



המוסד לביטוח לאומי
אגף הקרנות - קרן מפעלים מיוחדים



"שלוק" - מרכזי ייעוץ לא פורמליים בבתי ספר מחקר הערכה

ד"ר טל ברגר-טיקוצ'ינסקי,
דנה רוזן, ציפי בשן,
אפרת כהן וד"ר עידית מני-איקן

מפעלים מיוחדים 178

אדר ב' התשפ"ב, מרץ 2022



המוסד לביטוח לאומי
אגף הקרנות - קרן מפעלים מיוחדים

"שלוק" - מרכזי ייעוץ לא פורמליים בבתי ספר מחקר הערכה

ד"ר טל ברגר-טיקוצ'ינסקי,
דנה רוזן, ציפי בשן,
אפרת כהן, ד"ר עידית מני-איקן*

* מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי
למחקר במדעי ההתנהגות

מפעלים מיוחדים 178

ירושלים, אדר ב' התשפ"ב, מרץ 2022

www.btl.gov.il

פתח דבר

פרסום זה מציג ממצאים ממחקר הערכה של התוכנית שלוק - מרכזי יעוץ ומידע לא פורמליים בבתי ספר. שהוקמו ופעלו בתוך המסגרת הפורמלית של בית הספר. התוכנית ארכה

את התוכנית יזמה עמותת עלם שצירפה אליה את משרד החינוך, אגפי החינוך ברשויות המקומיות והנהלות וצוותים חינוכיים בארבעה בתי ספר בארץ, והיא פעלה שלוש שנים, מתשע"ח עד תש"פ (2018-2021) בקרב תלמידי כיתות ז', ח' ו-ט'.

שלוך היא מסגרת נוספת לא פורמלית, בין כותלי בית הספר: לשיח פתוח ולביטוי רגשי וולונטרי, מקום לשתף בו תחושות, לפרוק חוויות ולהיעזר בצוותי התוכנית ובית הספר בהתמודדות עם קשיים,

לתוכנית מאפיינים של מניעה והיא מתמקדת בבני נוער במצבי סיכון כדי למנוע את נשירתם הגלויה והסמויה מבית הספר, זאת באמצעות הגברת תחושת השייכות לבית הספר, חיזוק המיומנויות החברתיות, ופיתוח התקשורת בין מורים לתלמידים לשיח רגשי יומיומי.

התוכנית לוותה במחקר של צוות ממכון סאלד שעקב אחר דפוסי ה, הנוכחות וההסתייעות של התלמידים בצוותים בחן את שיתוף הפעולה בין רכזי התוכנית לצוות בית הספר, ואיתר חסמים שדורשים תשומת לב של ההנהלה - חיזוק בהדרכה והנחיה מתמשכת של הצוותים לאורך זמן.

מהמחקר עולה שכדי להגיע למרכז נדרש תיאום עם הנהלת בית הספר, היכרות עם התפיסה בלתי פורמאלית של שלוך הנותנת מקום להקשיב לתלמידים כדי להגביר מוטיבציה להגיע לבית הספר ללמוד, תיאום וקיום מפגשים סדירים בין הצוותים ועוד. השיחות הפרטניות ושיחות קבוצתיות עם רכז שלוך נמצאו כמשמעותיים עבור בני הנוער. חלק מבני הנוער השתתפו בפעילות שלוך בבית הספר ובפעילות אחר הצהריים של הפוך להפוך והידקו קשרים חברתיים.

ממצאי המחקר מצביעים שהתלמידים אוהבים להגיע לבית הספר, והמרחב של שלוך מהווה עבורם מקור תמיכה בזכות הקשר הזמין והנגיש עם המבוגר המשמעותי שמסייע להם להתנהל ביום יום, שמקשיב להם ותורם להתפתחות האישית, מעצים יכולות בין אישיות ומרחיב כלים לחיים.

צוות המחקר גיבש המלצות ברמת ההפעלה כפי שמופיעות בדוח, וזאת על מנת להגביר מוטיבציה ללמידה ולנוכחות בבית הספר, להמשיך לספק מענה רציף ותואם צרכי בני הנוער וצוות המורים בתוך אקלים הבית ספרי.

אנו מודים לחברות וחברי ועדת ההיגוי שחיברו וקישרו בין השותפים לתוכנית ועל הדיונים הפורים שקיימו. תודה לנציגות ביטוח לאומי שליוו את התוכנית – טניה ליף מטעם הקרן למפעלים מיוחדים ותמי אליאב - מנהלת תחום מחקרים באגף הקרנות.

