל הזה! בזכותו המשפחה הזאת מתקיימת.

המחנכת: הכול נכון, אבל יש לו בעיית ביקור סדיר. הוא צבר הרבה מאוד פערים, אני לא יכולה לקחת עליו אחריות, מה יהיה אם לא ילמד כבר מגיל כזה? (היא משתתקת, ואז אומרת בשקט): את יודעת, כשהוא כבר מגיע לבית ספר אני כועסת עליו. עכשיו אני מבינה שאסור לי לכעוס עליו, אבל מה בכל זאת יהיה איתו, יש לי אחריות.

הקב"סית: אנחנו באמת צריכים לחשוב איך לעזור לו. ברור שכרגע הוא צריך לצאת לעבוד, אבל בואי נחשוב אם אפשר להשאיר אותו בכל זאת מחובר לבית ספר. אני מוכנה לבדוק אם אפשר לגייס תקציב ולדאוג שמישהו יביא לו שיעורים, ישב איתו, אחרי הצוהריים.

המחנכת: אני מוכנה לשבת איתו, ונראה לי שגם המורה לחשבון יהיה מוכן להתגייס לזה.

הקב"סית: בשלב ראשון נבנה לו תוכנית כך שיוכל להישאר בקשר עם בית הספר, ובמקביל אבדוק עם הרווחה אם אפשר למצוא פתרון יותר קבוע.

המחנכת: והפעם, כשאפגוש אותו, ברור שישמע ממני כמה הוא ילד מדהים. כמה הוא ילד אחראי, כמה הוא דואג למשפחתו!

ביקור בית מעשיר את ההסתכלות של בית הספר על צורכי התלמיד

במקרים שבהם נכשלו הניסיונות ליצור קשר עם ההורים באמצעות שיחת טלפון, יש לשקול ביקור בית. ביקור בית מאפשר להכיר טוב יותר את הסביבה שבה גר התלמיד ולעיתים להבין לעומק את המצוקות שעיימן הוא מתמודד (Blonsky, 2020, p. 29).

בישיבה הספציפית הזו כאמור ההורים לא הגיעו לפגישה. שאלתי את הצוות אם הם מוכנים שנלך לביתם ונעשה את הישיבה שם, והם הסכימו. אז קמנו כולנו כצוות – מנהלת בית ספר, יועץ, פסיכולוגית, מחנכת כיתה ואני – והלכנו. אתה לא תאמין כמה זה נתן לראות איך המשפחה הזאת גרה – בלי מיטות וכדומה (שזה מצב שאני עדיין מתקשה להאמין שקיים)! קנו להם מיטה, ארון, ספרייה, והילד חזר לתפקד ולהאמין במבוגרים. הוא קיבל את ההרגשה שמישהו רואה אותו ורוצה אותו. (קב"ס)

הסיפור הבא ממחיש איך הקב"סית הביאה את המורה ליצור קשר עם אמה של תלמידה ממקום של דאגה וחיבור, והוביל לתפנית:

קב"סית בכפר ערבי מגיעה אחת לשבוע לבית הספר ונוהגת לשבת עם היועצת והמחנכות. בפגישה הן מספרות לה על ילדה בת 12 שכבר מספר שבועות אינה מגיעה לבית ספר, אלא רק לעיתים נדירות. בכפר יש מלחמות בין כנופיות, והאם מפחדת לשלוח את הילדה לבית הספר כי חוששת שירצחו אותה. הקב"סית מבקשת לשמוע קצת יותר על הילדה.

המורה: זאת ילדה מאוד נחמדה, אני מאוד מחבבת אותה, מאוד שקטה, כמעט לא מוציאה מילה מהפה. מגיעה מוונחת לבית ספר. כבר זמן שאני כועסת על אימא שלה, אבל בזמן האחרון המצב החמיר והיא לא מגיעה בכלל.

הקב"סית: את מכירה את האימא?

המורה: כן, אני יודעת מי היא, ככה מהכפר. היא נחשבת אישה מאוד קשה.

הקב"סית: היית מוכנה לדבר עם האימא, לראות קצת איך הסיפור נראה מנקודת המבט שלה, מה קורה לה שם? היא בטח במציאות קשה.

המורה: האמת, אני די מפחדת מהאימא.

הקב"סית: היית רוצה שנזמן אותה יחד? אני יודעת שאת מורה טובה ואכפת לך, שווה לבדוק! את רוצה שאני אתקשר או את?

הקב"סית (עושה יחד המורה סימולציה איך להזמין את האם לשיחה משותפת): תגידי לה שאת דואגת לילדה ורוצה לשמוע מה שלומה, את מבינה שיש דברים קשים, תשאלי אם היא מוכנה לבוא לבית ספר לפגישה איתך, פשוט כדי לשמוע מה שלומה.

המורה: אני אעשה את זה.

שבוע לאחר מכן, סיפרה המורה: התקשרתי ולהפתעתי האימא נורא שמחה לדבר איתי, נפגשנו והיא סיפרה על המציאות הקשה שבה היא נמצאת. היא מבוהלת, חוששת מאוד לבתה, ובגלל המצב המורכב בכפר היא נמנעת מלדבר עם אחרים ומרגישה מאוד בודדה. בסוף השיחה, אמרה האימא למורה: עכשיו שאני יודעת מי את, אני יודעת שאת תשמרי על בתי. אני אשלח אותה לבית הספר.

המורה סיפרה זאת לקב"סית בהתרגשות ואמרה: אני לא באמת מכירה אותה. קרה פה משהו, פתאום הבנתי שהיו לי מחשבות עליה, בכפר מתרוצצים המון סיפורים על כל מיני אנשים... אני כל כך שמחה שנפגשתי איתה! היא כל כך בודדה, היא כל כך הודתה לי על זה שפשוט הקשבתי לה, ובאמת, מאז הילדה חזרה לבקר בבית ספר!.

המקרה הבא מדגים שיחה של קבס"ית עם מחנכת שיצרה תפנית בעמדתה כלפי אם התלמידה:

יסמין, קב"סית הפועלת בכפר מוסלמי, תיארה מקרה שבו תמכה ברגישות ובהקשבה אמפתית במחנכת ועודדה אותה ליצור קשר ובסיס לעבודה משותפת עם אמה של תלמידה נושרת, שקודם לכן נתפסה כמאיימת. להלן השיחה בין השתיים, לפי התיעוד של הקב"סית.

המחנכת : אני בת הכפר, כמוך. אני מכירה אותה ותופסת מרחק. אף פעם לא דיברתי איתה.

יסמין: גם לא מאז שאת המחנכת של הבת שלה?

המחנכת: האמת שלא. למה לדבר איתה? ואנחנו כולנו יודעים מה הסיבה שהיא לא באה לבית הספר. בנוסף, מה אפשר לדבר עם אישה כזו, שכל מה שמעניין אותה הוא להדליק אש בין שתי המשפחות, ולא חושבת בכלל על הילדים שלה ומה קורה איתם?

יסמין: ודאי לא פשוט לדבר שכזה מה שחושבים עליה. זה ודאי עוצר אותך מליצור איתה קשר.

המחנכת: נכון, זאת אישה כוחנית ומסוכנת. האמת היא שאני מפחדת לדבר איתה וחוששת ממנה. כולם בבית הספר מזהירים אותי שלא אתעסק איתה.

יסמין: נזמן אותה לפגישת היכרות. נכיר אותה. נבין באיזו מציאות היא חיה. מול מה היא מתמודדת. איך היא חושבת. מה היא רוצה עבור בתה. ננסה לבנות איתה איזשהו קשר. אני בטוחה שתהיה לזה חשיבות גדולה מאוד עבור הילדה. הרי המשפחה שלה זה העולם שלה! וככל שיהיה קשר יותר טוב עם ההורים שלה, כך נוכל לקרב אותה אלינו. אני פה איתך לציידך.

לאחר הפגישה עם האם, נפגשה המחנכת שוב עם הקב"סית שירין:

המחנכת: אני רוצה להודות לך על ההכוונה והתמיכה שהענקת לי בעניין יצירת הקשר עם האימא הזאת. אני מרגישה שאני הייתי אמורה לעשות את זה הרבה קודם, וחבל שלא עשיתי זאת. למדתי הרבה מהאירוע. גיליתי שהאימא הייתה מאוד צמאה לקשר, והרגשתי שהשיחה איתה חשפה בפניי בן אדם שונה ממה ששמעתי עליה מאנשי הצוות ומאנשים אחרים בכפר. גיליתי אישה אומללה מלאה בפחדים ורגשות עצב, שמקללת את הגורל שלה ומחפשת מישור שתוכל לפרוק אצלו את כל הלחצים שלה. היא דיברה על יחסיה עם בתה ועל כך שהיא ילדה מסכנה, שהיא הזניחה אותה בתקופה זו, ואין לה כוח לשבת איתה ולדבר אליה.

ג. קשר ומעקב מתמשך עם צוות בה"ס בשימור העוגנים הבית-ספריים

בסופו של דבר, בדרך כלל, נושאים מאמצי הקב"ס פרי. ככל שהקב"ס מיומן יותר, כך משנות הפרקטיקות את המוטיבציה של הצוות החינוכי לפעול למען הצלחתו של התלמיד המאתגר:

לראות את הילד השקוף שלא שמים לב אליו

אחד התפקידים בפרקטיקה של הקב"ס היא גם לעורר את המסגרות לא ללכת רק על הילדים הקלסיים שעושים בלגן ולא מגיעים לבית הספר, אלא גם להסב את תשומת ליבה של המערכת לילדים שמגיעים בכל יום ובזמן, ואולי אפילו לא נכשלים, והם בבעיה רצינית. (קב"ס)

לעודד את צוות בית הספר לעצב יחסים באוריינטציה פרסונלית

אני משפיעה על שפה, תקשורת המחבבת את התלמידים. בשני בתי ספר, אפילו שלושה, פשוט לימדתי בבית ספר את שפת ההכלה. אט אט, אותו מנהל באותו בית ספר בנהריה, התחיל לדבר את שפת ההכלה. בשלב מסוים ראיתי אותו מדבר עם התלמידים בשפה שאני מדברת. (קב"סית)

לראות את התלמיד, ולא את המערכת, כמרכז העשייה החינוכית

שיראו אותם. שיעמיקו את ההכרות איתם. לראות אותם באמת, לראות מי הם ומה הם. הם באים מבית מסוים, הם באים עם משא מסוים, חווים איזשהן חוויות בתוך בית הספר. אני צריכה באמת להבין ולראות על מה מדובר פה. (קב"סית)

ואם אין ברירה – יש ועדת השמה

אם ילד מפרק את הגן ואין מקור תמיכה במשפחה ובקהילה, אז מערכת החינוך צריכה לפעול ולהעלות אותו לוועדת השמה. היה לי נער, כשעלה לחטיבת הביניים הייתה נפילה. היה לו מאוד קשה בלימודים. לא הצליח להשתלב בכיתה הרגילה, ממש סבל. לקראת סוף השנה היה נחוץ להגיש אותו לוועדת השמה למעבר לכיתה לחינוך מיוחד. (קב"סית)

ברית העבודה עם בתי ספר פוטנציאליים להשמת תלמידים נושרים

קב"ס מנוסה ומיומן מבין שכדי להצליח בעבודתו עליו להכיר לעומק מגוון רחב של מסגרות חינוכיות עם מרחב הכלה והחזקה.

כל שנה בשיתוף עם עליית הנוער אנחנו נוסעים לכפר נוער לראות את המסגרת, להכיר אותה מקרוב. כי לכל כפר נוער יש את המאפיינים הסטנדרטיים אבל יש גם את המאפיינים הייחודיים. כמובן שזה היה טוב לי להכיר כפרים חרדיים, או

מסגרות שנותנות מענה יותר מותאם למגזר שאני אמור לתת לו מענה. ככל שאני מרחיב את הידע זה משפר. (קב"ס)

מדבריו של ניר עולה כי ברית עבודה עם הצוותים החינוכיים והטיפוליים במסגרות השונות מגדילה את מרחב ההכלה וההחזקה ותורמת לקליטה טובה יותר של הילדים הזקוקים ליחס אישי ולאכפתיות:

לבנות שיתופי פעולה עם המסגרות, זה המפתח. גם מסגרות של חוות הנוער וכפרי נוער נלקחים בחשבון. כשהכרתי את הצוות, והם היו חברים שלי, אז הייתי אומר להם: כשהנער מגיע לתת חיבוק חזק. (קב"ס)

לדברי ניר, כשמקור הקשיים של הילד הוא בסביבה המשפחתית שקורסת ומרימה ידיים, אין די בהשמה במסגרת בית-ספרית אלטרנטיבית; וכחלק מהבנת המצב צריך במקרים בודדים לחשוב גם על שילוב במסגרת שתעניק לו קרקע יציבה גם בשעות הערב. מרים, לעומתו, ציינה כי מועדונית הפועלת במודל משפחתי ומשקיעה בטיפול הילדים במישור הפיזי, הרגשי, הלימודי והחברתי, יכולה פעמים רבות למלא את הפונקציה הזו.

המועדונית היא תמיכה למשפחה, לא רק לילד. במיוחד עבור ילדים שאין להם את העורף המשפחתי הנדרש. אנחנו יושבים בישיבה עם צוות המועדונית ועם צוות בית הספר ביחד. ואת שומעת בבית הספר: "הוא לא לומד, הוא מפוצץ שיעורים, המורה רק רואה אותו בבוקר, נהיה לו חושך בעיניים..." ואז אנחנו שומעים את העובדת הסוציאלית במועדונית אומרת: "הוא המנהיג, הוא המדריך, הילדים מתים עליו, מחכים לו שהוא יבוא!" ופתאום אנחנו רואים שני ילדים, ומתעוררת תקווה. בית הספר שומע ומגייס אותו אל הדרך המעצימה. (קב"סית)

השמה חלופית המגבירה את סיכויי ההצלחה של הילד

במרבית המקרים שואף הקב"ס למנוע את נשירת התלמיד באמצעות הגברת היכולת של בית הספר להתמודד עם צרכיו הייחודיים, ועל ידי ייעול המענים. עם זאת, לעיתים, כשמרחב ההכלה בבית הספר אינו עונה על צרכי התלמיד, מאמציו אינם נושאים פרי והוא פועל למצוא לילד מסגרת אחרת. לפיכך עליו להכיר לעומק מגוון רחב של מסגרות.

דוגמאות להצלחה במסגרות חלופיות:

בית הספר הדיר אותי ואת התלמידה. אני יצרתי איתה קשר חזק אבל לא הצלחתי ליצור ברית דומה עם צוות בית הספר. הם חוו גם אותי כמאיימת על כל מה שחשוב להן, והפנו כלפיי יחס קר ונוטר, ממש כמו היחס למיכל. מבחינה לימודית מיכל קיבלה אין סוף סיוע ו"משאבים", שהיו אמורים לסייע לה להצליח בלימודיה, אלא שמשאבים וסיוע לימודי לא היו הצרכים הממשיים שלה ולכן לא סייעו במאומה.

מוקד הקושי היה איכות הקשר שלה עם המורים שלה, שנחווה על ידה כקשר פוגע, והפגיעות שלה שמקורה ביחס מורכב עם הוריה.

לאורך כל הדרך אני והעובדת הסוציאלית של בית הספר המשכנו להציע כלים נוספים שעמדו לרשותנו, אולם לא היה שיפור במצב: "פרויקט עוגן", פעילות של העצמה רגשית לעולים, שיחות עם עו"ס בית הספר דרך פרויקט העצמה של קידום נוער. אך למרות כל הפרויקטים למיכל "נשבר" מהכול. לקראת אמצע השנה היא קיבלה את זהבה. אישה מקסימה באמת שהינה לא פחות ממורת דרך רוחנית, בנוסף להיותה מורה בפועל. אישה חמה ולבבית, אימהית וחכמה, נדיבה וטובת לב! כל מי שהכיר אותה ידע שהיא התשובה. היא הייתה אור עבור מיכל בתוך כל הכאוס, ולקראת סוף השנה מיכל החלה לפרוח. היא הגיעה לביתה ויצרה קשר חם גם עם בני הבית, ההורים, והילדים.

במהלך כיתה ח' מיכל עלתה לוועדות התמדה ויושמו כל ההמלצות כולל אבחון פסיכו-דידקטי בסבסוד של הרשות המקומית, אך שום דבר לא עזר לה להגיע לתפקוד תקין, ובשלב מסוים היא החלה לשוחח עימי ועם היועצת על רצונה ללכת לפנימייה; אך בשלב זה האם סירבה. לאורך כל הדרך בלטה העובדה שהצוות כולו לא הצליח לייצר קשר משמעותי, להתחייב לאורך זמן ולהתמיד במשימה. בסיום כיתה ח' מיכל הופנתה לפנימיית "הדסה נעורים". מאז היא פורחת. היא עברה תהליך משמעותי לאורך השנים שהיא שם. מנהל הפנימייה שהגיע למשרדנו לא מזמן כדי לספר על הפנימייה סיפר לי בגאווה על נערה דומיננטית ונהדרת שקיבלה תעודות הצטיינות על מנהיגות חברתית ותרומה לקהילה. " היא אהובה על ידי הצוות, המורים והתלמידים. היא לגמרי מצאה את מקומה, ממש סיפור הצלחה!". למדתי שיש בפנימייה צוות שרואה את מיכל ומכיל אותה.

אני רואה בשנים האחרונות, ילדים שהעברנו אותם לבית ספר אחר, שקט... שקט דממה. ולא כי מסתירים מידע, כי טוב לילד, כי פתאום זה כבר לא הערכות פסיכיאטריות, אין התפרצויות זעם. יש קשיים אבל אפשר לטפל בהם. ההורים כבר מגויסים, הם איפשרו כבר סוגדים למנהל בית הספר שקיבל את הילד שלהם. הם פתוחים לקבל. הילד יודע שהוא לא מתויג, לא ממותג, הוא יודע שהוא צריך לתת מעצמו ושיש לו עבודה יותר קשה, משהו אחר. (קב"סית)

באחד מבתי הספר בדרום, התבקשה הקב"סית לעזור במקרה של ילדה ממוצא אתיופי, שמנהיגה את חבורת האתיופיות כנגד בית הספר. מדובר בנערה בת 14, מלאת זעם, כל הזמן מפריעה בשיעורים. המורים צועקים עליה ואומרים לה שהיא עבריינית, שלא ייצא ממנה כלום. נוצר קשר טוב בינה ובין הקב"סית, והן נפגשות אחת לשבוע. הקב"סית מנסה לספר לרכזת השכבה על הכאב של הילדה ולפתוח את ליבה למה שהילדה מרגישה.

הרכות: אני שומעת מה שאת מספרת, אבל האמת – לא אכפת לי, זה לא התפקיד שלי בכלל, היא הורסת לנו את כל השיעורים ואין לנו דרך להגיע אליה.

לאחר במה ניסיונות הבינה הקב"סית שאין לה אפשרות לשנות את הגישה של בית הספר כלפי הנערה. לאחר כל שיחה עם הרכות שבה ניסתה להביא את קולה של הנערה, חזרה הרכות שוב לאותה עמדה, גוערת ונוזפת בנערה ולא מצליחה להגיע אליה.

הקב"סית החליטה לנסות למצוא לנערה מסגרת אחרת, שתוכל לראות את החן והכוח שלה. ואכן היא מצאה עבורה מסגרת פנימייתית והנערה החלה לפרוח. גם כאן ניסתה לארגן את כל הנערות יוצאות אתיופיה, אך חברי הצוות הצליחו לגעת באופן אינטימי בנערה: אנחנו מבינים שאת כועסת ויש לך המון זעם, בואי נדבר על הזעם, את מחרבת לעצמך אבל אנחנו לא רוצים לנטוש אותך. בהדרגה הפכה הנערה למנהיגה חיובית ומצאה את מקומה בבית הספר.

4. ברית עבודה עם סוכני הרווחה והטיפול בקהילה וברשות המקומית

א. ביסוס הקשר והאמון עם סוכני הרווחה והטיפול בקהילה וברשות המקומית מכוח סמכות פנימית

מאחר שלגורמים התומכים מהסוכנויות השונות יש סמכות, כלים ומשאבים להתערבות אפקטיבית, הקב"סים לומדים לפתח דפוסי עבודה שיתופיים:

גיוס הגורמים האחראים על רווחת הפרט

אם ארים טלפון למנהלת השירות הפסיכולוגי, או לרווחה ואבקש את עזרתם, הן יעזרו. זה עניין של גישה, של רצינות ושל הבנה מקצועית כיצד אתה מגייס את מי שאחראי על העזרה. בעקבות מקרי אלימות באחד המוסדות חוברת את מנהלת בית הספר לגוף המטפל בנושא ועודדתי אותה לפעול לשינוי המצב. לבסוף נבנה מערך שירותים לבית הספר. (קב"סית)

שיתופי הפעולה יעילים ומהירים יותר כשאתה משקיע בבניית קשרים אישיים. להגיע למנכ"ל המועצה ולהסביר לו שהילד הזה צריך ללמוד בבית ספר מחוץ למועצה, ושהבעיה נופלת על עניין הנסיעות שלו לשם, זה מזיז את המחסומים. צריך לדעת ליצור את הקשרים האלה ולהשתמש בהם בזמן הצורך. (קב"סית)

גיוס גורמים תומכים לא-מקצועיים

קבסי"ם רבים הפועלים בקהילות חרדיות תיארו שיתוף פעולה עם רבנים, שיש להם השפעה רבה על המשפחות.

לוועדת תכנון טיפול אפילו הבאתי את הרב. אני עובדת הרבה עם הרב של היישוב, הרבנים של השכונות. הם שותפים ועוזרים ומגיעים לשיבות. יש פה משפחה

שהייתה מאוד נגדנו, ומהרגע שהרב הגיע הכול התהפך ההורים אומרים: "כל תשובה שתיתן לנו אנחנו צריכים את ההסכמה של הרב." והיו מקרים שהרב הכריע שאין מה לעשות – שילך למסגרת חילונית. בזכות זה שיש את הקשר האישי עם הרבנים אז יש תשובות תואמות. (רעיה)

אני כל הזמן מקושרת עם הרבנים ומתייעצת איתם במקרים קשים מהמקום שלי בתפקיד. הם בהחלט שמחו שיש דמות חרדית שאפשר לפנות אליה, להיעזר ולהיתמך בה ולטפל יחדיו בכל האנשים שצריכים עזרה. (דנה)

אתגרי אינטרסים מנוגדים בין סוכנויות הטיפול, החינוך, הרווחה והרשות המקומית, לבין צורכי הילדים והמשפחה

לעיתים נדרש הקב"ס לתפקד מול גורמים שונים בעלי אינטרסים מנוגדים, ולמצוא את הדרך לגשר בין כל הצדדים ולהבשיל את התנאים הדרושים לתמיכה חברתית בנערים המאתגרים את מערכת החינוך.

אתה עומד מול הרשות המקומית וגם מול משרד החינוך ולא תמיד יש הלימה ברצונות. המעסיק שלך הוא העירייה, וההגדרה המקצועית של משרד החינוך. קב"סים מתקשים לנהל את הקונפליקטים ואת המתחים הרבים. אני אישית מצאתי את עצמי לא פעם במצבים שוחקים מתנגדת לדעת העירייה ולא תמיד הרגשתי שמשרד החינוך עומד מאחורי. (ריבה)

קשיים בגיוס סוכני חינוך, רווחה וטיפול תומכים

בין האתגרים הקשים והחשובים של הקב"ס עומדת ההתמודדות עם גורמים שונים שמתוקף תפקידם יכולים לענות על צורכי הילדים, אך הם לא תמיד זמינים עבורו. הטיפול בנערים במצבי נשירה חייב להיות מיידי ואינטנסיבי, לפני שהמצב יתקבע ולא יהיה אפשר לשנותו.

כמו המשפחות המובסות וחסרי אונים, לפעמים יושב עובד הרווחה מותש ומוצף בערמות הבקשות, ומתקשה לפנות זמן לעוד תיק. הרווחה היא גורם משמעותי ביותר בהרבה מקרים. הרבה קם ונופל על יכולתם לסייע. האווירה בתוך העירייה היא לעתים של חוסר עשייה: 'העיקר שיש לי משכורת ואני מסודר'. יש שאומרים: 'את בסיפור? איזה יופי! אנחנו יכולות לישון בשקט בלילה.' ואני אומרת: 'רגע, זה תפקידכם, זה בכלל לא תפקידי! (קב"סית)

קשיים בשל בירוקרטיה וסחבת

יש הרבה בירוקרטיה, המערכת מסורבלת וכבדה. מספיק שפונקציה אחת מתנגדת כדי לטרפד מערך שלם. והילד נופל בין הכיסאות. במקרים מסוימים, כל אחד מהגופים

מצליח לגבות את עצמו באיזה מסמך שמאפשר לו להסיר את האחריות מהילד. לא רואים את מי שנוקק להם. עסוקים בניירת. יש אפילו מקרי קיצון שבית המשפט מאפשר לגופים האמונים על טיפול במצבים מורכבים לצאת מהתמונה. (קב"סית) מנהלת השפ"ח טענה כי תלמידי חוץ יכולים לקבל טיפול דרך השפ"ח רק ביישוב שלהם; מנגד – מנהל השפ"ח באזור מגורי תלמידה שהייתה בטיפולי טען שהטיפול ניתן אך ורק במקום שבו היא לומדת. וזה דורש ממך לנהל את המצב עד שיימצא המענה. אם תרים ידיים, המקרה נשמט מידיך, וזה מביא להידרדרות. (קב"סית)

מחסור במענים לפני שהסיכון מתממש

על אף מערך המענים המניעתיים שמפעיל אגף א' לחינוך וילדים לנוער וסיכון למניעת נשירה, נראה כי עדיין יש מחסור במענים לפני שהסיכון מתממש. חזרתי לפקידת סעד, אמרתי לה: 'תשמעי, תפעילו חוק. הילדה מסתובבת בלילות תעשו משהו, איפה הסמכות?', 'אינני יכולה להפעיל סמכות. המצב לא חד משמעי. ככה נותרה הילדה הרבה חודשים ללא מסגרת. (קב"ס)

ביקשתי מפקידת הסעד שתפעל במקרה של נער שגר ברחובות ולא נענית. הם טוענים שילד שיושב בבית ולא לומד הוא אינו בסכנה. אני יודעת שההורים מתעללים ומכים וההזנחה קשה. אבל הילד עוד לא עושה מעשה שיקים את כולם. קשה לעמוד בפני סיפורים כשהכתובת על הקיר ואין לך עם מי לעבוד, אני לא מצליחה לגייס את מי שיכול להפעיל את סמכותו וחסותו. ואז כשאני מול הרווחה הם אומרים לי: "זה לא מספיק סיכון בשביל להוציא. צריך להמתין שהסיכון יתממש ואז לקבל עזרה!". (קב"סית)

אי-שיתוף פעולה בשל חוסר הערכה כלפי מקצוע הקב"ס

אני כועסת שלא מזמינים אותי לוועדות מסוימות ואומרים לי שחשבו להזמין אותי אחרי הישיבה כדי לשמוע את דעתי. אל תביאו לי את המקרה אחרי שכלול כל הקיצים. אנחנו נתפשים על ידי גורמים מקצועיים כמו שפ"ח, בסטוס מקצועי נמוך. אבל פונים אלינו כשיש משהו קריטי וכדי לכבות שריפות. (קב"סית)

ב. הקב"ס וסוכני הרווחה והטיפול בקהילה וברשות המקומית במרחב השפעה הקב"ס כמנהל מקרה (case manager) – חיזוק שיתוף הפעולה בין הגורמים התומכים

מטרת שיתוף הפעולה בין כל הגורמים התומכים – משימת ה"תכלול" (case management) – היא לטפל במכלול הצרכים של התלמיד מתוך תפיסה משותפת.

בדרך כלל מעניק כל שירות מענה לצורך חלקי שבתחום אחריותו, ועל הקב"ס לקשור את כל המענים לכל הצרכים. התיאום בין נותני השירותים משפיע על התפיסה כי אם כולם יחברו יחדיו הם יוכלו לשפר את המצב. בד בבד הוא מפתח קשר אישי עם התלמיד, עם המשפחה ועם צוות בית הספר, ובכך הוא מסייע לגשר ביניהם לבין השירותים הרלוונטיים (Blonsky, 2020).

שיתוף כמה אנשי מקצוע מאפשר הערכה מקיפה יותר, שקרובה יותר למציאות מאשר הערכה צרה של גורם יחיד. כך השיתוף מאפשר תהליכי התערבות ומענים מותאמים יותר. הסיכוי שייוצר שינוי משמעותי קשור ביכולת ליצור ראייה אינטגרטיבית ולא מפצלת, שלא מותירה תפיסות ופעולות מבודדות. כל הגורמים מקבלים זווית ראייה רחבה יותר ומגיעים למתן מענה מיטבי למקרה שלפניהם.

קב"ס מנוסה ומיומן יודע היטב כי כדי להביא את התלמיד לפונקציונליות תפקודית יש ליצור שיתוף פעולה בין גורמים שונים שחלקם פועלים בתוך בית הספר וחלקם מחוץ לו. מהראיונות עולה כי תפקיד הקב"ס הוא ליצור, לעודד ואף לתכלל את שיתופי הפעולה בין כל הגורמים.

המלאכה של הקב"ס היא להשפיע על השותפים לעשייה כי בלעדיהם לא יצליח... אני רואה בעובדים הסוציאליים, המחנכים, הפסיכולוגים, ובכל הגורמים הרלוונטיים שבאמת יכולים לעזור לילד, את הכתובת. כדי להחזיר נער למסלול עליי להיות מחובר לכמה גורמים. זאת עבודה של צוות שלם. כאשר כל אחד נותן מענה מתחלקים במורכבות, ויש תוצאות לעמלנו. (קב"ס)

משתפים את השירות הפסיכולוגי, פסיכולוגית מגיעה להעמיק בהערכת המצב ולהעריך את שורש הבעיה, אם צריך גם מבצעת אבחון פסיכולוגי, וכך מתחיל תהליך מקצועי אינטנסיבי שמאפשר לבנות רשת תמיכה. (קב"סית)

הרבה פעמים הקב"ס ממש נכנס לקשר אישי עם הילד, עם המשפחה, והוא באמת ה-case manager. הוא מרים את הטלפון ליועצת, הוא מרים טלפון למנהל, הוא מנסה לשכנע, הוא מנסה למצוא דברים, הוא בעצמו לוקח את הילד ברכב שלו אל המסגרת החינוכית שאמורה לקלוט אותו. (מנהל שפ"ח)

הקב"ס בונה קשרים עם חברי הברית בעבודתו השוטפת, ומתוך רשת הקשרים הזו, ומתוך הכרה בתרומתו, הורים ויועצים מתקשרים אליו להתייעץ, לעיתים אף ביוזמתם.

אני שומע את השיחה מהחדר שלי, שמישוהו מנסה להגות את השם שלי, והמזכירה מנסה לתקנו ולאית את שמי נכון: "לא קורים לו מורן, קוראים לו ימהרן. הוא יושב שם בחדר..." פתאום עומדים מולי זוג הורים חרדי. האב היה עם חליפה של אופנוע והאישה התלבשה ספק ליבוש חרדי ספק דתי-חילוני, ניכר היה עליהם כאילו הרגע יצאו ישירות מזירת אגרוף או נמלטו משדה קרב. השיחה התחילה במבט מושפל של שתי ההורים שבורים ורצוצים, חסרי כוח וכאילו שהרימו ידיים. "תשמע, הם

עושים לנו את המוות", "אין לנו כוח", "הם ההורים ואנחנו הפכנו להיות הילדים", "אנחנו לא היינו ילדים כאלה", "למה זה מגיע לנו". הלב איתם. אני מבין שהם במצוקה וחייבים למצוא את המפתח למענם. (קב"ס)

אני חושבת שקב"ס צריך להכיר מונחים פסיכולוגיים, כי הוא יושב בוועדות השמה, הוא יושב עם המשפחה שמקבלת אבחון. הוא לא צריך להיות פסיכולוג, הוא לא צריך להיות פסיכיאטר, אבל הוא צריך להבין מה זה פוסט-אשפוזי, הוא צריך להבין מה ההבדל בין קוד 55 לקוד 57, מה זה רצף תקשורתי – מושגים שאתה מתמודד איתם אתה חייב ללמוד. כשאתה מגיע כבעל ידע – נעזרים בך; אם אתה מגיע על תקן של שומע, רושם בפנקס ומדווח – אף אחד לא יזמין אותך עוד פעם. (קב"סית)

הדוגמה הבאה ממחשה כיצד קב"סית התמודדה עם עובדת סוציאלית מהרווחה שהתנערה מאחריותה על תלמידה ומשפחתה:

קב"סית מעיר בדרום קיבלה לאחריותה ילדה מבית מזניח. אבא "זרוק", משפחה שמוכרת המון שנים ברווחה. בישיבה משותפת עם פקידת סעד שעובדת עם המשפחה סיפרה הקב"סית שהילדה לא מגיעה לבית ספר. לקב"סית יש קשר טוב עם הילדה והיא סיפרה לה שההורים לא מעירים אותה בבוקר, לא נותנים לה ארוחות בזמן, יש בלגן לא נורמלי בבית, האבא כל הזמן נעלם וחוזר. המשפחה נוקת ומקבלת הבטחת הכנסה.

כתגובה הציעה העו"סית להיענות לבקשת ההורים לעשות חינוך ביתי לילדה. הקב"סית הסבירה שחינוך ביתי מחייב משפחה שיכולה להתארגן, להחזיק את הילדים ולדאוג למסגרת לימודית וחברתית, וברור שזה לא המקרה. העו"סית המשיכה לטעון שזה יכול להיות הפתרון.

הקב"סית: ההצעה שלך תחשוף את הילדה ואת אחיה להזנחה פושעת. במקום שנשלב ידיים ונעזור למשפחה ליצור מסגרת עבור הילדה את מציעה להרפות. כקב"סית תפקידי למצוא פתרונות גם למי שמנסה לדחות את העזרה, מי ש"נופל מתחת לרדאר", שלא יפנה למערכות כי הוא מנוכר אליהן. העמדה שאת מייצגת חושפות את הילדה לסכנה ממשית ומשאירה אותה לבד. אני לא אתן לך יד. גם אם האבא יתעקש, אני אעבוד צמוד עם הייעוץ המשפטי של הרשות המקומית ואגייס את החוק בכדי למצוא פתרון אמיתי לילדה.

סיפור מקרה המדגים כיצד שילוב כוחות בין הקב"סית ובין העו"סית הוביל את התלמיד ממצב של ניתוק וסיכון לפריחה והשתלבות:

קב"סית קיבלה לאחריותה נער בן 15, בן לאב ממוצא אתיופי ואם עולה מרוסיה. ההורים גרושים והנער חי אצל אחותה של האם. לאב ניסיון רע מאד עם המערכות, בחוויה שלו הם חוטפי ילדים והוא לא מוכן לדבר עם עובדות סוציאליות. הקב"סית

הסבירה לו שהיא באה מהחינוך ולא מהרווחה, וכל פעם, אחרי שהוא צורח עליה צרחות נוראיות, היא מזכירה לו מי היא, וכך הוא מסכים לדבר איתה קצת.

בתקופה האחרונה החמיר מצבו של הנער. הוא עבר לגור אצל אימו, אבל הוא מסתגר כל הזמן ולא מוכן לדבר עם נפש חיה, ובוודאי שאינו מגיע לבית הספר. מנהלת בית הספר שלו אומרת: "ניסינו הכול אבל הוא לא מגיע, שמנו לו את המחנך הכי טוב, שיוצר איתו קשר, אבל הוא לא מגיע. הוא מלא זעם".

המשפחה מטופלת אצל פקידת סעד לחוק נוער שנמצאת בקשר טוב עם הקב"סית ויודעת שהיא מצליחה איכשהו ליצור קשר איתו ועם האב, וביקשה את עזרתה. הקב"סית הגיעה לבקר את הנער בבית אימו אבל הוא לא היה מוכן לצאת ולדבר איתה.

הקב"סית והעו"סית החליטו שהן לא מוכנות לוותר. במשך שבועיים הגיעו יום יום אל הבית, ישבו ליד דלת חדרו של הנער, הכניסו לו פתקים מתחת לדלת והסבירו לו מעבר לדלת שהן לא מוכנות לוותר. האם ממש שמחה שהן מגיעות, שכן הנער משליט בבית טרור, ומרביץ לאימו ולאחיותיו. אחרי עשרה ימים הנער נשבר והתחיל לדבר. הקב"סית מצאה לו מסגרת שהתאימה לצרכיו, בהיבט הטיפולי והחינוכי, והוא השתלב להפליא ואפילו נבחן בבחינות הבגרות.

הקב"סית סיפרה איך רק בזכות הקשר עם העו"סית הצליחה להתמיד ולא לוותר: "לא יושבת שם לבד. לא הייתי עומדת בזה רגשית. היכולת שלי ושל הקולגה שלי להיות שם יחד ולספוג את האלימות והדחייה שלו, זה מה שאפשר לנו. ידענו שיש עוד שתי בנות בבית ושם לא נטפל בו עכשיו – אותו הסיפור יחזור גם עם שתי הבנות.

ג. קשר ומעקב מתמשך של הקב"ס עם סוכני הרווחה והטיפול בקהילה וברשות המקומית

גם לאחר שנמצאו מענים מספקים ואף יציבים לילד ולמשפחתו, מוסיפים הקב"סים להיות איתם בקשר וממשיכים לעקוב אחר מצבם. החיים דינמיים, ושינויים בחיים ובמצב של הילד או של משפחתו עשויים לערער את האיזון שהושג. התרחשויות, תפניות ואירועים, צפויים ובלתי צפויים, עלולים להחמיר את המצב. משברים שנפתרו אצל הילד כשהיה צעיר עשויים לצוץ שוב וביתר שאת בגיל ההתבגרות; קונפליקטים משפחתיים שהתייצבו בעיתות רגיעה עלולים לשוב ולעלות על פני השטח בתקופות של חוסר יציבות ביטחונית, כלכלית או בריאותית (כמו תקופת הקורונה). תפנית לרעה או הסלמה מצריכים את הקב"ס להרחיב מענים קיימים, להוסיף מענים או למצוא פתרונות חדשים.

יכולתו של הקב"ס ללוות את התלמיד ומשפחתו במצב של שגרה נותנת לו כוח ואפשרות לפעול ביעילות כאשר השגרה הזאת מופרת. בשל כך, בעיקר במקרים המאתגרים יותר, ממשיך הקב"ס להעריך מעת לעת את מצבו של הילד ולבחון מחדש

את מידת היעילות של הפתרונות לנוכח הכוחות, המשאבים וההישגים של הילד, ומקורות התמיכה הזמינים עבורו.

במקביל, מוסיף הקב"ס לתחזק את מערכת הקשרים שנוצרו עם הגורמים הנוגעים לחיי התלמיד, כך שבעת הצורך לא יצטרך להתחיל את כל הרוטינה מחדש. יכולתו של הקב"ס לתחזק את הברית עם אנשי המקצוע מאפשרת לו לפעול במהירות וביעילות בעת הצורך, וליצור עוגנים מותאמים יותר לנסיבות המשתנות.

יתרון נוסף בשמירה על קשר רציף עם התלמיד ועם משפחתו, גם אם מדובר בתדירות נמוכה, הוא בכך שהקב"ס יכול לזהות מצבים של הסלמה והידרדרות בעודם בראשיתם, ולהוסיף תמיכה מזערית לסיוע שכבר ניתן. תקופה ארוכה של נתק עלולה לגרום לכך שהקב"ס לא יבחין שחלה הידרדרות במצבו של התלמיד, עד שיגיע למצב קריטי שיצריך השקעה מסיבית ושינויים רציניים, ואלה יגררו עימם תחושות של תסכול, אכזבה ואובדן אמון.

מרואיינים תיארו מצבים שבהם הם מלווים את התלמיד "על אש קטנה" לאורך שנים ארוכות, והופכים להיות דמות משמעותית המסייעת בהקשבה פעילה או בעצה בצמתים חשובים בחייו. לנוכחות כזאת, בעיקר אצל ילדים המתמודדים עם קשיים מורכבים ומשפחות במצוקה, עשויה להיות חשיבות עצומה. נוכחות כזו מאפשרת לילד לצלוח מציאות חיים לא פשוטה, גם אם לא התחוללו משברים משמעותיים או תפניות שהצריכו שינויים גדולים במענים הממשיים.