תודה לד"ר עידית מני-איקן ממכון הנרייטה סאלד ולצוות המחקר – ד"ר טל ברגר-טיקוצ'נסקי, דנה רוזן, ציפי בשן ואפרת כהן, על הליווי המקצועי, על הבאת קולם של בני הנוער ועל ההמלצות להמשך. תודה לפרופ' שלמה רומי, היועץ אקדמי לצוות בנושא בני נוער בסיכון, שסייע בבניית כלי המחקר וליווה את ביצועו.

ראוי לציין שבעקבות הניסוי הורחבה התוכנית לבתי ספר נוספים, שיתוף הפעולה בין עמותת עלם לרשויות מבסס את חשיבותן של מסגרות לא פורמליות בין כותלי בית הספר, ובעקבות הניסוי הורחבה התוכנית לבתי ספר נוספים.

כרמלה קורש אבלגון - עו"ס

מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

חברות וחברי ועדת ההיגוי

ענבל דור קרבבל, מנכ"לית עמותת עלם

אמיר דלומי, סמנכ"ל וראש תחום מרכזי נוער, עמותת עלם

עמית שר, מנהלת במטה מרכזי הנוער ותוכנית שלוק, עמותת עלם, 2017-2019

טל בשן ונטי שאלט כראל, מנהלות במטה מרכזי הנוער ותוכנית שלוק, עמותת עלם, 2019-2020

אירית אלוני, מנהלת אזור צפון בתחום מרכזי הנוער, עמותת עלם

מוסא אלקריני ווואחיד אל הוואשלה, מנהלי מרכזי פינג'אן בחברה הבודואית, עמותת עלם

עינב עדן, מנהלת הפוך על הפוך אשדוד, עמותת עלם

טל בשן, מנהלת הפוך על הפוך חולון, עמותת עלם

שרון רוזנפלד, מנהלת הפוך על הפוך קריית גת, עמותת עלם

ענת יצחקי, מנהלת מרכז הדרכה והמחלקה למחקר ופיתוח מקצועי, משרד החינוך

זיוה בן אטב, מפקחת שח"ר, מחוז דרום, משרד החינוך

בוריס ברודסקי, מפקח שח"ר, מחוז צפון, משרד החינוך

רחל מויאל, מנהלת תיכון צומח בקריית גת.

שלומי פייער, מנהל מקיף ה' באשדוד

מוחמד אל וואשלה, מנהל תיכון אורט אל וואשלה בנווה מדבר

דנה אלון, מנהלת תיכון טומשין חולון

עדי גור, מנהל חטיבת ביניים בבית ספר דנציגר קריית שמונה

כרמלה קורש אבלגון, מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי

טניה ליף, מנהלת תוכניות בקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי

תמי אליאב, מנהלת תחום מחקרים באגף הקרנות, המוסד לביטוח לאומי

צוות המחקר ממכון הנרייטה סאלד

ד"ר טל ברגר-טיכוצ'ינסקי, דנה רוזן, ציפי בשן, אפרת כהן וד"ר עידית מני-איקן

תוכן העיניינים

1	תקציר מנהלים
1	מתודולוגיה
2	עיקרי הממצאים
8	א. רקע
12	ב. מוקדי המחקר
12	ג. מתודולוגיה
18	ד. ממצאים
51	ה. מודל העבודה של תוכנית שלוק, התפתחותו והטמעתו
61	ו. שלוק עם הפנים לעתיד – המשכיות התוכנית
64	ז. סיכום
67	ח. רשימת מקורות

תקציר מנהלים

מחקר ההערכה שיוצג בדוח זה ליווה את פעילות תוכנית שלוק בשלושה בתי ספר¹ במהלך השנים תשע"ח, תשע"ט ותש"ף. להלן המוקדים העיקריים שנבחנו במחקר ההערכה:

1. תרומת התוכנית לתלמידים, ובפרט בהפחתת הנשירה, הגברת תחושת השייכות לבית הספר, הפחתת התנהגויות סיכוניות וחיזוק כישורים תפקודיים כמו שיפור בלימודים, תחושת העצמה אישית והתמדה בתוכנית ובלמודים.
2. תרומת התוכנית לפיתוח המקצועי של צוות בית הספר – פיתוח תפיסה הוליסטית לגבי תפקוד התלמיד והקניית כלים ומיומנויות לתמיכה בתלמידים.
3. שיתוף פעולה בין הגורמים השונים השותפים לתוכנית בבית הספר ומחוצה לו.
4. יצירת רצף מענים בין בית הספר לקהילה בשעות אחר הצהריים והערב.

מתודולוגיה

כלי המחקר

לאורך שנות המחקר נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים ואיכותניים, התקבלו נתונים מנהליים על המשתתפים בתוכנית שנאספו בידי עמותת על"ם, וכן נתונים מבתי הספר שבהם פעלו מרחבי שלוק. להלן פירוט כלי המחקר בחלוקה לפי שנים:

לוח 1: פירוט כלי המחקר בחלוקה לשנות המחקר

תש"ף	תשע"ט	תשע"ח	
V + בוגרים	V	V	קבוצות מיקוד עם תלמידים
V	V	V	ראיונות עם רכזי שלוק
V	V	V	ראיונות עם צוות בית הספר
V	V	V	ראיונות עם אנשי צוות הפעילים בשלוק
		V	ראיונות עם שותפים לתוכנית
	V		שאלון מחנכים
V			שאלון תלמידים
V	V	V	ניתוח נתונים מנהליים מעל"ם
V	V		ניתוח נתונים מבתי הספר

¹ בשנים הראשונות פעל מרחב השלוק בארבעה בתי ספר.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר בשלוש שנות המחקר כללה :

1. תלמידי בתי הספר בכיתות ז', ח', ו-ט' שהגיעו למרכזי שלוק.
2. בוגרי התוכנית.
3. אנשי צוות בית הספר שלקחו חלק פעיל בתוכנית.
4. הנהלת בית הספר.
5. רכזי התוכנית.

על אף שקיים דמיון בבסיס התוכנית בין בתי הספר השונים, ניתן למצוא הבדלים ביישומה בהתאם למאפיינים הייחודיים של כל בית ספר, לצרכיו השונים ולאוכלוסיית התלמידים שבו. להלן מאפייני התוכנית בבתי הספר שהשתתפו במחקר :

בית ספר 1 הוא מקיף שש-שנתי. מרחב שלוק נפתח בו בנובמבר 2017, ומוקם בבניין בית הספר. המרחב פועל שלוש פעמים בשבוע למשך ארבע שעות. צוות המרחב כולל את רכזת שלוק, מנהלת חטיבת הביניים, יועצת בית הספר, צוות בית ספר פעיל ולעיתים ש"ש (מתנדבי שנת שירות).

בית ספר 2 הוא מקיף שש שנתי. מרחב שלוק נפתח בו בינואר 2018, ומוקם במקלט בית הספר. המרחב פועל שלוש פעמים בשבוע למשך ארבע שעות. צוות המרחב כולל את רכזת שלוק, סגן מנהל בית הספר, יועצת בית הספר, צוות בית ספר פעיל ולעיתים ש"ש (מתנדבי שנת שירות).

בית ספר 3 הוא בית ספר יסודי שמונה-שנתי במגזר הבדואי, המיועד לתלמידות שכבה ז'-ח'. מרחב שלוק נפתח בו בספטמבר 2017, ופועל במסגרת שיעורי חינוך וכישורי חיים לפי צרכי התלמידות. צוות המרחב כלל את רכזת שלוק, מנהל בית הספר ויועצת בית הספר.

חלק מהמחקר התקיים גם בבית ספר נוסף, שלא נכלל במחקר בשנת תש"ף. להלן מאפייניו :

בית ספר 4 הוא חטיבה עליונה שלוש-שנתית (בית ספר הזדמנות שנייה), המיועד לכל שכבות הלימוד. מרחב שלוק נפתח בו בשנת 2015, ומוקם בבניין בית הספר. המרחב פועל פעמיים בשבוע למשך ארבע שעות. צוות המרחב כולל את רכז שלוק, מנהלת בית הספר, יועצת בית הספר, צוות בית ספר פעיל ולעיתים ש"ש (מתנדבי שנת שירות).

עיקרי הממצאים

1. **מאפייני התוכנית:** במסגרת הראיונות שנערכו בשנים תשע"ח ותשע"ט עם שותפי התוכנית, מנהלי התוכנית וצוותי בתי הספר, נשאלו המראויינים על מאפייניה המרכזיים של התוכנית ועל מרכיבי היסוד שחשוב שייכללו בה. המאפיינים המרכזיים שעלו בראיונות היו : שלוק כמרחב בלתי פורמלי בתוך בתי הספר ; תוכנית המבוססת על שיתוף פעולה בין צוות שלוק לצוות בית הספר ; תוכנית הנותנת מענה לכלל בני הנוער כמרחב וולונטרי ; ויצירת רצף טיפולי בשיתוף מרכזי "הפוך על הפוך"².

² "הפוך על הפוך" הם מרכזי נוער הפועלים בשעות אחר הצהריים והערב ברחבי הארץ בערים קרית שמונה, צפת, נצרת עילית, קריית ים, נתניה, תל אביב, חולון, אשדוד, קרית גת ושדרות.