מדובר בתלמיד שבכיתה ז' עבר אלינו ממקום אחר והגיע לוועדת השמה. ואז הוא בא והתחיל לדבר, וכך הוא הגיע אליי מדי פעם. אחרי שנתיים בערך היה לו משבר בבית הספר, והוא רצה לעבור בית-ספר ועזרתי לו. באותה תקופה היה מגיע אליי באופן קבוע, אך מאז שהוא עבר בית ספר הוא כבר לא הצטרף אותי, כי החיים שלו, בעזרת השם, עלו על קו טוב. התקשרתי אליו ואמרתי לו: "מה, אתה לא צריך אותי יותר? זה טוב שאתה לא צריך. אני מתגעגעת אליך", הוא אמר: "לא, חס וחלילה, למה?", אמרתי לו: "זה מאוד משמח אותי שאתה לא צריך אותי, אבל אני מאוד מתגעגעת אליך. מה שלומך? אתה עדיין עם אותה חברה? איך אתה מתקדם? איך הלימודים?...". בן אדם מקסים עם סיפור חיים קשה, אבל מעורר השראה. (קב"סית)

סיפור על רות, נערה בכיתה י"א, שבעקבות הקשר עם הקב"סית הוחלט להשאירה בבית הספר. אחרי תקופה ארוכה של רגיעה שוב הפסיקה ללכת לבית הספר. המשכתי להתעקש איתה, ניסיתי וניסיתי וכלום לא עבד. בסוף פניתי לאבא שלה, כי זה משהו שעוד לא ניסיתי. זה שמט לה את השטיח מתחת לרגליים. היא ממש נעלבה ממני, התקשרה אליי ואמרה לי: "שירה, למה פנית לאבא שלי? בזה נגמרו היחסים שלנו". היא נפגעה שעברתי קו אדום מאוד גדול בזה שפניתי לאבא שלה. עבר יום, התקשרתי אליה והיא מיד ענתה לי. אמרתי לה: "תקשיבי, אני רוצה לדבר איתך. אני מבקשת ממך קודם כול סליחה, סליחה שנפגעת ממני. הכוונות שלי היו טובות, אני רוצה לעזור לך, ייתכן ובדרך טעיתי. נפגשנו והיא שיתפה בכל מה שעובר

עליה בתקופה האחרונה. אמרתי לה: "למה הגענו למצב הזה? למה לא דיברת איתי כל הזמן?", אז היא אמרה לי: "שירה, אני לא יודעת לדבר, אני יודעת להתפוצץ ופחדתי להתפוצץ עלייך. ידעתי שאני אתפוצץ ולא רציתי לאבד אותך. את היחידה שאני מאמינה בה". הצלחנו לעבור את משבר האמון וזו הייתה ההצלחה הגדולה ביותר, כי זה מה שפרץ את הדרך ואפשר לה לצאת למסע של גילוי של עצמה.

סיכום

ממצאי מחקר הפעולה (action research) שנועד לבחון את הפרקטיקה של הקב"סים שופכים אור על הפרקטיקה האפקטיבית של הקב"ס. ניתוח ראיונות עם קב"סים מקהילות מגוונות ומאזורי פריפריה ומרכז, המייצגים את הפרקטיקה של הקב"ס במיטבה, מאפשר להתבונן לעומק וללמוד על מהות התפקיד, אשר למרות תמימות הדעים באשר לנחיצותו וחשיבותו עדיין נחשב עיסוק ולא פרופסיה. פרופסיה מצריכה גוף מאורגן ומנוסח היטב של מומחיות, ידע ופרקטיקה, הכולל גופי ידע, תהליכי ההכשרה, והדרכה להבטחת שליטה במיומנויות, ושיטות עבודה מקצועיות. ממצאי המחקר המובאים כאן נועדו לשמש אבן דרך בתהליך הפרופסיונליזציה של הקב"ס.

לצד הכינוי "קצין ביקור סדיר", המצביע על פעולה פורמלית מכוח החוק, הפרקטיקה במיטבה של קצין הביקור הסדיר מצריכה מהקב"ס נקיטת עמדה מקצועית, הניזונה מן הפדגוגיה הטיפולית, של מי שיועד להשקיע בילדים ובמשפחות במצב מאתגר של "תקיעות". מצב כזה מחייב גישה המערבת מקצועיות גבוהה עם גמישות, יצירתיות, נגישות מקסימלית, מעורבות רגשית ונכונות לעשייה ייחודית "מחוץ לקופסא". הקב"ס ניצב בתווך בין מגוון רחב של אנשי מקצוע ומבצע בעצמו באופן זמני חלקים מתפקידים של: פסיכולוג, עובד סוציאלי, מתווך, יועץ ארגוני, פוליטיקאי, יום עסקי ובמאי.

הקב"ס פועל בו-זמנית בשני ערוצים: ערוץ הפרט – תמיכה בתלמיד הנמצא בתהליכי נשירה, וערוץ המערכת – קשירת קשרי עבודה פורמליים ולא-פורמליים עם דמויות במרחב החינוכי והחברתי, בבית הספר ומחוצה לו. הקב"ס מפעיל את המערכת למען הפרט, ובמקביל מציב את הפרט כמראה מול המערכת, ותובע מן המערכת להוסיף ולהשתפר כדי להתאים את עצמה לפרט.

הקב"ס פועל בארבעה מרחבים: (1) הילד; (2) המשפחה; (3) בית הספר; (4) סוכני חינוך, הרווחה, הקהילה והרשות המקומית. העשייה עם כל הנפשות המעורבות בכל אחד מהמרחבים נעשית בשלושה שלבים: (א) ביסוס האמון והקשר מכוח הנוכחות והסמכות הפנימית של הקב"ס; (ב) ביסוס מרחב ההשפעה בשדה הקשר ליצירת עוגנים היוצרים התפתחות ומביאים לפריצת דרך ולתפנית חיובית במצבו של הילד; (ג) שמירה על קשר בתדירות משתנה, כאמצעי לבחון את ההתמדה והתפקוד של הילד

ואת אפקטיביות ההשקעה של ההורים, בית הספר, הקהילה והרשות המקומית בילד, ובמקרה הצורך להתאימה מחדש.

במגע הראשון עם התלמיד (שלב א) נדרש הקב"ס לעסוק בעיקר ביישוג וחיזור (Reaching out). עליו להתמיד בניסיון להגיע אל הילד, תוך כדי התחברות לחוויות מופנמות של נשירה ודחיית עזרה שחוה בעצמו. אט אט הוא בונה קשר של אמון והיכרות בלתי אמצעית עם הילד תוך שימוש בכוח סמכותו הפנימית, ונמנע מלפעול כפקיד מכוח סמכות החוק. בהמשך (שלב ב) משתמש הקב"ס בפרקטיקות של דיאלוג פותח כדי לבסס את יכולתו להשפיע על הילד ולעודד אותו להיפתח ולחלוק איתו עם סיפורו, את תחושותיו ואת מחשבותיו, ובכך להגביר הדרגתית של מודעותו של הילד למצבו ולנסיבות חייו, ולפתח בו מוטיבציה פנימית להשתנות ולהתפתח.

הקב"ס מקיים תהליכים דומים עם נציגי מערכות החיברות הטבעיות בחייו של התלמיד – המשפחה ובית הספר – תוך שאיפה "ליישר קו" ולהביא את כל הצדדים לתודעה משותפת של המצב. תודעה זו היא המפתח לפתיחת השסתומים התקועים ולהזרמה מחדש של עשייה מסונכרנת, שאינה נתקלת בהתנגדויות ומחסומים בלתי עבירים.

בשלב ג, לאחר שהתקיעויות נפרצו והילד מצא בנפשו קצה חוט של אפשרות לראות במבוגר מישוהו שראוי לאמונו, הדרך בדרך כלל עדיין ארוכה. המטענים ומחסומי הלמידה וההתפתחות ממשיכים להתקיים, והקב"ס ממשיך להתעניין בילד וללוותו כדי להבטיח שיצליח לשקם את הערך העצמי ואת תחושת המסוגלות שלו, בעזרת משענת ותמיכה של מבוגרים. קשר עקבי וארוך טווח עם הקב"ס, שבאמת דואג לו ופועל למענו, מחזק את האמונה של הילד בעצמו ומצמיח בקרבו ניצנים של יכולת לראות את הזולת. הילד לומד להכיר את עצמו ואת עולמו מעצם ההתגייסות של קהילה שלמה, למענו ורוכש את היכולת לפעול למען עצמו גם לנוכח משברים ואתגרים.

מרחב העשייה שהקב"ס יוצר עם המשפחה משקף את תפיסת ההורים כשותפים חיוניים. בשלב א מנסה הקב"ס להתגבר על התנגדות ההורים ולמצוא דרך לגייסם מחדש למען ילדם, למרות חששותיהם ורתיעתם. זאת הוא עושה מתוך מודעות לאתגרי ההורות ותוך הימנעות מאימוץ עמדה צרה, הרואה בהורים אשמים במצבו של הילד. הקב"ס מקיים עם ההורים שיח פתוח ולא שיפוטי הנובע מדאגה ומעורבות אמיתית, מתפנה להקשיב להם, לחוויותיהם ולסיפוריהם, ורק לאחר שהוא מבסס עימם יחסים של אמון הוא מנסה לגייס אותם לטובת בנם. בשלב ב, לאחר שנוצר הקשר הראשוני, הקב"ס מתאמץ להבין כיצד ההורים תופסים את תהליך הנשירה של ילדם, ובמקרה הצורך פועל להשלמת חלקים חסרים מתוך המידע שאסף בקשריו עם הילד ועם דמויות משמעותיות נוספות בחייו.

ראייה קוהרנטית של המצב מאפשרת לקב"ס לעבור לשלב ג. הוא מוסיף ומעודד את ההורים להגביר את מעורבותם בעשייה. במקרה הצורך הוא מעודד את המשפחה לפנות לעזרה מקצועית ומוצא את הדרכים האופרטיביות לכך.

בית הספר נמצא במרכז העשייה של הקב"ס שכן כל מאמציו מכוונים בראש וראשונה להבטיח את לקיחת האחריות של הצוות החינוכי על תלמידים במצבי נשירה. בשלב א המחויבות של הקב"ס להנהלה ולצוות בית הספר במקרים בהם הם הרימו את הידיים מבשילה את המוטיבציה שלהם לחפש מענים שיביאו לשינוי. גם כאן הקב"ס נמנע מעמדה שיפוטית כלפי צוות בית הספר, באופן שמגביר את יכולתו להתקרב אליהם ולקנות את אמונם. הקב"ס המנוסה מכיר בעומס המוטל על כתפי המורים, ומסוגל לראות את נקודת הראות שלהם. בשלב ב בונה הקב"ס מרחבי עבודה עם הצוות החינוכי, מצייע את עצמו כמקור תמיכה ומעודד את חברי הצוות לקיים פרקטיקות סדורות להערכת דרגת הניתוק והנשירה של תלמידים המטרידים את מנוחתם. הוא מסייע למורים להרחיב את זוויות הראייה שלהם ועוזר להם לבנות תוכנית תמיכה ועוגנים למען התלמידים. במקרה הצורך הוא פועל להשמת התלמיד במסגרת חלופית שבו גדלים סיכויי לתפקוד פרודוקטיבי.

בשלב ג, לאחר שמאמציו של הקב"ס נשאו פרי, הוא מוסיף ופועל לקידום המוטיבציה של הצוות החינוכי לפעול למען הצלחתו של התלמיד המאתגר בבית הספר, ומעודד את הצוות לפעול באופן שגרתי לשיפור מעגלי העשייה עם התלמידים המאתגרים. במקביל הוא מנסה להכיר מגוון רחב של מסגרות חינוכיות שיש בהן מרחבי הכלה והחזקה לתמיכה בתלמידים נושרים.

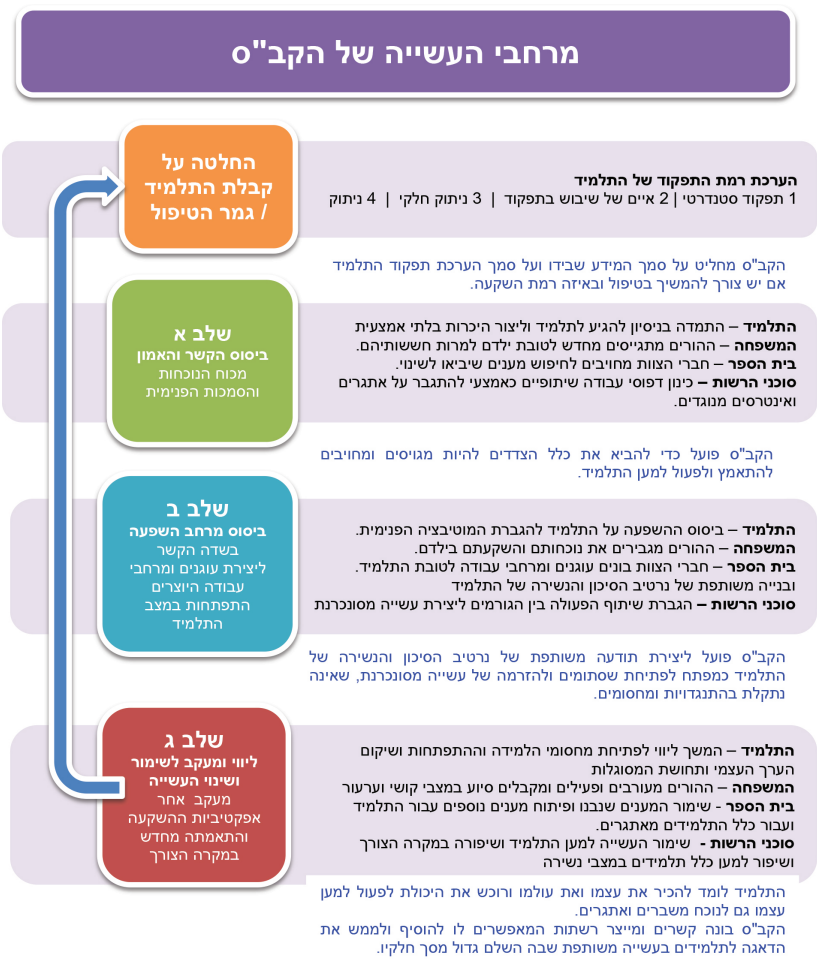
לרוב, מטרתו של הקב"ס למנוע את נשירת התלמיד באמצעות חיזוק היכולת של בית הספר להתמודד עם צרכיו הייחודיים, ואולם, בשעה שמרחב ההכלה בבית הספר אינו עונה על צרכי התלמיד וכל מאמציו אינם נושאים פרי, הוא פועל למצוא לתלמיד מסגרת אחרת.

מרחב הפעולה הרביעי של הקב"ס הוא ברית העבודה שהוא מכונן עם סוכני החינוך, הרווחה, הקהילה והרשות המקומית. מאחר שלגורמים אלה יש סמכות, כלים ומשאבים לתרום להתערבות אפקטיבית עבור התלמידים ובתי הספר, הקב"סים פועלים לפיתוח דפוסי עבודה שיתופיים אימם, כדי להתגבר על הכשלים וליצור תמיכה חברתית רחבה. בשלב א, הקב"ס מסייע לגורמים השונים להתגבר על אתגרים הקשורים באינטרסים מנוגדים העולים בין סוכני הטיפול, החינוך, הרווחה, הקהילה והרשות המקומית, וצרכני השירותים – הילדים והמשפחה. מתוקף כך הוא מבסס את מקומו כמי שמגשר בין כל הצדדים, ובשלב ב אף פועל להגביר בפועל את שיתוף הפעולה בין הגורמים ליצירת עשייה מסונכרנת. שיתוף הפעולה בין גורמים שונים הכרחי כדי שתלמידים המתמודדים

עם ריבוי קשיים לא "יפלו בין הכיסאות". הקב"ס בונה קשרים ויוצר רשתות המאפשרות לממש את הדאגה לכדי עשייה משותפת שבה השלם גדול מסך חלקיו. בשלב ג מוסיף הקב"ס לעקוב אחר מצבו של התלמיד ואפקטיביות המענים שהוא מקבל. התרחשויות, תפניות ואירועי חיים עלולים להפר את האיזון שנוצר ואף להביא להחמרה במצב. הקב"ס שומר על קשר עם התלמיד וממשיך להעריך מעת לעת את מצבו, ובמקביל מתחזק את מערכת הקשרים שנוצרו עם הגורמים הנוגעים בחייו באופן שמאפשר לו לפעול במהירות וביעילות במידת הצורך. יש מקרים שבהם הקב"סים מלווים את התלמיד "על אש קטנה" לאורך שנים ארוכות, והופך להיות דמות משמעותית בחייו באופן שמאפשר לו לצלוח מציאות חיים לא פשוטה.

מרחבי העשייה של הקב"ס

התרשים שלהלן מציג את העשייה של הקב"ס בארבעת מרחבי הפעולה – התלמיד, המשפחה, בית הספר ומערכות וסוכני הטיפול בקהילה. העשייה בכל מרחב פעולה מתנהלת לפי כמה שלבים הנחוצים להתערבות אפקטיבית: שלב ביסוס הקשר והאמון ויצירת מוטיבציה פנימית להתגייסות לשינוי הנדרש; שלב ביסוס מרחבי ההשפעה ליצירת עוגנים ומרחבי עבודה היוצרים התפתחות במצב התלמיד; ושלב ליווי ומעקב אחר אפקטיביות ההשקעה לשימור ולשיפור העשייה במקרה הצורך, בהתאם להערכת ההתקדמות של התלמיד.



מקורות המסוגלות המקצועית של הקב"ס

הקב"ס יוצר קשר ויחסי אמון עם תלמידים ומשפחותיהם וכן עם אנשי מקצוע בבית הספר וברשות המקומית, מבסס עימם מרחבי השפעה שמובילים ליצירת מענים ועוגנים ייעודיים, ויוצר מערכות ארוכות טווח של קשרים ורשתות תמיכה, תוך התגברות על מחסומים מסיביים של הגנה והתנגדות.

מדובר במשימה ייחודית ומורכבת, המחייבת התמודדות עם מצבים משתנים, חוסר ודאות ואתגרים קיצוניים, המעוררים קונפליקטים ודילמות ואשר מצריכה מסוגלות מקצועית גבוהה. מסוגלות זו נשענת אומנם במידה מסוימת על הזהויות של אנשי חינוך וטיפול ושואלת מהם באופן זמני את מקור סמכותם, אך עם זאת היא מצריכה תרבות, ייחודית של יכולות ומיומנויות – גמישות וזמינות, יצירתיות וסבלנות, התלהבות, מעורבות והשקעה בזולת, ויכולת לגשר על פני פערים ומחלוקות. תרבות זו מבססת

את העמדה הרגשית המאפשרת לקב"ס להתמקם בתווך שבין הרבה מאוד דמויות וגופים, ולשמש עבורם מי ש"דוחף את העגלה במעלה הגבעה" גם לנוכח אתגרים הגורמים לרבים להרים ידיים.

מסוגלות הקב"ס נובעת מיכולתו להתחבר לעולמו הפנימי ולחוויותיו האישיות, לחזק את תודעתו החברתית, ולהבין לעומק את שליחותו החברתית. בתרשים להלן מתוארים מקורות הסמכות וההשפעה של הקב"ס בעשייה יום-יומית, המאפיינים את שלבי העשייה במרחבים השונים.

מקורות המסוגלות המקצועית של הקב"ס

מקורות הסמכות והנוכחות הפנימית של הקב"ס:

על התלמיד – התחברותו של הקב"ס לעולמו הפנימי ונגישותו למשאביו האישיים והאנושיים ולמצבי מצוקה וסיכון שחווה.

המשפחה – כילד להוריו וכהורה לילדיו מתחבר הקב"ס למצבי מצוקה, קושי ומשבר, לחוויות של הדרה חברתית-תרבותית ולהוויה של שוליות חברתית.

בית הספר – סמכותו נובעת מן ההכרה והחיבור האישי לכך שמערכות חינוך רבות מדרות תלמידים שאינם הולכים בתלם, או שאינם משתייכים לזרם המרכזי.

סוכני הרשות – הבנה שהתמודדות עם מצבים אנושיים מורכבים מצריכה רמה גבוהה של גמישות ונגישות שמקושת לשמור על סנכרון ואינטגרציה בין מענים ואנשי מקצוע.

שלב א

ביסוס הקשר והאמון
מכוח הנוכחות
והסמכות הפנימית

מקור מסוגלותו של הקב"ס ליצור יחסי השפעה:

עם התלמיד – נובעת מכך שהקב"ס מגיע לקשר כשהוא "נקי" ממטענים רגשיים הנובעים מאחריות על התלמיד בעבר או בעתיד.

המשפחה – שואבת את כוחה מכך שהקב"ס מגיע מתוך איזון, שהוא רואה את האחריות של המשפחה ובו זמנית הוא רואה את הסבל והתסכול מאי-הצלחה ומיחסים לא מתגמלים.

בית הספר – מתבססת על ההנחה שכל תלמיד נושא משאלה חבויה שהמורה יראה אותו, יתייחס אליו, יפעל למענו ויושיט לו עזרה.

סוכני הרשות – כמי שמבין לעומק את מורכבות העשייה המקצועית עם תלמידים ומשפחות רב-בעייתיים.

שלב ב

ביסוס מרחב השפעה
בשדה הקשר
ליצירת עוגנים ומרחבי
עבודה היוצרים
התפתחות במצב
התלמיד

יכולתו של הקב"ס ללוות ולעקוב לאורך זמן מבוססת על –

התלמיד – התמקמותו כדמות נוכחת בחיי התלמיד, החזרת לתמונה בצמתים, במעברים או במצבי נסיגה ומשבר.

המשפחה – היכרות בלתי אמצעית המאפשרת זיהוי מהיר ויעיל של התערורות מחודשת של קשיים וערעור האיזון המשפחתי, המחייבים חידוש וחיזוק של המענים.

בית הספר – ליווי שוטף של צוות בית הספר, המאפשר שמירה על רציפות העזרה ובנייה של מענים תומכים עבור תלמידים במצבי נשירה.

סוכני הרשות – שמירה על קשרים שוטפים כבסיס לשיפור מתמיד של המענים ובנייה יעילה של רשתות תמיכה עבור תלמידים נושרים.

שלב ג

ליווי ומעקב לשימור
ושינוי העשייה
מעקב אחר אפקטיביות
ההשקעה והתאמתה
מחדש במקרה הצורך

פרק ג: מודל לפרקטיקה מקצועית סדורה של קציני הביקור הסדיר

המודל לפרקטיקה מקצועית סדורה של קציני הביקור הסדיר שיובא בפרק שלהלן מיועד לקב"סים, למנהלי יחידות הקב"סים ולמפקחים, למדריכים ומכשירים ולסגל ההכשרה באקדמיה של קב"סים. המודל מעניק לכל אלה ידע מעשי על פרקטיקה המונעת נשירה, והפועלת להשתלבות ולמוביליות של תלמידים תת-משיגים במצבי נשירה סיכון והדרה. המודל המובא בפרק כולל ארגון מרחבי העשייה של הקב"ס ותיאור הפרקטיקות המשמשות אותו בכל מרחב. המודל תואם את עיקרי התיאוריה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), שלפיה האדם מתפתח בזיקה למערכות חברתיות המזינות אותו בתחומי החיים השונים; ולפי התיאוריה הסלוטוגנית של אנטונובסקי (1988), שלפיה לכל אדם יש מבנה נפשי אשר עוזר לו לקיים תחושת קוהרנטיות ולהתמודד עם גורמי הלחץ האינהרנטיים של הקיום האנושי.

לפי תיאוריות אלה, יחסי הגומלין בין התלמיד ובין מערכות החיברות (הסוציאליזציה) משפיעים השפעה מכרעת על יכולתו של התלמיד לפתח תחושת עצמיות קוהרנטיות אשר עוזרת לו לראות את העולם כ"הגיוני" מבחינה קוגניטיבית, אינסטרומנטלית ורגשית, ולתפוס אותו כמובן, ניתן לניהול ומשמעותי. היכולת של התלמיד להתגבר על אתגרים ברמה האישית, המשפחתית והחברתית-תרבותית קשורה ברמת הסנכרון שבין המערכות העוטפות אותו באופן ישיר – המשפחה, בית הספר ומערכות נוספות, כגון: מועדונית, מתנ"ס, גורמי טיפול, רווחה, מוסדות משפטיים ועוד.

בית הספר נחשב למערכת החיברות (הסוציאליזציה) השנייה בחשיבותה אחרי המשפחה, ובאחריותו להקנות לתלמיד כלים, ידע, ערכים ומיומנויות, החיוניים להשתלבותו ותפקודו הפרודוקטיבי בחברה. היכולת של בית הספר לספק את צורכי התלמיד גדלה ככל שבית הספר פועל בסנכרון עם שאר המערכות המספקות לו את הכלים הנדרשים לפריחה, שגשוג והשתלבות בחברה.

תלמידים במצבי נשירה הם תלמידים שחוו אי התאמה מתמשכת של המבוגרים ושל מערכות החברה לצורכי הלמידה וההתפתחות שלהם, באופן שהביא להסלמה של קשייהם:

הימנעות מלמידה, חוויית מצוקה וסיכון, פגיעה בהתפתחות החוסן (resiliency), חוסר שייכות, חוסר התמדה, אי השתתפות, והיעדרויות וניתוק. בשל חוויית העבר של תלמידים אלה, בין אם נשרו נשירה גלויה ובין אם סמויה, הם מתקשים לסמוך על המבוגרים ונמנעים מליצור עימם קשרים משמעותיים ולהישען עליהם.

כל התלמידים, ותלמידים תת-משיגים בפרט, זקוקים למבוגרים משמעותיים המספקים את צורכיהם ומשמשים עבורם מקור לחיזוק גורמי הגנה. בהעדר זמינות של מבוגרים כאלה במשפחתם הם מתקשים לפתח חוסן, ועלולים להגיע למצבים של סיכון ואי-התמודדות עם משימות בית הספר והחיים. מכאן עולה ביתר שאת חשיבות התמיכה שהם מקבלים ממערכות החיברות (הסוציאליזציה) למימוש מלוא הפוטנציאל האנושי שלהם והגשמתם. ילד אשר נעזר במבוגרים המתמסרים לרווחתו ומעניקים לו יחס מכיל, מותאם ומחובר למכלול צרכיו, יכול לפתח דרכים יעילות להתגברות על מצבי מצוקה וסיכון.

מתוקף הגדרת התפקיד הרשמית, הקב"ס עוקב אחר תלמידים שנמצאים בתהליכי נשירה ומשמש "מנהל המקרה" (case manager) שלהם. משמעות הדבר היא שהקב"ס נמצא בקשר שוטף עם כל הגורמים הרלוונטיים (המשפחה, בית הספר, הרווחה, אנשי מקצוע, גורמי טיפול, קציני מבחן, עובדי קידום נוער ועוד), ומשפיע על דרכי ההתערבות שלהם וחלוקת התפקידים ביניהם (חוזר מנכ"ל, 2017; ברוך-קוברסקי, קונסטנטינוב וכן רבי, 2020; מבקר המדינה, 2020; אתר המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/BikurSadir/bikur_sadir.htm).

על בסיס הניסיון הנצבר בפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA, מתפקידו של מחנך הכיתה – מתוקף אחריותו, וכמי שנמצא עם התלמיד בקשר משמעותי יום-יומי – לרכז את העשייה עם התלמיד, ולעמוד בקשר עם משפחתו ועם הגורמים השונים המטפלים בו. מקומו המרכזי של המחנך בחיי התלמיד נובע מראיית בית הספר כסביבה האמונה על ההתפתחות הלימודית, הרגשית והחברתית של התלמידים, וצמיחתם בכל מישורי החיים (מור, 2014).

כאשר מדובר בתלמידים במצבי נשירה, הקב"ס נכנס לתמונה כמי שאמון על הנעה מחודשת של העשייה עם התלמיד, ומתוך כך הוא לוקח על עצמו, באופן זמני, תפקידים שונים, ביניהם את תפקיד הריכוז והניהול של המקרה. הקב"ס אינו מחליף את אנשי המקצוע אלא מבשיל ומזרים מחדש תהליכים שנתקעו, ומחבר חיבורים שנתקו, מתוך שאיפה להשיב את המשפחה ואת כל המערכות ובעלי התפקידים לתפקידם ולאחריותם המלאה על ההשתלבות והתפקוד של ילדים במערכת החינוך.

הפרקטיקה של ניהול מקרה (Case Management) היא פרקטיקה שנועדה להבטיח לפרט טיפול וליווי מקצועי רב-תחומי. הקב"ס מנהל את המקרה של תלמיד

במצבי נשירה בעזרת גיוס ותמיכה של צוות בית הספר, ומהות עבודתו היא להביא את התלמיד לביקור סדיר ולהתמדה ולמוביליות בתפקודיו בבית הספר, או לשלבו מחדש במערכת החינוך אם נעדר מלימודיו במשך זמן-מה. במקרים מורכבים נעזר הקב"ס באנשי מקצוע מהחינוך, הרווחה והבריאות, הרלוונטיים למקרה המטופל, בשיתוף התלמיד עצמו, המשפחה וגורמי הקהילה. זאת כדי לפעול יחדיו להבאת תהליך ההערכה, התכנון והתכלול של כל המענים לכדי תוכנית התערבות, האמורה להביא לתפנית בהשתלבות התלמיד בבית הספר. הקב"ס עוזר לזהות את הצרכים הגלויים והסמויים של התלמיד, לבחירה מושכלת במענים המתאימים מבין האפשרויות הקיימות. הוא מנהל את שיתוף הפעולה בין הגורמים תוך הסתכלות מערכתית והוליסטית. הקב"ס מסייע לכל הגורמים להשיג ראייה מלאה יותר של צורכי התלמיד ולפעול למענה אינטגרטיבי למכלול הגורמים המעכבים את ההתמודדות של התלמיד עם דרישות המציאות. ההתמודדות היא של כל הגורמים השותפים בתמיכה בתלמיד – משפחתו, מחנכיו ומטפלו. שיתוף פעולה בין כל הגורמים מאפשר לנצל באופן אפקטיבי את הכוחות, את ההון האנושי ואת המשאבים במשפחה ובקהילה. שיטת עבודה זו נהוגה בעבודה עם יחידים ומשפחות המתאפיינים בריבוי צרכים, והנזקקים לריבוי מענים מסונכרנים.

אף על פי שהקב"ס פועל בזירות רבות, מרכז פעילותו הוא בית הספר, ועיקר עבודתו מכוונת לגייס את הצוות החינוכי לפעול להשבת התלמיד לתפקוד בית-ספרי מלא, אם במסד שאליו הוא השתייך במקור ואם במסגרת חלופית.

תכלול המקרה מכון בו-זמנית לפרט ולמערכת, ומסייע ליצור סדרי עדיפויות, למפות את החוזקות והצרכים ולתרגם אותם למערכת של מטרות מציאותיות. הקב"ס מכון את כל הגורמים, האמונים על רווחת הפרט ועל מתן תמיכה חברתית, לפעול כרשת ביטחון למימוש זכויותיו של התלמיד לפי חוק חינוך חובה חינוך. הקב"ס פועל מול כל גורם וגורם שיש בידו להביא לתפנית במצב התלמיד, ורותם אותם לבניית תוכנית פעולה, להשגת המשאבים הנדרשים ולתפירת החליפה המתאימה לתלמיד, שיש בה הבטחה למימוש הפוטנציאל האנושי שלו.

ישנם מודלים שונים של תכלול מקרה, הממוקדים בתחומי בריאות הנפש, הרווחה והחינוך. המודלים נבדלים על פי קהל היעד שלהם ועל פי הקשר המערכתי של העשייה. תכלול מקרה בתחום החינוך יכול להיעשות על פי מודלים שונים, המתמקדים בתלמידים בחינוך מיוחד (IEP Case Managers); בתלמידים הזקוקים למענים מרובים בתוך בית הספר (Van Kannel-Ray, Lacefield, Zeller, 2008); ובתלמידים הנמצאים בתהליכי נשירה סמויה וגלויה (Kingsley, 2000; O'Dowd, Ryan & Broadbent, 2001).

בשל מורכבות הצרכים של תלמידים במצבי סיכון ונשירה הם אינם מקבלים בדרך כלל מענה מספק ממסדות החינוך. תפקיד הקב"ס לייצג אותם מול המערכת ולפעול

להגמשת יכולתו של בית הספר לספק מענים מותאמים לצרכיהם. הקב"ס עובד באופן שוטף מול מערכות נוספות כגון הרווחה והרשות המקומית, דואג להכיר לעומק את נציגי השירותים הרלוונטיים וליצור מערכת של קשרים שיאפשרו לו להנגיש בעת הצורך את השירותים לתלמיד, למשפחה ולבית הספר (Kingsley, 2000).

הקב"ס פועל להבנת מכלול הצרכים של התלמיד בהיבטים השונים של חייו. לצורך זה עליו להכיר אותו, את משפחתו ואת הדמויות הקרובות לו, לזהות את מטרותיו, את צרכיו האישיים והחברתיים ואת מערכות היחסים שהוא מקיים בזירות השונות, כדי להניע את המערכות לפעול ליצירת תנאים שיהיו ערבים להצלחת האישית הלימודית והחברתית (Kingsley, 2000).

הקב"ס מתקשר עם כל הגורמים המעורבים בטיפול בתלמיד – במשפחה, בבית הספר ובקהילה – להבטחת תיאום מרבי; ולשם כך עליו להכיר לעומק את צורת הפעולה של אנשי המקצוע השונים ולהיות בעצמו בעל ידע רב ושליטה ביכולות רבות ומגוונות. הצלחת הקב"ס מצריכה שיתוף פעולה בין גופים ומשרדים שונים, לצורך איגום המשאבים והגדלת סל השירותים המיועד לתלמידים במצבי סיכון.

הקב"ס, שעיקר ייעודו להביא להשתלבות ולהצלחה של כל תלמיד בבית ספר, נשען על המוטיבציה הבסיסית של כל ילד להשתלב בחברת בני גילו, ועל שאיפת המשפחה שיקבל את הכלים הדרושים לו להצלחה בחיים. בית הספר הוא גורם טבעי מרכזי בעולמו של התלמיד. ההנחה היא שבית הספר יכול להגמיש את פעולתו ולשנות פרקטיקות, מבנים ומהלכים על בסיס צורכיהם של תלמידיו. אין הכוונה לערער את כל המערכת כדי לתת מענה למקרה בודד, אלא להרחיב את המטרות ואת צורות הפעולה, כדי למנוע מצב שבו התלמידים מקבלים מענים חלקיים ומפוצלים מגופים שונים, בבית הספר ומחוזה לו (O'Dowd, Ryan & Broadbent, 2001).

המפגש עם תלמידים במצבי נשירה וסיכון עלול לעורר רגשות עזים שעלולים לגרום גם לאנשי המקצוע האמונים על רווחתם להתייאש ולהיאטם. תפקיד הקב"ס להזרים, לרכז ולהגמיש מקומות שנחסמו ונתקעו. הוא עושה זאת מתוך תודעה מלאה לפוזיציה הלגיטימית של כל איש מקצוע ולצורך שלו לפעול בנחישות לשינוי מצבים של תקיעות, אך בו בזמן לפעול בעדינות, בסבלנות, בשיתוף פעולה ומתוך עמדה לא ביקורתית, באופן המשקף את ראיית תמונת המציאות המלאה. העמדה של הקב"ס, כמי שאינו משתייך בעצמו לארגונים השונים, היא שמאפשרת לו לגייס עמדה מיטיבה של אנשי המקצוע, ומאפשרת לו להפעיל שיקול דעת וסמכות פנימית, במקרים שבהם התלמיד נזקק לשירות או למענה מסוימים אך אינו עונה על הקריטריונים הפורמליים המחייבים את אנשי המקצוע, לדוגמה: קבלת תלמיד לטיפול אצל פסיכולוג חינוכי באזור אחר (כלומר התלמיד לומד באזור שלא נמצא בתחום אחריותו של הפסיכולוג), אם הדבר נדרש כדי להטיב עם צורכי התלמיד.

בנוסף, חשיבות ניהול המקרה בידי הקב"ס מתגלה במקרים שבהם המפגש עם תלמידים מרובי צרכים מחייב מאנשי המקצוע לנקוט עמדה של זמינות, גמישות, תיאום ושיתוף פעולה, באופן שלעיתים מצריך הרחבה והגמשה של גבולות התפקיד והנהלים. לדוגמה:

- כאשר מדובר בשירותים המיועדים למי שעונה על הגדרות מסוימות, ויש ספק לגבי פרט שנמצא בתחום "אפור" של אותן הגדרות. אם התלמיד יקבל את הסיוע גם בלי שיענה על ההגדרות במדויק, יש סיכוי שיוזקק לעזרה קצרת-טווח בלבד, ויוכל לחזור למסלול (לדוגמה: תלמיד שיש ספק לגבי זכאותו לקבלת מענה של חונך, הכשרה מקצועית, עזרה לימודית ועוד);

- במקרים שבהם המענים ניתנים בזמנים מסוימים ובצורות מסוימות שאינן מתאימות לפרט, הקב"ס ידאג שאנשי המקצוע יתגמשו ויספקו את אותם מענים באופן שמצריך יותר מאמץ, גמישות וזמינות (תלמיד שזכאי לשעות סיוע או טיפול אך הטיפולים ניתנים רק בשעות הבוקר והוא אינו יכול להפסיד לימודים או עבודה);
- במצבים שבהם הפרט "נופל בין הכיסאות" משום שהמקרה שלו "חריג" ואינו מתאים באופן מובהק לכללים ולנהלים (תלמיד שזקוק להסעות והוריו גרים בשתי ערים שונות).

יכולת זו של הרחבת גבולות התפקידים רלוונטית גם למקרים מערכתיים, כמו מקרים שבהם ישנם תקציבים "צבועים" שאינם מנוצלים ואילו צרכים גדולים אינם מקבלים מענה, כמו למשל מצבים שבהם יש תקציב לחוג המוגדר לתלמידים עם צרכים מיוחדים אבל לא לתלמידים עם צרכים רגשיים מוגברים; יש תקציב ללימודים במסגרת השייכת למשרד אחד ואי אפשר להעבירו למסגרת ממשרד אחר; יש תקציב להפעלת השירות או המענה אך הוא לא כולל את הצורך לגייס את התלמידים הרלוונטיים ולרתום אותם לפעילות, או לחשוב יחד עם המדריך כיצד לדייק ולהתאים את הפעילות למשתתפים הספציפיים, ועוד.

הקב"סים בישראל משתתפים בוועדות התמדה ברשות המקומית ובפורומים שונים כמו ועדות תכנון, טיפול והערכה, הדנות בתלמידים ובני נוער בסיכון ברמת הרשות (חוזר מנכ"ל, 2017; ברוך קוברסקי, קונסטנטינוב ובן רבי, 2020; מבקר המדינה, 2020; אתר המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה, קישור). עם זאת, מבקר המדינה מצא כי למרות ההכרה בחשיבות העליונה שבתיאום הבין-משרדי, אין בדרך כלל מספיק שיתוף פעולה בין הגופים, מה שהופך את עבודת הקב"ס למאתגרת במיוחד (מבקר המדינה, 2020). משמעות הדבר היא שהקב"ס אינו עובד בחלל ריק והוא תלוי לחלוטין ביכולתם של גורמים וארגונים אחרים לשתף פעולה ביניהם ולהתאים את פעולתם לצרכים העולים מהשטח.

מתוקף תפקידו כמתכלל בין המענים הנחוצים לתלמידים במצבי נשירה, על הקב"ס להכיר לעומק את עקרונות הפרקטיקות הרלוונטיות ולשלוט בהן, כדי שיוכל להניע

את אנשי המקצוע השונים לפעול מבלי לקחת אחריות על העשייה עצמה במקומם. במקביל עליו להתחבר לתלמיד ולהוריו, לקיים איתם תקשורת הפותחת שסתומים ותקיעויות, ולא להפוך המטפל של המשפחה.

ככל שהמצב קיצוני יותר והצרכים מורכבים יותר יש צורך בהגמשה גדולה יותר ובסנכרון של יותר מענים. ככל שהתלמיד נמצא בניתוק רחב יותר, כך הקב"ס נדרש להיכנס עמוק יותר לעובי הקורה, לפעול באינטנסיביות ולאורך זמן, עד שיוכל להסיר מחסומים, מכשולים ותקיעויות ולהניע את התהליכים.

להלן תתואר בפירוט הפרקטיקה של הקב"ס, המניעה את יכולתן של המערכות לחזור ולמלא את תפקידן, ואת יכולתו של התלמיד להיעזר במבוגרים כדי לשוב לתפקוד, ללמידה ולהתפתחות.

1. ברית העבודה של הקב"ס עם התלמיד

א. ביסוס האמון והקשר של הקב"ס עם התלמיד מכוח סמכותו

הפנימית

בשלב הראשון משקיע הקב"ס בהבשלת התנאים שיאפשרו לבית הספר לפעול לתמיכה אינטנסיבית בהתפתחותו הלימודית, החברתית והרגשית של התלמיד. זהו שלב מקדים שבו על הקב"ס לרכוש את אמונו של התלמיד ולטעת בו תחושת ביטחון בסיסית, ולהשיבו לספסל הלימודים בכוחות מחודשים ועם אמונה במחנכיו.

כדי להבשיל את התנאים ליכולתו של בית הספר לתמוך בתלמיד, הקב"ס עצמו צריך להימצא בעמדה של חיבור והשפעה באופן שיאפשר לו לחבר את התלמיד לדמויות בבית הספר ובמשפחה ולמטפלים העונים על מחסורו. הקב"ס נדרש להכיר את הנרטיב של ההתרחשויות שהובילו את התלמיד למצבו הנוכחי. הקב"ס צריך לפנות לתלמיד ממקום של חיפוש דרך וניסיון עיקש להגיע אליו, ולגרום לו – ולו רק לרגעים ספורים – להרגיש שאינטראקציה עם מבוגר היא מיטיבה ובטוחה עבורו.

כשאדם מרגיש ביטחון, מערכת העצבים מפעילה את מערכת המעורבות החברתית שלו באופן שמאפשר לו לקיים תקשורת רגשית-חברתית עם הזולת, "להיות פתוח ומעורב עם אחרים" ("being open and engaged with others") (Porges & Dana, 2018). מצב זה הוא תנאי בסיסי ליכולת להשפיע על אחרים ולהיות מושפע מהם, והוא שונה בתכלית השינוי ממצב שבו אדם חש כי עליו להגן על עצמו מפני איום, פסיכולוגי או פיזי.

כאשר יש לאדם תקשורת מיטיבה עם הזולת, מוחו מתפקד באופן שמאפשר לו ליצור אינטגרציה של רגשות ותחושות גופניות יחד עם זיכרונות, תקוות וחלומות. במצב זה

הוא יכול לאזן את דאגותיו לעצמו ולזולתו, ולמצוא דרכים לקבל רעיונות מתחרים ורגשות מעורבים (Hughes, 2017; Siegel, 2017; Siegel, Siegel & Parker, 2016; Porges & Dana, 2018).

פרקטיקות בונות קשר ואמון יישוג (Reaching out)

לעיתים, כדי שהקב"ס יוכל לקיים תקשורת זורמת ובלתי אמצעית עם התלמיד, עליו לפגוש אותו ב"מגרש" שלו, ולהצטרף לחייו במפגש לא פורמלי, כך שהתלמיד לא יחוש שזכות הבחירה ניטלת ממנו. סוג כזה של מפגש מתאפשר בפרקטיקה הקרויה **יישוג (reaching out)** או שיחור (Outreach). מונחים אלה מתייחסים לפעילות יוזמה שמבצעים אנשי מקצוע – כמו פסיכולוגים, יועצים, עובדים סוציאליים או מתנדבים – כדי ליצור מוטיבציה לשינוי אצל פרטים, משפחות או קהילות, הנמצאים בתהליכי התנתקות מן הממסד (גלבוע, 2005; דוידוביץ, 2020; מבקר המדינה, 2020; שיינטוך, 2013). עבודת היישוג התמסדה בארצות הברית במהלך המאה ה-20 בעבודה עם חבורות רחוב, צעירים המשתמשים בסמים, אנשים הסובלים מבעיות נפש, אנשים המעורבים בזנות וחסרי בית (שיינטוך, 2013).

צעירים בקצה רצף הסיכון שרויים בדרך כלל בתחושה עמוקה של חוסר ערך, המביאה אותם לעיתים למעגל הרסני של שנאה עצמית ואי-אמון עמוק בעצמם וביכולתם להשתנות. היכולת לרכוש מחדש את אמונם בעצמם, בבני גילם ובמבוגרים, היא משימה קשה המצריכה נוכחות מתמשכת ואינטנסיבית בחייהם, במפגש ללא שיפוט (ברט, אבידן, למפרט וגיש, 2013).

היישוג הוא פרקטיקה שנועדה לאפשר למבוגר "להושיט יד" או "לצאת אל" אותם צעירים "קשים להשגה", ללוותם, להנגיש להם את זכויותיהם ולייצג אותם בפני נציגי המערכות החברתיות, כדי שיהיה אפשר לתפור עבורם פתרונות ייחודיים המותאמים לצורכיהם. האדם העוסק ביישוג פועל מטעם הממסד, ובה בעת נדרש לצאת אל מחוץ למרחב הממוסד, לשהות בשטח יחד עם אותם צעירים, להכירם ולרכוש את אמונם, ובו-זמנית להיות מקושר היטב לנציגי המוסדות והארגונים השונים בקהילה (ברט ועמיתיו, 2013; שיינטוך, 2013).

כמה מעקרונות היישוג רלוונטיים לעבודת הקב"ס (ברט ועמיתיו, 2013), וביניהם: **טריטוריה**: מפגש משמעותי של מבוגר עם נער מצריך לעיתים כניסה של המבוגר אל ה"טריטוריה" שלו, אל המקום שבו מתנהלים חייו: הבית, החצר, הרחוב או ה"זולה", או לחלופין אזורים שונים של המרחב הווירטואלי; **נוכחות**: לעיתים, כדי שיווצר מפגש אותנטי, על המבוגר להפגין נוכחות רצופה, עקבית ועיקשת, אקטיבית וזמינה, עד שיצליח לפוגג את האי-אמון והחשדנות של הנער, ולבסס עימו תקשורת שאינה

מושתתת על סמכות וכפייה אלא על היכרות ישירה ובלתי אמצעית. נוכחות זו מחייבת את המבוגר לוותר על אלמנטים של בהירות, הגנה וביטחון, ולהיות נכון לפגוש את הנער במקומות של חוסר ודאות, סיכון, כאב וחוסר אונים; יצירתה של תחושת ערך: תחושה מתמשכת של חוסר ערך מביאה לעיתים ילדים למעגל הרסני של שנאה עצמית ואי-אמון עמוק בעצמם וביכולתם להשתנות. אחת הדרכים האפקטיביות לבסס תקשורת אותנטית עם ילדים היא לחזק את תחושת הערך שלהם. יצירת תחושת ערך אצל מי שחוה אכזבות ומפח נפש רבים, אצל מי שנאש מהעולם ומעצמו, היא משימה קשה מאין-כמותה, והגשמתה מחייבת נוכחות מתמשכת ואינטנסיבית בחייו, עמדה מקבלת ולא שיפוטית, וזמינות גבוהה.

אין הכוונה שהקב"ס יחליפו את אנשי המקצוע העוסקים ביישוג, אלא שיכירו לעומק את האלמנטים הלקוחים מתוך התפקיד, ויוכלו לאמץ ולהפעיל בעצמם עקרונות אלה במקרה הצורך.

ב. ביסוס מרחב ההשפעה בקשר בין הקב"ס והתלמיד

כדי להעמיק את ההכרות, להבין את נפש התלמיד ואת מורכבותו הייחודית, ולהעריך את סוג הצרכים הדורשים מענה, נחוצות פרקטיקות דיאלוגיות, כדי לעורר בתלמיד מוטיבציה פנימית לשפר את מצבו.

תקשורת הבונה את מרחב ההשפעה – דיאלוג חינוכי מגדל

דיאלוג חינוכי מגדל הוא פרקטיקה המאפשרת לקב"ס להכיר לעומק את התלמיד כעולם ומלואו, להתקרב אל החוויה הסובייקטיבית שלו ולהוות עבורו עוגן. עקרונות הדיאלוג החינוכי המגדל עוצבו במיוחד עבור מחנכים בבית הספר (מור ומנדלסון, 2006, 2014), אך יכולים לשמש גם את הקב"ס הפועל זמנית להבשלת יכולתו של התלמיד לשהות במרחב השפעה עם המבוגר.

תלמידים תת-משיגים ובמצבי נשירה מתקשים בדרך כלל להיעזר במבוגר ולהיות איתו במרחב של צמיחה והתפתחות. במקרים אלה עבודתו של הקב"ס מכוונת להשיב לתלמיד את היכולת לתקשר עם המבוגרים באופן שיביא להתפתחותו. היכולת לשהות באזור זה של השפעה הדדית, שוויניקוט כינה "מרחב הביניים" או "המרחב הפוטנציאלי" (ויניקוט, 1971), מצריכה את המבוגר להתייחס לתלמיד כאל אדם ממשי, ולהכיר באמת – לא כסכום של איכויות, שאיפות ועכבות, אלא כשלמות. אפשר לעשות זאת כאשר המבוגר פוגש את התלמיד בסיטואציות חיות, המזמנות העמקת ההיכרות ביניהם במפגש אותנטי ופתוח (מור ומנדלסון, 2014; קרון ויונגמן, 1997).

הקב"ס חותר לקיים עם התלמיד דיאלוג המתבסס על עקרונות הדיאלוג החינוכי המצמיח (מור ומנדלסון, 2006, 2014). לשם כך הוא נדרש ליצור נקודות מגע משמעותיות איתו, אשר יוכלו להוות מנוף לשינוי.

דיאלוג משמעותי נוצר בדרך כלל על מצע של יחסים משמעותיים ומתמשכים. לכן נדרש לעיתים הקב"ס לשאול את הקשר מדמות משמעותית אחרת, כמו מחנכת, יועצת חינוכית וכדומה, כדי לפתוח ערוץ תקשורת פתוח ובטוח, שבו יוכל התלמיד לשתף בכל מה שליבו חפץ, ובכך לשוב ולראות במבוגרים כתובת לעזרה ולהישענות.

הפרקטיקה של דיאלוג חינוכי, בעיקר עם תלמידים תת-משיגים ובמצבי נשירה, מבוססת על ידע, מיומנות ומסוגלות מקצועית, ומצריכה חשיבה מוקדמת, תכנון ואסטרטגיה. להלן יתוארו כמה עקרונות של פרקטיקת הדיאלוג החינוכי המצמיח (להרחבה ראו: מור ומנדלסון, 2006, 2014).

בשלב תכנון הדיאלוג משער הקב"ס השערות על מצב התלמיד, ולעיתים אף עורך שיחות מוקדמות עם מבוגרים וצעירים המכירים אותו, ובונה נרטיב המורכב מפיסות המידע שברשותו, גם אם רובו המוחלט ספקולטיבי. במקביל, במהלך הדיאלוג עצמו, על הקב"ס לגלות ערנות וגמישות מקסימלית, לסטות מן התכנון המוקדם ולזרום עם מה שעולה, באופן קוהרנטי ואותנטי שאינו מקובע בהחלטות א-פריוריות, מתוך חיבור, נוכחות וסקרנות אמיתית לפגוש את התלמיד ולהכירו.

תכנון מוקדם של דיאלוג חינוכי עם תלמידים במצבי נשירה כולל שלושה מרכיבים עיקריים – נקודות החיבור, סוג החיבור והתוכן:

א. נקודת החיבור: כדי שהדיאלוג יהיה משמעותי צריך המבוגר למקד בתודעתו את הגורם או האירוע המהווים בסיס לעצם קיומו של הדיאלוג. נקודת החיבור יכולה להיות אירוע מסוים – התלמיד מפר נורמות וחוקים (חיסורים, איחורים, אי ביצוע מטלות). כמובן, בפועל אפשר לוותר ולא להתעכב על נקודת החיבור המתוכננת אם מוקד אחר עולה בשיחה ומחייב התייחסות, כגון אם התלמיד משתף מידע המסביר את מצבו, או אם הקב"ס צריך להתייחס לאלמנט לא צפוי שעולה בשיחה.

ב. סוג החיבור: התודעה של הקב"ס ל'סוג החיבור' שנוצר בדיאלוג עם התלמיד יוצרת את האקלים הרגשי שישלוט בדיאלוג. בשלב התכנון מנסה הקב"ס לשער איזה סוג חיבור יהיה יותר רלוונטי עבור התלמיד: חיבור של רצינות, בגרות ואחריות; צער ואכזבה; מקום חברי, חם וקרוב; הפעלת סמכות ואסרטיביות; או הפעלת כוח הוגן הנמצא ברשות המבוגר. דיאלוג משמעותי יכול להתנהל כשיח מבין, תומך וחם, אך לעתים הסיטואציה מזמנת חיבור מסוג אחר, כמו חיבור הנעשה דווקא מעמדה של כוח. לעיתים נראה שיש סיכוי גדול יותר לחיבור דווקא ממקום שבו התלמיד עושה חשבון קר של כדאיות ובחירה 'לשלם מחיר' כדי להשיג משהו שיקר לו, וכיוצא בזה.

ג. **תוכן הדיאלוג:** סוגיה נוספת המצריכה תכנון מוקדם היא תוכן הדיאלוג. התוכן נבחר כפועל יוצא של ההקשר הרחב והנסיבות שהובילו לכניסתו של הקב"ס לתמונה. התוכן צריך להיות משמעותי ורלוונטי ככל האפשר למצבו הממשי ולחיייו של התלמיד. כאמור, בד בבד עם הצורך בתכנון מוקדם ומדויק של הדיאלוג, אסור שהתכנון המוקדם יפגע בזרימה שנוצרת במפגש האוטנטי עם התלמיד. בזמן המפגש מושם התכנון בצד, ומוחלף במאמץ לקיים תקשורת זורמת, חיה ונוגעת, המשקפת גמישות מרבית כתגובה להתרחשויות "כאן ועכשיו", ומגיבה לאיתותים מילוליים ולא מילוליים של התלמיד. לרוע המזל, תלמידים בסיכון חווים פעמים רבות הנמכה רגשית, הימנעות והסתגרות, ואלה מקשים על היכולת ליצור דיאלוג אמיתי איתם; אפשר "לאלץ" אותם לדבר אך אי אפשר לאלצם להיות מעורבים ופעילים בשיחה. תפקידו של הקב"ס ליצור את התנאים לדיאלוג גם כאשר התלמיד אינו מפגין כל רצון לכך או אף מנסה להימנע מכך. אחד הקשיים העיקריים ביצירת דיאלוג חינוכי נעוץ בכך שמרבית בני הנוער במצבי נשירה מתנהגים כ"סרבנים" ונמנעים מכל מגע עם מבוגרים, אף על פי שבתוך תוכם הם רוצים בקשר אך פוחדים להיפגע. הסרבנות קשורה במטעני העבר הגורמים להם להגן על עצמם מפני תגובות של דחייה, זלזול וחוסר התייחסות מצד המבוגרים. אחת השאלות העיקריות הקשורות ביצירת דיאלוג עם תלמידים בסיכון היא כיצד אפשר ליצור דיאלוג בעל מגע עמוק ואמיתי עם תלמיד שמסרב בכל כוחו להשתתף דיאלוג כזה. היכולת לנצל משברים וקונפליקטים כאמצעי לצמיחה וגדילה קשורה בכך שדיאלוג משמעותי נוצר כאשר משתתפי הדיאלוג חווים חוויה משותפת. במקרה כזה, האתגר העומד בפני הקב"ס הוא למצוא את אותה חוויה משותפת, את אותן נקודות חיבור, ובמקרה הצורך לפעול ליצירתן יש מאין.

ניצול משברים מאפשר ליצור סדק בסרבנות. בשעת משבר מתעורר גם התלמיד הרדום והסגור ביותר (מלבד במצבים קיצוניים), ולכן הדיאלוג הופך להיות בעל איכות של חוויה משותפת ולא שיחה רדודה. תלמידים במצבי סיכון ונשירה חווים זעם ותסכול, מתמודדים עם מצבים קונפליקטואליים, ובמקרים קיצוניים מגיעים לנתק מוחלט. על הרצף הזה יש לכל אחד הבזקים של תפקוד והתעניינות. באופן פרדוקסלי, כל אירוע בעל אופי סיכוני, הקשור באלימות, דחייה, סרבנות, מצב של אי למידה, שבירת כללים וכדומה – עלול להביא להסלמה נוספת של אותם דפוסים, אך בו-בזמן מכיל בחובו פוטנציאל להפוך לדיאלוג קונסטרוקטיבי עם מבוגר שהופך להיות משמעותי. משבר הוא מצב שיא, היוצר חיכוך ועימות, ובמהלכו הנער טעון באנרגיה רגשית. שימוש נכון באנרגיה זו, המלווה במחויבות מלאה של המבוגר לעזור, מאפשר לרתום את האנרגיה ולהופכה להתפתחות.

דרך אחרת לעקוף מצבים של תקיעות וניתוק וליצור סדק בסרבנות היא ביסוס הדיאלוג סביב הסרבנות עצמה. הסרבנות הופכת להיות סוג של מכנה משותף, חוויה משותפת לנער ולמבוגר. כמו כן אפשר ליזום מפגשים אקראיים או שיחה ספונטנית. כמה עקרונות חשובים בתהליך יצירת דיאלוג חינוכי מצמיח:

1. הימנעות משימוש מוגזם בכוח ובסמכות פורמלית שהחוק מקנה לקב"ס, וחתירה למפגש הדדי וסימטרי: דיאלוג משמעותי יכול להיעשות מתוך סימטריה אנושית, במפגש אותנטי הכולל ברור רגשי "בגובה העיניים" וחתירה לשוויוניות. מפגש אותנטי מסוג זה מחייב את המבוגר להציג את עצמו כאדם שבו התלמיד יכול לראות משהו שראוי לתת בו אמון, שאפשר לסמוך עליו, אדם עקבי ויציב. המבוגר עוזר לתלמיד להשתחרר מחסימותיו הבין-אישיות בכך שהוא מרשה לעצמו להתגלות לעיניו כפי שהוא, כאדם, על חולשותיו, בורותו וידעיותיו.

2. הימנעות מעמדה "מקצועית" פורמלית, ואימוץ עמדה אותנטית המבטאת תפיסת תפקיד רחבה: דיאלוג הנעשה מתוך נאמנות להגדרה הפורמלית של התפקיד מתאפיין בדרך כלל בעמדה "מקצועית" מרוחקת וקרה הגוררת יחס לא אישי, מגבירה את הניכור ומחזקת את הרגשתו של התלמיד שאנשי הממסד אינם מסוגלים להבין לנפשו. עמדה רחבה נעשית ממקום שבו המבוגר מעמיד את עצמו לשירות התלמיד ותופסת מקום משמעותי בחייו, באופן שמעורר מחדש את תקוותו לשינוי ממשי ומעודד אותו להיענות ליד המושטת.

3. הימנעות מיחס מותנה, וחתירה להתייחסות לנער כאל אדם שלם: כאשר המבוגר מתנה מראש את הדיאלוג בדרישה א-פריורית ובלתי מתפשרת שאינה מתחשבת בחומרת מצבו של התלמיד, הוא עלול להחמיץ הזדמנות לצמיחה. דיאלוג מצריך התבוננות מתוך גישה רחבה, המכילה את מורכבות מצבו של התלמיד, בניסיון אקטיבי ליצור נקודת חיבור ולהרחיב את זווית הראייה.

4. ניכור לעומת חיבור: במקום יחס של ניכור והטפת מוסר, המתאפיין בדיבור אוטומטי, שאין בו אמונה, מחשבה תחילה, הקשבה וכוונה אמיתית לכך שיתרחש שינוי, המבוגר פונה אל הילד בבחירה מושכלת של צורת התקשרות ההולמת את מצבו של הילד, התכוונות אליו ומאמץ להגיע אליו, למצוא את הצורה והתוכן שיאפשרו "לשבור את הקרח", ולבסס את השיח הראשוני על התעניינות וסקרנות אמיתית בכל נושא שמעניין את הילד ומאפשר לו להשתחרר מעט מן המועקה.

5. התמודדות עם מחסומים פנימיים כחלק ממחויבות אמיתית לילד: כאשר המבוגר פונה אל הילד בשעה שהוא עצמו חווה מחסומים רגשיים הנובעים מפחד, ויתור והסרת אחריות, הדבר מבטל את יכולת ההשפעה שלו ואף עלול לחזק את המחסומים הרגשיים שנבנו בלב הילד במפגשי עבר עם מבוגרים מאכזבים. מחויבות אמיתית של המבוגר

למפגש עם הילד מצריכה התרחבות של דרגות החופש הפנימיות שלו, ובכך להרחיב גם את דרגות החופש ואת מרחב הבחירה של הילד. מצבי סיכון מביאים את הילד החשוף אליהם לחוש כי אין לו דרך להתגבר על המכשולים הרבים הפוקדים אותו, וכי הנסיבות שולטות בו ומכוונות את התנהלות חייו. בדיאלוג מחזיר המבוגר לנער את השליטה על עצמו, ובכך מרחיב את דרגות חופש הפעולה.

תקשורת אפקטיבית הבונה את מרחב ההשפעה – מודל PACE

מודל PACE של דניאל יוז (Hughes, 2017) שם במרכז את העמדה הרגשית של המבוגר המתקשר עם ילד שעבר משבר הקשור ביחסים בין-אישיים. מדובר בעמדה רגשית הכוללת 4 היבטים, או בקיצור – PACE: עמדה של משחק **Playfulness**. עמדה זו משדרת תחושה של אופטימיות ותקווה, חברותיות, קבלה, קלילות וצחוק, ומחפשת דרכים לחיזוק מרכיבים חיוביים של אמון, תקשורת, ביטחון ופתיחות, בשונה מתחושות של בידוד, פחד ובושה; עמדה של קבלה (**Acceptance**) – העדר שיפוטיות ומתן רשות לילד לחשוב, להרגיש ולרצות כל מה שעולה בדעתו. הנער חש בטוח לבטא עצמו ואת עולמו הפנימי בחופשיות, ללא תנאים מוקדמים ומגבלות, תוך הצבת גבול להתנהגויות לא מקובלות כמו מכות או קללות; עמדה של סקרנות (**Curiosity**) ורצון אמיתי להכיר את הילד ולשמוע את סיפור חייו. מדובר בסקרנות שאינה פולשנית אלא מייצגת רצון להבין ולהכיר את הילד. המבוגר מוקסם מן הילד ומסתקרן לדעת מה הסיפור שהוא יוצר כדי לנהל את החלקים הקשים שבחיו ולמצוא בהם הגיון פנימי, איך הוא מוצא דרכים להרגיש בטוח ומה המשמעות שיש למשפחתו, לבני גילו ולמבוגרים אחרים עבורו; עמדה של אמפתיה (**Empathy**) – היכולת לחלוק עם הילד את חוויותיו ואת תחושת העצמי המתפתחת שלו. הילד חש שהוא כבר לא לבד במצוקתו וחווה את המבוגר כמי שמבין אותו, באופן שמאפשר לו לבנות אט אט את היכולת האמפתית שלו עצמו.

מקרה לדוגמה

קב"סית ביישוב דתי קטן הייתה בקשר עם נתי, בן 11, ילד פרוץ שעשה המון בעיות בבית הספר וגרר הרבה מאוד אנטגוניזם וכעס. במשך שבועות ארוכים ניסתה לדווח אותו ללא הצלחה, נתי תמיד הצליח להתחמק בתירוצים; ואם דיבר, היה זה דיבור סתמי וחסר משמעות. באחד הימים ראתה הקב"סית את נתי בזמן חזרות למופע שהתקיימו בחצר בית הספר. היא התיישבה לידו והחלה לדבר איתו על המופע ועל התפקידים השונים שגילמו בני כיתתו. אחרי כמה דקות היא שאלה אותו אם הוא משתתף במופע, ולאחר שאמר שלא, שאלה מדוע. נתי אמר בשקט שזה בגלל שהוא מאוד דואג לאבא

שלו. פתאום נתי קם ממקומו והחל לרוץ, יצא משער בית הספר ונעלם ברחוב. הקב"סית רצה אחריו ואחרי כמה דקות ראתה אותו נכנס לביתו. היא נכנסה מיד אחריו ואמרה לו: נתי, אני מבינה שמשוהו מאד מדאיג אותך, אני לא אזוז מכאן עד שנדבר. נתי השיב: אבל אני לא יכול, אני צריך להתפלל. הקב"סית אמרה: אין שום בעיה, אתה יכול לעשות מה שאתה רוצה, אבל אני לא עוזבת עד שלא נדבר.

מאוחר יותר סיפרה הקב"סית למדריכה שלה שמאחר שהבינה שנתי מאוד מוטרד היא החליטה לא להרפות עד שידבר איתה. ההחלטה הזאת עזרה לה להישאר בביתו אף על פי שהוא ניסה "להיפטר" ממנה בכל דרך: "החלטתי שאני יושבת שם, החלטתי שאני לא מרפה, הייתי מאוד שקטה. אני מניחה שלא הייתי יכולה לעשות את זה אם לא הייתי שלמה עם עצמי, אבל ידעתי שאני לא אשאיר אותו לבד. היה לי ברור שהוא מאוד דואג. אחרי דקות ארוכות נתי "נשבר" וסיפר לה שהוא חושב שמשוהו עם אבא שלו לא בסדר: "הוא שוטף ידיים מיליון פעמים ביום, ואני מפחד מזה נורא".

הקב"סית נשארה עם נתי זמן-מה והקשיבה לו, הרגיעה אותו והבטיחה שתמצא דרך לעזור ולא תשאיר אותו לבד במצוקתו. היא גייסה את יועצת בית הספר, וזו החלה ללוות את נתי. במקביל דאגה הקב"סית שהעובדת הסוציאלית של היישוב תיצור קשר עם האב ותסייע לו. היא הוסיפה להתעניין בו מדי פעם, עד שהיה ברור שמשוהו נרגע בו והתנהגותו הקשות נעלמו.

תקשורת הבונה את מרחב ההשפעה – חיזוק חיבור הילד לעצמו

גם לאחר שהקב"ס הסיר את מחסומי ההתנגדות הראשוניים בדרך לליבו של התלמיד, ויצר את התנאים לדיאלוג משמעותי, הוא אינו שוקט על השמרים. לאורך כל הדרך ממשיך הקב"ס המיומן לגייס יותר ויותר כלים שנועדו להגביר את אמון התלמיד בו וליצור מגע, קשר וקרבה המאפשרים השפעה משמעותית.

חיזוק ההבנה העצמית של התלמיד מפתח אצלו ניצנים של מודעות עצמית. הבנה עצמית (self-understanding) היא היכולת ליצור מסגרת עבודה פנימית, פרשנית ומארגנת, הכוללת את הממדים הבאים (Beardslee, 1989): היכולת להעריך נכונה גורמים המסכנים את ההתפתחות התקינה ואת הדרכים המתאימות להתמודד איתם; היכולת להעריך את מסוגלותו של הפרט לפעול ואת ההשלכות של מעשיו; היכולת לנתב את האנרגיות למה שאפשר לעשות ולא להתמקד באכזבות ובכישלונות.

היכולת הרפלקטיבית ההולכת ומתפתחת עומדת בבסיס היכולת של הילד להתבונן על עצמו להבין את עצמו, ולגייס חוסן מול אתגרים ומכשולים. היכולת להישאר נוכח, להתמודד ולהציג יכולת עמידה, דחיית סיפוקים, גמישות, הסתגלות ועוצמה לנוכח מצבים מורכבים כגון קונפליקטים, פגיעה והצפה.

ג. קשר ומעקב מתמשך אחרי הילד לשימור התמיכה לאורך זמן

פרקטיקת המעקב

פרקטיקת המעקב של הקב"ס אחר התלמיד נעשית בעזרת עוגנים התומכים בהשתלבותו ובחינת השפעתם מעת לעת. לאחר שהצליח להסיר את חומות ההגנה העוטפות את התלמיד וליצור איתו תקשורת משמעותית ויחסי השפעה, מגייס הקב"ס את נציגי בית הספר, המשפחה וסוכני הטיפול והרווחה, שיפעלו לשיקום הערך העצמי ותחושת המסוגלות של התלמיד ואת אמונתו בעצמו וביכולתו להצליח במשימות החיים. לכן הוא מוסיף לפעול כדי שצוות בית הספר יזמן עבורו משימות מגדלות, יתמוך ביכולתו לבצען וישפר את תחושת מסוגלותו. מצד אחד, הוא חותר להשיב את האחריות על התלמיד אל הדמויות הטבעיות שבחיו, אך בו-זמנית, בעיקר במקרים היותר מורכבים, הוא לא נעלם בבת אחת מחיו וממשיך ללוותו ולדאוג לצרכיו.

הקב"ס דואג שלתלמיד תהיה מערכת של קשר מגדל משמעותי, שבמסגרתה יוכל לעצב תפיסה לא אגוצנטרית, ראיית הזולת והבנה שהוא אינו לבדו בעולם. במקביל הוא עוזר לו לחשוף את "חוקי המשחק", תוך פעולה במישורים המערכתיים, כדי לתקן את העוול שנעשה לו. כך הוא זורע בלב התלמיד את ההבנה שכדי להשיג מטרות יש לתפקד, ואת התודעה להשלכות הנשירה בהווה ובעתיד, וביניהן שיבוש תוכניותיו. הוא מוסיף להעריך את מקורות הכוח, המוטיבציה הפנימית ואזורי התפקוד של התלמיד כבסיס לעיבוי התפקוד, מתוך הכרה שתמיד, מתחת למעטה הסבל והמצוקה, ישנם "אזורים לא כבויים" שעליו לאתרם, ודרכם להצמיח את המוטיבציה הפנימית של התלמיד.

על בסיס ההבנות שהצטברו אודות התלמיד בעזרת המשפחה וגורמים אחרים המכירים אותו, והערכת רמת תפקודו בבית הספר ובמרחבי התפקוד והעשייה שמחוץ לבית הספר, פועל הקב"ס לבניית תוכנית פעולה הכוללת עוגנים שיתנו מענה לצרכיו, ואשר להערכתו יבטיחו את השתלבותו והצלחתו בבית הספר. התוכנית נבנית יחד עם צוות בית הספר ועם הדמויות הרלוונטיות האחרות – הילד עצמו והוריו; וכוללת כיווני עשייה שיובילו לבלימת תהליכי הניתוק והנשירה ולהרחבת תפקודי התלמיד, שיקום היחסים החבולים וחיבורו של התלמיד מחדש לבית הספר או השמתו במערכת חלופית מתאימה יותר. הקב"ס מוסיף לפעול בזירות השונות כדי להזרים בהן את העשייה לטובת התלמיד, ובהדרגה מוריד מעצמו את האחריות ומחזירה לדמויות המגדלות הטבעיות במשפחה, בבית הספר ובקהילה, ולתלמיד עצמו.

העוגנים שהקב"ס בונה עבור התלמיד נגזרים מהאופן שבו הקב"ס מעריך את גורמי הסיכון והנשירה המחוללים את הסיכון ואת אי-מימוש העצמי של התלמיד ויכולים להיות ממוקדים במישור הלימודי, הרגשי-חברתי או ההתנהגותי (להרחבה ראו: תוכנית אישית).

פרקטיקת חונכות (מנטורינג – Mentoring) כדוגמה לעוגן התומך בהשתלבות התלמיד בבית הספר

במקרים מסוימים, כשנדרשת לתלמיד תמיכה אינטנסיבית, הקב"ס מחבר אותו למנטור שיהיה יותר זמין לצרכיו ויקל את עומס האחריות מעל כתפי צוות בית הספר. מנטורינג (Mentoring) – חונכות – היא פרקטיקה רווחת העוסקת ביכולתו של איש מקצוע לשמש יועץ או מדריך אשר נמצא בקשר שוטף עם הפרט ומלווה אותו בדרך מסוימת. החונכות נועדה לקדם תלמידים במצבי סיכון ולהביאם לכדי מעורבות, התמדה ומניעת נשירה, באמצעות תמיכת אישית רציפה. המנטור מלווה את התלמיד ועוקב אחר התקדמותו תוך תמיכה מתמשכת. הוא פועל לניטור מדדים שונים של מעורבותו ותפקודו של התלמיד בבית הספר ובמסגרות אחרות שבהן הוא משתתף, ובמקביל יוצר קשר עם התלמיד ועם גורמים רלוונטיים אחרים, כדי לשפר את מצבו (Holtzman et al., 2017).

הולצמן ועמיתיו (Holtzman et al., 2017) מכנים את הפרקטיקה של המנטור 'פרקטיקה של ניטור ויצירת קשר' (Check & Connect). פרקטיקה זו פותחה במקורה עבור תלמידים עם לקויות למידה, והורחבה לתלמידים בסיכון. המנטורים הם אנשי מקצוע בעלי ניסיון קודם בעבודה עם ילדים בסיכון, המקבלים הכשרה ייעודית. הם ממלאים טופס ניטור חודשי לגבי התלמיד, ובו נתוני ניטור (Check) של נוכחות (היעדרות, איחורים); התנהגות; הישגים (ציונים); וקשר (Connect); נתונים על פעולות שנעשו עם התלמיד: תאריך יצירת הקשר, אורך הקשר בדקות, צורת התקשורת (מפגש אישי, שיחת טלפון) ותיאור סוג ההתערבות: בסיסית או אינטנסיבית, על ידי המנטור עצמו או על ידי גורם אחר (Holtzman, et al., 2017). השפעת החונכות נבדקת בעזרת מדדים שונים של מעורבות התלמיד, התקדמות לימודית ומניעת נשירה.

2. ברית העבודה של הקב"ס עם המשפחה

עבודה עם הורי התלמידים ומשפחותיהם היא מכשיר מרכזי בהצלחת עבודתם של גורמים האמונים על מניעת נשירה, אך היא אינה נוצרת תמיד באופן טבעי, והדרך למרחב ההשפעה רצופה במאמצים ובמשברי אמון. המפגש עם הקב"ס, שנתפס כנציג הממסד והחוק, עלול לעורר חשש והתנגדות, ולעיתים אף עוינות. חוויות עבר של ההורים עומדות בבסיס תפיסתם שגורמי הממסד גורמים להם נזק, ואף הקב"ס נתפס בעיניהם כסמל של מערכת חינוך שאינה אכפתית. במציאות כזו, בניית יחסי אמון היא מאתגרת ומצריכה אימוץ של גישה דיאלוגית המתאפיינת בהקשבה, אמפתיה, חמלה ועידוד ההורים להציף כל חשש המנקר בהם (Blonsky, 2020).

זירת העבודה של הקב"ס עם ההורים כוללת כמה שלבים. גם כאן, השלב הראשון מוקדש לביסוס האמון והקשר עם ההורים מתוך עמדה פנימית וסמכות פנימית מגויסת. לאחר שהאמון התבסס נעזר הקב"ס בהורים כדי להבין את ילדם, ופועל להפגישם עם המציאות על כל רבדיה (לעיתים ההורים רואים תמונה חלקית בלבד על מצב ילדם ומכחישים חלקים אחרים), ולבסוף מגבש ברית עבודה משותפת עם ההורים ומעודד הורות מגדלת בגובה העיניים.

א. ביסוס האמון והקשר עם ההורים מתוך סמכות פנימית

ההורות היא חוויה משמעותית שבה ההורים מעמידים את עצמם לשירות ילדיהם ומתמסרים להתפתחותם וצמיחתם (כהן, 2007). להתמסרות זו השפעה מטלטלת, מודעת או לא מודעת, על ההורה, המחייבת אותו להשקיע בהטמעת החוויות וההתמודדויות החדשות. תהליך ההתפתחות של הילד מתרחש בכמה שלבים, וכל אחד מהם מגלם סוג של קונפליקט פנימי שיכול להיות מעובד באופן חיובי ובונה ולהיטמע באופן קוהרנטי בעצמי של הילד, או להיחאות כאיכות שלילית של זהותו ושל מבנה אישיותו. הורי הילד עוברים תהליך מקביל להתפתחות, כך ששלבי ההתפתחות של הילד מאתגרים את ההורה ומציבים גם אותו בהתמודדות עם משימה נפשית התפתחותית מקבילה לזו שעובר ילדו (פלוטניק, 2007; אריקסון, 2007).

ככל שעצמיות ההורה מגובשת יותר כך משימות ההטמעה וההסתגלות לאתגרי ההורות מהווים חלק מהתחזוקה השוטפת של הקשר, ואינם מצריכים השקעת אנרגיה מיוחדת. ואולם נסיבות חיים ואתגרי התפתחות עלולים לערער את תחושת העצמיות והקוהרנטיות של ההורה, האיוון עלול להיות מופר, וחרדות הוריות עלולות לחלחל ולאיים על רווחתו הנפשית. כאשר ההורה מוצף רגשות של חרדה ודאגה, וכאשר אלה הם הפריזמה העיקרית שדרכה הוא רואה את ילדו, יש סכנה שבמקום שההורה יענה על הצרכים של הילד הממשי – הוא יענה על הצרכים הנובעים מן החרדות של עצמו. חרדה מציפה עלולה להתגבש לשני דפוסים מרכזיים בקשר הורה-ילד:

1. תפיסת הילד כשביר או חסר ערך, הגוררת דפוס של הנמכת הציפיות מהילד, ויתור וריכוז מוגזם בצרכיו, המלווה לעיתים בהזדהות רבה עם הילד והכחשת קשייו או השלכתם על אחרים, וזאת כדי למחוק את צורכי ההורה לנוכח צורכי הילד, בגלל רצון ההורה לגונן על ילדו.
 2. גישה סמכותנית ותובענית של ההורה, המתעלמת מצרכיו וקשייו של הילד ומפרשת אותם כעצלות או מניפולטיביות. פעמים רבות מלווה עמדה זו בניסיונות שליטה תכופים של ההורה ובמאבקי כוח, או בהתנכרות והתעלמות מצרכי הילד.
- שני הדפוסים מתחלפים זה עם זה בדרך כלל, ומחבלים בכוח הגדילה וההתפתחות של הילד. מצבי החרדה המשתלטים על ההורה מושפעים מעולמו האישי והפנימי של

ההורה, מן המאפיינים של הילד – טמפרמנט, פרופיל נירו-התפתחותי, תכונות אופי, נטיות – וכן ממצבים ונסיבות משפחתיים, חברתיים ותרבותיים, כגון קשיים כלכליים, מציאות ביטחונית רעועה, הגירה ומצבי לחץ ומשבר. כל אלה עלולים להעצים את העמדה החרדתית של ההורה ולערער את יכולתו להתפנות לצורכי ילדו ולהבטיח את שלומו. במצב זה ההורה נוטה להכחיש את המצוקה של ילדו, או להיפך, להתנגד לכל מה שעלול לתייג אותו.

דפוסי הורות אלה עומדים מאחורי הקלעים במקרים רבים של תלמידים במצבי נשירה, ומאפיינים את תהליך הסיכון והנשירה שהם חווים. אין הכוונה לכך שההורים "אשמים" במצב של ילדם, אלא המצב הרגשי של ההורים, לצד גורמים רבים אחרים, כמו היחס שהתלמיד מקבל בבית הספר, עלולים לבוא לידי ביטוי בתת-תפקודו.

אם במשך זמן רב ילד אינו זוכה מהמבוגרים המשמעותיים בחייו ליחס שהוא זקוק לו, נגרמות תנודות גדולות בהערכתו העצמית וירידה בחיזיונותו. הוא עלול להגיב לכך בטווח רחב של תגובות: מזעם נרקסיסטי⁴³ – מצב שבו החלק הנרקסיסטי שלו, החלק הפגיע הזקוק לטיפול ולהעצמה, "מתפוצץ" ומתבטא בתגובות קיצוניות ואפילו באלימות – ועד למצב שבו הוא מסתגר, נעלם והופך ל"שקוף" וחסר קול, מצב המעיד על הפגיעות העמוקה ביותר. ככל שירדת רמת התפקוד כך עולה רמת הניתוק, חסכי ההתפתחות גדלים ויש צורך עמוק יותר במבוגרים המסוגלים לספק צורכי גדילה והתפתחות (מור, 2018).