2. מטרות התוכנית: מטרות התוכנית כפי שנמצאו לאורך שלוש שנות המחקר הן: סיפוק מרחב לשיח פתוח ומענה להיבטים רגשיים – שלוק נועד לשמש כמרחב לשיח בלתי פורמלי רגשי ולא שיפוטי עבור התלמידים, ולספק להם תחושה של נראות ומקום לדבר בו בהתאם לצורכיהם; הגברת תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר, ומניעת נשירה גלויה וסמויה; יצירת קשר רגשי בין המורים לתלמידים, והטמעת חשיבה הוליסטית בקרב צוות בית הספר; סיוע לבני הנוער בהתמודדות עם מצבי סיכון, ואף מניעתם מבעוד מועד; העצמת בני הנוער וסיוע בקשיי גיל ההתבגרות. תפיסותיהם של אנשי הצוות והתלמידים את מטרותיו של מרחב שלוק נמצאו דומות ברובן, וכולם הדגישו כי הוא שונה ממרחבים אחרים בבית הספר מבחינת השיח המתקיים בו. הבדל אחד שנמצא הוא כי ההתייחסות למניעת הנשירה עלתה רק בדברי אנשי הצוות. מטרות אלו גם עומדות בהלימה למטרות התוכנית עצמה.

3. אוכלוסיית היעד של התוכנית: מרבית המשתתפים במחקר לאורך שנותיו ציינו כי אוכלוסיית היעד של התוכנית היא כלל בני הנוער, הן מי שמוגדרים "במצבי סיכון" והן מי שאינם מוגדרים כך – מתוך הבנה שכלל בני הנוער מתמודדים עם מצוקות שונות וזקוקים לשיח עם מבוגר משמעותי.

4. חשיפת התלמידים למרחב שלוק: חשיפת התלמידים למרחב שלוק והיכרות עם רכזת התוכנית בתחילת שנת הלימודים הוצגו כרכיבים חשובים התורמים להגברת ההשתתפות בתוכנית. ניכר כי פעולות החשיפה השתכללו משנה לשנה, ולאורך השנים הן נערכו בפורמט אינטימי ומצומצם יותר שאפשר התנסות מעמיקה בפעילות שלוק, וכן תוכנו באופן מסודר ומאורגן יותר, תוך קביעת תאריכי חשיפה לכל תלמיד ותלמיד.

5. נוכחות במרחב שלוק: מתוך נתוני מערכות על"ים ניתן להבחין שבכל אחד מבתי הספר חלה ירידה במספר התלמידים שהשתתפו בתוכנית לאורך השנים. לצד זאת, היכולת להשוות את מספר המשתתפים בין השנים מוגבלת, שכן בכל שנה השתתפו בתוכנית תלמידים אחרים. מבחינה מגדרית, לאורך השנים שיעור השתתפותם של בנים ובנות בתוכנית היה דומה.

בשנים תשע"ט ותש"ף נערך פילוח של התלמידים לפי מספר המפגשים שבהם נכחו. בבית ספר 1 תדירות הביקורים במרחב שלוק נותרה דומה בשנים תשע"ט ותש"ף: מרבית התלמידים (44%-46%) השתתפו ב-1-2 מפגשים, כשליש מהתלמידים (29%-32%) השתתפו ב-3-5 מפגשים וכחמישית מהתלמידים (21%-23%) השתתפו ב-6-10 מפגשים. תדירות הביקורים עלתה מתחילת השנה לאמצע השנה.

בבית ספר 2 תדירות הביקורים במרחב שלוק הייתה גבוהה בשנת תשע"ט: 30% מהתלמידים השתתפו ב-0-2 מפגשים, 31% מהתלמידים השתתפו ב-3-5 מפגשים ו-35% מהתלמידים השתתפו ב-6-10 מפגשים. בחודשים ינואר-מרץ תש"ף תדירות הביקורים פחתה, כך ש-51% מהתלמידים השתתפו ב-0-2 מפגשים, 39% מהתלמידים השתתפו ב-3-5 מפגשים ו-6% בלבד השתתפו ב-6-10 מפגשים. לצד זאת ייתכן שתדירות הביקורים עלתה במשך השנה, וכן שהתפרצות הקורונה פגעה במידת ההשתתפות בתוכנית בתקופה זו.

מידע נוסף על נתוני ההשתתפות בתוכנית התקבל מתוך שאלון שהועבר ל-15 מורים בשנת תשע"ט. 8 מחנכים השיבו שתלמידים מכיתתם מבקרים בשלוק פעם בשבוע, 3 מחנכים השיבו כי הם מבקרים במרחב פעם בשבועיים-שלושה, 3 מחנכים השיבו כי הם מבקרים בכל יום שבו השלוק פועל, ומחנך אחד השיב כי הם מבקרים במרחב פחות מפעם בחודש.