במצבים אלה חווה הילד רגשות קשים של בושה והשפלה, הכרוכים בחשיפת פגיעותו לזולת, והוא מפתח מערכי התמודדות שנועדו להפחית את הבושה וההשפלה בשלל דרכים, ובהן ויתור על למידה, דימוי עצמי של חוסר כישרון לימודי, תחושת עליונות או תוקפנות גלויה, תחושת קורבנות ונרדפות, חציית גבולות ומשחקים אסורים, עיסוק אינטנסיבי בחיים החברתיים או בתחום אחר שבו הוא חזק, נסיגה לעולם הפנימי או לדיכאון ועוד. ההתנהגות הגלויה מחפה על החרדה ומסתירה אותה, והתחום הנסתר הוא שמניע את התהליך הסיכוני (מור, 2018).

חקר המוח מעיד שהורים אשר חווים לאורך זמן יחס עוין של ילדם כלפיהם, מתקשים להישאר פתוחים ומעורבים בקשר, ומפתחים בעצמם עמדה הגנתית ומסתגרת מולו. דניאל יוז מכנה מצב זה 'דאגה חסומה' (blocked care) – מצב שבו ההורה 'עושה את עבודתו' מתוך אטימות רגשית, באופן שאינו מאפשר לו להיות במגע של השפעה עם ילדו (Hughes, 2017).

43 זעם נרקסיסטי מתפתח מתוך תסכול כאשר הצרכים הבסיסיים אינם נענים, והוא האחראי לרוב התגובות השליליות של בני נוער מתנתקים. זעם זה מתפתח עקב נוקשות המערכת ההגנתית שהתפתחה בתגובה לזעם נרקסיסטי כרוני, האוצר בחובו אכזבות וטראומות ילדות.

הקב"ס מתערב במשפחת התלמיד לאחר תקופה ארוכה של חודשים ולעיתים אף שנים שבה הניסיונות והמאמצים של הוריו ומוריו להחזירו ל"דרך המלך" לא צלחו, ודפוסי התת-תפקוד שלו הלכו והתקבעו, וכך גם דפוסי הדאגה החסומה של הוריו. ההורה מרדים את נפשו ונמנע ממגע וממפגש. הוא נכנס למצב של "איזון" מדומה, שבו הוא משלים עם המצב ומעדיף שלא לפגוש את המציאות המערערת והמייסרת. כל מפגש עם המציאות חושף אותו לחוויה קונפליקטואלית בלתי נסבלת, וגורם לו להיכנס עוד ועוד למצב של ניתוק, הכחשה, הסתרה והאשמה.

במצב שכזה, עצם כניסתו של הקב"ס לתמונה מאיימת על ההורה, שכן כניסתו מבשרת על צורך ביציאה מאותו "איזון" ובמפגש עם התחושות הקשות העולות במפגש עם המציאות הכואבת. ההורים, שבעי כישלונות לא פחות מילדם, אינם ששים לחזור למקום הכואב, ובאופן גלוי או סמוי מגלים התנגדות עזה לעצם ניסיונותיו של הקב"ס להתקרב.

מתודות ופרקטיקות של בניית אמון וקשר עם המשפחה תקשורת בין הקב"ס למשפחה ולתלמיד – ניהול הקונפליקט והמסבר הכרוך במצב של נשירה

הדינמיקה שתוארה לעיל מסבירה כיצד כניסתו של הקב"ס לקשר עם ההורים נעשית כמעט תמיד במציאות משברית, אשר דפוסי הניתוק והנשירה של התלמיד הם הביטוי המוחשי שלה. כניסה זו מצריכה מהקב"ס שליטה במיומנויות של התמודדות עם קונפליקט ומשבר. הקב"ס צריך להתמודד עם קשת רחבה של רגשות שליליים שמתעוררים אצל ההורים ומביאים אותם לנסות להדוף אותו בכל דרך. ההורים עלולים להטיח בקב"ס האשמות קשות, להשפילו ולערער את סמכותו ומקצועיותו, להתעלם ממנו ו"לנפנף" אותו בכל דרך, ובלבד שיניח להם לשוב למצב המאוזן והמוכר. רק עמדה אמיצה של הקב"ס, הכוללת התמדה וניסיון בלתי נלאה לעזור לתלמיד, לעורר ולגייס את ההורים, מאפשרת למטענים הקונפליקטואליים הרדומים לעלות על פני השטח.

קונפליקט זה הוא בלתי נמנע, מתחייב מעצם ההכרה במציאות ונוצר כתולדה של הצורך ליישב את חוסר ההלימה בין העמדה הפנימית של ההורה ובין המצב, את הסתירה בין הרצונות ובין צרכים – הרצון לחזור לאיזון ולשקט והצורך להתמודד עם המציאות. תהליך הנשירה מבטא סוג של איזון וסטטוס קוו, ואילו ההתמודדות עם הנשירה תובעת תזווה מעמדה של איזון לעמדה של קונפליקט הנגרם מן המציאות הפולשת אל פנימיותו של ההורה. בשלב זה התמודדות משמעותית של הקב"ס עם ההורים מכילה ביטויים שונים ומגוונים של אותה תזווה.

התמדה מיטיבה של הקב"ס בקשר עם ההורים מנכיחה יותר ויותר את המציאות ומאפשרת לה לחדור לעולמו הפנימי של ההורה, כך שהקונפליקט הופך להיות בין

שני קולות מופנמים שצריכים לקבל הכרעה פנימית, שכן ההורה אינו יכול להמשיך להאשים את הילד, את בית הספר או את ההורה השני.

כניסתו של הקב"ס למערך המשפחתי צריכה להיעשות מתוך הנחה מוקדמת על קיומה של המורכבות שתוארה לעיל במערך הקשרים של ההורים עם ילדם. הקב"ס מציג את עצמו בפני ההורים כרוצה בטובת ילדם; וכחלק ממאמציו להפיג את חששותיהם מהמפגש, הוא מדגיש בפניהם את האינטרס המשותף – לפעול לטובת ילדם, ומבהיר להם את מהות תפקידו ואת מטרותיו. מחויבותו לסודיות מודגשת מתוך מטרה להסיר את חומות ההגנה ולבסס את אמון ההורים בו כדמות שיכולה לעזור.

הקב"ס מכיר בכך שחוויותיהם של ההורים מעצבות את המציאות ואת מרחב ההשפעה, ולא "העובדות היבשות"; ולכן כל פנייה של הקב"ס להורים, ודאי בשלבים הראשונים, מצריכה משנה זהירות ובדיקה מראש של נסיבות המקרה.

אף על פי שקב"ס פועל מתוקף חוק המסמיך אותו לאכוף ביקור סדיר, קב"סים מיומנים ובעלי ניסיון מסתייגים משימוש בכוח הסמכות ומעדיפים לפעול מכוח היחסים. המשפחה היא מקור הסמכות של הקב"ס. ההורה הוא בעל הבית, והקב"ס אינו יכול לקיים שום התמודדות משמעותית עם התלמיד מבלי להישען על הדמויות הטבעיות המגדלות אותו. מכאן שהקב"ס תלוי תלות מלאה בהורים וביכולתם לשתפו בסיפורו של ילדם. הקב"ס יוצר את הקשר עם ההורים מעמדה התובעת את אחריותם כלפי ילדם, ותוך העברה של מסר כפול – אני תלוי בכם כמי שאחראים בלעדית על ילדיכם, וזקוק לכם כמי שמכירים אותו טוב ביותר, ובו-זמנית תובע מכם להתמודד מכוח הסמכות הניתנת לי כחוק.

הקב"ס מגלה אמפתיה כלפי ההורים ונמנע משיפוטיות באופן שמגייס אותם למשימת שילובו מחדש של ילדם. פניית הקב"ס נעשית ברגישות, באופן בלתי מאיים ותוך שמירה על כבודם של ההורים. מטרתו היא ליצור יחסים המאפשרים השפעה עם ההורים, והברית שתתגבש מאוחר יותר כפרי מאמציו תניע שיתוף פעולה בינו לבינם. חובת ההורים לפגוש את הקב"ס אינה מונעת ממנו לבצע את הפנייה ברגישות, באופן בלתי מאיים ותוך שמירה על כבודם, גם אם הוא נעזר בסמכות הניתנת לו מתוקף תפקידו.

פרקטיקה מבוססת עקרונות השאולים מהתערבות קצרת מועד עם

מצבי לחץ ומשבר

בשלב זה הקב"ס יכול לשאול את עקרונות הפרקטיקה של התערבות קצרת מועד עם **מצבי לחץ ומשבר**. הקב"ס מתמקד באירוע המלחיץ של הסיכון לנשירה שבו נמצא התלמיד, האירוע שעזמו מתמודדת המשפחה, ומספק לה תמיכה ואמפתיה יחד עם הפרכת תפיסותיה השגויות, שינוי פרשנותה לאירוע והקניית כלי התמודדות יעילים

יותר. פרקטיקה זו מספקת הקלה מיידית בתחושות הקשות, וזו אמורה להישאר יציבה ולאורך זמן. מעבר להקלה, מטרת הפרקטיקה להקנות יציבות, להחזיר את המשפחה לשיווי המשקל שאיבדה ולהפוך אותה לפגיעה פחות בכך שהיא רוכשת תחושת מסוגלות וכלי התמודדות אדפטיביים ומותאמים יותר עם מצב הנשירה של ילדם. לאחר שהקב"ס מצליח לבסס עם המשפחה יחסים של פתיחות ואמון ראשוני, הוא חותר להעמיק את הקשר עימה, עד שכל הצדדים – הקב"ס, ההורים, קרובי משפחה ולאחר מכן גם התלמיד עצמו – יוכלו להחזיק בתפיסה מציאותית יותר של סיפור הנשירה הייחודי ושל הגורמים לו, שיש לטפל בהם כדי להביא לשינוי המיוחל.

ב. ביסוס מרחב ההשפעה בקשר שבין הקב"ס, המשפחה והתלמיד

בשלב זה, לאחר שההורים יצאו מקיבעונם ומהראייה הצרה של המציאות, פועל הקב"ס לשנות את הראייה הסובייקטיבית של ההורים לכדי פרספקטיבה מבוססת מציאות. ההכרה במציאות על כל גווניה תבשיל את התנאים ליצירת ברית עבודה משותפת. הקב"ס מגדיל את מרחב ההשפעה בכך שהוא מקשיב שוב ושוב לפרספקטיבה של ההורים, כדי להשלים את חלקי התמונה. אט אט ההורים מכירים בכך שילדם נמצא במצוקה ומתקשה להשתלב במסלול נורמטיבי. בדרך כלל ההורים טוענים שראשית ההידרדרות של ילדם קשורה בקשיים חברתיים ולימודיים, ורובם מייחסים הידרדרות זו להשפעה חברתית מזיקה של תלמידים אחרים שאימצו דפוסי התנהגות עברייניים. בדרך כלל מביעים ההורים ביקורת ואכזבה מהמערכת שהתעלמה ממצוקת ילדם ולא נקפה אצבע כדי לעזור לו להתגבר על קשייו.

הקשר עם ההורים מבוסס על ההכרה כי ההורים הם סוכני שינוי עיקריים לשיפור המצב של ילדם, וכי יש קשר בין מטרותיהם וחויית ההורות שלהם ובין התנהגותם במפגש עם ילדם (כהן, 2007). כהן מזהירה מפני הלחץ שעשויים ההורים להפעיל בדרישתם לכלים ולפתרונות מהירים, שכן אלה אינם יעילים בהעדר בסיס של קשר טוב. מתן כלים עלול להיות חרב פיפיות, המלבה לא פעם את ההתנגדות של ההורים, באומנם שניסו זאת וזה "לא עבד". אך הקב"ס צריך לזכור שהכוונות והמוטיבציה להיות הורים טובים הן חזקות, גם אם כרגע הן חסומות, מתוך אמונה שההורים יכולים להצליח בהתמודדות עם בעיות ילדם כאשר החסמים יוזהו ויוסרו. לשם כך הקב"ס מבטא חוסר שיפוטיות ואמפתיה כלפי תחושותיהם ומחשבותיהם על יחסיהם עם ילדם, וגם קבלה של הצורך בהגנה רגשית כדי להפחית חרדה, בושה, ייאוש וכאב.

פרקטיקה לביסוס מרחב השפעה מגדל בין ההורים לילדם

כמה עקרונות משמשים את הקב"ס לביסוס מרחב ההשפעה של ההורים בקשר עם ילדם ולשיפור העמדה המגדלת שלהם כלפי ילדם:

קידום חמלה עצמית – נדיבות כלפי עצמנו, קבלת האנושיות שלנו וההבנה שאנו טועים לפעמים: ככל שהגורם המתערב יראה יותר חמלה ויזמין את ההורה לחמלה כלפי עצמו, כך הביקורתיות של ההורה כלפי עצמו וכלפי הילד תפחת, ודבר זה ישפר את יכולת הוויסות של הילד; **עידוד רגשות חיוביים**: נוכחותם של רגשות חיוביים תורמת ליכולת ארגון עצמי מורכבת ויעילה יותר. חשיפת ההורים למנגנון הקרוי "הטיה שלילית של המוח" (the negative bias of the brain), שלפיו אנו נוטים ללמידת-יתר מחוויות שליליות, לעומת למידה מחוויות חיוביות, תומכת בצורך להדגיש מצבים שבהם עולה חוויה חיובית; **שימוש בעמדה של משחק (playfulness)**: התנהגות פיזית, קוגניטיבית וחברתית ספונטנית המביעה שמחה, הומור, סקרנות, דמיון ויצירתיות מחזקת את יכולתם של ההורים להתקרב לילדם, לספק לו תגמולים רגשיים ולפתח שליטה עצמית וסובלנות. עמדה של משחקיות מאפשרת להורה להכיר את הילד מזוויות אחרות, ומקדמת את האפשרות שיתפקד באופן שונה במפגש עם מצבי לחץ (ראו הרחבה במודל PACE של דניאל יוז לעיל – Hughes, 2017); **קידום המודעות של ההורה**: המודעות היא יכולת מטא-קוגניטיבית המאפשרת להורה להרהר בהתנהגותו ובהתנהגותם של אחרים במונחים של רגשות, מוטיבציות, תפיסות וסיבות סובייקטיביות. יכולת זו נותנת משמעות ותחושת מובנות טובה יותר של העולם; העולם הופך ניתן לניבוי, ובכך מתאפשרת התמודדות הסתגלותית. הקב"ס מנסה להתחבר לחוויות ולתחושות של ההורים, ומשם להתחיל ולהרחיב אותם. ככל שרמת המודעות עולה יותר ישנה גמישות רבה יותר בהבנת הבעיות של הילד ובמציאות פתרונות יצירתיים ומגוונים יותר. השיח של הקב"ס עם ההורים יוצר אצלם עמדה רפלקטיבית יותר, המאפשרת לראות כל סיטואציה מנקודות ראות רבות יותר. העמדה הרפלקטיבית היא שמחזקת את הוויסות הרגשי ואת הגמישות והיצירתיות בקשר.

כהן (2007) מדברת על ארבע רמות של מודעות הורית שאותן אפשר להעריך בעזרת שאלות מכוונות, כגון: "תארי לי את הילד שלך; איזה מין ילד הוא?"; "ממה את נהנית ממנו במיוחד, ומדוע?"; "מה סדר היום של הילד? כיצד הוא נקבע? מדוע?"; "מהי מידת ההתערבות שלך בחיי החברה של ילדך ומה צורתה? מדוע?"; "מה הכוחות שאתם מביאים אתכם להתמודדות עם בעיית הילד, ולאילו רגישויות ונקודות תורפה יש לשים לב ולהביא בחשבון?". בסוף כל שאלה חשוב לשאול מדוע, לבקש דוגמאות ופירוט, ולשאוף להבין את הכוונה שמאחורי המעשה או ההחלטה של ההורים, מתוך סקרנות לא ביקורתית.

האופן שבו ההורים מתארים את החוויה של הילד מאפשרים לסווג את רמת המודעות שלהם:

רמה 1 – רמה אגוצנטרית: ההורה מבין את הילד כהשלכה של הניסיון האישי שלו, והתפקיד ההורי מאורגן סביב צרכיו ורצונותיו של ההורה בלבד. הילד נחווה כנפלא אם הוא עונה על צורכי ההורה. אפשרות נוספת היא שההורה מבין את הילד רק באמצעות החוויה של עצמו כילד (למשל, הורה הדוחף את הילד ללכת לצופים כי כשההורה היה ילד, הצופים היו מרכיב משמעותי מאוד בחייו). הורים אגוצנטריים עשויים להיות אכפתיים מאוד כלפי הילד, לעיתים עד כדי הזדהות עוצמתית וחוסר נפרדות, כך שהילד אינו מתקיים כאדם נפרד. ישנה מסירות רבה לילד, אך זו נוצרת מתוך צורכי ההורה.

רמה 2 – רמה נורמטיבית-קונבנציונלית: ההורה מפרש ומבין את הילד לפי הגדרות, ידע, מסורות תרבותיות ומשפחתיות ואמונות מקובלות. אלה הן הגדרות "נורמטיביות" למה צריך ונכון לעשות כהורה, לצד הסברים מקובלים לאופן שבו ילדים מתנהגים כפי שהם מתנהגים. הקשיים מתעוררים כאשר הטמפרמנט של הילד הוא בעל אפיונים יוצאי דופן, או כשהנורמות של המשפחה והתרבות שאליה הם משתייכים אינם מתאימים לילד. אפשר לזהות זאת כאשר ההורה מרבה לדבר על מה שנורמלי או לא נורמלי, מקובל או לא מקובל, נכון לא נכון, מתאים או לא מתאים.

רמה 3 – רמה ממוקדת בילד: ההורים רוצים להבין את הילד ולמלא את צרכיו טוב יותר. הם מבינים את מורכבותו ואת המוטיבציות וההיבטים השונים בעולמו הפנימי. ברמה זו התפקיד ההורי מאורגן סביב זיהוי וסיפוק הצרכים של הילד יותר מאשר חובות מקובלות ומוגדרות מראש. לכאורה מדובר בהורות אידיאלית, אך היא חסרה את ההבנה אודות האינטראקציה; ההורה רואה רק את הילד ואת צרכיו אך הוא מנטרל את ההשפעות המשפחתיות הרחבות. כשסיפוק הצורך של הילד עומד במוקד עלולות להיווצר הגנת יתר ואינפנטיליזציה של הילד, שחיקה הורית ומחיר כבד למערכת המשפחתית. ההורה מוותר על הצרכים שלו ומבטל את עצמו, ואילו הילד מתקשה להתמודד עם תסכול ולהכיל קשיים.

רמה 4 – רמה ממוקדת ביהסים: ההורה מבין את הילד כמערכת עצמי פסיכולוגית מורכבת ומשתנה, לצד מודעות להתפתחות ולשינוי בתפקיד ההורי, הכולל מציאת דרכים לאיזון בין צורכי הילד, צורכי ההורים וצרכים מערכתיים נוספים. פרספקטיבה זו כוללת ממד של זמן ושל איזונים בין צורכי הפרטים במערכת המשפחתית. כלומר, יש הבנה בנוגע לצורך בפשרה, ולכך שלא תמיד יש מענה אידיאלי לצורכי הילד.

פרקטיקה להגברת הנוכחות ההורית

הקב"ס עוזר להורים להבין את נפשו של ילדם ולהחזיר להם את האמונה בסמכותם ובשיבות מעורבותם בחייו. ההורים מבינים כי חשוב מאוד לשלב גבולות עם אהבה, ולברור את דרך התנהגותם עם ילדם. הקב"ס שב ותובע מההורים להיות אחראים על ילדם. הקב"ס אינו נסוג וממשיך להפגיש את ההורים עם המציאות יחד עם היותו זמין ונוכח עבורם. הוא מזרים עוד ועוד מידע, מרחיב את המעגל ומפגיש את ההורים עם דמויות נוספות – צוות בית הספר ודמויות רלוונטיות בקהילה.

ההורים הופכים להיות יותר קשובים להתמקמות החדשה שנתבעת מהם אם הם רוצים שיקרה שינוי עם הילד, וזוים מעמדתם הקודמת. כך למשל, אם עד לאותו רגע סירבו לקיים שיחה משותפת עם הילד – עכשיו הם מוכנים, ואם פחדו לשתף במידע שהיה עלול לדעתם יזיק – עכשיו הם משתפים.

אם כן, הראייה של ההורים מתרחבת, והם משתתפים יותר ומתייעצים עם הקב"ס תוך תנועה בין התקפה והתבצרות לבין צמיחה והתמודדות. אט אט הם מתחילים לחשוף את האזורים שהסתירו מפני עצמם. היכולת של הקב"ס לנהל את הקונפליקט מרחיבה את האפשרות שהורה לא יישאר באותה עמדה מקובעת. ההורים מבינים שחויית המשבר היא איתות שעליהם לעשות משהו עכשיו, פן יהיה מאוחר.

המטרה המרכזית בשלב זה היא להזמין להיות סמכות משפיעה על ילדם, וללמוד כיצד לממש את סמכותם ההורית ולהרחיב את מסוגלותם לעמוד לרשותו, לסייע לו להבין את המתרחש ולהתמודד טוב יותר עם מצבי החיים היום-יומיים. ההורים מבינים שהילד איננו יכול לגדול כאשר הרשות ההורית המגדלת והמכוונת נלקחת ממנו.

ככל שמתהדק הקשר עם הקב"ס, ובהמשך גם עם בית הספר ועם דמויות רלוונטיות בקהילה וברשות, ההורים הופכים מעורבים יותר בנעשה עם ילדם, ונוקטים יותר ויותר פעולות למען הצלחתו.

פרקטיקה לביסוס מרחב ההשפעה במשולש שבין הקב"ס,

התלמיד והמשפחה לבין בית הספר

בשלב זה הקב"ס מבסס שיח של תקווה בין ההורים ובית הספר בכך שהוא מצטרף למהלך אשר יוצר השפעות הדדיות: הוא מביא את חויית המשפחה אל בית הספר, וגורם לבית הספר להיות מושפע מההורים, עד שנוצרת חוויה של עשייה משותפת – ברית של בית הספר ושל ההורים. הקב"ס משמש מתווך ומגשר, מפגיש צד אחד עם הצד האחר, מתקן אי הבנות ומשלים פערים. המסר לבית הספר הוא שגם במקרים אשר בהם נראה כי ההורים אינם משתפים פעולה – אפשר להגיע אליהם; והמסר להורים הוא שהם לא לבד, ושבת הספר עשוי לתמוך ולעזור למשפחה.

הקב"ס מכונן יחסי משולש: הקב"ס, התלמיד ומשפחתו, ובית הספר; וכך הוא יוצר דינמיקה חדשה וקומוניקציה חדשה בין כל הצדדים, כהכנה לשלב שבו יצמצם את נוכחותו ויעביר חזרה את האחריות לדמויות הטבעיות שבחיי התלמיד.

ג. קשר ומעקב מתמשך עם המשפחה לשימור ולהתאמה מחדש של התמיכה

לאחר שהתבססו יחסי ברית הנשענים על הכרה משותפת במציאות, יכולים ההורים להיעזר בקב"ס בהתנהלותם מול הרשויות למציאת מענה הולם למצוקות ילדם. במקביל למעקב שמפעיל הקב"ס אחרי התלמיד והעוגנים שהוא בונה עבורו, הקב"ס פועל ליצירת עוגנים גם עבור ההורים, עוגנים שיאפשרו להם לשפר את מסוגלותם לקדם את ילדם.

פרקטיקות מעקב אחרי מעורבות, נוכחות וצריכת עזרה של המשפחה

במידת הצורך, מוסיף הקב"ס לפגוש ולהכיר לעומק את הנרטיב והאקלים המשפחתי, את הורי התלמיד, את אחאיו ודמויות משמעותיות במשפחה המורחבת; הוא לומד על הכוחות והמשאבים המשפחתיים וכן על משברים ונסיבות מאתגרות. מתוך אותה היכרות הולכת ומתרחבת לומד הקב"ס אילו עוגנים נדרשים לחיזוק יכולתם של ההורים לתמוך בהתפתחות ילדם וליצור ברית עם גורמי חינוך וטיפול בבית הספר ומחוצה לו.

הדרכה מגדלת הורים "בגובה העיניים"

על בסיס הדינמיקה החדשה שהולכת ונבנית בין בית הספר להורים מביא הקב"ס ערוצים נוספים, שעליהם יכולים ההורים להישען ושבועזרתם הם יכולים להוסיף ולשכלל את יכולותיהם ההוריות: טיפול, רווחה, הדרכה הורית, קבוצות תמיכה הוריות. הקב"ס פועל להבשלת יכולתם של ההורים להיעזר בגורמי הטיפול למען הרחבת מסוגלויותיהם ההוריות וכבסיס ליכולתם להתמודד טוב יותר עם סוגיות, כגון: כיצד להציב גבולות מתאימים לילדם? איך לספק סביבה תומכת המקדמת את הלימודים בבית הספר? איך לעודד את הילד להשתתף בפעילויות בבית הספר?

הבשלת מסוגלות ההורים לצורך עזרה טיפולית

בהתאם לצרכים המעכבים פועל הקב"ס להבשלת יכולתם של ההורים לכונן יחסים מזיני התפתחות של הילד. ככל שהילד מתחבר מחדש לבית הספר, משמשת המשפחה עבורו משענת ותמיכה, וכך מתפתח בין בית הספר לבין הבית קשר ישיר, בטוח, אינטימי, וגורם למשפחה לרצות לקבל תמיכה ועזרה מעמיקה יותר הצורך. ואז הם הולכים לטיפול

כדי להתמודד עם החרדות והמחסומים שמונעים מהם קומפלטיות הורית, ויוצרים מערכת יחסים מיטיבה ובעלת אופי מגדל עם ילדם.

מקרה לדוגמה

נירה, נערה בת 13, היא בת יחידה לאמה. לאחר לידתה נטש אביה את המשפחה. מאוחר יותר התחתנה האם שנית, אך התגרשה אחרי כמה שנים, ונירה חוותה זאת כנטישה נוספת בחייה. נירה החלה להיעדר יותר ויותר מבית הספר. האם לא הצליחה להעיר אותה בבוקר, והיא פשוט נשארה בחדרה בחוסר מעש. בפעמים הבודדות שבהן בכל זאת הגיעה לבית הספר, היא נכנסה לחדר היועצת וקיימה עימה שיחה קצרה. נראה שניירה הולכת דועכת, ושהיא נמצאת במעין תהליך של ויתור על עצמה ועל חייה.

בבית הביעה נירה המון כעס ואנטגוניזם כלפי אמה; אך בבית הספר היא נחוותה כשברירית, נחמדה, עדינה ומופנמת, ונמנעה מלהפגין כלפי חוץ את עומק מצוקתה. זעקתה השקטה הקשתה לקלוט את אומללותה, ולמרות השיחות שקיימה עם היועצת נראה שלבית הספר אין כל השפעה עליה.

נירה הופנתה לקב"סית, וזו קיימה כמה שיחות עם אמה ויצרה עימה קשר טוב. בעקבות השיחות החלה האם להתבונן יותר על עצמה ועל חייה. היא קלטה שהיא עצמה נמצאת במעין ויתור עצמי, וכי בשל צורת ההתנהלות שלה תופסת אותה בתה כחלשה ושברירית, ולא כמי שאפשר להישען עליו ולהיעזר בו. האם החלה בתהליך טיפולי לשנות את התנהלותה; היא החלה להקפיד על הופעתה וכן על הסדר והארגון בבית; ובמקביל, החלה לתבוע מבית הספר להשפיע על בתה, או למצוא לה בית ספר שיוכל להתמודד עם צרכיה.

הקב"סית נפגשה במקביל עם היועצת, ויחד עם מחנכת החלו לחדש את העשייה עם הנערה ולתבוע ממנה להגיע בקביעות לבית הספר. הם הצמידו לה מורה לכמה חודשים, וזו ישבה עימה וסייעה לה להדביק את הפערים הלימודיים; ובמקביל דאגו לשלב אותה בפעילויות חברתיות כדי לעודד אותה לחדש את הקשר עם חברותיה. נירה החלה להשתלב מחדש בבית הספר ואמה החלה בתהליך טיפולי ארוך, ובו שולבה הבת במפגשים נבחרים.

3. כינון ברית – הקב"ס עם צוות בית הספר

הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית – PSEA – מכירה בחשיבות של בית הספר כמערכת חיברות (סוציאליזציה) בעלת השפעה מכרעת על הישגיו של פרט בחברה הפוסט-מודרנית, אבל קוראת תיגר על העדר הפרקטיקה הסדורה לחינוך מגדל, העוסק במכלול צרכיו הלימודיים וההתפתחותיים של התלמיד, והערבה למימוש מלוא הפוטנציאל

האנושי של כל התלמידים, ללא תלות בנתוני הרקע החברתי-כלכלי שלהם. גישת PSEA מכירה בתפקיד החיוני של בית ספר כמנגנון להכללה חברתית, אבל מצביעה על העובדה שלעיתים בתי הספר פועלים כארגונים ממיינים, ומתעדיפים את אלה המצויים בשפה וביכולות שהתרבות השלטת מקדשת, ומדירים את האחרים. בתי ספר פועלים לעתים כמנגנוני הדרה המנציחים פערים חברתיים, ובכך מגבירים את הסיכון לנשירה של תלמידים שהתרבות השלטת איננה נחלתם. הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית תובעת שינוי עמוק בתרבות הארגונית המושרשת היטב במבנה בית הספר ובשיטות ההוראה והחינוך החותרות לנורמליזציה. השיטה תומכת במסוגלות של צוותי החינוך להכיר בהבדלים שבין תלמידים על רקע שונות סביבתית, תרבותית, חברתית ומנטלית, וההתנסויות והחוויית שעיצבו את זהותם; ובצורך ליחסים המזינים למידה והתפתחות במרחב של השפעה אנושית.

בית הספר המכליל נדרש לספק לתלמיד זירה שבה הוא יכול "לשחק" ולחזק את יכולתו ללמוד על זהותו, יכולותיו ונטיותיו, דרך התנסויות. משחק פורה ומתגמל עם החיים מפתח אמונה חיובית ואופטימית ותחושת זהות יציבה. הביטחון והזהות האישית ההולכת המתעצבת מספקים מוטיבציה פנימית, חיוניות ורצון למימוש עצמי (מור ולוריא, 2010). צירים פנימיים אלה מתפתחים ככל שהתלמיד זוכה לסביבה בטוחה, יציבה ומגינה, או בשפתו של ויניקוט – סביבה טובה דיה, שיכולה להכיל את הילד ונותנת מענה לצרכיו הלימודיים, הפיזיים, הרוחניים והרגשיים.

תלמידים תת-משיגים מוותרים על תפקודים שאינם נגישים להם, ואשר מתנגשים עם מאווייהם הפנימיים. אותה סביבה, המבקשת להשקיע בתלמידים שיש להם צורכי עצמי מוגברים, עשויה לפגוש אותם "מבחוץ", מבלי להתחבר לעולמם הפנימי. במקרה כזה, הסביבה נשארת עיוורת לצורכיהם הגלויים והסמויים, ובכך מחלישה עוד יותר את עצמיותם. לעומת זאת, כאשר אנשי החינוך מתגברים על הקושי ויוצרים מפגש אותנטי עם התלמיד התת-משיג, הם יכולים לגעת ברבדים עמוקים מאוד בנפשו וגם בנפשם (מור, 2018).

האתגר הכרוך ביצירת אותה השקעה קשור בכך שדווקא כאשר איש החינוך מתפנה למפגש אמיתי עם תלמיד תת-משיג, חשוף למורכבות רגשית המתעוררת מהחרדה ומחוסר הערך המהדהדים בנפשו. מצוקה פנימית, שמקורה ביחסים מוקדמים, מקבלת ביטוי ביחסים עם המבוגר ומופנית כלפיו, דווקא לאחר שהצליח במאמץ רב לבסס יחסי אמון. לעיתים תהליך זה מפתיע וקשה לעיכול: התלמיד מפגין חוסר סובלנות בולט לחסרונות האנושיים והמקצועיים של איש החינוך המנסה לסייע לו. התלמיד מתנהג באופן פוגעני ומעליב, ואיש החינוך המתוסכל והפגוע חווה תוקפנות ישירה (מור, 2018). איש החינוך פוגש את התהום הפנימית שבנפש התלמיד ונאלץ להתמודד עם הקשיים והמכאובים שהצטברו בו במהלך השנים שבהן חווה מפגש לא מתגמל עם דמויות קרובות

אחרות. התלמיד נתקל במגבלותיו שלו ופוגש בתוכו את חוסר האמון המופנם בדמויות המשמעותיות שבחיייו. מפגש זה מעורר באיש החינוך המסייע תחושות מורכבות. זוהי ארץ לא נודעת שיש בה איום וערעור, אבל גם הזדמנות לגילוי פנימי מעשיר. כאשר איש החינוך פוגש את תחושות האיום והרתיעה המתעוררות בו במפגש עם התלמיד ומתוודע אליהן, הוא יכול להשיב לתלמיד את האמון במבוגרים באופן שיש בו כדי לשנות מהותית את מצבו (מור, 2018).

המפגש הכואב עם התלמיד התת-משיג מערער מורים רבים וגורם להם להיכנס למצב של שיתוק והתאבנות הדומה ל"איוון" המשתק שחווים ההורים. שיתוק זה של המורים הוא ביטוי של מחסומים רגשיים התורמים לתהליך הרסני שבו הם חדלים מלהגיב לתלמיד ולספק לו את צרכיו הרגשיים העמוקים. מחסומים רגשיים של ויתור, פחד והסרת אחריות יוצרים בקרב המורה עמדות רגשיות, אשר כל אימת שהן נשארות בלתי מעובדות ובאות לידי ביטוי באופן בלתי מבוקר, עלולות להסלים את תהליך הסיכון והנשירה של התלמיד:

א. ויתור: המורה עלול לוותר על עמדה מיטיבה, מתמודדת ומסייעת לתלמיד בגלל תגובות של סרבנות, אי-אמון, התעלמות או עוינות של התלמיד כלפיו. התלמיד הולך ומאבד תקווה, ובו זמנית פְּמָה למבוגר שיבין ויכיה את מחויבותו אליו. המורה מתייאש וחדל ממאבק על מקומו בעולמו של התלמיד, ומפנה עורף אל ביטויי הזלזול. הוויתור של המורה מתגלם בראיית התלמיד כדמות חד-ממדית. המורה מוותר על ראיית המורכבות של מצב התלמיד ונסיבות חייו, ופוסח על ההזדמנות להיות מי שפועל ליצירת תפנית חיובית במצבו.

ב. פחד: התנהגות מתריסה ואלימה של התלמיד מעוררת במורה פחד המתבטא בניסיון לעקוף עימות גלוי עימו. התלמיד שרוי במצוקה ובלבול, תחושת חוסר פשר ופגיעות גדולה, חווה השפלה ואין אונים וחושש להיפגע ולהפוך לקורבן; ומתוך כך הוא נוקט התנהגויות מאיימות ומרחיקות. המורה חושש להסתבך עם התלמיד, עם הוריו וסביבתו, נבהל מן הרגשות האינטנסיביים העולים במפגש עימו וחושש פן ייקלע למצבים מורכבים העלולים להוביל להתקפתו ולהאשמתו בידי ההורים או המערכת.

ג. חלוקת אחריות: המורה חש את כובד המשא הכרוך בעמידה מול עומק הצרכים של התלמיד. הוא מבקש לחלוק את אחריותו ברמה רגשית ומעשית עם גורמי טיפול נוספים. עמדות אלה של פחד, הסרת אחריות וויתור מצד אנשי החינוך בבית הספר גורמים לתלמיד הנמצא במצוקה לאכזבה גדולה מהסביבה, שלהרגשתו אמורה לתמוך בו במצוקתו. חוויות של בדידות גוררות תחושות של ייאוש וחוסר חיוניות, ואלה מסלימים את הסיכון והנשירה.

אנשי בית הספר מתנערים מצורכי התלמיד ופועלים מתוך תפיסה שתפקידם לדרוש ממנו להתאים את עצמו לדרישות המערכת, ולתבוע ממשפחתו לפעול להשגת התאמה זו.

המורה מזמין את ההורים, מזהיר אותם ודורש מהם לתקן את המצב. תקריות והתנהגויות של אלימות, ונדליזם, שקרים, גניבות, איומים, התחמקויות, מניפולציות ועוד גוררים הזמנה חוזרת ונשנית של ההורים והיא מלווה באיומים ובאזהרות.

ההורים מתמלאים בתחושות של חרדה וחוסר אונים, ובמקום להתגייס למציאת פתרונות הם מגיבים באופן שמקצין את קיומם של שני מחנות: "הם" (בית הספר, הממסד) ו"אנחנו" (התלמיד, המשפחה). ההורים מתקיפים את בית הספר ומאשימים אותו באוזלת יד, או שהם מתנכרים לצרכים של ילדם ומאשימים אותו במצב. המורים מזדהים עם מצוקת התלמיד ומאשימים את הוריו, או שהם חשים אмпפתיה מוגזמת להורים על חשבון הילד.

עם הזמן מנסה התלמיד לצמצם ככל האפשר את נקודות החיכוך שלו עם בית הספר בכך שהוא הופך חמקמק או רדום; המורים מצמצמים את ציפיותיהם ודרישותיהם ממנו ומנסים להעלים אירועים בעייתיים של חציית גבולות כדי להימנע ממהומה מיותרת; וההורים נרגעים ו"נהנים" מן השקט שנוצר במערכת. מצב זה של "איוון" נוח לכאורה לכל הצדדים, אך בפועל לא נעלמים הקונפליקטים הפנימיים ואיתם תהליכי ההסלמה וההקצנה, בסופו של דבר הם יצוצו בצורה של נשירה וביטויי סיכון אחרים.

ככל שהעשייה החינוכית מבוססת על מודלים התנהגותיים ועל טיפול בסימפטומים ללא התייחסות למניעים פנימיים, כך גדל הסיכוי להסלמה במצבו של התלמיד התת-משיג. יחס של נוכחות חיה, החזקה, הכלה, תודעה ומנטליזציה, חברות, משחק ויצירה, ועוד – מתארים את מרקם היחסים שבין הדמויות המגדלות לבין הילד. יחסים אלה עומדים בבסיס התהליכים הפנימיים והבין-אישיים שיש בהם כדי לסובב את הגלגל עבור אותו תלמיד.

הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA רואה במרחבי ההתנסות שבית הספר מזמן – למידה, הבעה אישית, יחסים ופעילות חברתית – אמצעים להשפעה על התמודדות התלמיד עם מגוון מצבים, ולא רק עם מצבים לימודיים. יחס של דאגה (caring) כלפי התלמיד מצד מבוגרים, הכרה בצרכיו והיענות אמפתית – עוזרים לו ללמוד להגדיר את קשייו ולהבין כיצד להתמודד עימם. על פי גישת PSEA, המחנכים היועצים ואנשי הצוות בבית הספר אחראים על התפתחות תלמידיהם, ומתוקף כך, עליהם לראות את הגלוי בעולמם של התלמידים, ובה בעת להפנות קשב לעולם הצרכים הסמוי, למשאלות, ליכולות ולקשיים המשפיעים על חייהם ועל תפקודם.