6. קשר בין מידת ההשתתפות בשלוק למשתנים אחרים: ניתוח שאלון שהועבר לתלמידים בשנת תש"ף מלמד על קשר בין הגעה מרובה למרחב שלוק לבין תפיסת התלמידים את בית הספר כמקום שנעים לשהות בו, השתתפות באירועים חברתיים כיתתיים ודיווח התלמידים שטוב להם בבית הספר מבחינה חברתית. כמו כן, נמצא כי ארבעת המשתנים המנבאים באופן מובהק הגעה של תלמידים למרחב שלוק הם תחושה נוחה של התלמיד לפנות למורים הפעילים בשלוק, קשר טוב עם רכזת שלוק, ציות של התלמיד לכללי בית הספר וכן קשר הפוך עם ההיגד "אם יש בעיה הרכזת תדבר עם ההורים שלי".

7. סיבות לביקור בשלוק: במסגרת שאלון שהועבר ל-15 מורים בשנת תשע"ט, המורים נשאלו מהן הסיבות שבגינן תלמידים בוחרים להגיע למרחב השלוק. הסיבות המרכזיות שנמצאו הן: כדי שמישהו יקשיב להם (13 מורים), כדי לדבר על דברים שמעניינים אותם (12 מורים) וכדי להתייעץ עם הצוות (10 מורים). סיבות שציינו מורים מעטים יותר היו: לצורך הפסקה מיום הלימודים (8 מורים), כדי לשפר את התחושה של התלמיד כלפי עצמו (5 מורים) וכדי להתייעץ עם תלמידים אחרים (5 מורים). הסיבות המרכזיות להגעה לשלוק כפי שדיווחו התלמידים בשנת תש"ף הן קיום שיחה בנושאים המעניינים אותם (43%) והפסקה מיום הלימודים (40%). סיבות אלו עלו גם בראיונות ובקבוצות המיקוד שנערכו עם התלמידים באותה שנה.

8. פעילות במרחב שלוק: מרבית ההתערבויות שנערכו בשלוק היו קבוצתיות: בשאלון שהועבר בשנת תש"ף, 78% מהתלמידים המשיבים דיווחו שהם השתתפו בשיחה קבוצתית, ואחוז נמוך יותר דיווח על השתתפות בשיחות פרטניות (8%).

9. תכני הפעילות: בראיונות שנערכו עם תלמידים ובוגרים בשנת תש"ף נמצא שהנושאים שבהם עסקו התלמידים בפעילויות שלוק כללו נושאים הקשורים לגיל ההתבגרות, סיוע באינטראקציה חברתית כדוגמת יישוב סכסוכים בין בני הנוער, והעצמה אישית.

10. רכזת שלוק: בשאלון שהועבר לתלמידים בשנת תש"ף, 74% מהתלמידים דיווחו כי הקשר שלהם עם רכזת שלוק הוא טוב במידה בינונית עד רבה. הרכזת נתפסה כגורם המתווך בינם לבין צוות בית הספר (45%), היבט המעיד על יחסי האמון בינם לבניה. עוד נמצא כי קשר טוב עם הרכזת מנבא באופן מובהק סטטיסטית רצון של תלמידים להגיע למרחב השלוק, היבט המשקף את דמותה המשמעותית של הרכזת עבור בני הנוער. בראיונות עם משתתפי התוכנית הם ציינו כי הקשר עם רכזת שלוק מתאפיין ביצירת יחסי אמון, ביחס אישי ולא שיפוטי ובזמינות רבה של הרכזת לסיוע לתלמידים הפונים אליה. עם זאת, במהלך שנות המחקר הייתה תחלופה גבוהה של רכזי שלוק, דבר שהקשה על ביסוס יציבות ותהליכים המשכיים.

11. תמיכת צוות בית הספר בפעילות בשלוק: בחלק מבתי הספר תואר קושי בכל הנוגע ליצירת שיתוף פעולה בין צוות המורים לצוות השלוק, בעיקר בתחילת הפעלתה של התוכנית.

יחסים אלו השתפרו בחלק מבתי הספר בשנת ההפעלה הראשונה, ונוצרו יחסי שותפות והכרה של המורים בחשיבותו של מרחב השלוק. מתוך שאלון שהועבר לתלמידים בשנת תש"ף עולה כי מרבית המחנכים (78%) תמכו ביציאת תלמידים למרחב שלוק במהלך השיעורים במידה בינונית עד רבה. עם זאת ציינו התלמידים כי כשליש מהמורים אינם מאפשרים יציאה לשלוק (34%). כרבע מהתלמידים העידו שהם מקבלים במידה רבה סיוע בהשלמת חומר הלימוד שהפסידו כשיצאו למרחב השלוק.

12. שילוב אנשי צוות במרחב: התלמידים העידו במידה רבה (42%) או בינונית (25%) כי הרגישו בנוח לפנות לצוות בית הספר במרחב שלוק. עם זאת, בראיונות עם התלמידים והבוגרים עלו דעות מגוונות, וחלקם הביעו חשש משיתוף מורים בהיבטים שונים של חייהם האישיים.

13. תרומת התוכנית לתלמידים: בשאלון שהועבר לתלמידים בשנת תש"ף, 76% מהתלמידים דיווחו כי אהבו מאוד להגיע למרחב השלוק ו-77% העידו כי ימליצו לחבריהם להגיע למרחב. התרומות המרכזיות עבור התלמידים בעקבות הגעתם למרחב השלוק היו הבנת החוזקות והחולשות שלהם – 42% השיבו כי הם מבינים אותן יותר כעת בהשוואה למצב לפני ההשתתפות בשלוק, וכן תפיסה חיובית יותר את עצמם – 38% העידו כי תפסתם העצמית חיובית יותר כעת בהשוואה למצב לפני ההשתתפות בשלוק. תרומות נוספות שעלו בראיונות עם הצוותים, התלמידים ובוגרי שלוק תיארו את שלוק כמרחב לשיח פתוח עם מבוגר משמעותי, מקום המאפשר שיתוף ומענה לצרכים רגשיים של התלמידים. כן התייחסו התלמידים לכך שהשתתפותם בפעילויות במרחב תרמה להם בעיסוקה במגוון נושאים הקשורים לגיל ההתבגרות ובחיזוק ביטחונם העצמי. תרומה נוספת של התוכנית היא תרומה חברתית: בוגרי שלוק ציינו כי השהות במרחב תרמה להם לגיבוש חברתי ולהיכרות עם תלמידים אחרים בשכבה. ולבסוף התייחסו התלמידים והצוות לתרומת התוכנית בהיבטים שונים הקשורים לתלמידאות, למוטיבציה להגיע לבית הספר ובמידה מסוימת גם לנוכחות רציפה בבית הספר. מהנתונים שהתקבלו מבתי הספר ניכר שיפור בנוכחות תלמידים במחצית ב' בקרב משתתפי שלוק באופן הדומה לשאר תלמידי השכבה.

14. תחושות כלפי בית הספר: בשאלון שהועבר בשנת הלימודים תש"ף, תלמידים נשאלו באשר לתחושותיהם כלפי בית הספר. מרבית התלמידים דיווחו על תחושות חיוביות, כמו תחושת ביטחון בבית הספר (60%) ושייכות אליו (59%). כמו כן, 52% מהתלמידים ציינו שהם אוהבים להגיע לבית הספר, ו-56% מהתלמידים העידו שנעים להם לשהות בו. באשר למערכות היחסים בינם לבין המורים, 68% מהתלמידים דיווחו שהם מכבדים את המורים בבית הספר ו-53% דיווחו על קשר טוב עימם. מנגד, רק 40% ציינו שהמורים מתעניינים בהם כבני אדם, ו-43% דיווחו שיש להם למי לפנות לסיוע בבית הספר.

15. הבדלים בין בתי ספר: בשאלון שהועבר לתלמידים בשנת הלימודים תש"ף נמצאו הבדלים מובהקים בין שלושת בתי הספר: **באשר לתחושת שליטה על החיים**, עמדות התלמידים בבית ספר 3 היו נמוכות במובהק בהשוואה לשני בתי הספר האחרים; **באשר לתלמידאות**, עמדות התלמידים בבית ספר 1 היו גבוהות במובהק בהשוואה לשני בתי הספר האחרים; **באשר למצב חברתי**, עמדות התלמידים בבית ספר 1 היו גבוהות במובהק בהשוואה

לעמדות התלמידים בבית ספר 3; באשר לטיב הקשר בין מורים לתלמידים, עמדות התלמידים בבית ספר 1 היו גבוהות במובהק בהשוואה לעמדות התלמידים בבית ספר 3; באשר לטיב הקשר בין צוות שלוק לתלמידים, עמדות התלמידים בבית ספר 3 היו נמוכות במובהק בהשוואה לשני בתי הספר האחרים. חשוב לציין כי נמצא הבדל במאפייני הרקע בין בתי ספר 1 ו-2 לבית ספר 3, ויתכן שההבדלים שנמצאו במחקר נובעים ממנו. עם זאת, שביעות הרצון הגבוהה מהתוכנית של התלמידים בכלל בתי הספר עשויה ללמד על התאמת המענה הניתן בשלוק לצרכים ולמאפיינים של התלמידים בכל בית ספר. כמו כן, האתגרים שעיימם התמודדו בתי הספר בהטמעת התוכנית היו משותפים לרובם.