גישת PSEA כוללת פרקטיקות שנועדו לתמוך בהתפתחות טרנספורמטיבית ביכולתם לכוון קשר מגדל עם תלמידיהם, שאינו מצטמצם להקניה של ידיעות ומיומנויות. פרקטיקות התמחות אלה, המבוססות על ממצאיהם של חוקרים ואנשי חינוך בעלי שם, מקנות למורים מסוגלות בהוראה בתוך יחסים (Inter-Personalized Teaching – IPT), מסוגלות המחזקת את המיומנויות התוך-אישיות, הבין-אישיות,

והקוגניטיביות, של התלמידים, ואשר מספקת למורים כלים ומסוגלויות להתמודדות עם מורכבות המצבים והאתגרים העולים במפגש עם תלמידים במצבי סיכון ונשירה. התמחות PSEA מכוונת ליצירת שינוי פרדיגמטי בפעולת בית הספר עם תלמידים בכלל ועם תלמידים במצבי סיכון ונשירה בפרט. מדובר בתהליכים סדורים של הכשרה תהליכית דינמית מתמשכת לצוות החינוכי, המביאים לפיתוח מסוגלותם אישית, הרגשית והבין-אישית ליחס אישי, לדיאלוג בין-אישי מצמיח ולבניית קשר ויחסי השפעה מבוגר-ילד. ההתפתחות המקצועית נעשית כחלק מהעשייה הבית-ספרית השוטפת, ביוזמת הנהלת בית הספר, על ידי פסיכולוגים חינוכיים, יועצים ומדריכים מומחים בשיטת PSEA. פיתוח מקצועי זה יוצר שינוי בעמדות ובתפיסות של המורה, ומרחיב את מסוגלותו לעסוק בהתפתחות אישית ובין-אישית של עצמו ושל תלמידיו. אין הכוונה שהקב"ס יבצע בעצמו את העשייה המלאה, אלא שיפתח מערכת של קשרים עם אנשי מפתח בבית הספר וברשות, ובעזרתם יעודד תהליכים שיקדמו את מסוגלותו של בית הספר ושל עובדיו. בשיח השוטף שהקב"ס מקיים עם הנהלת בית הספר ועם מפקחים וגורמים ברשות, הוא משתמש בסיפורי הנשירה של התלמידים שהוא מייצג, ומשקף בעזרתם את ההתפתחות הנדרשת. כשמדובר בבתי ספר שלא עברו תהליכי התמחות בשיטת PSEA או שיטה אחרת התומכת בהתפתחות המקצועית של חברי צוות בית הספר להתמודדות עם תלמידים מאתגרים, נדרש הקב"ס לתמך במצב הקיים. הקב"ס פועל להזרים את העשייה ברמת התלמיד עם הדמויות הנמצאות בעמדה המאפשרת ביותר, או שהוא דואג למסגרת חלופית, אשר יש לה סיכוי גדול יותר לספק לו את צרכיו.

א. ביסוס הקשר והאמון של הקב"ס עם צוות בית הספר מכוח סמכותו הפנימית

מבין המשימות החשובות ביותר של הקב"ס, המייעלות את עבודתו ומשפרות את איכותה, עליו לפתח מערכות יחסים עם ההנהלה וצוות בבית הספר. בסופו של עניין, הם אלה אשר נדרשים לספק את הצרכים של תלמידיהם ולהביא למוביליות בהתמדתם ובתפקודם. פרקטיקה זו דורשת מהקב"ס למצוא את ה"מפתח" אל ליבם של אנשי הצוות, ולפתח עימם מערכת יחסים (Blonsky, 2020). מחויבות הקב"ס להנהלה ולצוות בית הספר מבשילה את המוטיבציה שלהם להשקיע בתלמידים מאתגרים.

פרקטיקות הדיאלוג הבונה אמון וקשר עם צוות בית הספר

בדומה לעבודה עם הילד ועם ההורים, גם כאן הקב"ס המנוסה והמיומן יודע שיש להשקיע מאמצים ביצירת הקשר הראשוני עם דמויות בית הספר כדי להגיע למרחב

של השפעה. הקב"ס המנוסה לומד כי דרך הכפייה אינה משרתת את המטרה, וכי בדרך כלל אין תועלת בהפעלת לחץ ושימוש בחוק. בטווח הרחוק מתבררות תוצאות הכפייה כשליליות, ולכן הקב"ס מגבש דרכי פעולה המבוססות על יחסים בין-אישיים עם צוות בית הספר וכוללים שכנוע זהיר והשתדלות.

הקב"ס פועל להבשלת המוטיבציה של המסגרת להתאמץ עבור התלמידים התת-משיגים, ומפעיל עמדות התומכות בהתגייסות צוות בית הספר למענם: **כניסה בלתי מאיימת** – בהיותו גורם חיצוני, מבצע הקב"ס את ההתערבות באופן רגיש ובלתי מאיים; **הימנעות משיפוטיות והבנת המורכבות** – בהיותו איש חינוך בעצמו, הקב"ס אמפתי לקשיים ולא תגרים שבהם נתקלים אנשי בית הספר ונמנע מעמדות ביקורתיות ושיפוטיות הנובעות בדרך כלל מראייה חלקית של תמונת ההתמודדות; **איסוף מידע מכל חברי צוות בית הספר** – הקב"ס המנוסה והמיומן מבין שתפקידו להיות ברקע כמי שמזרים ומנשים את העשייה הבית-ספרית; הבנה זו מעצבת את דרכי הפעולה שלו; **ממלחמה להשתדלות – עמדות כלפי סמכות** – הקב"ס פועל למניעת הנשרת התלמיד ולהבניית התנאים והתשומות שהוא זקוק להם, אך עושה זאת כפעולה של הגמשה והרחבה הדרגתית, ולא של התנגשות והיתקלות חזיתית.

פרקטיקת היישוג (Reaching out) לאיתור תלמידים בסיכון לנשירה בעזרת הצוות החינוכי

מרכיב משמעותי בעבודת הקב"ס הוא סיועו לבית הספר באיתור את התלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה. האיתור מתבצע בדרכים פורמליות ולא-פורמליות – במפגשים עם צוות בית הספר ובדיקת הנוכחות ביומנים, ביציאה לשטח, וכן בשימת לב לסימנים המצביעים על פוטנציאל לנשירה.

הקב"ס פועל להרחיב את ההיכרות עם חברי הצוות החינוכי – מנהל, יועץ, מחנך – ולהבנות עימם מרחבי עבודה בשגרה, כדי ליצור תשתית לאיתור תלמידים במצוקה הנמצאים בשלבי נשירה ראשונים, ולקיים עימם דפוסי קומוניקציה יעילים שעל בסיסם אפשר לפעול יחדיו למיצוי הדרכים, לפני שתיווצר החמרה והסלמה במצבם. בשיחות ובמפגשים שהקב"ס מקיים עם חברי הצוות הוא מרחיב את יכולתם לזהות את התלמידים המתאפיינים בבעיות תפקוד וביקור סדיר, כהבשלה לפרקטיקות ולשיטות סדורות יותר שינחיל בהמשך.

הקב"ס לוקח חלק במרחבי העבודה של בית הספר העוסקים בתלמידים התת-משיגים. הוא משתתף בוועדות בין-מקצועיות בבית הספר וברשות, הדנות בצורכיהם של התלמידים ובתוכניות הפעולה שנבנות להם בבית הספר או ברשות, וכן בוועדות התמדה – במקרה שמוצו התהליכים בבית הספר המקורי ועולה צורך במעבר למסגרת

חלופית. בנוסף למרחבי העבודה הפורמליים, הקב"ס בונה מערכות של קשרים עם אנשי בית הספר ולוקח חלק בשיח הבית-ספרי השוטף העוסק בתלמידים שבאחריותו. כל אלה מאפשרים לו להכיר את אוכלוסיית התלמידים ואת סוג המענים הקיימים גם יחד, ובכך לסייע בהבניית מענים מותאמים.

ב. ביסוס מרחבי השפעה בין הקב"ס ובית הספר

לאחר שהקב"ס גייס את הצוות הוא פועל להרחבת מרחב השפעה בבית הספר ומרחבי העבודה בשגרה עם חברי הצוות החינוכי: הנהלה, פסיכולוג, יועץ, מחנכים ומורים, והוא מציע את עצמו כמקור תמיכה לטובת המערכת. הקב"ס בוחן כיצד חברי הצוות תופסים את התלמידים במצבי נשירה וסיכון, ולומד להכיר את נקודת הראות ואת צורות ההתמודדות הנהוגות בבית הספר, כבסיס למעורבותו.

הקב"ס נוקט מגע ישיר ובלתי אמצעי עם אנשי בית הספר, כדי להפגיש את המורים עם נקודות הראות של כל המעורבים – התלמיד, המשפחה, מדריכים, אנשי טיפול ודמויות רלוונטיות אחרות. הוא מעודד את חברי הצוות להשתמש בפרקטיקות ובכלים שיסייעו בידיהם לבנות תוכנית תמיכה, וליצור עבור התלמיד עוגנים תומכים.

במקביל הוא מנחה את הצוות כיצד להתנהג באופן אופרטיבי בראייה מערכתית עם תלמידים שיש להם בעיות ביקור סדיר: איך להוציא מכתב להורים, איך לפנות לגורמים עירוניים, איך לחזק את הברית בין בית הספר להורים; הוא אף מציע לקיים פרקטיקות שונות, כדי להעשיר את ההסתכלות של בית הספר על צורכי התלמיד, כגון ביקור בית, המאפשר להכיר טוב יותר את הסביבה שבה חי הילד, ולהבין לעומק את המצוקות שעמן הוא מתמודד (Blonsky, 2020, p. 29).

פרקטיקה להערכת מרחבי ההדרה-הכלה של בית הספר⁴⁴

הקב"ס פועל לזיהוי עמדות חברי הצוות כלפי תלמידים בתהליכי סיכון ונשירה, כדי לאתר את אלה שעומדים יוכל להגיע בהדרגה להבנה טובה יותר של צורכי התלמיד, לקראת הבניית המענים והעשייה הסדירה עימו ועם משפחתו.

הערכת מרחבי ההשפעה של בית הספר על התלמידים במצבי נשירה נעשית מתוך דיאלוג מתמשך עם בעלי התפקידים בבית הספר. לצורך זה נעזר הקב"ס בכלי הכולל מדדים הנוגעים לחוויה הסובייקטיבית של האיכות והמהות של מרחבי השפעה מגדלים אשר מתקיימים בבית הספר ואשר מעידים על מסוגלותם של אנשי בית הספר ליצור מרחבי השפעה מגדלים עבור תלמידים בכלל ותלמידים תת-משיגים בפרט. הכלי

מסייע בהערכת מרחבי ההכלה של בית הספר ומעיד על מידת ההתאמה של התנהלות בית הספר לתלמידים תת-משיגים ותלמידים בתהליכי נשירה.

פרקטיקה להערכת תפקודי התלמיד ורמות הנשירה⁴⁵

כדי להעריך את צורכי ההתפתחות של התלמיד, על הקב"ס להכיר אותו בעזרת הדמויות המשמעותיות שבחיו – בבית הספר, במשפחה, בשירותי הרווחה והטיפול, בשכונה ובקהילה.

פרקטיקות וכלים שפותחו בגישה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA תומכים ביכולתו המקצועית של הקב"ס לבדוק את מצב התלמיד מעת לעת; להעמיק את הקשר וההיכרות עימו; לבנות עבורו תוכנית התערבות ולשמור על קשר עימו לאורך זמן כדי לבחון את השפעת המענים שהוא מקבל מכל הגורמים המגויסים לתמיכתו ומן הקב"ס עצמו. פרקטיקות וכלים אלה פותחו עבור צוותי חינוך לצורך עשייה מגדלת למידה והתפתחות של תלמידים תת-משיגים ובמצבי סיכון, והם יתוארו בפירוט בפרק העוסק בהנעת הקב"ס את פעולת בית הספר עם התלמיד. בפרק הנוכחי יתוארו בקצרה העקרונות העומדים בבסיס אותם כלים, אשר משמשים את הקב"ס גם בשלבים הראשונים של יצירת הקשר עם התלמיד.

הערכת תפקודי התלמיד היא פרקטיקה המאפשרת לבדוק ולהעריך באופן שיטתי את רמת התפקוד הלימודי והחברתי של התלמיד בבית הספר (מור, 2018). תפקוד התלמיד בבית הספר הוא פועל יוצא של גורמים כגון רמת הלכידות והבשלות של העצמי, ותפיסת המסוגלות העצמית והערך העצמי שלו. הפרקטיקה של הערכת תפקודי התלמיד נועדה לאתר תלמידים תת-משיגים ותלמידים בנשירה סמויה וגלויה בבית-הספר, ולסייע לאנשי חינוך לפתח מודעות לעצם קיומם של תלמידים בעלי צרכים מוגברים, ולצורך להעניק להם מענים שיובילו לצמיחתם ולהתפתחותם. השימוש בכלי מכוון את מחנך הכיתה ואת חברי הצוות בתהליך ההערכה של מידת היעילות של המענים הניתנים לתלמיד, ולעקוב אחר התקדמותו, כפי שהיא משתקפת בתפקודו בבית הספר. התפקודים שנבדקים הם בעלי אופי דינמי, וניתנים להשפעת מבוגרים. הערכות חוזרות ונשנות של רמת התפקוד של התלמיד ואיתור השינויים המתרחשים מעת לעת מספקים משוב יעיל על התאמת העשייה לצורכי התלמיד והשפעתה, ומאפשרים עדכון ושיפור של המענים. את הפרקטיקה של הערכת התפקוד עושה בדרך כלל צוות מורים המלמדים את התלמיד שבסיכון ומעריך את תפקודו בכמה תחומים:

א. **למידה ועשייה:** (1) הישגים בבית הספר - הישגי התלמיד בכל תחומי העשייה בבית הספר יחסית לבני גילו; (2) אוריינות - רמת השליטה במיומנויות השפה, הקריאה

והכתיבה; (3) נוכחות וביקור סדיר בבית הספר ובשיעורים; (4) רמת המעורבות והיצרנות של התלמיד בלמידה; (5) למידה עצמאית – הכנת שיעורי בית ועבודות והתכוננות למבחנים.

ב. **תפקוד רגשי וחברתי:** (1) יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם; (2) התנהגות בבית הספר ומחוצה לו; (3) מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני גילו.

ג. הערכת התפקוד הכולל

התפקוד בתחומים שונים הוערכה באחת מארבע רמות: תפקוד סטנדרטי – התלמיד מתפקד לפי נורמות הגיל ודרישות בית הספר; איים של שיבוש בתפקוד – התלמיד מציג פערים בתפקוד בחלק מדרישות בית הספר, או תפקוד המתנגש עם חלק מנורמות הגיל ודרישות בית הספר; ניתוק חלקי – התלמיד מציג תפקוד הולך ומצטמצם או מתנגש בנורמות הגיל ובדרישות בית הספר; ניתוק – התלמיד מתאפיין באי-תפקוד כולל או תפקוד המתנגש תדיר בנורמות בית הספר ובדרישותיו.

כל תלמיד מתאפיין בפרופיל תפקוד ייחודי, ובו פערים בין תחומי התפקוד השונים. אף אצל תלמידים המתאפיינים ברמת ניתוק גבוהה אפשר לזהות איים של תפקוד, העשויים לשמש קצה חוט לקביעת כיווני התערבות המעודדים מוביליות.

הקב"ס מעריך את רמת התפקוד של התלמיד בעזרת אנשי בית הספר המכירים את התלמיד ונכחו בפועל בתפקודו, גם אם התלמיד כבר נמצא בתהליך נשירה. הערכת רמת התפקוד של התלמיד היא עמוד תווך בעשייה של הקב"ס, ומשמשת לבחינת האפקטיביות של עשייתו, והשפעתה הממשית על המוביליות במצבו של התלמיד בתחומי התפקוד השונים, גם אם נמצאה לו מסגרת חלופית.

הפרקטיקה של **הערכת תפקוד התלמיד PSEA** מספקת לצוות החינוכי בבית הספר כלי מארגן לזיהוי ולאפיון התלמידים הנמצאים על רצף הסיכון והניתוק. מחנך הכיתה מעריך את תפקודם של התלמידים על פי התבוננות בהתנהגותם ובדרכי ההתקשרות שלהם עם מבוגרים ועם בני גילם. הוא מעריך תפקודים לימודיים, רגשיים וחברתיים של התלמיד הישגים ואוריינות; נוכחות וביקור סדיר; מעורבות ופרודוקטיביות; חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה; עשייה ולמידה עצמאית; יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם; התנהגות בבית הספר ומחוצה לו; ומעורבות החברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני גילו. השימוש בכלי מאפשר לצוות החינוכי לזהות את התלמידים בסיכון ולהעריך את רמת התפקוד או הניתוק שלהם על הרצף: תפקוד סטנדרטי – איים של שיבוש בתפקוד – ניתוק חלקי או מלא.

הקב"ס מעודד את המחנך ואת הצוות להעריך את רמת התפקוד של התלמיד ובכך מגביר את הכרתם בצורך בתהליכי עבודה רצופים שמטרתם למלא את חסכי ההתפתחות הפוגעים בתפקודו במעגלי החיים השונים. העיקרון שבבסיס הפרקטיקה להערכת

התפקוד הוא שכל מי שבא במגע משמעותי עם תלמיד תת-משיג יכול לשמש לו דמות מגדלת, וכך לא החסכים ההתפתחותיים הם שקובעים את גורלו, אלא טיבו ואיכותו של המגע שהוא מקיים עם דמויות שונות בחייו.

תהליכי הסיכון והנשירה שעובר התלמיד הם תולדה של יחסי גומלין בין חסכים התפתחותיים המקשים עליו לממש את מלוא הפוטנציאל הטמון בו, ובין איכות יחסיו עם דמויות משמעותיות בחייו. תלמיד אשר הוריו ומשפחתו אינם מסוגלים, מסיבות כלשהן, לתת לו יחס מתאים לצרכיו, יכול ליהנות מסביבה בית-ספרית שיש לה איכויות של החזקה (holding) המתאימה לצרכיו ומרחיבה את יכולת ההחזקה של המשפחה, ומאפשרת בכך את הגשמת עצמיותו ואת מימושו המלא כתלמיד וכאדם. היכולת של איש החינוך לשמש מבוגר משמעותי היא בראש ובראשונה תולדה של ההתמסרות והדאגה (caring) שהוא מפנה אל התלמיד.

פרקטיקת מטריצת הקשר של התלמיד עם הזולת⁴⁶

במקרים שבהם התלמיד נמצא במצב של סיכון וניתוק קיצוני, מעודד הקב"ס את אנשי בית הספר – או נעזר בעצמו – במתודה של מטריצת הקשר של התלמיד עם הזולת. מדובר בכלי התומך בעשייה חינוכית מגדלת של צוותי חינוך עם תלמידים תת-משיגים, ומאפשר להם ליצור מעין "מפה" של דפוסי האינטראקציה של התלמיד.

תלמידים תת-משיגים סובלים לרוב מחסכים מוגברים, ובהתנהגותם הלא מסתגלת מאותתים על חוסר ביטחון ועל תחושת איום על הערך העצמי השוררים ביחסיהם עם מבוגרים ועם קבוצת השווים. יצירת תפנית ביכולתו של התלמיד להישען על זולתו לצורך התפתחותו מצריכה מודעות של המבוגרים לפגיעותו ועמדה בסיסית של התגייסות לשמש לו דמות משמעותית המזינה את עצמיותו. מטריצת הקשר עם הזולת משמשת להערכת דפוסי ההישענות של התלמיד, שיש להביאם בחשבון בכל ניסיון ליצור יחסים מקדמי התפתחות.

ניתוח מקרים רבים של תלמידים בסיכון ובנשירה שעלו בשדה החינוכי מראה כי תלמידים תת-משיגים מתאפיינים בכמה סוגים של דפוסי אינטראקציה עם הזולת, המכשילים את יכולת הלמידה וההתפתחות שלהם. דפוסים אלו נובעים מחוויות הישענות קודמות ועכשוויות של התלמידים עם דמויות מגדלות בחייהם, אשר אינן מזינות את תהליכי הלמידה וההתפתחות די הצורך. חוויות הישענות מאכזבות ופוגעניות עלולות לפגוע בסיכויי התלמיד לפתח תחושת חוללות עצמית, העומדת ביסוד שיפור ביצועיו בבית הספר. להלן שלושה דפוסי אינטראקציה שכיחים בקרב תלמידים:

מטריצת קשר נוקשה וצרה מתאפיינת ביכולת הישענות מובחנת: דפוסי אינטראקציה שיש בהם מקום אחד או שניים בלבד המשמש כ"אחר משמעותי". בדרך כלל מדובר בבן קבוצת השווים שהתלמיד חווה כדומה לו, או בדמות הזדהות במשפחה המורחבת, על פי רוב דמות הרגישה לצרכיו. הנאמנות לדמויות הללו כמעט מוחלטת, והיחס אליהן הוא כאל סובייקט, ואילו היחס אל האחרים הוא לרוב אימפרסונלי. חשיבות הדמות, הממלאת פונקציה של זולת עצמי, היא בכך שהיא עוזרת לתלמיד בבניית זהותו, מצמצמת את תחושות הבלבול ואת הפגיעה בעולם הפנימי ויוצרת הבדלים ברורים בין טוב לרע, בין ראוי ללא ראוי, בין צודק ללא צודק. ההישענות של התלמיד על הדמויות האלה מתרחשת בייחוד בזמני מצוקה וחיפוש אחר מושיע, או בעת הפוגה מהקשיים הרודפים אותו.

תלמידים שיש להם מטריצת קשר נוקשה וצרה הם בעלי מאפיינים מובחנים: הם אינם מוצאים את מקומם בבית הספר, בבית ובסביבת המגורים; הקרקע נשמטת מתחת לרגליהם, המקום והמרחב אבדו להם והם מרגישים תלושים מן העולם. התלמידים האלה הם תת-משיגים, וכאמור, הם בדרך כלל נותנים את תפקיד האחר המשמעותי (ה'זולת עצמי') לנציגי קבוצת השווים, הנתפסים כנפשות תאומות שאינן מאיימות על הערך העצמי שלהם, השברירי מיסודו. יש תלמידים שפונקציות שונות, ולא דווקא דמויות אנושיות, ממלאות מקום של זולת עצמי מזין התפתחות, כמו התמכרות למשחקי מחשב, קניית בגדים, יציאה לביילויים, או כל עיסוק אחר שהם שוקעים בו והמסב להם הנאה. אצל תלמידים כאלה – עולם וירטואלי, עולם חומרי ומכוונות להנאות ולסיפוקים מידיים – תופסים את המקום הראשון במטריצת הקשר עם הזולת.

מטריצת קשר גמישה חלקית היא בעלת דפוסי אינטראקציה שיש בהם מקום לכמה דמויות שהעצמי מאפשר להן להיות זולת עצמי. היא מבטאת תלמיד שיחסו כלפי האחרים מובחן, ורק מקצתם זוכים ליחס פרסונלי. האחרים שהתלמיד מאפשר להם להיות זולת עצמי הם אלה המכילים אותו, עמידים בפני התקפותיו והרסנותו, רגישים לצרכיו ומעניקים מענים מתאימים, מקרינים סמכות פנימית לצד הסמכות החיצונית ומתייצבים לצידו. לפעמים העיסוק בספורט, בלמידה, באומנות וכיוצא באלה יכול למלא את העצמי בתחושת מסוגלות, ולהרחיב את מעגל ההישענות אל מבוגרים המייצגים תחומים אלה.

מטריצת קשר גמישה היא בעלת דפוסי אינטראקציה שיש בהם מקום לדמויות רבות שהעצמי מאפשר להן להיות זולת עצמי. היחס כלפי האחרים המקיימים תפקידים הוריים וחינוכיים, וכלפי חברת השווים – הוא פרסונלי. מצבים של כשל ממוקד וספציפי, כגון קושי נקודתי בלימודים, מצבי רוח חולפים, פרידה מחבר וכדומה, עשויים לשבש את דפוסי האינטראקציה ואת יכולת ההישענות של התלמיד על זולתו, ועשויים להתאים

לכאורה למטריצת קשר נוקשה חלקית עד נוקשה. ייתכן קושי זמני להישען על הזולת בשל שינוי הסביבה התרבותית, הכרוך בתחושה חולפת של ניכור וזרות. מידת הגמישות של מטריצת הקשר של התלמיד עם הזולת משקפת את כוחות האני שלו. ככל שכוחות האני יציבים יותר, יש מקום נרחב יותר ליותר אחרים המקיימים קשר משמעותי של השפעה והזנה הדדית, וגמישות רבה יותר במעבר מהישענות על דמות אחת להישענות על אחרת. בקרב תלמידים מסכנים ומסתכנים, המטריצה היא בדרך כלל נוקשה, ויש בה מקום לדמות אחת או שתיים שאינן ניתנות להחלפה; וכאמור, המקום הראשון בה שמור בדרך כלל לנציגי קבוצת השווים, שהמכנה המשותף עימם רחב, ואשר עונים בדרך כלל על צורכי הקשר של התלמיד.

הקב"ס, יחד עם אנשי בית הספר או דמויות משמעותיות אחרות, מדרג את הדמויות המשמעותיות לתלמיד לפי סדר חשיבות ההשפעה מבין האפשרויות: חבר, מנהיג, הורה, קרוב מהמשפחה המורחבת (סבא, דוד) דמות רוחנית, שכן או חבר משפחה, מדרך, מורה או כל דמות אחרת – שומר בית הספר, מזכירה, ספרנית וכדומה.

במקרים שבהם קשה "להגיע" אל התלמיד, יכול הקב"ס לשאול את הקשר שנרקם בין אחת הדמויות המשמעותיות ובין התלמיד מתוך הנחה שעל בסיס הקשר הזה אפשר יהיה לפתוח את ליבו ולהתקרב אליו.

ג. קשר ומעקב מתמשך עם צוות בית הספר לשימור ולהתאמה מחדש של התמיכה בתלמידים במצבי נשירה

הקב"ס פועל ליצור מערכת יחסים עם חברי הצוות בבית הספר כדי לעודד השקעה בעשייה פדגוגית וטיפולית הולמת כמסגרת קבועה לתלמידים במצבי נשירה. במקביל למאמצים שהקב"ס עושה ביחס לפרט – איתור ויישוג, חיזור, העמקת ההיכרות, העשייה המגדלת והרחבת מרחבי ההשפעה של בית הספר – הקב"ס מניע את הצוות החינוכי אל כל התלמידים מרובי הצרכים: לראות את הילד השקוף שלא שמים לב אליו, לעצב יחסים באוריינטציה פרסונלית – לשכנע את הצוות לחבק, להחמיא, לשאול לשלומו, להציב את התלמיד במרכז העשייה החינוכית, להזכיר לצוות לפעול לטובת התלמיד ולא לטובת המערכת, ולהנחות את אנשי הצוות כיצד עליהם לפעול באופן אופרטיבי במקרים מורכבים.

מתוך הבנה שבתי ספר רבים לא עברו את ההתפתחות הנדרשת ואינם יכולים להתמודד לעומק עם תלמידים תת-משיגים, הקב"ס משקיע מאמצים במציאת מענים ובניית עוגנים, בבית הספר ומחוצה לו, שיתמכו בהתפתחות התלמידים, ימנעו את נשירתם ויעניקו להם הזדמנות שנייה. במקביל מעודד הקב"ס את אנשי בית הספר לפעול ברוח

פרקטיקות PSEA ופרקטיקות אחרות, ובכך מספק להם כלים פרקטיים לארגון ולהעמקת העשייה החינוכית לטובת אותם תלמידים.

פרקטיקות להבניית עוגנים, שגרות ומכנים התומכים במניעת נשירה פרקטיקה של עבודת צוות בשגרה

המפגש עם המורכבות האנושית של תלמידים תת-משיגים ושל תלמידים בסיכון מעמדת את המבוגרים עם תחושות אין אונים, ומשאיר אותם מוצפים. תלמידים רבים, בעיקר אלה השרויים במצוקה מאיימת, אינם נתמכים, אינם מאמינים ואינם סומכים על המבוגרים, ושרויים בחויית בדידות מעיקה. אנשי חינוך רבים מנסים להתמודד בעצמם עם אותם התלמידים, למצוא דרך לנפשם ולהוציא אותם מבדידותם. סיכויי ההצלחה של עשייה מבודדת של הקב"ס, "אחד על אחד", ללא חיבור לאנשי הצוות במוסד החינוכי, אינם גבוהים. עבודה המנותקת מן ההווה המערכתית, כאשר שאר האנשים הבאים במגע עם התלמיד אינם ערים להתפתחויות, עלולה ליצור השפעות מנוגדות ואף הרסניות (מור, 2014).

על פי הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA, מפגשי הצוות בבית הספר הם המסגרת המארגנת את העשייה לקידום מצב התלמידים התת-משיגים. עבודת הצוות מאפשרת למידה מהצלחות ומכישלונות תוך שימוש בחשיבה מטא-קוגניטיבית ורפלקטיבית. עבודת צוות משפרת את יכולת היצירה והאלתור של המורים כפרטים וכקבוצה, ויוצרת ארגון יצירתי של פרקטיקות החינוך וההוראה באופן שעונה על צורכיהם הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים של התלמידים (מור, 2014).

עבודת צוות מצמצמת את חויית הבדידות של איש החינוך ודורשת איכויות של חשיפה ואינטימיות. היכולת לשתף זה את זה בקשיים ובלבטים ולהגיע להחלטות משותפות מחייבת היווצרות מרחב קולגיאלי של אמון, כבוד ורגישות הדדית. צמיחה של איכויות כגון אלו מחייבת את המורה לעבור מעשייה חינוכית, שהיא בתוקף סמכותו החיצונית, לעשייה חינוכית, שהיא בתוקף סמכותו הפנימית, הן כלפי התלמידים והן כלפי בעלי הברית – המבוגרים האחראים על התלמיד⁴⁷ (מור ולוריא, 2014).

סביבת יחסי עבודה של שיתוף נושאת בחובה עוצמה גדולה. היא יוצרת יחסי זיקה וגומלין, הערכה וחיפוש דרך, נותנת את הכוח להעז לראות, לפגוש, לחפש יחד, ומרפדת את הנפש והמחשבה באופן שמקטין את הבדידות. כל אירוע הופך לעניין הכלל. כשמורה נכנס לכיתה יש לו סיבה לנסות להתבונן, לפרש ולהבין את מה שהוא חווה, שכן יש

47 להסבר המונחים 'סמכות פנימית' ו'סמכות חיצונית' ראו במאמר: יחסי מורים-תלמידים: סמכות מגדלת כנסית סמכות וכנישת סמכות (מור ולוריא, 2014).

לו את מי לשתף בכל אלה; עבודתו בכיתה מגובה בשיח שלם, שמתנהל כל הזמן עם אחרים (מור ולוריא, 2014ב).

תהליכי הנחיה של צוות בית הספר בשיטת PSEA מכוונים להשפיע על העמדות החינוכיות של חברי הצוות, ובכך לפתח את מסוגלותם המקצועית והאישית להיטיב עם צורכי ההתפתחות של תלמידים בסיכון ובמצבי נשירה. במפגשים אלה מדריך מומחה בגישת PSEA (פסיכולוג, יועץ או מדריך אחר) עוסק בעולמם הפנימי של המורים ובשכלול יכולותיהם האישיות והמקצועיות. חינוכם של תלמידים בסיכון כרוך במאמץ רגשי ובמכשולים רגשיים רבים. כדי לפתח את יכולתו של המורה להכיל את קשיי התלמיד וליצור עבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות, על המורה לעסוק גם בקשייו שלו. הדגשת עולם הרגש של המורים עצמם ומודעותם לתכנים האישיים-רגשיים העולים בהם, ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם, משפרת את יכולתם להכיל את תלמידיהם במפגש עימם, לגעת בהם ולראות את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי, שבמהלך המפגש עם התלמידים יימצאו המורים במרחב פוטנציאלי של התפתחות, הקשורה ביכולת לחקור את החוויה הסובייקטיבית, הן של המורה עצמו והן של המסתייעים בו.

המפגשים מתקיימים בקבוצה. למידה קבוצתית מקדמת מיומנויות תקשורת בין-אישית ועבודת צוות, המבססות את מסוגלותו של המורה לקיים דיאלוג פתוח עם עמיתיו, עם תלמידיו ועם הוריהם. חברי הצוות לומדים ליצור עבודה משותפת, לא במובן של יידוע ודיווח: הם לומדים כיצד להבין ביחד את הצרכים, ליצור ביחד את סולם ההתייחסות האנושית של הקבוצה כלפי התמודדויות, ולפתח ערבות הדדית עמוקה. בהדרגה נוצרת עשייה דינמית שיכולה למצוא מענה חינוכי ופדגוגי מתוך ניתוח דינמי של ההתרחשויות. לא עוד ניסיון להישען על התקנון או על מערכי שיעורים כתובים, אלא מאמץ מתמשך של בנייה עם האנשים וההתרחשויות כאן ועכשיו. ההדדיות במערכות היחסים היא היוצרת את המרחב הפוטנציאלי והיא המקנה למשתתפים את הביטחון הדרוש לתהליך השינוי. משמעותה של הדדיות זו היא שכל אחד מהמשתתפים משנה וגם משתנה, מוביל וגם מובל, לומד ומלמד.

עבודת הצוות שמקדם הקב"ס בבית הספר מתבססת על עקרונות, ובהם: עשייה אקולוגית אינטגרטיבית – ראיית העשייה הבית-ספרית כחלק ממעגלי ההשפעה החברתיים הטבעיים הרלוונטיים להתפתחות של הילד; הכללת היבטים טיפוליים בעבודתם של אנשי המקצוע בבית הספר – יועצים, מנהלים, מדריכים ומורים; צורך בהתאמה מתמדת – צורך לחזור ולבדוק את מידת ההתאמה של ההתערבויות לפרט ולמערכת בהתאם למצב, לכוחות, לקשיים, למשאבי התמיכה ועוד; מיקוד במנטליזציה כמפתח לשינוי נפשי והתנהגותי עמוק המוביל לוויסות התגובות ולשיפור במצב נפשי.

פרקטיקה של ניתוחי מקרה לאיתור מוקדם של תלמידים במצבי נשירה

בבתי ספר שבהם מתקיימים מפגשי צוות סדירים יכול הקב"ס לקדם עמדה מיטיבה של אנשי החינוך בעזרת ניתוח מקרה, המאפשר לחברי הצוות להבין טוב יותר את התלמיד ואת סוג העשייה הנחוצה לקידומו. מדובר בשיח צוותי על סיפורו של התלמיד, המוביל לזיהוי הגורמים המחוללים את הניתוק והסיכון ולהתוויית קו פעולה משוער כמענה לצורכי ההתפתחות והגדילה שלו.

השיח מזמן למידה משותפת של הגורמים לבעיות התפקוד של התלמיד, הבנת צרכיו העמוקים וסוג היחס מן המבוגרים שהוא זקוק לו, כבסיס לבניית התערבות חינוכית באחריות הצוות. ניתוח מקרה הוא פרקטיקה המארגנת את המעקב אחר התקדמות התלמיד בבית הספר, ומסייעת לבניית תוכנית ההתערבות ובחינת האפקטיביות שלה מעת לעת.

השמה חלופית המגבירה את ההשתלבות בבית הספר

בדרך כלל הקב"ס פועל למניעת נשירתו של תלמיד מאתגר מבית הספר, מתגייס לעזרת המערכת ומציע את עצמו כמקור תמיכה, ומבטא הבנה ואמפתיה למורכבות שבהשגת התלמיד בבית הספר. במקרים שבהם הקב"ס מעריך שבית הספר אינו מסוגל לספק מענה לתלמיד, הוא פועל להשמה חלופית שמגבירה את סיכויי הפרודוקטיביות בתפקוד. מתוקף תפקידו נמצא הקב"ס בקשר רציף עם מסגרות חלופיות לתלמידים במצבי נשירה. הוא מבקר במסגרות וקושר קשרים עם נציגיהן, ולומד את היתרונות והחסרונות של כל מסגרת. אם הניסיונות להשיב את התלמיד למסגרת הקודמת לא עלו יפה, או שהתקבלה החלטה שהמסגרת אינה יכולה לספק לתלמיד את צרכיו, מנסה הקב"ס למצוא מסגרת חלופית מתאימה, בית ספר אחר, מסגרת פנימייתית או מסגרת של קידום נוער. הקב"ס מעודד את התלמיד והוריו להכיר את המסגרת, ובמקביל מבשיל ביחד עם נציגי המסגרת את התנאים לקבלת התלמיד, כדי שהמעבר יהיה חלק ככל האפשר וכדי שייבנו עבורו המענים אשר יביאו אותו להשתלבות מהירה, וימנעו ככל האפשר חזרה לדפוס נשירה ואי תפקוד.

4. יצירת ברית עבודה עם סוכני החינוך, הרווחה והרשות

תלמידים במצבי סיכון ונשירה זקוקים בדרך כלל למענים מכמה אנשי מקצוע מתחומים שונים ומפרופסיות שונות, העובדים עימם בו-זמנית בהקשרים שונים. מאחר שמדובר בתהליכים מורכבים בדרך כלל, נוצרת חלוקה דיכוטומית של תחומי האחריות בין בעלי התפקידים. במקרה כזה אנו מוצאים, לדוגמה, בעלי תפקידים שאחראים על הלמידה, אחרים אחראים על

ההתפתחות החברתית, ואחרים שאמונים על הרווחה הנפשית והפיזית של התלמידים. פיצול תחומי האחריות מקשה על עשייה רציפה וקוהרנטית, וזה גורם לכך שתלמידים רבים "נופלים בין הכיסאות".

הקב"ס מתוקף תפקידו מתכלל את שיתוף הפעולה בין כל הגורמים התומכים בתלמיד, ובכך משפר את התיאום והאינטגרציה למציאת פתרונות לבעיות מורכבות.

א. ביסוס האמון והקשר לעשייה משותפת בין הסוכנויות ברמת הרשות

הקב"ס מבסס בקרב ההורים והמורים את האמונה כי ביכולתם לשפר את מצב התלמיד, ובד בבד הוא מפתח אמונה זו גם בקרב נותני השירותים מהסוכנויות שונות, ובכך מסייע להגברת שיתוף פעולה ותיאום שירותים בין כל הגורמים התומכים, ולגישור בין התלמיד ומשפחתו לבין השירותים הרלוונטיים (Blonsky, 2020).

הקב"ס דואג לקבץ את הצוות הרב-מקצועי המטפל בתלמיד ופועל לקיום מפגשים שבהם נוצרת דינמיקה של שיתוף בין אנשי המקצוע. שילובם של כמה אנשי מקצוע בונה הערכה מלאה הקרובה יותר למציאות, ובכך מניעה תהליכים יותר מותאמים. נקודת הראות ופרקטיקת ההתמודדות של כל אחד מהם מצטרפות יחד ומביאות לטרנספורמציה בהערכה ובהתערבות, ומגבירות את הסיכוי לעבודה משמעותית המניעה התפתחות. כולם זוים לעבר ראייה מלאה יותר ולהתערבות מיטבית במתן המענה המתאים. עבודה אפקטיבית עם תלמידים בסיכון מחייבת התאמה מתמדת של פרקטיקות העבודה של כל הסוכנויות ואנשי המקצוע באופן שמצריך היערכות מחודשת וגמישות מרבית. במקביל, הקב"ס ממשיך באופן שוטף להכיר לעומק מגוון רחב של מסגרות חינוכיות ולהעריך את מידת התאמתן לפרופילים שונים של תלמידים בעזרת הפרקטיקה של הערכת מרחב ההכלה והדרה של בית הספר⁴⁸.

אחת הדרכים המאפשרות את העשייה המשותפת בין הסוכנויות היא השתתפות בוועדות בין-מקצועיות ברמת בית הספר והרשות. ועדות התמדה בית-ספריות נפגשות מדי חודש וחצי, וועדות התמדה יישוביות כפעמיים בשנה. אי אפשר להביא תלמיד לוועדת התמדה עירונית בלי שהתקיימו קודם תהליכים בתוך בית הספר וברשות. בוועדה בין-מקצועית משתתפים הנהלת בית הספר, נציגי הרווחה, רכזי שכבות, יועצות, מפקחים ומנהלים, ובמקרה הצורך – גם ההורים. הוועדות מחייבות את בית הספר ואת הרשות לעבוד באופן יותר מסודר, ומעניקות כוח וקול לאנשי המקצוע. הוועדה מעודדת שיתוף פעולה בין בעלי תפקידים שונים העוסקים בחשיבה משותפת וקבלת

החלטות מושכלות, ואנשי המקצוע מחפשים פתרונות ובונים תוכנית פעולה שעליה אחראים הקב"ס ובית הספר.

ב. ביסוס מרחבי ההשפעה של הקב"ס ושל סוכני החינוך, הרווחה והרשות

מתוקף הגדרת תפקידו מעודד הקב"ס את אנשי המקצוע השונים לבחון מחדש את תוכנותיהם אודות התלמיד ואת צורות העבודה המתאימות לו ולשנות אותן בהתאם למצבו באותה עת, תוך התאמה המתמדת של המבוגרים ואנשי המקצוע לצרכיו המשתנים. לעיתים נדרש הקב"ס לפעול מול גורמים בעלי אינטרסים מנוגדים ומסרים סותרים, ועליו למצוא את הדרך לתמרן ביניהם. אחד האתגרים המשמעותיים של הקב"ס הוא ההתמודדות עם גורמים שמתוקף תפקידם יכולים להניע פתרונות מיטביים עבור התלמיד, אך מגלים מוטיבציה נמוכה או קשיים. אין הכוונה שהקב"ס יישא על כתפיו את האחריות ליצירתה של רשת תמיכה שכזאת, אלא שיפגין את נחיצותה במקרים מאתגרים.

הקב"ס בונה קשרים עם סוכני שינוי ובונה רשתות המאפשרות פניות של אנשי המקצוע, של ההורים ושל יתר השותפים. אנשי המקצוע שהקב"ס משתף עימם פעולה בעבודתו השוטפת הולכים ומכירים בתרומתו. הוא צובר מוניטין, והורים ויועצים מתקשרים אליו להתייעץ.

לעיתים, כשמקור הקשיים של התלמיד הוא בסביבה ביתית בלתי מיטיבה, יבחר הקב"ס לשלב אותו במסגרת משלימה, כגון מועדונית הפועלת במודל משפחתי, ומטפחת את הילדים במישור הפיזי, הרגשי, הלימודי והחברתי.

במקרים מסוימים הקב"ס משתף פעולה באופן צמוד עם גורמים ברשות: למשל, כאשר מדובר במשפחה לא מתפקדת פועל הקב"ס לצד עו"ס לחוק הנוער (פקידת סעד); במקרים של התעללות פועל הקב"ס לצד גורמים ברווחה, האמונים על טיפול במקרים כאלה; במקרים של מצוקה והזנחה פועל הקב"ס בשיתוף עם מחלקת הרווחה.

ג. קשר ומעקב מתמשך לשימור ולהתאמה מחדש של תמיכת סוכני החינוך, הרווחה והרשות

הגישה החינוכית הפסיכו-חברתית PSEA רואה חשיבות בעשייה משותפת של כל נציגי המנהיגות המקצועית והניהולית ברשות לשם יצירה והחזקה של סביבות חינוכיות המסוגלות לתמוך בתלמידים תת-משיגים ולהביאם למוביליות ולתפקוד. מדובר בעשייה אינטגרטיבית מסונכרנת המייצגת תרבות יישובית שלמה, בעלת שפה משותפת, שמצליחה להחזיק את העשייה המורכבת הנדרשת לאורך זמן.

לצורך זה יש צורך ביצירת רשת תמיכה רחבה של בעלי התפקידים, על כל רצף הדרגים. רשת כזו תאפשר בסופו של דבר את התפתחות קולם וסמכותם של המורים. המורים מקבלים מרחב וכיוון, ובמקביל הם חשים שיש להם לגיטימציה לפגוש את קולם האישי של תלמידיהם, ומעזים יותר להתייצב כבעלי ברית גם של המגדלים האחרים: הורי הילדים והמטפלים בקהילה.

כל עוד אין תרבות יישובית שלמה, גם אנשים אשר נחשבים מחויבים, ומהווים חלק מתרבות עבודה צוותית משותפת, לא יצליחו לשמרה לאורך שנים. הרעשים העולים מחוץ לבית הספר ובתוכו יוצרים מצבים בלתי נסבלים של חוסר הרמוניה ושפה משותפת, ואלה גורמים לעייפות ולשחיקה.

זהו תהליך שבו הנהגת היישוב, מנהלים, יועצים, פסיכולוגים וראשי מחלקות החינוך חולקים זה עם זה את שגרת העבודה, את תפיסות העולם, את הלבטים והדילמות. בתוך כך נוצרת הזדמנות להתבוננות מעמיקה ולאפשרות שעצם המפגש והחיכוך עם אחרים יאפשר לכל משתתף להרחיב את המנעד שלו ובכך להפוך לסמכות עבור אחרים. יכולתן של מערכות כה מסועפות ומורכבות לתפקד בסנכרון ובשיתוף פעולה מצריכה תהליכים טרנספורמטיביים של פיתוח קולם וסמכותם של אנשי מקצוע בכל הרמות, בתהליכים המובילים ליצירת שרשרת של נוכחות וגדילה אנושית. זוהי מנהיגות שאינה נעצרת בניהול ובהערכה של הביצוע בראי סטנדרטים כלשהם או בטיפול בילדים מאתגרים, אלא משתתפת בעצמה בבחינת מודל הסמכות הפנימית המגויס בשירות המבוגרים האחראים על עולם הילדים.

סיכום

כדי להביא לשינוי של ממש בחייהם של תלמידים בקצה רצף הסיכון צריך הקב"ס לעמוד בקשר עם כל הגופים האמונים על רווחתם, ולסייע ביצירת מסגרות ואופני טיפול חדשים שיתאימו לצרכיהם, יכולותיהם וחששותיהם.

הקב"סים מתמודדים בעבודתם היום-יומית עם אתגרים ייחודיים המעוררים דילמות אתיות, כגון: המתח שבין חדירה לפרטיות ובין עזרה, הצורך במעורבות אינטנסיביות בחיי הפרט, זליגה בין החיים האישיים לעבודה, התמודדות עם עשייה בעלת אופי לא מתוכנן ופתוח, הצורך להפנות יחס אמביבלנטי ולא שיפוטי, הן לצעירים והן לנציגי הממסד, ועוד ועוד.

הקב"סים צריכים להיות בעלי פרופיל ייחודי של תכונות ויכולות: אישיות בשלה וערכים מגובשים; יכולת להתמודד עם מצבים משתנים וחוסר ודאות; סבלנות וכושר התמדה; רגישות למצבים והבעה רגשית לא מילולית; ערנות גבוהה לסביבה; משמעת אישית ומוסר עבודה גבוה; יכולת להתפתח ולרכוש מיומנויות רלוונטיות; להיות בן

שיח נעים וקשוב, חברותי, אופטימי ומעניין, סבלני וסובלני, מתקשר ומבין, ובעל רצון אמיתי לסייע (פרידמן ובנדס יעקב, 2003; שיינטוך, 2013).

אחד המרכיבים החשובים ביותר בעבודת הקב"ס הוא היכולת להיעזר במערך צמוד ואקטיבי של ליווי והנחייה אינטנסיביים. מערך כזה מסייע להתמודד עם קשיים, אתגרים ורגעי משבר, ולהתחלק באחריות. מכאן גם עולה הצורך לפתח את זהותם המקצועית של הקב"סים ולהופכה לפרופסיה מגובשת ושלמה, שתזכה להכרה רחבה יותר בעבודה מערכתית עם תלמידים בקצה רצף הסיכון (ברט ועמיתיו, 2013; שיינטוך, 2013; פרידמן ובנדס יעקב, 2003).

פרק ד: הדרכה והכשרה הערבות

להתמקצעות של הקב"סים

העיסוק בתלמידים תת-משיגים ובמערכות החינוך המקיפות אותם מצריך הכשרה מקצועית משמעותית, ובה תיאוריות ופרקטיקות הנשענות על דיסציפלינות שונות מן הסוציולוגיה, הפילוסופיה, הפסיכולוגיה, והפדגוגיה.

פיתוח מקצועי של קב"סים נועד לפתח את יכולותיהם האישיות והמקצועיות כך שיוכלו ליצור תקשורת אפקטיבית עם תלמידים במצבי נשירה גלויה או סמויה, עם משפחותיהם ועם מחנכיהם, ושיוכלו להישען על מטפלים. לצורך זה הם נדרשים להתפתחות בתפיסותיהם וב יכולותיהם האישיות והבין-אישיות ובמסוגלותם להפעיל מגוון פרקטיקות וכלים המניעים מוביליות חברתית.

תהליכי ההכשרה וההדרכה נועדו לצייד את הקב"סים ביסודות מושגיים ויישומיים, ולפתח את מסוגלותם בתחומים הבאים:

1. **פרסונליזציה:** פיתוח הנגישות של הקב"סים לעולמם הפנימי, ופיתוח סמכותם הפנימית ונוכחותם, מאפשרים להם לבוא במגע עם תוכן של שינוי והתפתחות, ועם תובנות וכלים הדרושים להפעלתם של תהליכי יישוג ויחסי השפעה עם תלמידים בסיכון ובמצבי נשירה.
2. **אינטרפרסונליזציה:** פיתוח יכולתם של הקב"סים לקיים תקשורת אפקטיבית עם תלמידים ועם דמויות משמעותיות בחייהם: הורים, מורים, מדריכים, מטפלים ואנשי מקצוע אחרים בבית הספר וברשות.
3. **הבניית עוגנים, מענים ופתרונות אישיים ומערכתיים עבור תלמידים במצבי נשירה:** פיתוח יכולתם של הקב"סים לזהות את הצרכים המובחנים של כל תלמיד, להבנות עוגנים, מענים ותשומות העונים על הצרכים הלימודיים החברתיים והרגשיים, ולערוך מעקב מתמשך אחר השפעת המענים על תפקודו של התלמיד.
4. **יצירת רצף של מענים:** פיתוח יכולתם של הקב"סים ליצור רשתות של קשרים וחיבורים מסונכרנים עם דמויות מבתי הספר ומהרשות לצורך הרחבה והזרמה של שירותים ומענים "תקועים".

זירות הפיתוח המקצועי

1. פיתוח יכולות ומיומנויות תוך-אישיות

למידה תיאורטית וחוויתית של מושגי מפתח בחינוך, פסיכולוגיה וסוציולוגיה, הרלוונטיים להתערבות חינוכית-טיפולית מגדלת בסביבת בית הספר. במוקד של למידה חוויתית נמצא איש המקצוע עצמו, על אישיותו ויכולותיו, והיא יוצרת נגישות לחוויות אישיות והבנת התנהגות אנושית דרך נגיעה בעולם הפנימי. למידה חוויתית של איש המקצוע מחברת בין עולמות התוכן של תלמידים תת-משיגים ושל תלמידים במצבי נשירה לבין העולם האישי של איש המקצוע, ומביאה ליצירת תובנות ויכולות חדשות בעשייה עם התלמידים, הוריהם ודמויות משמעותיות נוספות.

זירה זו ממוקדת בחיזוק המודעות החברתית של הקב"ס, ההבנה העמוקה של שליחותו וחשיבות משימתו ברמה האישית והחברתית. לצורך זה חוקרים הקב"סים את סיפור ההדרה הפרטי שלהם, ומבררים את הזיקה האישית והמניעים התרבותיים שלהם לעשייה חברתית, אשר מבטאת אג'נדה חברתית החותרת לשוויון והכללה. כל קב"ס מתחבר לסיפור הסיכון וההדרה האישי שלו ולומד לזהות ביטויים שונים של שוליות והדרה ותהליכים חברתיים המצריכים עמדה של מאבק בלתי פוסק לשוויון הזדמנויות. הפדגוגיה הטיפולית העומדת בבסיס פיתוחם המקצועי של הקב"סים מכוננת ליצירת חיבור בין החוויה הנפשית של התלמיד החווה מצבי כישלון, אכזבה ופגיעות רגשיות ופיזיות ובין תהליכי הלמידה והחתירה להישגים לימודיים נורמטיביים. החיבור בין הפדגוגיה ובין הטיפול, בין שיטות ההוראה ותכניה ובין עולם הרגש מצמיח למידה משמעותית המובילה לשינוי התודעה ולתפיסת התלמיד את עצמו כבוגר, עצמאי ומצליח.

2. פיתוח יכולות ומיומנויות בין-אישיות לעבודה עם התלמיד,

עם המשפחה, ועם בית הספר

שיפור מסוגלותו של הקב"ס ליצור קשרים משמעותיים ודיאלוגיים עם תלמידים ומבוגרים נבנית בעזרת תהליכים קבוצתיים הכוללים תהליכי אינטרוספקציה, היזכרות, שחזור של התמודדויות העבר בעזרת סיפור מקרה וסימולציות. כל אלה מעודדים התמודדות עם פתרון בעיות וקונפליקטים, תוך חשיפה של עמדות ותפיסות עולם בסוגיות אתיות ופילוסופיות.

היכולות של הקב"ס מתפתחות בעזרת ניתוח אירועים תוך חקירה של המרחב הפנימי ויכולת התמודדות של עצמו עם מפגשים מורכבים וקונפליקטואליים, זיהוי העמדה פנימית, הפוזיציה החברתית, תחושת הזכאות וההוגנות, סמכות פנימית, אקטיביות ויוזמה.

3. פיתוח יכולות אינטגרטיביות לעבודה עם נציגי המערכות החברתיות

שליטה בפרקטיקות יעילות להתאמת הסביבה לצרכים הרגשיים והקוגניטיביים של הפרט – אי התאמה בין הצרכים לבין המענים של המערכת, הצוות החינוכי, חברת הילדים והמשפחה היא אחד המקורות הקריטיים לתהליכי ניתוק, נשירה ואלומות. חשיבותה של הכלה לסוגיה זו מובנת. רק באמצעות יצירת תנאים "למרחב פוטנציאלי יצירתי" אפשר להתגבר על מניעת הנשירה.

יצירת התנאים הדרושים לעשייה רחבה ומעמיקה של מורים עם תלמידים על רצף הסיכון – אפיון המהלכים המאפשרים ליצור סביבה חינוכית התומכת בצמיחה אישית ומקצועית של תלמידים במצבי נשירה בעזרת תהליכי הערכה והיכרות שיטתיים, אשר דרכם מתבהרת תמונת המצב הנוכחית בהקשר של צורכי החינוך של תלמידים בסיכון לנשירה. תהליכים אלה כוללים:

1. הערכה מאבחנת דינמית של מאפייני העשייה החינוכית בבית הספר ומידת התאמתה לתלמידים בסיכון לנשירה, ועל פיה קביעת המסלולים שדרכם תתאפשר צמיחה לכל עשייה חינוכית הולמת יותר את צורכי הפרט; בחינת תהליכים קבוצתיים ארגוניים, סמויים וגלויים, כפי שהם מתבטאים בהתנהגות המורה המושפע מתהליכים קבוצתיים בתוך בית הספר – מודעות למצבים שבהם המורה מגיב להתרחשויות הנובעות מתהליכים קבוצתיים בארגון.
2. פיתוח מודעות להשפעה שיש למנהל על התגייסות הצוות החינוכי כדי להיטיב עם צורכי ההתפתחות של תלמידים בסיכון ועם צורכי ההתפתחות המקצועית והאישית שלהם.
3. פיתוח מודעות לחשיבות ההתגייסות של הצוות החינוכי בבית הספר ושל אנשי חינוך וטיפול מחוץ לבית הספר לעשייה מיטיבה הכרחית למען ההתמודדות עם צורכי ההתפתחות של תלמידים בסיכון.
4. ניהול הצגת מקרים במיקוד תלמידים בסיכון לנשירה, שמהותה העמקה והרחבה של ההתייחסות לבעיות בעזרת דיונים רחבים המתמקדים בהרחבת גבולות הכלה של בית הספר עבור תלמידים בסיכון לנשירה בהיבטים משפחתיים, חברתיים ולימודיים.
5. עיסוק בעבודה בית-ספרית מערכתית רחבה – פיתוח יכולת לאמץ מבט כוללני על המערכת; פיתוח מודעות לדינמיקה הרווחת ביחסים שבין המורים וההורים בבית הספר, תוך כדי זיהוי מקורות הדינמיקה וההבניה של תהליכים שיסייעו בהתפתחות; הרחבת בריתות העבודה של המורה או המדריך כמחולל וכמזין ההתפתחות; זיהוי הדינמיקה הרגשית ודפוסי המגע השוררים בין המורים וההורים.
6. עידוד ההנהלה ליצור את התנאים הדרושים לעשייה רחבה ומעמיקה של המורים עם תלמידים על רצף הסיכון לנשירה – הצוות לומד לאפיין את המהלכים המאפשרים

להם ליצור סביבה חינוכית התומכת בצמיחה אישית ומקצועית של תלמידים מאתגרים. חברי הצוות נעזרים בתהליכי הערכה והיכרות שיטתיים, ודרכם מתבהרת תמונת המצב הקיימת בהקשר של צורכי החינוך של התלמידים. שיפור מיומנויות התקשורת הבין-אישית ודיאלוג פותח עם התלמידים ועם הוריהם מקדם עשייה חינוכית משפיעה יותר, כיוון שהוא יוצא מתוך צורכי הסובייקט ומתעצב לפי יחסי השפעה אינטר-סובייקטיביים של מורה-תלמיד-הורים.

טופס מעקב אחר תלמידים במצבי נשירה, התומך בתיעוד ניהול המקרה

הטופס המצורף להלן תומך בהבניית הפרקטיקה של הקב"ס למניעת נשירה של תלמידים ומהווה מצפן המכוון את תהליך ההתערבות. הקב"ס יוצר קשר עם התלמידים המתאפיינים בקשיי התמדה וביקור סדיר, עוקב אחר תפקודם, ונמצא בקשר שוטף עם המשפחה ועם הגורמים המקצועיים, המסייעים לתלמידים להתגבר על מחסומי הלמידה וההתפתחות המונעים מהם לתפקד ולהשתלב בבית הספר. הקב"ס משפיע על דרכי ההתערבות שלהם ועל חלוקת התפקידים ביניהם. צוות בית הספר, ובראשם מחנך הכיתה, הם אלה שמתוקף אחריותם וכמי שנמצאים עם התלמידים בקשר שוטף, מתפקידם לרכז את העשייה עם התלמיד, ולהיות בקשר עם משפחתו ועם הגורמים השונים המטפלים בו.

הקב"ס נכנס לתמונה כמי שאמון על הנעה מחודשת של העשייה עם תלמידים תת-משיגים הנמצאים בנשירה סמויה או גלויה, ומתוך כך הוא לוקח על עצמו, באופן זמני, תפקידים שונים, ביניהם את תפקיד ניהול המקרה. הקב"ס אינו מחליף את אנשי המקצוע אלא מבשיל ומזרים מחדש תהליכים שנתקעו, ומחבר חיבורים שנתקו, מתוך שאיפה להשיב את המשפחה ואת כלל המערכות ובעלי התפקידים לתפקידם ולאחריותם המלאה על ההשתלבות ותפקודם של ילדים במערכת החינוך.

הקב"ס יוצר קשר עם התלמיד, עוקב אחר מצבו ופועל לגייס ולתכלל את הגורמים הרלוונטיים בכל מקרה ומקרה – המשפחה, בית הספר, הרווחה, גורמי חינוך וטיפול וסוכני קהילה נוספים, עובדי קידום נוער וקציני מבחן וגורמים נוספים. הטופס תומך בארגון העשייה של הקב"ס בארבעה מרחבים עיקריים, אשר בכל אחד הוא נדרש לשלושה שלבי פעולה. כל שלב מתאפיין בשיטות ובפרקטיקות התומכות בגיוס התלמיד, המשפחה, צוות בית הספר, וסוכני חינוך וטיפול ורווחה בקהילה וברשות המקומית, ובהבשלת היכולות של המבוגרים האחראים להעניק לתלמיד את התמיכה שהוא זקוק לה כדי להתגבר על מכלול הגורמים המונעים ממנו הגשמה בתחומי החיים החיוניים, לממש את הפוטנציאל האנושי שלו ולהשתלב ולהצליח בחברה.

העשייה מבוססת על הערכת רמת התפקוד או נשירה של התלמיד אשר קובעת את צורת העבודה ואת סדר העדיפויות והפעולות שהקב"ס מקיים. מדי תקופה (כל שלושה חודשים בממוצע) הקב"ס מעריך שוב את רמת התפקוד או הנשירה באופן שמספק לו משוב על השתלבותו והתקדמותו של התלמיד, על היקף העשייה שעדיין נדרשת עימו ועל תדירותה. להלן הטופס המלווה את ההתערבות:

מהלך ההתערבות של הקב"ס

הקב"ס פועל בארבעה מרחבים: 1. התלמיד; 2. המשפחה; 3. בית הספר; 4. גורמי חינוך, רווחה, קהילה ורשות מקומית. בכל אחד מן המרחבים הקב"ס פועל בשלושה שלבים: א. ביסוס האמון והקשר מכוח סמכות ונוכחות פנימית של הקב"ס; ב. ביסוס מרחב ההשפעה בשדה הקשר; ג. קשר ומעקב מתמשך לשימור ולהתאמה מחדש של תמיכת המשפחה, בית הספר וסוכני חינוך רווחה קהילה והרשות המקומית. מדי תקופה, הקב"ס מעריך את רמת התפקוד או נשירה של התלמיד ואת רמת ההשפעה של ההתערבות, ובהתאם לכך פועל להרחבת התמיכה בתלמיד ובמשפחה.

מפת ההתערבות

שלבי ההתערבות	מרחבי ההתערבות	התלמיד	המשפחה	חברי צוות בית הספר	גורמי חינוך, רווחה, קהילה ורשות מקומית
תחילת הטיפול בתלמיד תאריך	פרטי ההפנייה – מסלול ⁴⁹ – קצר מתמשך רמת התפקוד ⁵⁰ 1 2 3 4 1. תפקוד סטנדרטי; 2. איים של שיבוש בתפקוד; 3. ניתוק חלקי; 4. ניתוק.	שם התלמיד גיל כיתה	דמויות רלוונטיות במשפחה	חברי צוות רלוונטיים בבית"ס	אנשי מקצוע רלוונטיים

49 התקבלה התפיסה של הפרדה בין מסלול אינטנסיבי (מתמשך) למסלול קצר טווח (חד-פעמי) – סיכום ישיבה מתאריך ____.

50 הערכת רמת התפקוד – הישגים ____; אוריינות ____; נוכחות וביקור סדיר ____; פרודוקטיביות ____; עשייה עצמאית ____; קבלת סמכות ____; התנהגות ____; מעורבות חברתית ____; ג. תפקוד/ ניתוק כולל ____.

שלב א: יישוג וחיזור	נתיב התערבות דומיננטי⁵¹ 1 2 3 1. עולם הלמידה; 2. עולם הנפש והרגש; 3. קשיי שליטה. <u>רמת ההשקעה הנדרשת⁵²</u> מכלל הגורמים 1 2 3 1. גבוהה 2. בינונית 3. נמוכה	יישוג ויצירת קשר והיכרות בלתי אמצעית עם התלמיד ב"מקום" שבו הוא נמצא.	שיח פתוח ולא שיפוטי, חתירה לשמוע את נקודת ראות המשפחה.	יצירת חיבור עם חברי הצוות החינוכי במפגשים פורמליים ולא פורמליים.	יצירת חיבור עם גורמי חינוך רווחה קהילה ורשות מקומית במפגשים פורמליים ולא פורמליים.
סיכום שלב א תאריך	הערכת השפעות העשייה בשלב א: <u>רמת התפקוד</u> 1 2 3 4 ההתערבות יושמה – כן לא ההתערבות אפקטיבית – כן לא מציאת מסגרת חלופית – כן לא	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי
שלב ב – דיאלוג פותח	נתיב התערבות דומיננטי 1 2 3 <u>רמת ההשקעה הנדרשת</u> 1 2 3	יצירת דיאלוג עם התלמיד המבסס יחסי השפעה	הסכמה על נרטיב הגשירה של התלמיד תוך השלמת פרטים חסרים.	הקב"ס הופך מקור תמיכה לצוות בהתמודדות עם התלמיד.	נבנה גישור בין הגורמים השונים המסייע להם להתגבר על אתגרים הקשורים באינטרסים מנוגדים.

51 ההחלטה לגבי נתיב ההתערבות הדומיננטי נעשית כאינטגרציה של התקשורת עם התלמיד והדמויות הרלוונטיות, הערכת רמת התפקוד ומופעי הסיכון והניתוק של הילד כפי שעולים ממילוי טופס הערכת התפקוד המלא.

52 ככל שרמת התפקוד נמוכה ורמת הניתוק של התלמיד גבוהה יש צורך ב"תפירה" משוכללת ומדויקת עם החזקה מקיפה.

סיכום שלב ב תאריך	<u>הערכת השפעות העשייה בשלב ב:</u> ההתערבות יושמה – כן לא ההתערבות אפקטיבית – כן לא מציאת מסגרת חלופית – כן לא	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי
		התלמיד מודע למצבו ולנסיבות חייו באופן שמפתח בו מוטיבציה פנימית לשינוי ולהתפתחות.	המשפחה מודעת למצב הילד באופן שמפתח מוטיבציה לתמיכה בו.	נבנו מרחבי עבודה ושגרות ומענים לתלמידים מאתגרים.	נוצרו שיתופי פעולה בין הגורמים הרלוונטיים ועשייה מסונכרנת.
שלב ג – ליווי ומעקב	<u>נתיב התערבות דומיננטי</u> 1 2 3 <u>רמת ההשקעה הנדרשת</u> 1 2 3	ליווי ומעקב בתדירות משתנה לפי הצורך.	שיח של תמיכה והדרכה והפנייה לעזרה מקצועית בהתאם לצורך.	המשך מעקב אחר שימור התמיכה של חברי הצוות בתלמיד.	המשך מעקב אחר שימור התמיכה והעוגנים שנבנו עם גורמי החינוך הרווחה הקהילה והרשות המקומית.
סיכום תאריך	<u>הערכת השפעות העשייה בשלב ג:</u> <u>רמת התפקוד</u> 1 2 3 4 ההתערבות יושמה – כן לא ההתערבות אפקטיבית – כן לא מציאת מסגרת חלופית – כן לא	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי	כן לא לא רלוונטי
		הילד רכש את היכולת לפעול למען עצמו גם לנוכח משברים ואתגרים.	הנוכחות ההורית -קרבה ואינטימיות.	תמיכה מתמשכת של הצוות החינוכי בתלמיד	נוצרה רשת עם התלמיד ומשפחתו
החלטה על גמר טיפול תאריך	הסיבות להחלטה על גמר טיפול				

הערכת רמת התפקוד של התלמיד

רמת התפקוד, אי תפקוד או ניתוק, קשורה בתדירות ובשכיחות של דפוסי ההתנהגות בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים. ככל שהדפוס מתקיים באופן בלתי תלוי במצב, בדמויות ובנסיבות, כך יחסי ההשפעה של צוות בית הספר על התלמיד מועטים יותר ורמת הניתוק גבוהה יותר.

1. תפקוד סטנדרטי | 2. איים של שיבוש בתפקוד | 3. ניתוק חלקי | 4. ניתוק

4 3 2 1	א1. הישגים – בכל תחומי העשייה בבית הספר ביחס לבני הגיל
4 3 2 1	א2. אוריינות – שליטה במיומנויות השפה, הקריאה והכתיבה
4 3 2 1	א3. נוכחות וביקור סדיר – בבית הספר ובשיעורים
4 3 2 1	א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות, יצרנות, והתמדה בעשייה ובלמידה
4 3 2 1	א5. עשייה ולמידה עצמאית – שיעורי בית, עבודות והכנה למבחנים
4 3 2 1	ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
4 3 2 1	ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו
4 3 2 1	ב3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל
4 3 2 1	ג. הערכת רמת התפקוד או הניתוק הכוללת של התלמיד

נתיב ההתערבות הדומיננטי

מרחבי העשייה של הקב"ס רחבים והאפשרויות רבות. מאחר שהשאיפה היא שההתערבות תהיה יעילה ואפקטיבית ככל האפשר, יש צורך במפת התערבות שתסייע לקב"ס להחליט באיזה מרחב לבחור ואילו עוגנים לבנות. ההחלטה לגבי נתיב ההתערבות נעשית כאינטגרציה של התקשורת עם התלמיד ועם הדמויות הרלוונטיות, הערכת רמת התפקוד ומופעי הסיכון והניתוק של התלמיד, כפי שעולים ממילוי טופס הערכת התפקוד המלא. המפה מאפשרת להסיק לגבי הדומיננטיות של הכשלים התפקודיים וההשתלבותיים של התלמיד באופן שמכוון את הבחירה במוקדי העשייה הנחוצים בטווח המיידי- למי פונים קודם, מה מוקד ההתערבות ברגע מסוים, אילו עוגנים נדרשים עכשיו, ולאילו מהלכים יש סיכוי ליצור פריצת דרך משמעותית יותר.

מפה זו מאפשרת לקב"ס גם להעריך עד כמה העשייה צריכה להיות יותר אינטנסיבית, "יוצאת מן הקופסה" וייחודית – תפורה על פי מידותיו של התלמיד. ככל שרמת התפקוד נמוכה ורמת הניתוק גבוהה יותר, כך מדובר בחסכי התפתחות רציניים יותר, המצריכים מרחב מחזיק משוכלל ורמה גבוהה של דיוק והתאמה.

נתיב 1 – עולם הלמידה – תלמיד עם חוויית כישלון לימודי מתמשך בשל קשיי למידה, לקויות למידה או הבדלי תרבות ופערים תרבותיים וחברתיים, אשר מקשים עליו בלמידה ובהשתלבות בפעילות בית הספר. תלמיד כזה זקוק למבוגרים שיעזרו לו להתמודד קשיי הלמידה שלו באופן שיגביר את המוטיבציה הפנימית שלו לפעול כדי לגבור על קשייו;

נתיב 2 – עולם הנפש והרגש – תלמיד בתהליכי סיכון והתנתקות על רקע של מצוקות נפשיות רגשיות משפחתיות, תלמיד שאינו פנוי לעשייה וללמידה בגלל מצוקות קיומיות הקשורות ביחסיו עם דמויות קרובות במשפחתו ובסביבתו. תלמיד כזה זקוק למבוגרים שישמשו דמות התקשרות ומשענת רגשית, אשר ירחיבו את האמון במבוגר ואת תחושת הביטחון, הערך עצמי והמסוגלות האישית, ויעניקו לתלמיד מקום בטוח לגדול;

נתיב 3 – עולם קשיי השליטה – תלמיד המתאפיין באי-הפנמה של סמכות, גבולות ומוסר, באופן שמתבטא בבעיות התנהגות, חציית גבולות, והתנהגות פרועה, בוטה, מניפולטיבית ואלימה. תלמיד כזה זקוק למבוגרים בעלי סמכות פנימית (מורים והורים) שיתייצבו יחד כסביבה מחזיקה היוצרת השפעה מגדלת.

ביבליוגרפיה

- אלפרט, ב', וכפיר, ד' (2003). מחקר פעולה: ידע ויצירתו המשותפת בשדה. דפים, עיון ומחקר בחינוך מורים, 10-35.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. מגמות, ל"ט (2-1), 171-181.
- אפללו, א' וגבאי, א' (2011). קציני הביקור הסדיר: הזרוע המשלבת תלמידים בסכנת נשירה, עט השדה 6, 18-22.
- אריקסון א' (2007). זהות: נעורים במשבר. תל אביב: ספרית פועלים.
- בלס, נ' ואדלר, ח' (2015). אי שוויון בחינוך בישראל. מכון טאוב.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וצ'סלב ק' (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, מרכז אלגנלבר לילדים ונוער. קישור.
- ברוך-קוברסקי ר., קונסטנטינוב, ו. ובן רבי, ד. (2018). קציני הביקור הסדיר (הקב"סים) בישראל – ניתוח מידע מעשר שנות עבודה עם תלמידים נושרים ונושרים סמויים (קובץ הקב"ס-נט 2005-2015). ירושלים: מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- ברוך-קוברסקי ר', קונסטנטינוב, ו' ובן רבי, ד' (2020). מאפייני עבודתם של קציני הביקור הסדיר (הקב"סים) בישראל – סקר ארצי 2018. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- גרטל, ג' (2019). חינוך ביתי – מגמות, תוצאות ומדיניות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- ברט, א', אבידן, ג', למפרט, ח', גיש, ע' (2013). עבודת רחוב: מהחללים הסגורים למרחבי החיים של בני נוער בקצה רצף הסיכון. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- גד, י' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית. תל אביב: ספריית הפועלים.
- גלבוע, ד' (2005). עבודה חינוכית עם נוער מנותק/בסיכון בראייה תורנית-רוחנית. מניתוק לשילוב 13, 106-111.

דוח כוח המשימה הלאומי לנושא חינוך – ועדת דברת (2005). דוח הוועדה לילדים ונוער בסיכון – דוח מסכם והמלצות. כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית לחינוך, נספחים.

דודוביץ ה. (2020). "חיזור המוביל להצלחה" – הפעלת מיזם לנערות מנותקות לגיבוש הפוטנציאל האישי בתוך: ש' אלנבוגן פרנקוביץ ומ' שבתאי (עורכות). למידה מהצלחות של תוכניות האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון: לפרוץ את משוואת גזירת הגורל. ירושלים: משרד החינוך.

הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר (2002). ירושלים, אב-תמוז תשס"ב (יולי 2002) (ועדת גוז'נסקי). מסקנות הוועדה והמלצותיה.

הלמ"ס (2017). תלמידים בכיתות ז-יב שנשרו ממערכת החינוך של משרד החינוך בתשע"ז ובמעבר לתשע"ח, לפי מעבר למסגרת לימוד חלופית. שנתון סטטיסטי לישראל, לוח 8.27.

ויגוצקי ל' ס' (2002). תפקיד המשחק בהתפתחות. בתוך: א' פלשמן, תקשורת טיפולית עם ילדים, לקט מאמרי יסוד. ירושלים: משרד העבודה והרווחה. עמ' 172-184.

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

ויניקוט, ד' ו' (1971). משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד.

ויניקוט, ד' ו' (2010). עצמי אמיתי, עצמי כוזב. תל אביב: עם עובד.

זיו, א' וזיו, נ' (2010). פסיכולוגיה בחינוך במאה ה-21. תל אביב: יחדיו.

חוזר מנכ"ל (2017). תשע"ז/7א מביקור סדיר למניעת נשירה – קישור

חוזר מנכ"ל (2009). חינוך ביתי – נהלים. 01 באפריל 2009.

חוק לימוד חובה, התש"ט-1949, ס"ח 26.

חינוך ביתי בישראל (2014). הכנסת, ירושלים, כ"ד באדר ב תשע"ד 2014 במרס 26, מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חינוך-טיפול בקידום נוער: תפישה, הלכה ומעשה ספר הנחייה לעובדי חינוך-טיפול (2019). משרד החינוך – אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון קידום נוער – היל"ה.

טל, ק' (2005). הכשרת מחנכים: כתיבה נרטיבית ככלי להתמודדות עם מצבים המעוררים רגשות עזים. בתוך: אינטליגנציה רגשית, תיאוריה ויישום. הוצאת אח ומכון מופת, 207-224.

יעקובי-זילברברג, ל' והראל, ג' (2013). קליטת קציני הביקור הסדיר (קב"סים), הכשרתם והתמקצעותם. אפשר – ביטאון לעובד החינוכי-הסוציאלי, 24, 42-45.

כהן, אסתר (2007). התמודדויות הוריות וטיפול בהורות. בתוך: א' כהן (עורכת), חווית ההורות, יחסים, התמודדויות והתפתחות. קריית ביאליק: אח. 9-38.

כהן-נבות, מ' (1996). הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט-ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' (2000). "סביבת החינוך החדשה" – תוכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ירושלים: ג'וינט-ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' (2002). הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם. ירושלים: ג'וינט-ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' (2003). התערבות בית-ספרית לילדים ולבני נוער בסיכון. נכתב כמסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תוכנית עבודה תלת שנתית 2004-2006. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ., אלנבוגן, ש. ורינפלד, ת. (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.

כהן-נבות, מ., בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר' וקונסטנטינוב, צ' (2014). הנשירה הסמויה ממערכת החינוך בישראל: מחקר חוזר, ממצאים ראשוניים. מוגש לוועדה לזכויות הילד, הכנסת, יולי 2014. המחקר נערך ביוזמת יו"ר הוועדה ח"כ אורלי לוי-אבוקסיס ובהזמנת מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

כהן-נבות, מ' ולבנדה, א' (2003). הטמעה ומיסוד של תוכנית התערבות חינוכית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח), לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.

כהן-נבות, מ' ולבנדה, א' (2003). הטמעת תוכנית "סביבת החינוך החדשה" לאורך זמן: מיסוד או דעיכה? ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.

כהן-נבות, מ', לבנדה, א' וסייקס, י' (2004). "אדם" – תוכנית התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון בבתי-ספר יסודיים, דוח ביניים ראשון. ירושלים: ג'וינט, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער (לא פורסם).

כהן-נבות, מ', לוי, ד', קונסטנטינוב, ר', עוואדיה, א', ברוך-קוברסקי, ר' וחסין, ט' (2009). מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים. (ייעוץ מתודולוגי: נורה רש) ירושלים: מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

כהן-נבות, מ' ועוואדיה, א' (2010). הערכת תוכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים: התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון (שם קודם: תוכנית "אד"ם). דוח מסכם.

כהן-נבות, מ' ועוואדיה, א' (2012). הערכת תוכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים: הערכת התערבות לקידום עבודת המורים עם תלמידים בסיכון – דוח מסכם. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.

להב, ח' (2012). מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם. מניתוק לשילוב, 17, 7-32.
להב, ח' (2014). פרופיל של הנוער המנותק בישראל. בתוך: ע' גרופר וש' רומי (עורכים). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, א, 134-164.

- מבקר המדינה (2020). **משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים הטיפול בנוער בסיכון גבוה. דוח שנתי 2020**.
- מויאל, ח' (2018). **פדגוגיה טיפולית – השכלה מעוררת תקווה לבני נוער במצבי סיכון. אגף בפרסומים, משרד החינוך.**
- מור, פ' (2010). **לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.**
- מור, פ' (2011). **חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה – מחקר מעקב. פרסום פנימי, ג'וינט-אשלים. בתוך: התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר (בתהליך הוצאה לאור).**
- מור, פ' (2014א). **חינוך פסיכו-חברתי: כוחו של המורה. בתוך: פ' מור וא' לוריא (עורכים), הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.**
- מור, פ' (2014ב). **מבדידות לעשייה חינוכית משותפת: קולות מן השדה. בתוך: פ' מור וא' לוריא (עורכים), הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.**
- מור, פ' (2018). **בית הספר כמרחב ללמידה ולהתפתחות. קריית ביאליק: הוצאת אה.**
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש', וסימן-טוב, י' (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.**
- מור, פ. ולוריא, א. (2010). **כוחו של היועץ החינוכי – בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.**
- מור פ' ולוריא א' (עורכים) (2014א). **לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.**
- מור פ' ולוריא א' (עורכים) (2014ב). **הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.**
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש', וסימן-טוב, י' (2008). **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.**
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.**

- מור, פ' ומנדלסון, י' (2014). דיאלוג חינוכי מצמיח בין כותלי בית הספר. בתוך: פ' מור וא' לוריא (עורכים). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2014). דיאלוג חינוכי מצמיח בין כותלי בית הספר. בתוך: פ' מור וא' לוריא (עורכים). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ. ונהור, ג. (2018). מפגש אחר על הקצה: הפרקטיקה למניעת הנשירה של קצין הביקור הסדיר במערכת החינוך בישראל, סקירת ספרות. פרסום פנימי, ג'וינט-אשלים.
- מור, פ. ונהור, ג. (בדפוס). קצין הביקור הסדיר בפרקטיקה מקצועית מגויסת למניעת נשירה. אשלים-ג'וינט ישראל.
- משרד החינוך (דצמבר, 1994). מניעת נשירה – הגברת כוח ההתמדה וההצלחה של התלמידים בבית הספר, חוזר מנכ"ל תשנ"ה, חוזר מיוחד ז'.
- משרד החינוך (1 במארכ, 2017). אורחות חיים במוסדות החינוך, חוזר מנכ"ל תשע"ז/ 7 (א).
- משרד החינוך (2017). שאלות ותשובות: סדר, נוהל ואורחות חיים בבית הספר. אגף א לפניות ותלונות הציבור וקו פתוח לתלמידים. קישור, כניסה: 15.7.2017.
- משרד הפנים (2019). קצין ביקור סדיר, הגדרת תפקידים בשלטון המקומי. קישור, כניסה: 31.08.2020.
- סבו-לאר, ר. וחסין ט. (2011). מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון. ירושלים: מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- סבר, ר. (2002). נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- סלינג'ר, ג'ד' (1951). התפסן בשדה השיפון. עם עובד.
- עלימי, א' וגבאי, א' (2020). הערכת האפקטיביות של קציני הביקור הסדיר במערכת החינוך. סדרת נירות עבודה מס 115, הלמ"ס, אגף א.
- פלוטניק, ר' (2007). הקול ההורי, הורות כתהליך נפשי-התפתחותי. בתוך: א' כהן (עורכת). חווית ההורות, יחסים, התמודדויות והתפתחות. קריית ביאליק: אח.
- פרידמן, י' ובנדס-יעקב, א. (2003). קונפליקט ומשבר, הורים אל מול ממסד החינוך. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פריירה, פ' (2015). מכתבים למורה. הוצאת דרור לנפש.
- פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון. הייעוץ החינוכי, 21, 155-174.
- צימרמן, ש' (2010). רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית. קריית ביאליק: הוצאת אח.