16. רצף טיפולי – "הפוך על הפוך": אחת ממטרות התוכנית היא יצירת רצף טיפולי עם הפוך על הפוך על מנת לספק לבני נוער מענה הוליסטי לבעיות שעימן הם מתמודדים. ואכן, בשאלון שהועבר לתלמידים בשנת תש"ף נמצא ש-61% מהם שמעו על מרחב הפוך על הפוך ו-38% מהם ביקרו בו. התלמידים שמבקרים בהפוך על הפוך סיפרו בראיונות על תרומת המרחב הזה עבורם, ובאופן דומה, אנשי צוות בשלוק סיפרו על חשיבותו של הרצף הטיפולי ועל היכולת לסייע לנערים באופן מעמיק יותר בזכותו. לצד זאת, נמצא שאנשי הצוות בבית הספר אינם מעודכנים במתרחש בהפוך על הפוך, ובאופן דומה, צוות הפוך על הפוך אינו מעודכן במתרחש בשלוק. לפיכך, ייתכן שנדרשת חשיבה בנוגע לשיתוף פעולה רחב יותר בין הצוותים. כמו כן, מספר תלמידים ציינו שאינם מגיעים להפוך על הפוך בשל הדמיון הרב שלו למרחב שלוק.

17. מודל העבודה של תוכנית שלוק: בבסיס עבודת השלוק כמה מאפיינים מרכזיים המקדמים את מטרותיו. לאחר שלוש שנות הטמעה ומחקר התבססו והתפתחו מאפיינים אלו בבתי הספר המשתתפים בתוכנית:

- **מרחב בלתי פורמלי בתוך בית הספר:** הטמעת התוכנית בבתי הספר, ולמעשה הקמת מרחב בלתי פורמלי במסגרת מוסד פורמלי, הייתה אתגר עבור המנהלים, הן בחשיפת מטרותיו ויתרונותיו בפני התלמידים והן בצירוף צוות בית הספר ונכונותו לשיתוף פעולה ולגמישות במתן אפשרות לתלמידים לצאת מהשיעורים למרחב זה. במהלך שנות הפעילות נראה כי חל תהליך שינוי, חלקו ארגוני וחלקו תפיסתי, בהבנת חשיבות מרחב שלוק ותרומתו. יתרה מכך, נראה שמאפייני העבודה הבלתי פורמליים של המרחב וההתמקדות במענים רגשיים-חברתיים הפכו אותו לחלק אינטגרלי מבית הספר, ואף התרחבו מעבר לו באמצעות גיבוש תוכניות לשילוב עקרונות שלוק בפעילויות השונות המתקיימות בשגרת בית הספר, וביצירת מרחבים נוספים דמויי שלוק בבית הספר.
- **התאמה לכלל אוכלוסיית התלמידים:** בהתאם לצורך במתן מענה לבני נוער המתמודדים עם קשיי גיל ההתבגרות וזקוקים לאוזן קשבת, במהלך השנים מרחב שלוק יועד לכלל בני הנוער ולא דווקא לאוכלוסיות בסיכון. עם זאת, חלק מהמרוואיינים ציינו שלעיתים השלוק נצרך יותר על ידי תלמידים במצבי סיכון. פעילות השלוק התקיימה בשכבת גיל אחת בשני בתי ספר, ובקרב בנות בשתי

שכבות גיל בבית הספר הנוסף. בסיכום המחקר, המרוויינים השונים הדגישו את החשיבות שבהרחבת פעילות שלוק ביחס לאוכלוסיית היעד ולזמני הפעילות.

- **שותפות צוות בית הספר בהטמעת שלוק ובהפעלתו:** במהלך הפעלת התוכנית התעוררו לעיתים קשיים בשיתוף הפעולה עם צוות בית הספר, ובפרט בשיתוף הפעולה שלו זכו הרכזים מצד חלק מהמורים, שהביעו התנגדויות להכנסת גוף חיצוני למרחב בית הספר. אך במהלך השנים נראה כי הנהלת בית הספר ומורי השכבה מכירים בחשיבותו של המרחב ותומכים בהטמעתו בבית הספר. עם זאת, בשנה השלישית רק בבית ספר אחד המורים לקחו חלק בפעילויות במרחב השלוק, וניכר כי במהלך שלוש השנים סוגיית כניסתם של אנשי צוות למרחב השלוק נותרה אתגר הדורש פתרון לטווח הארוך. בית הספר שבו שולבו מורים במרחב השלוק עשה זאת באמצעות קביעת שעות אלו באופן מסודר במערכת השעות, ושילוב של מורים שאינם מלמדים את התלמידים המשתתפים במרחב.