- קורנבוים, א' (2016). *ארגז כלים לקבצים – בניית מרחבי שותפות*. המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה, מדינת ישראל, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון, המחלקה לביקור סדיר ומניעת נשירה. מסמך פנימי.
- קורש, ל' (2013). קליטת קציני הביקור הסדיר (קב"סים): הכשרתם והתמקצעותם. *אפשר – ביטאון לעובדי החינוכי-הסוציאלי*, 24, 43-45.
- קורש, ל' (2013). תפיסת הילדים במצבי סיכון כתלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך בישראל. *אפשר – ביטאון לעובדי החינוכי-הסוציאלי*, 24, 45-47.
- ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2019). מחקר פעולה כשיטה לבניית מודל ל"חינוך מכליל". *דפים, עיון ומחקר בחינוך מורים*, תש"ף, עמ' 111-140.
- ריוך, נ' ג' (1997). עבודתו של וילפורד ביון. בתוך: נ' רוזנווסר, ו' ל' נתן (עורכים), *הנחיית קבוצות: מקראה*. ירושלים: מרכז ציפורי, 101-114.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). *פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך*. תל-אביב: מפרש.
- שיינטוך, ש' (2013). *עבודת רחוב ויישוג של עובדים סוציאליים ושל אחרים*. מדינת ישראל, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.
- שלסקי, ש' (2010). נרטיבים בקבוצה בשירות ההבניה של העצמי. בתוך: ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), *מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Akbasli, S., Sahin, M., & Yilmaz, S. P. M. (2017). Struggle with School Absenteeism in Compulsory Education: Different Country Approaches and Policies. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2107-2115.
- Anderson, K. P., Egalite, A. J., & Mills, J. N. (2019). Discipline reform: The impact of a statewide ban on suspensions for truancy. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(1), 68-91.
- Anderson, J. A., Chen, M. E., Min, M., & Watkins, L. L. (2019). Successes, challenges, and future directions for an urban full service community schools initiative. *Education and Urban Society*, 51(7), 894-921.
- Anderson-Butcher, D. & Ashton, D. (2004). Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families, and Communities. *Children & schools*. 26. 39-53. 10.1093/cs/26.1.39.
- Argyris, C. (2017). *Integrating the individual and the organization*. London: Routledge.

- Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A., & Kinder, K. (2000). *Raising attendance*. Slough: NFER.
- Balfanz, R., Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know from Nationally Available Data*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools. [Link](#).
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2018). Using data and the human touch: Evaluating the NYC inter-agency campaign to reduce chronic absenteeism. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 107-121.
- Balfanz, R., Liza, H., & Douglas, J. M. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42 (4), 223-235.
- Balu, R., & Ehrlich, S. B. (2018). Making sense out of incentives: a framework for considering the design, use, and implementation of incentives to improve attendance. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 93-106.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Beardslee, W. R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 266-278.
- Birioukov-Brant, A., & Brant-Birioukov, K. (2019). Policy with an Asterisk: Appropriating Attendance Policy in Alternative Schools. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 144). Frontiers.
- Blonsky, H. M. (2020). *The Dropout Prevention Specialist Workbook: A How-to Guide for Building the Skills and Competencies for Addressing the School Dropout Crisis*. Oxford University Press.
- Bloom, D., & Haskins, R. (2010). "Helping High School Dropouts Improve Their Prospects. The Future of Children". Princeton booking. <http://www.brookings.edu/research/papers/2010/04/27-helping-dropouts-haskins>
- Borghuis, M. L. B., Heyne, D. A., Vogelaar, B., & Sauter, F. M. (2019). Early identification of school attendance problems: How helpful are Dutch

- laws, policies, and protocols?. *European journal of education and psychology*, 12(1), 47-62.
- Booth, T., & Ainscow, M., (2002). *Index for inclusion, Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New directions for child and adolescent Development*, 122, 19-32.
- Bridgeland, J. M., DiIulio Jr, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises
- Brown, W. E. (2004), 'Confronting myths about Hispanics', *Public Education Network* 11 (1), 1-35.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2012). School absenteeism and Dropout: A Bayesian Duration Model. [Link](#).
- Carlson, P., & Martinez, R. (2011). "Student Disengagement: A National Concern from Local Perspective". **National Social Science Proceedings** 48: 54-70.
- Carpenter, G. K. (2020). *Are we pushing kids out of school by trying to keep them in?* Truancy policy in the United States.
- Child and Family Agency Act 2013, number 40, 2013. [Link](#).
- Child and family agency, (2017). McG and JC [2017] IESC 9 (23 February 2017)
- Child trends (2015). High Scholl Dropout Rates: Indicators on children and youth, [Link](#).
- Childs, J., & Grooms, A. A. (2018). Improving school attendance through collaboration: A catalyst for community involvement and change. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 122-138.
- Childs, J., & Grooms, A. A. (2018). Improving school attendance through collaboration: A catalyst for community involvement and change. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 122-138.

- Commission on Youth at Risk. (2012). *Legal and Educational System Solutions for Youth: Report from a Leadership and Policy Forum on Truancy and Dropout Prevention*. Washington DC: The American Bar Association. [Link](#).
- Conry, J. M., & Richards, M. P. (2018). The severity of state truancy policies and chronic absenteeism. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23(1-2), 187-203.
- Cook, P. J., Dodge, K., Gifford, E., & Schulting, P. D. A. (2019). *The Early Truancy Prevention Program*, Center for Child and Family Policy Sanford School of Public Policy Duke University.
- Davies, J. D., & Lee, J. (2020). *Exploring why young people choose not to attend school: Pupil and Parent voices: The Bristol Experience*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Department for Education (2015). School attendance parental responsibility measures Statutory guidance for local authorities, school leaders, school staff, governing bodies and the police. [Link](#).
- Department of Education and Early Childhood Development (2013). *Primary Welfare Officer Initiative: Frequently asked questions*. [Link](#).
- DeSocio, J., VanCura, M., Nelson, L. A., Hewitt, G., Kitzman, H., & Cole, R. (2007). Engaging truant adolescents: Results from a multifaceted intervention pilot. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 3-9.
- De-Witte, K., & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22 (6), 549-569.
- Drapela, L. A. (2004). Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analysis of the national education longitudinal study. *Deviant Behavior*, 26(1), 47-62.
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child development*, 89(2), 107-122.

- Eastman, G., Cooney, S. M., O'Connor, C., & Small, S. A. (2007), *Finding Effective Solutions to Truancy*, Research to Practice Series 5, Wisconsin IL: University of Wisconsin, Madison. [Link](#).
- Durham, R. E., Shiller, J., & Connolly, F. (2019). Student attendance: A persistent challenge and leading indicator for Baltimore's community school strategy. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(3), 218-243.
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research Review. *Educational Review*, 67 (4), 459-482.
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184-195.
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support* (Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving). [Link](#).
- European Commission / EACEA / Eurydice / Cedefop (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, [Link](#).
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). "High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-Perception, School Engagement and Students Dropout". *Journal of Adolescence* 35(4): 787-798.
- Frey, D. (2011). State Policy Approaches to Reducing Truancy. Denver: The Education Commission of the States. [Link](#).
- Fullan, M. & Levin, B. (2009). *The fundamentals of whole system Reform*. A case study from Canada. Published on lin Jun, 12, 2009, 28(35), 30-31.
- Gase, L. N., DeFosset, A., Perry, R., & Kuo, T. (2016). Youths' Perspectives on the Reasons Underlying School Truancy and Opportunities to Improve School Attendance. *The Qualitative Report*, 21 (2), 299-320.
- Gottfried, M. A., & Hutt, E. L. (2019). *Addressing Absenteeism: Lessons for Policy and Practice*. Policy Analysis for California Education, PACE.

- Gottfried, M. A., Kirksey, J. J., & Hutt, E. (2020). How Can Preservice Teaching Programs Help New Teachers Feel Prepared to Address Absenteeism? *Teachers College Record*, 122(5), 5.
- Guare, R. E. & Cooper, B. S. (2003), *Truancy Revisited*, Lanham MD: Scarecrow Press.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637-1667.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18, 221-240.
- Henderson, M., Cheung, S. Y., Sharland, E., & Scourfield, J. (2016). The outcomes of educational welfare officer contact in England. *British Educational Research Journal*, 42 (3), 399-416.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (2), 156–166.
- Heyne, D., Gentle-Genitty, C., Landell, M. G., Melvin, G., Chu, B., Gallé-Tessonneau, M., ... & Kearney, C. A. (2020). Improving school attendance by enhancing communication among stakeholders: establishment of the International Network for School Attendance (INSA). *European child & adolescent psychiatry*, 29(7), 1023-1030.
- Holtzman D. J., Heppen J. B. Zeiser, K. L., Bowdonm, J., O'Cummings, M., Parkinson J., & Poland, L. (2017). *Mentoring for At-Risk High School Students Findings from a Study of Check & Connect*. American Institutes for Research.
- Home School Community Liaison Scheme (2016). *Information Booklet for DEIS schools participating in the Home School Community Liaison Scheme*. Link.
- Horwath, J. & Morrison, T., (2007). Collaboration integration and change in children's services: critical issues and key ingredients. *Child Abuse and Neglect*, 31 (1). pp. 55-69. ISSN 0145-2134
- Hughes, D. & Baylin, J. & Siegel Daniel (2012). *Brain-Based Parenting: The Neuroscience of Caregiving for Healthy Attachment*. Norton Press.

Hughes D. (2017). Dyadic Developmental Psychotherapy (DDP): An Attachment-focused Family Treatment for Developmental Trauma. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 38, 595-605

קישור IEP Case Managers: A Guide for Parents

Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: a school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46-62.

Jeppesen, P. (2018) *Transdiagnostic, Cognitive and Behavioral Intervention for in School-aged Children with Emotional and Behavioral Disturbances* (MindMyMind RCT) Retrieved 2021, February 1, from <https://did.li/85tlC>.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.

Kearney, C. A. (2021). Integrating Systemic and Analytic Approaches to School Attendance Problems: Synergistic Frameworks for Research and Policy Directions. In *Child & Youth Care Forum* (pp. 1-42). Springer US.

Kearney, C. & Graczyk, P. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 23. 10.1007/s10567-020-00317-1.

Kearney, C., González, C., Graczyk, P. & Fornander, M. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*. 10. 10.3389/fpsyg.2019.02222.

Kearse-McCastler, G. (2020). *Transforming Truancy: Exploring Factors and Strategies That Impact Truancy Among Youth*. Page Publishing, Inc.

Keppens, G., & Spruyt, B. (2020). The impact of interventions to prevent truancy: A review of the research literature. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100840.

- Keppens, G., & Spruyt, B. (2020). The impact of interventions to prevent truancy: A review of the research literature. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100840.
- Kern, L., Custer, B., & Tsai, S. C. (2018). *Mentoring to decrease absenteeism and enhance school engagement*. In *Schulabsentismus und Eltern* (pp. 215-227). Springer VS, Wiesbaden.
- Kim, J., & Gentle-Genitty, C. (2020). Transformative school-community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal of Community Psychology*. <https://did.li/HRDNf>
- Kingsley, C. (2000). *A guide to case management for at risk youth*. Washington.
- Kohut, H. (1984). In GoldBerg, A. (ed.) *How does Analysis Cure?* Chicago & London: University of Chicago Press. Chapter 9: "The Role of Empathy in Psychoanalytic cure", pp. 172-191.
- Lasky-Fink, J., Robinson, C., Chang, H., & Rogers, T. (2019). *Using Behavioral Insights to Improve Truancy Notifications*. Harvard Kennedy school, Faculty Research Working Paper Series.
- Lee-St. John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E. & Dearing, E. (2018). The long-term impact of systemic student support in elementary school: Reducing high school dropout. *AERA Open*, 4(4), 2332858418799085.
- Lenhoff, S. W., & Pogodzinski, B. (2018). School organizational effectiveness and chronic absenteeism: Implications for accountability. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 153-169.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lim, X. H. C., & Wong, P. Y. (2018). Interprofessional collaboration between social workers and school counsellors in tackling youth at-risk behaviour. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 28(4), 264-278.
- Lloyd-Jones, S., Bowen, R., Holton, D., Griffin, T., & Sims, J. (2010). "A Qualitative Research Study to Explore Young People's Disengagement

- from Learning". *Welsh Assembly Government Social Research*. [Link](#)
- Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Heyne, D., Jeppesen, P., & Thastum, M. (2020). Feasibility study of Back2School, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems. *Frontiers in psychology*, 11, 586.
- Malcolm, H., Wilson, Y., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs (Research Report 424)*. Nottingham: DfES Publications. [Link](#).
- Mallett, C. A. (2016). Truancy: It's Not About Skipping School. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 337-347.
- Markussen, E., Froseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion, in Mallett, C. A. (2016). Truancy: It's Not About Skipping School. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 337-347.
- Medina, M. A., Cosby, G., & Grim, J. (2019). Community engagement through partnerships: Lessons learned from a decade of full-service community school implementation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(3), 272-287
- Miller, L. C., Johnson, A. (2016). *Chronic Absenteeism in Virginia and the Challenged School Divisions: A Descriptive Analysis of Patterns and Correlates* (EdPolicyWorks Report, No. 4). EdPolicyWorks, University of Virginia. [Link](#).
- Mor, F. (2003). *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth At-Risk in the Education System*. Doctorate Dissertation Sussex University.
- National Center for School Engagement (2006). *Guidelines for a National Definition of Truancy and Calculating Rates*. [Link](#).
- Dowd, M., Ryan, M., & Broadbent, R. (2001). *Building scaffolds of support: case management in schools*. A Report for the Victorian Full Service Schools Program, Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australia

- OECD (2016). *Investing in Youth: Australia. Investing in Youth*, Paris: OECD Publishing, [Link](#).
- Peaslee, L., & Teye, A. C. (2019) Do the benefits of youth mentoring persist over time? An evaluation of program effects among young adolescents. Paper prepared for the Western Political Science Association Annual meeting, April 18-20, 2019; San Diego, CA. [Link](#).
- Pennsylvania Department of Education (PDE) (2015). School attendance Improvement & truancy Reduction: A toolkit of resources and information supporting professionals working with students and families to increase student achievement and school success, [Link](#).
- Perry, M., Gottfried, M., Young, K., Colchico, C., Lee, K., & Chang, H. (2019). Approaches to Reducing Chronic Absenteeism. *Policy Analysis for California Education*, PACE.
- Porges, S. W. & Dana, D. (2018). *Clinical Applications of the Polyvagal Theory: The Emergence of Polyvagal-Informed Therapies*. New York: WW Norton.
- Pring, R. (2001). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Public Schools of North Carolina, State Board of Education (n.d). *School Attendance and Student Accounting Manual 2016-2017*. [Link](#).
- Reid, K. (1999). *Truancy and Schools*. London: Routledge Falmer.
- Reid, K. (2005). The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy: An Analytical Review. *Research in Education*, 74, 59-82.
- Reid, K. (2006a). Education welfare: at the crossroads? *Practical research for education* 35, 13-19.
- Reid, K. (2006b). The professional development needs of education welfare officers on the management of school attendance, *Journal of In-Service Education*, 32 (2), 237-254.
- Reid, K. (2010). Finding Strategic Solutions to Reduce Truancy. *Research in Education*, 84 (1), 1-18.
- Reid, K. (2012). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review*, 64 (2), 211-222.

- Reid, K. (2014). *Managing School Attendance: Successful Intervention strategies for Reducing Truancy*. Oxon: Routledge.
- Richardson, K. (2016). Family therapy for child and adolescent school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(4), 528-546.
- Rose Tree Media School District (2017). *What is a home and school visitor?* [Link](#), Retrieved: 17.7.2017
- Ross, A. (2009). Disengagement from education among 14-16 year old. National Centre for Social Research DCSF. [Link](#).
- Rumberger, R. W., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., ... & Tuttle, C. (2017). Preventing Dropout in Secondary Schools. Educator's Practice Guide. What Works Clearinghouse. NCEE 2017-4028. What Works Clearinghouse.
- Rutter (1999). Resilience Concepts and Findings: implications for family therapy. *The Association for family therapy. Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.
- Rutter, M., Ouston, J., Maughan, B., & Mortimore, P. (1979). *15,000 Hours*, London: Open Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass. San Francisco
- Schon, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In: P. P. Grimmer, & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teacher College Press, pp. 19-30.
- School Attendance — The Role of the EWS (2008). The Education Welfare Service, The Royal Borough of Kensington and Chelsea Education Welfare Service.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), 39-56.
- Siegel, D. (2017). Interpersonal Connection, Compassion, and Well-Being, The Science and Art of Healing Relationships. In: Loizzo, J., Neale,

- M., Wolf, E., Eds. (2017). *Advances in Contemplative Psychotherapy: Accelerating Healing and Transformation*. New York: Routledge.
- Siegel, D. J., Siegel, M. W., & Parker, S. C., (2016). Internal Education and the Roots of Resilience: Relationships and Reflection as the New R's of Education. In: D. J. Siegel, M. W. Siegel, S. C. Parker (Eds.), *Handbook of mindfulness in education*, 47-63.
- Simpson, S. B. (2020). A Review of Truancy Programs at the Elementary Level in West Virginia: Perceptions of Attendance Directors on the Effectiveness of Strategies to Improve Student Attendance.
- Smythe-Leistico, K., & Page, L. C. (2019). Ready, set, text! Reducing school absenteeism through parent-school two-way text messaging. In M. A. Gottfried & E. L. Hutt (Eds.), *Absent from school*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40 (3), 5-22.
- Spruyt, B., Keppens, G., Kemper, R., & Bradt, L. (2017). 'If only they had a file on every pupil': on the mismatch between truancy policy and practice in Flanders. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 171-189.
- Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J., & Palma, S. (2011). *"High School Dropouts in Chicago and Illinois: The Growing Labor Market, Income, Civic, Social and Fiscal Costs of Dropping Out Of High School"*. Center for Labor Market Studies publications. [Link](#).
- Sutphen, R. D., Ford, J. P., Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20 (2), 161-171.
- Tam, W. M. (2011). Hidden School Disengagement and its Relationship to Youth Risk Behaviors in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 26 (2), 175-197.
- Theunissen, M. J., Van, I. G., Verdonk, P., Feron, F., & Bosma, H. (2012). "The Early Identification of Risk Factors on The Pathway to School Dropout in The Siodo Study: A Sequential Mixed-Methods Study". *BMC Public Health*. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1033>

- TUSLA, Child and Family agency. Functions of Educational Welfare Officers under the Education (Welfare) Act, 2000. Link, Retrieved: 18.7.2017.
- Theunissen, M. J., Van, I. G., Verdonk, P., Feron, F., & Bosma, H. (2012). "The Early Identification of Risk Factors on The Pathway to School Dropout in The Siodo Study: A Sequential Mixed-Methods Study". **BMC Public Health**. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/1033>
- UNESCO (2015). Education for All 2000-2015: Achievements and challenges. Paris, France.
- UNICEF & UNESCO Institute for Statistics. (2016). UNICEF series on education participation and dropout prevention: Vol I. Monitoring education participation: Framework for monitoring children and adolescents who are out of school or at risk of dropping out. Geneva, switzerland.
- UNICEF & UIS (2016). Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention.
- U.S. Department of Education (2017). Case Management in High Schools. Werner, E., & Smith, R., (1992). Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood. New York: Cornell University Press.
- Utah Education Policy Center (2012). *Research Brief: Chronic Absenteeism*. Salt Lake City: University of Utah. [Link](#).
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M. K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86, 101972.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85 (2), 722-737.
- Wallace, C. (2017). Parent/guardian perspectives on chronic absenteeism and th factors that influence decisions to send their children to school (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

- Wilson, A. (2020). *Understanding the Relationship Between Chronically Absent Students and Their Teachers* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University). [Link](#).
- Wroblewski, A. P., Dowdy, E., Sharkey, J. D., & Kyung Kim, E. (2019). Social-emotional screening to predict truancy severity: Recommendations for educators. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(1), 19-29.
- Young, S., Connolly Sollose, L., & Carey, J. P. (2020). Addressing Chronic Absenteeism in Middle School: A Cost-Effective Approach. *Children & Schools*, 42(2), 131-138.
- Zinth, K. (2005). *Truancy and Habitual Truancy: Examples of State Definitions*. Denver: Education Commission of the States (ECS). [Link](#).

חקיקה וחוזרים

- חוזר מנכ"ל (תשע"ז/זא7). מביקור סדיר למניעת נשירה – קישור
- חוזר מנכ"ל (2009). חינוך ביתי – נהלים. 1 באפריל 2009.
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך (תשנ"ה). חוזר מיוחד ז', מניעת נשירה – הגברת כוח ההתמדה וההצלחה של התלמידים בבית הספר, דצמבר 1994.
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך (תשס"ח/ח8). הנוכחות בביה"ס כמרכיב בהערכת ההישגים בחינוך העל-יסודי, 1.4.2008.
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך (תשע"ז/זא7), אורחות חיים במוסדות החינוך, 1.3.2017.
- חוק לימוד חובה, התש"ט-1949, ס"ח 26, ותיקון מס' 29 התשס"ז-2007.
- חינוך ביתי בישראל (2014). הכנסת, ירושלים, כ"ד באדר ב תשע"ד 2014 במרס 26, מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- משרד החינוך, אגף א' לפניויות ותלונות הציבור וקו פתוח לתלמידים (2017). שאלות ותשובות: סדר, נוהל ואורחות חיים בבית הספר. קישור, כניסה: 15.7.2017
- משרד הפנים (2019). קצין ביקור סדיר, הגדרת תפקידים בשלטון המקומי. נדלה בתאריך 31.08.2020 מהכתובת: <https://katzr.net/5f26de>

נספחים

נספח א. כלי להערכת רמת התפקוד של התלמיד⁵³

איתור תלמידים תת-משיגים והערכת רמת התפקוד שלהם בעזרת הכלי מאפשרת לזהות את התלמידים אשר נמצאים בסיכון לנשירה. כל תלמיד מתאפיין בפרופיל תפקוד ייחודי הכולל פערים בין תחומי התפקוד השונים. גם אצל תלמידים המתאפיינים ברמת ניתוק גבוהה אפשר לזהות איים של תפקוד, העשויים לשמש קצה חוט לקביעת כיווני התערבות המעודדים מוביליות. הכלי להערכת תפקודי התלמיד נועד לסייע בגיבוש התערבות ומענים הולמים. באחריות מחנך הכיתה בשיתוף היועץ וחברי הצוות החינוכי. ולפיכך יש לשוב ולהעריך את התלמיד מדי פעם בפעם ולבחון אם אכן חלה מוביליות לימודית, רגשית וחברתית בתפקודו בעקבות המענים שקיבל. ממצאי ההערכה מחייבים התאמה מחודשת של תוכנית ההתערבות לצורכי התלמיד. מומלץ לצרף לכל הערכה דוגמאות מוחשיות המתארות את התנהגויות התלמיד בכל תחום ותחום. הערכת תפקודי התלמיד נעשית בשמונה תפקודים הנחלקים לשני תחומים:

א. תפקוד בלמידה ובעשייה:

- א1. הישגים בבית הספר
- א2. אוריינות – שליטה בקריאה והבנת הנקרא
- א3. נוכחות וביקור סדיר
- א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות והתמדה בעשייה ובלמידה
- א5. עשייה ולמידה עצמאית

⁵³ את הכלי פיתח מור במסגרת עשייה חינוכית פסיכו-חברתית, והוא תוקף לראשונה במסגרת מחקר לדוקטורט להערכת תפקודי התלמיד בהתערבות חינוכית פסיכו-חברתית יזומה (Mor, 2003). הכלי תוקף שנית (שדה, 2007) במחקר מקיף על תוכנית התערבות המשלבת בין שיטות טיפול רווחות בנפגעי טראומה לבין הפרקטיקה החינוכית הפסיכו-חברתית, שנועדה לסייע לילדים במצבי מצוקה, סיכון וטראומה וכן להוריהם ולמחנכיהם. כל שינוי בנוסח השאלון עלול לפגוע בתוקף שלו.

ב. תפקוד רגשי וחברתי:

- 1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
- 2. התנהגות בבית הספר ומחוצה לו
- 3. מעורבות חברתית ויכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

דירוג התפקוד בתחומים השונים נעשה באחת מארבע הרמות האלה:

תפקוד סטנדרטי – מתפקד לפי נורמות הגיל ודרישות בית הספר.

איים של שיבוש בתפקוד – פערים בתפקוד בחלק מדרישות בית הספר או תפקוד המתנגש עם חלק מנורמות הגיל ודרישות בית הספר.

ניתוק חלקי – תפקוד הולך ומצטמצם או מתנגש בנורמות הגיל ובדרישות בית הספר

ניתוק – אי-תפקוד כולל או תפקוד המתנגש תדיר בנורמות בית הספר ובדרישותיו.

טופס להערכת תפקודי התלמיד ומעקב אחר התקדמותו

שם התלמיד/ה

תאריך

ממלא/י הטופס

אנא הקף/י את הספרה 1, 2, 3 או 4, על פי הערכת רמת התפקוד של התלמיד: 1 – תפקוד סטנדרטי; 2 – איים של שיבוש בתפקוד; 3 – ניתוק חלקי; 4 – ניתוק.

רמת התפקוד				ניתוק
סטנדרטי				ניתוק חלקי
איים של שיבוש בתפקוד				ניתוק
רמת הניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ⁵⁴				ניתוק
1	2	3	4	ניתוק

54 ככל שהדפוס מתקיים באופן בלתי תלוי במצב, בדמויות ובנסיבות, כך יחסי ההשפעה על התלמיד מועטים יותר ורמת הניתוק גבוהה יותר

רמת התפקוד				תחום התפקוד
ניתוק	ניתוק חלקי	איים של שיבוש בתפקוד	תפקוד סטנדרטי	
רמת הניתוק קשורה בתדירות ההתנהגות, בעוצמתה ובמידה שבה היא תלויה במורים, בשיעורים או במצבים ⁵⁴				
4	3	2	1	א2. אוריינות – שליטה במיומנויות השפה, הקריאה והכתיבה
4	3	2	1	א3. נוכחות וביקור סדיר – בבית הספר ובשיעורים
4	3	2	1	א4. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות, יצרנות והתמדה בעשייה ובלמידה
4	3	2	1	א5. עשייה ולמידה עצמאית – שיעורי בית, עבודות והכנה למבחנים
4	3	2	1	ב1. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם
4	3	2	1	ב2. התנהגות של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו
4	3	2	1	ב3. מעורבות חברתית והיכולת ליצור קשרים עם בני הגיל
				סיכום: מספר ההערכות שהתקבלו בכל אחת מרמות התפקוד (מתוך שמונת התפקודים שהוערכו). אין הכוונה לסיכום חשבוני של המספרים המוקפים בעיגול, אלא לשכיחות הופעת הערכות התפקוד בכל רמה ורמה.
4	3	2	1	רמת התפקוד של התלמיד בהתאם לדעתם של מרבית המבוגרים הרלוונטיים במסגרת החינוכית ובמסגרות נוספות

הסבר הכלי להערכת תפקודי התלמיד

א1. הישגים – בכל תחומי העשייה בבית הספר ביחס לבני הגיל

מדד זה מתייחס לרמת ההישגים של התלמיד על סמך התעודה או גיליון ההערכה שלו. ההערכה נקבעת לפי ממוצע הציונים של התלמיד או שקלול ההערכות שקיבל. יש לצרף להערכה המספרית פירוט של ציונים והערכות שהתלמיד קיבל במקצועות שונים, בעיקר במקצועות היסוד: עברית, מתמטיקה ואנגלית. היבט נוסף של הישגי התלמיד שיש להתייחס אליו הוא מיקומו ביחס לרמת ההישגים של התלמידים בכיתתו.

א. תפקוד סטנדרטי – הישגיו תואמים בדרך כלל את יכולותיו. ממוצע הציונים נמצא בטווח הנורמה או מעל לנורמה.

- ב. **איים של שיבוש בתפקוד** – פערים ואי-רציפות בהישגים. משיג ציונים נמוכים במקצועות מסוימים או במטלות מסוימות. חלק מהישגיו נמוכים ביחס להישגי שאר תלמידי הכיתה.
- ג. **ניתוק חלקי** – הישגיו ירודים בחלק נרחב מפעילות בית הספר. ציוניו נמוכים במספר ניכר של מקצועות. מרבית הישגיו נמוכים מאוד ביחס להישגי שאר תלמידי הכיתה.
- ד. **ניתוק** – אי אפשר לציין או להעריך את הישגי התלמיד.

2א. אוריינות – שליטה במיומנויות השפה, הקריאה והכתיבה

מדד האוריינות נועד לזהות מוקדי חוזק וקושי ביכולת השפתית ובמיומנויות הקריאה, הבנת הנקרא, הכתיבה וההבעה בכתב. הערכת רמת השליטה של התלמיד ביכולת האוריינית המילולית מתבססת על המדדים האלה: דיוק בקריאה ובכתיבה של מילים; הבנת הנקרא (הבנה של מילים, משפטים וטקסטים מסוגות שונות); הבעה בכתב (כתיבת טקסטים מסוגים שונים); ידע לשוני. המדד מתבסס על כמה מקורות מידע: ממצאי אבחונים הנעשים בבית הספר באופן סדיר כחלק מתהליכי הלמידה השוטפים (ובכלל זה מיצ"ב); הישגים במקצועות השפה והעברית, והתרשמותם של המורים במקצועות רבי המלל מן היכולת המילולית של התלמיד בכתב ובעל פה. שילוב ההיבטים השונים משתקלל לכדי הערכה של שליטת התלמיד במיומנויות היסוד ביחס לרמת בני הגיל: הרצף הוא מיכולת הגבוהה מרמת בני הגיל, דרך יכולת התואמת רמה זו, ועד יכולת נמוכה מזו של בני הגיל בפער של שנה, בפער של שנתיים או יותר (לדוגמה: תלמיד בכיתה ה' יכול לקרוא ברמה המצופה מבני גילו; בפער של שנה מרמה זו, כלומר ברמת כיתה ד'; בפער של שנתיים או יותר, כלומר, ברמת כיתה ג' ומטה).

ההערכה המשוקללת מתייחסת לרמת התפקוד המילולי הכוללת של התלמיד, גם אם ניכרים פערים במיומנויות מסוימות (למשל, התלמיד שולט היטב בקריאה, בהבנת הנקרא, בהבעה בעל פה ובכתיבה הטכנית, אך מתקשה להביע את עצמו בכתב). ההערכה מתייחסת למכלול היכולות, אך יש לציין את התחום או התחומים שמתגלה בהם תפקוד שונה. לעתים אי אפשר להעריך את יכולתו האוריינית של התלמיד מסיבות שונות, כגון היעדרות תדירה מפעילויות המאפשרות למורים להתרשם מיכולתו, או השתתפות סבילה בפעילות באופן שאינו מאפשר התרשמות. ככל שההערכה מתבססת על מגוון רחב יותר של מקורות מידע, דמויות ומצבים לאורך זמן, כך תוקפה גדול יותר.

ה. **תפקוד סטנדרטי** – מתפקד ברמה המצופה מבני גילו

ו. **איים של שיבוש בתפקוד** – מתפקד בפער של שנה לפחות

ז. **ניתוק חלקי** – מתפקד בפער של שנתיים ויותר

ח. **ניתוק** – אי אפשר לציין או להעריך את הישגי התלמיד.

א.3. נוכחות וביקור סדיר – בבית הספר ובשיעורים

המדד מתייחס לנוכחות של התלמיד בפעילויות השונות בבית הספר ונקבע על פי מספר הפעמים שהתלמיד נעדר מבית הספר או מהשיעור, או מספר הפעמים שהתלמיד איחר לשיעור או יצא במהלכו, במשך חודש, על פי רישום שעשו המורים המלמדים אותו. אצל תלמידי בית הספר היסודי מדובר בדרך כלל במצבים שבהם התלמיד מגיע לבית הספר באיחור, מגיע לבית הספר בזמן אך נכנס לכיתה באיחור, מתמהמה ומאחר לשיעור לאחר ההפסקה, או יוצא מהשיעור בתואנות שונות – "צריך לשירותים", "צמא ורוצה לשתות מים" – ושב לאחר זמן מה או שאינו שב כלל. אצל תלמידים בוגרים יותר שכחים יותר המצבים שבהם התלמיד אינו מגיע לבית הספר כלל, או שהוא נמצא בבית הספר אך נמנע מלהיכנס לשיעור או לכל פעילות אחרת, ובמקום זאת משוטט בבית הספר או מחוצה לו.

מדד זה מתייחס גם לאיחורים ולהיעדרויות שההורים מודעים להם ומגבים אותם (מחלה, נסיבות משפחתיות וכדומה). לתיעוד ההיעדרויות (truancy; Reid, 2006), חשיבות רבה, בין היתר משום שלעיתים הן מבטאות קושי לקבל את החוקים הנהוגים בבית הספר. היעדרות משיעורים יכולה להעיד על קשיים, כגון אי-הבנה או אי-קבלה של כללי המסגרת, קושי לקבל גבולות וסמכות או ביטוי בפעולה (acting out), קושי להתמודד עם הדרישות וכדומה. כדי להעריך את חומרת המצב, חשוב לתעד ולמפות במדויק את תדירות ההיעדרויות ואופיין: האם אפשר למצוא מאפיינים חוזרים ונשנים (נעדר רק משיעורים "לא חשובים", רק משיעורי אנגלית, נוטה להיעדר ללא קשר לסוג השיעור), מה אופי ההיעדרויות (לא נכנס לשיעורים, יוצא לאחר קבלת רשות אך אינו חוזר, יוצא ללא רשות) וכן מה עושה התלמיד בזמן שהוא נעדר מהפעילות הפורמלית (משוטט לבד במסדרונות, מבצע עבודות ועוזר לאנשי צוות שונים בבית הספר, מתחבר לתלמידים אחרים ועושה מעשי קונדס, אלימות, ונדליוס וכד').

1. תפקוד סטנדרטי – נוכח בבית הספר באופן סדיר
2. איים של שיבושים בתפקוד – מדי פעם מאחר או נעדר מביה"ס, משיעורים מסוימים או מפעילויות מסוימות. לדוגמה: מאחר מדי פעם לשיעורי תנ"ך; בשיעורי מתמטיקה יוצא לפעמים מן הכיתה (לשירותים, לשתות...) ולא חוזר.
3. ניתוק חלקי – מרבה לאחר או להיעדר מבית הספר, משיעורים או מפעילויות (תלוי במורה או בפעילות). נוכחותו הולכת ומתמעטת. לדוגמה: נכנס רק לשיעור של המחנכת; מאחר באופן קבוע לשיעורים של מורה מסוים.
4. ניתוק – נעדר ממרבית השיעורים והפעילויות באופן בלתי תלוי במורה או בפעילות.

4א. מעורבות ופרודוקטיביות – חיוניות, יצרנות והתמדה בעשייה ובלמידה

מדד זה מתייחס לרמת הפרודוקטיביות (תוצרי הלמידה), החיוניות וההשתתפות הפעילה של התלמיד בשיעורים. שנות הלימודים בבית הספר הן תקופה מכרעת בהתפתחות של ילדים ובני נוער, בעיקר בכל האמור במסלול הלימודי-תעסוקתי. תלמידי בית הספר היסודי נמצאים בתקופת החביון – תקופה שבה מרבית האנרגיות שלהם מכוונות לפיתוח יכולות של חשיבה ולמידה. אצל תלמידים בוגרים יותר התפקוד הלימודי קובע במידה רבה את הכיוון התעסוקתי, ולכן עשויה להיות לו השפעה מכרעת על עתידם. במהלך לימודיהם בבית הספר נדרשים התלמידים לעמוד בדרישות תקן של תפקוד והישגים. חוסנם עומד כל העת למבחן ויכולתם לעמוד בדרישות מושפעת ישירות מקיומם של קשיים רגשיים או קוגניטיביים. רמת המעורבות הלימודית של התלמיד מעידה אפוא לעתים על מצבו הכללי.

פרודוקטיביות גבוהה בלמידה ובעשייה מתבטאת במידה שבה התלמיד משתתף השתתפות פעילה בשיעורים, מעורב ומושקע לפחות בחלק מתהליכי הלמידה, ומוצא דרכים לבטא את יכולותיו ואת כישוריו בפעילויות השונות. איים של שיבוש בתפקוד ובלמידה מתגלים כאשר התלמיד אינו מעורב דיו בנעשה בחלק מהשיעורים ועם חלק מהמורים, מפגין אדישות, שעמום וחוסר עניין, חולם בהקיץ או עסוק בדברים אחרים עם עצמו או עם סביבתו. מידת החומרה של הסיכון נקבעת על פי רמת ההתלהבות והחיוניות שהתלמיד מפגין בעשייה הכיתתית, על פי רמת המעורבות שלו בשיעורים שונים ועם מורים שונים, וכן על פי האיכות והכמות של התוצרים שהוא מפיק.

1. **תפקוד סטנדרטי** – חיוני ויצרן בעשייה ובלמידה, עובד לפי יכולתו ומתוך מעורבות.
2. **איים של שיבושים בתפקוד** – חיוני ויצרן בעשייה ובלמידה באופן חלקי ומובחן, תלוי מקצוע, מורה או נסיבות. מגלה אי-רציפות בלמידה ובעשייה. לדוגמה: לא מקשיב בשיעורי תנ"ך כי לא מסתדר עם המורה; נוטה "לשכוח" ספר ומחברת ספרות; בשיעורי חשבון נרדם על השולחן.
3. **ניתוק חלקי** – לא מעורב וחיוני בחלק נכבד של העשייה והלמידה בבית הספר, תלוי במורים, בשיעורים או בנסיבות. תוצרי העשייה והלמידה מתמעטים. לדוגמה: לא מבצע מטלות, במקום זאת נרדם או מפטפט עם חבריו; לא מביא תיק מסודר לבית הספר ולכן מתקשה לעקוב אחר החומר הנלמד; מבזבז זמן עד שמוציא ספרים, חוברות וכלי כתיבה ולכן לא מספיק לבצע את המטלות.
4. **ניתוק** – נעדר מעורבות וחיוניות בעשייה ובלמידה, באופן כולל ולא מובחן, אינו תלוי מורה או נסיבות. תוצרי הלמידה מעטים ומתמעטים.

5א. עשייה ולמידה עצמאית – שיעורי בית, עבודות והכנה למבחנים

מדד זה נוגע לתפקוד הלימודי האוטונומי של התלמיד. התפקוד נבחן לפי המידה שבה התלמיד מבצע באופן עצמאי מטלות, כגון משימות כיתתיות, הכנת שיעורי בית, התכוננות למבחנים וכתירת עבודות. רמת התפקוד נקבעת לפי שכיחות ההשקעה של התלמיד במטלות השונות ביחס לרמת ההישגים בפועל.

1. **תפקוד סטנדרטי** – מכין שיעורי בית ועבודות באופן קבוע
2. **איים של שיבוש בתפקוד** – מכין שיעורי בית ועבודות באופן לא רציף, חלקי או מובחן, תלוי מקצוע, מורה ונסיבות. לדוגמה: מכין שיעורי בית ועבודות רק במקצועות של המחנכת; רק במקצועות מסוימים; נוהג לגשת למבחנים מבלי להתכונן אליהם; לא מגיש עבודות במקצועות רבי מלל.
3. **ניתוק חלקי** – כמעט שאינו מכין שיעורי בית ועבודות, וכמעט שאינו מתכונן למבחנים. עשייה ולמידה עצמאית הולכות ופוחתות. לדוגמה: מכין שיעורי בית רק בתחום מסוים שאוהב; עושה רק עבודות שיש עליהן ציון שנכנס לתעודה; מתכונן רק למבחנים בחשבון.
4. **ניתוק** – אינו מכין שיעורי בית ועבודות ואינו מתכונן למבחנים.

1ב. יכולת לקבל סמכות, ליצור קשר עם מבוגרים ולהישען עליהם

מדד זה מתייחס לנכונותו של התלמיד לציית להוראות של מבוגרים, וליכולתו לבקש מהם עזרה ותמיכה. יכולות אלה מעידות לרוב על היקשרות בסיסית טובה ובוטחת למבוגרים. כאשר התלמיד מקבל סמכות באופן מובחן – רק מצד מבוגרים מסוימים או רק במצבים מסוימים – הדבר עלול להעיד על קשיים בקבלת סמכות ובהפנמת דמויות סמכות מיטיבות.

1. **תפקוד סטנדרטי** – מקבל סמכות ונשען על מבוגרים לצרכים שוטפים של תפקודו בבית הספר.
2. **איים של שיבוש בתפקוד** – מקבל סמכות ונשען על מבוגרים לצרכים שוטפים של תפקודו בבית הספר באופן חלקי ומובחן, תלוי מורה, מקצוע או נסיבות. לדוגמה: כאשר מעירים לו הוא לא מתאפק ועונה; נוטה להכחיש את מעשיו ולא להודות בהם; נוטה להתווכח ולהרגיש מקופח; לעתים בוכה ומסתגר.
3. **ניתוק חלקי** – מקבל סמכות ונשען על מורים בודדים בלבד או באופן לא עקבי. מתקשה להיעזר ולקבל סמכות של מורים רבים. לדוגמה: מסתדר רק עם המחנכת; משתף פעולה ונענה רק לבקשות של מורים שמחבב או שחושש מהם; מבטל, מורד, מתעלם מסמכות, פרובוקטיבי; בז לחלק מן המבוגרים; לא סומך על מבוגרים; מתקשה ליצור קשר עם חלק מהמבוגרים.

4. **ניתוק** – נוטה שלא לקבל סמכות או להישען על מבוגרים באופן בלתי מובחן, לא תלוי במקצוע, במורה או בנסיבות.

22. התנהגות בבית הספר ומחוצה לו

התנהגות התלמיד בין כותלי בית הספר ומחוצה לו משמשת מדד לרמת תפקודו. התנהגות סטנדרטית הולמת את מוסכמות בית הספר והחברה. כאשר התנהגות התלמיד חורגת לעיתים ממוסכמות בית הספר, או שאפשר להגדירה חריגה (חיוך ללא סיבה, מבט עצוב קבוע, לבוש פרובוקטיבי), מדובר במצב של פערים בתפקוד. מצבי ניתוק חלקי וניתוק מלא מתאפיינים בהתנהגות חריגה העשויה להתבטא בתחומים רבים ובמצבים שונים. ההתנהגות החריגה עשויה להיות אקטיבית, נמנעת או פסיבית – למשל, תגובות שאינן מתאימות למצב העניינים, עיסוק מוגזם בתכנים מיניים, התנהגות שאינה הולמת את הגיל או עיסוק פעיל בתכנים אנטי-חברתיים (אלימות, ונדליזם, גנבות וכדומה). ההבחנה בין ניתוק חלקי לניתוק מלא תלויה בשכיחות ובמידת החריגות של ההתנהגות.

1. **תפקוד סטנדרטי** – מתנהג על פי מוסכמות בית הספר והחברה.
2. **איים של שיבוש בתפקוד** – מעורב לפעמים בתקריות של התנהגות החורגת ממוסכמות בית הספר. לדוגמה: מעורב באופן מזדמן בקטטות ואלימות; לעיתים עושה מעשי ונדליזם כמו זריקת כיסאות, ציור על קירות, זריקת ביצים, התזת מים.
3. **ניתוק חלקי** – מתאפיין בהתנהגות חריגה, שהולכת ומתגברת. לדוגמה: נמצא במרכז של קטטות או מריבות; מסתובב עם חיוך ללא סיבה; מבט עצוב קבוע; לבוש חריג או פרובוקטיבי.
4. **ניתוק** – לעיתים תכופות מתנהג באופן שחורג מכללי המסגרת והחברה. לדוגמה: מביע חוסר עניין מוחלט בנעשה בבית הספר ומשיכה חזקה לרחוב; עוסק בתכנים אנטי-חברתיים באופן פעיל; מעורב לעיתים קרובות בקטטות, בגנבות, בעישון סיגריות וכדומה; מתאפיין בהתנהגות מוזרה: מגיב בצורה שאינה מתאימה למצב, עוסק עיסוק יתר בתכנים מיניים, מתנהג באופן ילדותי מאוד וכדומה.

23. מעורבות חברתית והיכולת ליצור קשרים עם בני הגיל

תלמיד שתפקודו החברתי סטנדרטי משתלב ויוצר קשרים עם בני גילו בהתאם לגילו ולשלב ההתפתחות שלו. מצב שבו הקשרים שהתלמיד יוצר עם בני גילו מובחנים ותלויים בילד ובהקשר, מעיד על פערים בתפקוד. ניתוק חלקי או מלא הוא מצב שבו הילד בודד ואינו מעורב מבחינה חברתית, או שמעורבותו מתאפיינת בקווים לא נורמטיביים או אנטי-חברתיים. התרועעות עם ילדים מנודים או לא רצויים בלבד, חוסר עניין באירועים חברתיים בבית הספר או מחוץ לו, שימוש באמצעים בעייתיים ליצירת

חברויות (מניפולציות, סחטנות רגשית) או תוקפנות כלפי תלמידים אחרים – כל אלה עשויים להעיד על קשיים בהשתלבות החברתית.

1. **תפקוד סטנדרטי** – מעורבות חברתית תקינה, משתלב ויוצר קשרים עם בני הגיל
2. **איים של שיבוש בתפקוד** – מעורבות חברתית חלקית, יוצר קשרים מובחנים עם בני הגיל, תלוי ילד והקשר. במצבים מסוימים מתקשה בחברה. מתקשה לפעמים למצוא את מקומו בחברת בני גילו.
3. **ניתוק חלקי** – ממעט ליצור יחסי חברות. מגלה מעורבות חברתית מועטה או מעורבות חברתית עם ילדים בעלי קווים אנטי-חברתיים או בעלי מצוקות רגשיות וחברתיות. לדוגמה: נדבק ותלותי; מתרועע רק עם חברים מנודים או לא רצויים; מתרועע עם ילדים שמטילים אימה על תלמידים אחרים.
4. **ניתוק** – בדידות וחוסר מעורבות חברתית או מעורבות חברתית עם קווים אנטי-חברתיים. לדוגמה: לא מגלה עניין באירועים חברתיים בבית הספר; לרוב נוהג בתוקפנות; מרחיק את כולם מעליו, וכדומה.

ג. הערכת התפקוד הכוללת של התלמיד

הערכת רמת התפקוד הכוללת של התלמיד נעשית כהערכה כוללת של המבוגרים הרלוונטיים במסגרת החינוכית ובמסגרות נוספות.

נספח ב. מטריצת הקשר של התלמיד עם הזולת

מטריצת הקשר של העצמי עם הזולת היא מעין מפה המייצגת את האופן שבו העצמי⁵⁵ מתייצב מול הזולת, הנמצא בתפקיד של זולת עצמי,⁵⁶ ונעזר בו לצרכיו. המטריצה

55 העצמי (self) הוא מבנה נפשי העומד במרכז עולמו הפסיכולוגי של האדם ומתפתח מתצורות קדומות לתצורות מפותחות יותר. העצמי הוא ליבת האישיות והוא המבנה הנפשי של האדם. עצמי חזק ומגובש מעניק לאדם תחושה של בריאות נפשית ושל ערך עצמי חיובי. העצמי מספק לאדם תחושה של לכידות פנימית (cohesiveness) ומווסת את התנהגותו. הוא כולל תחושות, רגשות, חוויות, דימויים, מחשבות, רעיונות וכדומה. העצמי נמצא במרחב שבין הגוף לנפש, שם הוא מתפתח הודות למגע בינו לבין סביבתו. בשלבי ההתפתחות הראשונים סביבה זו היא האם, האב, או דמות אחרת מהמשפחה הקרובה.

56 זולת-עצמי (self-object) הוא מושג יסוד בפסיכולוגיית העצמי המציין את דרכי ההתקיימות של האמפטיה במרחב הדיאדי של אדם עם זולתו. זאת עמדה נפשית שבה המבוגר משאיל את עצמו לעצמיותו של הזולת כדי לאפשר לה להתרחש ולהתהוות דרכו (קולקה, 1995). לפי פסיכולוגיית העצמי, האדם זקוק לחוויות של זולת-עצמי כל חייו. לפי קוהוט (Kohut, 1984), לילד שלושה צרכים עיקריים שההורה מגיב אליהם. הראשון הוא הצורך בשיקוף (mirroring): הכרה הורית בילד ובייחודו והתגובה המבטאת זאת. ההורה נותן תוקף לחוויה של הילד כאשר הוא עצמו חווה אותה דרך התחברות אמפתית. הוא משקף לילד את עצמו, וכך הילד לומד להכיר ולארגן את מציאותו הפנימית

מסייעת לחזק את המודעות של המבוגרים לפגיעותם של הילדים. עמדה בסיסית של התגייסות לשמש להם זולת עצמי המזין את עצמיותם, נחוצה ליצירת תפנית ביכולת התלמיד להישען על הזולת לצורך התפתחותו. מטריצת הקשר של התלמיד עם הזולת יכולה לשמש להערכת דפוסי ההישענות של התלמיד שיש להביאם בחשבון בכל ניסיון ליצור יחסים מקדמי התפתחות.

דרג/י את הדמויות המשמעותיות לצעיר לפי סדר חשיבות ההשפעה: מי במקום ראשון, השני, השלישי והרביעי וכו'. ציין/ני את הספרה המייצגת את רמת החשיבות של הדמות ברצף שבין 1 הדמות המשמעותית ביותר, ועד 6 – הדמות הכי פחות משמעותית. אין צורך לדרג את כל הדמויות, ייתכן שתהיה רק דמות אחת במסגרת שאליה התלמיד השתייך טרם ההתערבות.

המיקום	הדמות המשמעותית
	חבר
	מנהיג
	הורה
	קרוב משפחה (סבא, דוד...)
	דמות רוחנית (רב, ...)
	אחר _____

עד כמה להערכתך מושפעת התנהגותו של התלמיד מהדמות המשמעותית הנמצאת במקום הראשון וכן משאר הדמויות, אם יש.

והחיצונית. ההורה מסייע לילד להיות הוא עצמו, להתקיים, לחיות ולחוות. הילד לומד להכיר את עצמו דרך ההשתקפות, וזו נותנת לו קיום. תגובת ההורה למה שהוא עושה או לא עושה, מעניקה לו תחושת רציפות. הצורך השני הוא אידיאליזציה (idealization): הילד מעריץ את ההורה, ודרך הערצה זו הוא רוכש את אבני היסוד של ערכו העצמי. הגדולה שהילד מוצא בהורה, חוזרת אליו דרך אהבת ההורה כלפיו. הצורך השלישי הוא תאומות, אחווה (twinship): ההורה חווה את החוויה של הילד, ונמצא איתו בחוויה שלו. חוויית התאומות יוצרת תחושת שותפות ואינטימיות אמיתית.

נספח ג. הערכת מרחב הכלה/הדרה – הערכת ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט

מתוקף תפקידו הקב"ס עוסק באיתור תלמידים במצבי נשירה בכמה בתי ספר שבאחריותו, ונמצא בקשר עם בתי ספר ומסגרות נוספים, אשר עשויים לשמש להשמה חלופית עבור תלמידים שבטיפולו.

אחת הפרקטיקות המסייעות לבחינת מידת ההתאמה של המסגרת לתלמיד נעשית בעזרת כלי להערכת ההתנהלות המערכתית של בית הספר בשירות הכלת הפרט. בעזרת הכלי מרכז הקב"ס את התובנות העולות בו בהיכרותו עם המסגרות החינוכיות השונות ואת המידה שבה המסגרת משמשת מרחב השפעה פרסונלי בשירות הפונקציונלי⁵⁷.

המדדים בכלי מעידים על רמת הפרסונליזציה של בית הספר, ברצף שבין פרסונליזציה מלאה בשירות הפונקציונליות – פרסונליזציה שאינה מספקת בשירות הפונקציונליות – ועד אימפרסונליזציה, המעידה על מידת ההתאמה של בית הספר לתלמידים תת-משיגים ובתהליכי נשירה; במילים אחרות – מסוגלותם של אנשי בית הספר ליצור מרחבי השפעה מגדלים עבור תלמידים בכלל ותלמידים תת-משיגים בפרט.

המדדים בכלי נוגעים לחוויה הסובייקטיבית של הקב"ס ביחס לאיכות ולמהות של מרחבי ההשפעה המגדלים המתקיימים בבית הספר.

הקב"ס מעריך את מרחבי ההשפעה של בית הספר מתוך דיאלוג מתמשך, פורמלי ובלתי פורמלי, עם דמויות רלוונטיות בבית הספר: הנהלה, יועצים, מחנכים, מורים ובעלי תפקידים נוספים בבית הספר וברשות ומתוך ההתנסויות המצטברות שלו בליווי תלמידים במצבי נשירה. ככל שההערכה מתבססת על יותר ויותר מפגשים והתנסויות כך מתאפשרת ראייה אינטגרטיבית יותר של ההווה הבית-ספרית השלמה.

• פרטים על בית הספר

שם בית הספר:

קוד המוסד:

כתובת בית הספר:

סוג בית הספר (יסודי, חטיבה, תיכון):

מספר התלמידים בבית הספר:

⁵⁷ מרחב השפעה פרסונלי מתאפיין ביחס של אכפתיות ונכונות הדדית, היוצרות פתיחות וגילוי הדדי; מרחב השפעה פונקציונלי מתאפיין ביחס של דאגה לצורכי היום-יום הבסיסיים, להשגת מטרות ומימוש עצמי. האישי והפונקציונלי בלתי נפרדים, חיוניים זה לזה ויוצרים יחד שלמות אחת. הדאגה והאכפתיות הפרסונליות יוצאים מן הכוח אל הפועל באמצעות ביטויים מעשיים פונקציונליים.

מספר חברי הצוות בבית הספר:

מבנה בית הספר: תאר/י בקצרה את מבנה בית הספר – מספר הכיתות בשכבה, סוג הכיתות (רגילות, משלבות); חלוקה לחטיבות (צעירה, בוגרת):

דמויות מפתח בבית הספר

מי הם בעלי התפקידים המרכזיים בבית הספר – רכזי שכבה, רכזי מקצוע, סגני מנהל, מנהלי חטיבות; מה תפקידם? מה מייחד כל אחד מהם? עם מי מבין בעלי תפקידים חווית כקב"ס את הקשר כחוסם ומגביל, ועם מי – זורם ומאפשר, עד שמתאפשרת חשיבה של הזנה והפרייה הדדית? דון בכל דמות בנפרד וגם בבעלי התפקידים כקבוצה.

דמויות הפיקוח של בית הספר

אילו בעלי תפקידים נמצאים בעמדה של פיקוח על בית הספר? מה הם מרחבי האינטראקציה שלך כקב"ס איתם? באילו נסיבות את פוגש אותם ברמה הפורמלית והלא פורמלית – ועדות, ישיבות, דיונים, התמודדות עם אירועים חריגים וכד'. מה סוג הקשר שמתקיים ביניכם – דיווח, יידוע, חשיבה משותפת, ליווי, הכוונה? עם מי מהם אתה נמצא בקשר רציף יותר ובאיזה תדירות?, במי אתה נעזר ובמה? עם מי מהם הקשר נחווה כמסייע, מקדם, מאפשר ומאפשר, ועם מי מעיק כובל או אף מחבל? עד כמה מתקיים בינך לבין דמויות הפיקוח מרחב של השפעה הדדית שמאפשר לכל אחד מן הצדדים להביא את חזונו ומשנתו הסדורה?

צוות הנהלה

האם יש צוות הנהלה פורמלי בבית הספר (צוות ההיגוי, צוות ניהול)? מי הדמויות הנכללות בו? מה סוג הקשר ביניכם?

צוות טיפול בפרט

אילו אנשי מקצוע מובילים את הטיפול בפרט בבית הספר – יועץ, פסיכולוג, מטפלים באומנות, מומחים המספקים טיפולים משלימים, עובד סוציאלי, מאבחנים, מטפלים אלטרנטיביים? מה תפקידם? מה היקף עבודתם בבית הספר? מה חלוקת הסמכויות ביניהם? איך מתאפיינים ערוצי התקשורת ביניהם? מהם אופני העבודה לגבי תלמידים וסוגיות שעולות? מה דפוסי עבודה של חברי הצוות עם מחנכים ועם מורים?.

מה סוג הקשר שאתה מקיים עם חברי הצוות הבין-מקצועי, עם כל אחד בנפרד ועם הצוות השלם?; אילו קשרים נחווים כתורמים ומועילים ואילו כבובו זמן וחסרי תועלת?.

מחנכים ומורים

מה סוג הקשר שאתה מקיים עם מחנכים או מורים בבית הספר? את מי אתה פוגש כיחידים או בקבוצות, באופן קבוע או מזדמן, ובאילו נושאים?; אילו מפגשים נקבעים ביוזמתך ואילו ביוזמת אחרים? ביוזמת מי?; עם מי המפגשים לרוב קבועים ועם מי חד-פעמיים?; אילו מפגשים מאפשרים ומעודדים חשיבה משותפת ואילו חוסמים ובלמים?.

צוותי חינוך והוראה

האם מתקיימים מפגשים בין חברי צוות בית הספר? באילו הרכבים – מליאה, מחנכים, שכבות, מקצועות, אשכולות?; לאיזה צורך – טיפול שוטף בתלמידים, ניתוח מקרים, תכנון תוכנית חינוכית ומעקב אחריה, הערכה פדגוגית, בניית תוכניות אישיות, אבחון, מיסוד תהליכים בית-ספריים, וכד'?

באילו מן המפגשים אתה משתתף כקב"ס? מה אופי המפגשים שבהם אתה שותף – פורמליים, ענייניים, פוצעים, קונפליטואליים, מנומסים, זורמים, נעימים, כוללים צחוק והומור, הווי משותף, אוכל, אווירה של פתיחות ושיתוף?; מי מתכנן את המפגשים? מי מנחה אותם? מי מחזיק את העשייה בין מפגש למפגש? מה סוג ההשפעה של המפגשים על העשייה השוטפת של בית הספר?; מה תפקידך במפגשים שבהם אתה שותף?; מה תחושתך לגבי סוגי המפגשים – באילו יש זרימה ושיתוף ואילו מתאפיינים בתקיעות ובתסכול?; אילו מובילים לעשייה משמעותית ואילו פחות?.

הורי התלמידים

תאר את דפוסי העשייה הבית-ספריים עם הורי תלמידים: מי נפגש עם הורים – מורה, מחנך, מורה מקצועי, רכז שכבה, יועץ, פסיכולוג, וכד'?; האם המפגשים קבועים או מזדמנים, בעקבות אירועים ספציפיים או כמענה לצרכים שעולים בשוטף?; מי יוזם המפגשים?; במה הם עוסקים – התרעה, יידוע על קשיים ובעיות, תמיכה בהתמודדות התלמיד בלמידה, בעיות התנהגות ובקבלת סמכות, קשיים בהשתלבות החברתית; היכרות; בניית תוכנית אישית; הכוונה וייעוץ להורים בהתמודדות עם סוגיות שעולות בקשר עם התלמיד?; הפניה לאבחונים ולטיפולים בקהילה, וכד'?. מה הרכב המפגשים – הורה אחד, שני ההורים, עם התלמיד או בלעדיו, וכד'?

התלמידים

מה מאפיין את התקשורת הבין-אישית של מורים וחברי הצוות עם תלמידים? עד כמה להערכתך חברי הצוות בבית הספר יוצרים דיאלוג חינוכי משמעותי עם תלמידים? עד כמה היחסים בין מורים לתלמידים בבית הספר נחווים כהדדיים, דיאלוגיים, מקצועיים, נעימים, זורמים, מעודדים, מכוונים, קרובים, חמים, קורקטיים, קונפליקטואליים או מנוכרים?

אילו סוגי מפגשים מתקיימים בין מורים וחברי צוות ובין התלמידים - כיתתיים, בקבוצות גדולות או קטנות, שיעורי כישורי חיים, שעות חברה, שיחות אישיות קבועות או מזדמנות וכד'?; מי יוזם את המפגשים?, באילו הרכבים?, מי מתכנן?, מי מחזיק את העשייה בין מפגש למפגש?, מה האווירה המאפיינת את המפגשים?, אילו מפגשים נחווים כמשמעותיים, מקדמים עשייה, ויוצרים התפתחות, ואילו מפגשים נחווים כסתמיים, חסרי משמעות, או אף מזיקים או פוצעים?.

סיכום – החוויה המלאה של בית הספר

אנא תאר את החוויה הסובייקטיבית שלך כקב"ס במרחבי ההשפעה השונים של בית הספר. אילו מרחבים לדעתך מקדמים פרסונליזציה מלאה בשירות הפונקציונליות? אילו מקדמים פרסונליזציה שאינה בשירות הפונקציונליות? ואילו נחווים כאימפרסונליים?. עד כמה אתה חש שביכולתך להשפיע בבית הספר?; עד כמה מערכת בית הספר יוצרת מוביליות תפקודית של ילדים ומבוגרים?, אילו אלמנטים תורמים ואילו מחבלים?. אנא הקף את הספרה המייצגת את אפיון בית הספר לפי הסולם הבא:

- 1 – אוריינטציה מערכתית אימפרסונלית;
- 2 – אוריינטציה מערכתית פרסונלית לכאורה;
- 3 – אוריינטציה מערכתית פרסונלית שאינה מגובה דייה בסמכות מקצועית ופנימית;
- 4 – אוריינטציה פרסונלית המגובה דייה בסמכות מקצועית ופנימית.

1	אוריינטציה מערכתית אימפרסונלית	בית ספר המתאפיין ביחס המשקף חתירה לפתח את התלמידים, את ההורים ואת המורים להיות פרטים שתומתם ליעדי בית הספר והקולקטיב שהוא מייצג תהיה אופטימלית. בית הספר פועל כארגון שבו הפונקציונלי דוחק לשוליים את האישי, ושולטים בו תפיסות חינוכיות, דפוסי תקשורת ודפוסי התנהלות חינוכית של הפניית מענים תוספתיים של תגבור לימודי ועזרה רגשית לתלמידים תת-משיגים, כשירות נלווה לתוכנית הלימודים הסטנדרטית.
2	אוריינטציה מערכתית פרסונלית לכאורה	בית הספר מקבל על עצמו, לכאורה, עמדה פרסונלית, אבל בפועל היחס האישי משמש כלי להשגת היעדים הארגוניים. אפשר למצוא בבית הספר ביטויים אישיים ופעולות הנעשות לטובת הפרט, אך מטרת כל אלה לשרת יעדים כמו שיפור היעילות והשגת מרב ההישגים.
3	אוריינטציה מערכתית פרסונלית שאינה מגובה דייה בסמכות מקצועית ופנימית	בית הספר פועל מתוך כוונות טובות לגבי כל התלמידים, אך מתקשה לפעול בהתאמה לצרכים המורכבים של התלמידים בכלל, ושל תלמידים תת-משיגים בפרט. המורים פועלים מתוך תפיסת תפקיד לא מגובשת, העלולה להביא ליחס לא עקבי ולהזנחה. היחס נעשה לעיתים אישי מדי, חסר גבולות, חודרני ופוגעני, או לחלופין מנוכר ורשמי.
4	אוריינטציה פרסונלית המגובה דייה בסמכות מקצועית ופנימית	בית הספר יוצר ברית מגדלת בין המבוגרים המגדלים את התלמיד בבית, בבית הספר ובקהילה, ומכיר בזיקה שבין היחס האישי לפרט לבין התאמת המענים הפדגוגיים והחינוכיים שיבטיחו לו למידה משמעותית שתוכל לשמש לו קרש קפיצה חברתי. בית ספר מהווה קהילה לומדת המתמקדת באדם, ומתאפיינת בעיסוק בצורכי הפרט ובקיומו האנושי תוך עמדה פרסונלית שיש בה מחויבות חברתית.

טבלה 1: איכות הפרסונליזציה במערכת בית הספר בשירות הפונקציונליות

בית ספר פרסונלי	בית ספר אימפרסונלי	בית ספר פסאודו פרסונלי (פרסונליזציה לכאורה)	
מכוון למימוש אופטימלי של כל תלמיד כפרט בכל תחומי התפקוד (אישי ופונקציונלי).	מכוון למימוש הדרישות והסטנדרטים של החברה (או הקולקטיב שהוא מייצג) ודוחק לפינה את צורכי ההתפתחות של הפרט.	לכאורה שם במרכז את הפרט אך בפועל מכוון למימוש דרישות וסטנדרטים.	אג'נדה
מורים מפנים לתלמידים יחס אישי שאין בו כדי לשנות את התפקוד הפונקציונלי ואת ההתפתחות הרגשית, החברתית והקוגניטיבית. המורים מקשיבים לתלמידים אך יש לכך השפעה מועטה על ההחלטות הפורמליות, הפרקטיקה וההוראה הנהוגות בבית הספר.	שואף למצוינות במדדים אובייקטיביים של הישגים והתנהגות סטנדרטית.	מתקשה לפעול בהתאמה לצרכים המורכבים של התלמידים, ובעיקר של תלמידים תת-משיגים, תלמידים בסיכון ותלמידים מחוננים.	מאפיינים

פרקטיקה	יוצא מהיכרות עמוקה עם כל תלמיד ותלמיד, עם היכולות והמטענים שהוא מביא עימו. יוצר עבור התלמיד את התנאים המאפשרים לו להתפתח ולרכוש את המיומנויות והיכולות המאפשרות לו להתנהל באופן מלא בחברה שבה הוא חי. מעניק לתלמיד חוויית התקשרות בטוחה עם המבוגרים והזדמנות ללמידה. משמעותית ולהגשמה אישית. דואג לפיתוח מתמיד של יכולותיהם האישיות והמקצועיות של מורי בית הספר, כפרטים וכצוות.	שיטות החינוך וההוראה משקפות הפרדה בין תחומי הידע והדעת לבין תחומי ההתנהגות האנושית, העולם האישי והמשפחתי של הילד. המגע עם התלמיד מכוון לעורר אותו להשתתף השתתפות פעילה ככל האפשר בכל תחומי העשייה של בית הספר. במקרה של כישלון – המורה פונה לזיהוי הגורמים ל"בעיה" המונעת מהילד להשיג את ההישגים הרצויים, ומעביר אותו לטיפול של אנשי מקצוע מומחים או לאחריות הוריו. בהעדר שינוי בדפוס ההתנהגות של התלמיד עלול הצוות לפתח יחס של הדרה ולעודד נשירה.	המורים מפנים לתלמידים יחס אישי שאין בו כדי לשנות את התפקוד הפונקציונלי ואת ההתפתחות הרגשית, חברתית וקוגניטיבית. המורים מקשיבים לתלמידים אך יש לכך השפעה מועטה על ההחלטות הפורמליות, הפרקטיקה וההוראה הנהוגות בבית הספר.
----------------	--	--	---

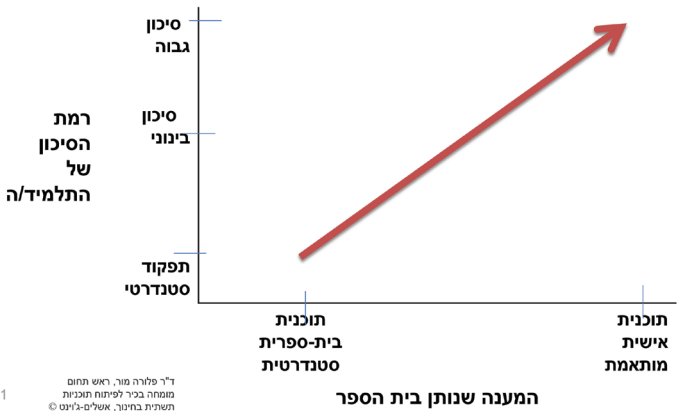
נספח ד. תוכנית אישית

ככל שרמת התפקוד של התלמיד נמוכה יותר ורמת הניתוק גבוהה יותר, על הקב"ס לעבוד לבנות יחד עם הנציגים הרלוונטיים של בית הספר בבניית מרחב לימודי וטיפולי, שיחזיק את התלמיד ויספק רמה גבוהה יותר של דיוק והתאמה במענים הניתנים לו, אשר נכללים בתוכנית אישית שתפורה לפי מידותיו.

משמעות הדבר היא שהאוריינטציה של בית הספר, וגם של הגופים האחרים, צריכה להיות ייחודית ולא סטנדרטית, ולהתאפיין בנגישות ובגמישות. ככל שהתלמיד נמצא יותר זמן מחוץ למסגרת, ומשולב פחות לימודית וחברתית, הוא זקוק למענים יצירתיים יותר והוליסטיים, שיעטפו אותו בהיבטים רבים של חייו. היבטים כאלה מחייבים התגייסות של גורמים תומכים רבים בקהילה.

המענה הבית-ספרי לתלמידים בסיכון

ככל שרמת הסיכון של התלמיד גבוהה כך גבוהה רמת ההתאמה של המענה הבית-ספרי שהוא צריך לקבל



- א. גורמי הסיכון והנשירה: מהם הגורמים העיקריים המחוללים את הסיכון ואת אי-מימוש העצמי של התלמיד? מהו להערכתם הקונפליקט המזין את דפוסי האי-תפקוד והחוסר המקשר בין דפוסי ההתנהגות השונים האופייניים לתלמיד (על פי הטיפולוגיה – פגיעה בתחום הרגשי, או בעולם הלמידה, או בקבלת סמכות וגבולות)?
- ב. קו הפעולה הכללי המנחה את העשייה לצורך התאמת המענים לתלמיד שביאו לידי צמיחה והגשמה עצמית:

קו הפעולה המנחה בנושא התפתחות, למידה והשתלבות בבית ספר או במסגרת חלופית.

קו הפעולה המנחה בנושא של היכולת לקבל סמכות, להישען על מבוגרים וליצור עימם קשר בין-אישי.

קו הפעולה המנחה בנושא התנהגות ותפקוד חברתי.

קו הפעולה המנחה בעבודה עם ההורים.

כתבו נרטיב⁵⁸ שלם ומפורט כל היותר, המתאר את השתלשלות ההתערבות שנבנתה עם התלמיד: כיצד נחלקו תחומי האחריות? מה היה תפקידך? איזה סוג של מפגשים ערכת ועם מי, קבועים או מזדמנים, איך ואיך השפיעה ההתערבות על התלמיד, עליך ועל שאר הדמויות שלקחו בה חלק?, אילו תפניות היו ראויות לציון? ואילו הישגים מרכזיים הושגו?

58 נרטיב הוא סיפור של אירוע, מופע חברתי שנוצר ומוצג בתהליך של דיאלוג עם אחר כלשהו. הנרטיב תלוי במצב ומשרת פונקציה, כלומר, מושפע מהנסיבות שבהן הוא מסופר, ומשרת כוונה כלשהי של המספר, הקשורה לנסיבות שבהן הוא עולה. כל נרטיב מבקש להיות קוהרנטי, בעל לכידות פנימית ובעל היגיון פנימי, במושגי התרבות שבהם הוא נוצר, כדי שיהיה מובן ומתקבל על דעת השומע (שלסקי, ש' (2010). **נרטיבים בקבוצה בשירות ההבניה של העצמי**. מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות. עורכות: רבקה תובל-משיח וגבריאלה ספקטור-מרזל. מכון מופ"ת). כתיבה נרטיבית היא כלי לעיבוד תהליכי התפתחות. כתיבה מעין זו מעודדת את הכותב לעצור, לחשוב ולארגן את מחשבותיו ואת רגשותיו. הנרטיב השלם הוא תוצר של הכתיבה. הנרטיב נרשם כדי "לעשות סדר" וליצור עיבוד רגשי בזיקה לסוג ההתנסויות. תהליך זה עומד בבסיס היכולת לבנות וליישם תוכנית התערבות אפקטיבית (טל, ק', 2005). 'הכשרת מחנכים: כתיבה נרטיבית ככלי להתמודדות עם מצבים המעוררים רגשות עזים'. מתוך: אינטליגנציה רגשית, תיאוריה ויישום. הוצאת אה ומכון מופת, עמ' 207-224).

נספח ה. חוזר מנכ"ל 2017, תפקידי קצין הביקור הסדיר

5.3.1 כללי

- א. בקרה על תלמידים במסגרת חוק לימוד חובה, לרבות איתור ומניעת נשירה, מעקב אחר היעדרות תלמידים וטיפול בהם וליווי תלמידים במעבר בין מסגרות חינוך.
- ב. ייעוץ והנגשת מידע בתחום סמכותו.

5.3.2 ברמת מוסד החינוך

- א. מעקב אחר נתוני הדיווח על רישום תלמידים
- ב. מעקב אחר הנתונים על נוכחות התלמידים (רישום ביומן דיגיטלי או פיזי)
- ג. נקיטת פעולות לאכיפת ביקור סדיר במוסד שבו התלמיד שובץ
- ד. סיוע למנהל המוסד החינוכי ביישום המדיניות להכלת תלמידים ולמניעת נשירה, ובכלל זה איתור ומיפוי של תלמידים בסכנת נשירה במוסד החינוכי
- ה. יצירת קשר שוטף בין הצוות החינוכי של המוסד החינוכי, לרבות היועץ החינוכי, ובין גורמים רלוונטיים ברשות לגבי תלמידים בסכנת נשירה
- ו. השתתפות בישיבות של המוסד החינוכי ושל רשות החינוך המקומית (ועדה מקצועית מוסדית וועדת התמדה רשותית) בהתאם להוראות חוזר זה ולפי הצורך
- ז. קיום קשר עם הורים ועם תלמידים לפי הצורך
- ח. תיאום וקשר עם קצין הביקור הסדיר ברשות חינוך מקומית אחרת במקרים שמדובר בתלמיד הלומד במוסד אך מתגורר בפועל ברשות האחרת
- ט. תיאום עם קצין הביקור הסדיר ברשות חינוך מקומית אחרת במקרים שמדובר בתלמיד המתגורר בפנימייה וכתובת מגורי הוריו היא ברשות האחרת
- י. חברות בוועדה המוסדית לאכלוס כיתות של אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון בתלמידים בסכנת נשירה ואישור רשימת התלמידים המומלצת לצורך פתיחת כיתות האגף
- יא. השתתפות בוועדת ההיגוי הרשותית לניצול תקציב רווחה חינוכית ושיקום שכונות חינוכית.

5.3.3 ברמה המערכתית-רשותית

- א. מעקב אחר נתוני הדיווח על רישום תלמידים במוסדות החינוך
- ב. מעקב אחר נתוני הדיווח על נוכחות התלמידים במוסדות החינוך

- ג. ביצוע פעולות נדרשות לצורך הבטחת הביקור הסדיר של תלמידים במוסדות החינוך, לרבות מתן חוות דעת לעניין העמדה לדין לפי החוק
- ד. מעקב אחר תלמידים משובצים במוסדות חינוך במעמד פטור ובמוסדות חינוך תרבותיים-ייחודיים
- ה. ריכוז נתונים לגבי תלמידים בסכנת נשירה ואיתור מגמות נשירה
- ו. ריכוז הנתונים לגבי תלמידים נושרים
- ז. קיום קשר מקצועי שוטף עם גורמים רלוונטיים ברשות
- ח. קיום קשר עם הורים ועם תלמידים לפי הצורך
- ט. חברות בוועדת תכנון טיפול / בוועדה לשירותים חברתיים / בוועדת החלטה, בדיון על תלמידים הנמצאים בסכנת נשירה.

5.3.4 פעולות בקרה ואכיפה

- בנוסף לנאמר לעיל ינקוט קצין הביקור הסדיר את פעולות הבקרה והאכיפה האלה:
- א. קצין הביקור הסדיר יאתר תלמידים שאינם רשומים במוסד חינוך וידאג לשיבוצם במוסד חינוך באמצעות מחלקת החינוך. רישומו של תלמיד שאינו רשום למוסד חינוך מוכר יבוצע לפי תקנה 24 לתקנות הרישום או לפי תקנה 5(ב) לתקנות הרישום הנוסף. (נוסח ההודעה להורים המוצע לאחר תום מועד תקופת הרישום, ותרגומו לשפות נוספות, מובא בנספח 1 לחוזר זה, ונוסח ההודעה להורים המוצע לאחר תחילת שנת הלימודים, ותרגומו לשפות נוספות, מובא בנספח 2 לחוזר זה.)
 - ב. קצין הביקור הסדיר יבצע הליכים לאיתור תלמידים הרשומים במוסד חינוך אך אינם מבקרים בו.
 - ג. אם קצין הביקור הסדיר איתר תלמיד שעבר להתגורר ברשות מקומית אחרת, הוא ידווח על כך למנהל מחלקת החינוך וכן לקצין הביקור הסדיר ולמנהל מחלקת החינוך שבתחומה עבר התלמיד להתגורר.
 - ד. אם תלמיד אינו מבקר במוסד חינוך והוא לא אותר על ידי קצין הביקור הסדיר ברשות החינוך המקומית, ינסה קצין הביקור הסדיר לאתר ברשות חינוך מקומית אחרת. אם הוא לא אותר ברשות חינוך מקומית אחרת, או שחסרים נתונים מספיקים במערכת מצבת התלמידים, יפנה קצין הביקור הסדיר לממונה המחוזי על הביקור הסדיר לצורך קבלת הנחיות.
 - ה. קצין הביקור הסדיר יערוך סיורים, לפי הצורך, במוקדים שהתלמידים עשויים להימצא בהם במהלך שעות הלימודים, לצורך איתורם ולהמשך הטיפול בהם.

- ו. אם קצין הביקור הסדיר איתר תלמיד שאינו רשום במוסד חינוך מוכר בהתאם לחוק לימוד חובה, ולאחר שנשלחה הודעה להורים כאמור בתקנה 24 לתקנות הרישום או בתקנה 5(ב) לתקנות הרישום הנוסף, ישקול קצין הביקור הסדיר מתן המלצה להעמדה לדין של ההורים על אי-ביצוע הרישום.
- ז. אם הובא לידיעת קצין הביקור הסדיר שתלמיד אינו מבקר באופן סדיר במוסד החינוך שהוא שובץ בו, יפנה קצין הביקור הסדיר למנהל מוסד החינוך לצורך בירור וקבלת נתונים נדרשים להמשך הטיפול בעניין. במסגרת פנייה זו יוודא קצין הביקור הסדיר שהמוסד החינוכי פועל בהתאם להנחיות חוזר זה, לרבות הודעה בכתב, בדואר רשום, להורי התלמיד, בדבר אי-הביקור הסדיר של ילדם.
- ח. בד בבד עם הפנייה למנהל מוסד החינוך יפנה קצין הביקור הסדיר להורי התלמיד בתוך 2 ימי עבודה מהמועד שבו נודע לו על החשד להפרת חוק לימוד החובה, לצורך בירור העניין.
- ט. במסגרת בירור העניין עם ההורים יתאם קצין הביקור הסדיר מועד לביקור בית. ביקור הבית יבוצע בתוך 4 ימי עבודה מהמועד שבו נודע לקצין הביקור הסדיר על הפרת חוק לימוד החובה.
- י. קצין הביקור הסדיר יודיע בכתב להורים בתוך 14 ימים מהמועד שבו נודע לו על ההפרה של חובת הלימוד של התלמיד במוסד החינוך שהוא רשום בו.
- יא. אם הורי התלמיד אינם משתפים פעולה עם קצין הביקור הסדיר, הוא ייוועץ עם יועץ משפטי ברשות החינוך המקומית באשר לפעולות שיש לנקוט, ובמידת הצורך יקדם את ההליך של הגשת כתב האישום.
- יב. במקרה שההורים הודיעו כי הם מסרבים לשלוח את התלמיד ולדאוג לביקור הסדיר שלו, או במקרה שהתלמיד לא יגיע למוסד החינוך כאמור בהודעה שניתנה להורים בתוך 2 ימי עבודה ממועד ההודעה בכתב, יעביר קצין הביקור הסדיר את העניין לתובע ברשות החינוך המקומית, לצורך בחינת האפשרות להגשת כתב אישום על הפרת חוק לימוד החובה. קצין הביקור הסדיר יידע בכתב את הממונה המחוזי על הביקור הסדיר על העברת עניינו של התלמיד לתובע.
- יג. קצין הביקור הסדיר יעביר לתובע דוח מפורט הכולל את הפעולות שננקטו על ידו וכן את כל הנתונים והמסמכים שנאספו, נתקבלו ונמסרו במסגרת בירור העניין, ובכלל זה תרשומות שערך