- **שאיפה ליצירת רצף טיפולי עם הפוך על הפוך וגורמים נוספים ביישוב:** החל מהשנה השנייה החלו הרכזות לעבוד במקביל גם במרכזי הפוך על הפוך, ומנהלי המרכזים הללו נכחו בבתי הספר לפחות פעם בשבוע ונטלו חלק בפעילות במרחב. לאור סגירת בתי הספר בתקופת התפרצות מגפת הקורונה והפסקת הפעילות במרחב השלוק, חלק מהתלמידים הגיעו להפוך על הפוך על מנת להיפגש עם הרכזות. מרבית המשיבים לשאלון במחקר זה הכירו את מרחב הפוך על הפוך (61%), ו-38% מהם ביקרו בו. 33% מהמשיבים דיווחו שהגיעו לראשונה להפוך על הפוך לאחר הביקור בשלוק.

18. לנוכח ההכרה בחשיבות פעילות מרחב שלוק, שלושת בתי הספר העידו כי הם מעוניינים להמשיך בפעילות עם סיום התקצוב שהוקצה לה מטעם המוסד לביטוח לאומי. כל אחד מבתי הספר פועל בדרך שונה על מנת להצליח לתקצב את התוכנית ולהמשיך בפעילות.

א. רקע

"שלוך" הינו מרכז בית-ספרי לייעוץ ומידע המופעל על ידי עמותת על"ם. המרכז משמש פלטפורמה לקשר אישי וקבוצתי של התלמידים עם מבוגרים משמעותיים בבית הספר, בקהילה ובעמותת על"ם, ומסייע במניעת תופעות סיכונים ונשירה מבית הספר בקרב תלמידי החטיבות העל-יסודיות. במסגרת התוכנית פועל מרחב "שלוך" קבוע בשטח בית הספר אשר מספק לתלמידים מענה לכל בקשה או סיוע, מאפשר ליווי ותמיכה נוכח מצוקה ומפנה אותם לשירותים שונים בקהילה על פי הצורך. צוות שלוק מורכב מעובדי על"ם, מצוות בית הספר (מורות, יועצות, אנשי מנהל) וממתנדבים, אשר יחדיו מגבשים שיח אחיד הרואה את כלל הצרכים של התלמידים ומטפל בהם באופן מערכתי ומתוך גישה הוליסטית (מתוך קול קורא להצעת מחקר הערכה). רכזי שלוק מובילים בפועל את התוכנית בבתי הספר, וכחלק מתפקידם הם אחראים על הקמת מרחבי השלוק בבתי הספר, על חשיפת התוכנית וגיוס צוות בית הספר להשתלבות בה, וכן על תפעול המרחב וניהול הפעילויות עם התלמידים המגיעים אליו.

בני נוער בסיכון

בשנים האחרונות גובר השימוש במושג "נוער בסיכון" לתיאור אוכלוסיות של בני נוער אשר נמצאות או עלולות להימצא במצבים של סיכון פיזי, נפשי או רוחני (עציון, 2014). במהלך השנים רווחו הגדרות וכינויים רבים לאוכלוסיות אלו, בהם נוער עזוב, נוער מצוקה, נוער שוליים, נוער טעון טיפוח ונוער מנותק. הקריטריונים להגדרת ההימצאות "בסיכון" אינם אחידים, והם נקבעים בהתאם לתפיסה של הגורם המטפל או החוקר (רומי, 2007). אנשי חינוך משתמשים במושג "סיכון" לא רק כדי לתאר תלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה מבית הספר, אלא מייחסים אותו לעיתים גם לתלמידים אשר עלולים לחוות קשיים בהשתלבות בשוק העבודה או לתלמידים עם קשיי למידה. לעומת זאת, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים ויועצים חינוכיים מרבים להשתמש במושג זה לתיאור ילדים ובני נוער שעלולים לפתח בעיות רגשיות ובעיות התנהגות (גרופר, סלקובסקי ורומי, 2014). עקב כך מתקבלות נקודות מבט רבות ומגוונות על תופעת ה"נוער בסיכון", וכל אחת מהן מציגה תמונה חלקית בלבד של תופעה מורכבת זו (להב, 2014). יתרה מכך, היעדר הגדרה אופרטיבית של המושג "סיכון" מקשה מאוד לטפל ביעילות בבעיה.

אחת ההגדרות המפורטות ל"נוער בסיכון" פורסמה מטעם מחלקת הבריאות ושירותי האנוש של ארצות הברית (Burt & Resnick, 1996), וכללה ארבעה רכיבים עיקריים של המושג "סיכון": (א) **גורמי סיכון** (Risk Factors) – גורמים בסביבתו הקרובה של הנער שהינם בעלי השפעה שלילית על התפתחותו. שלושה גורמי סיכון בולטים הם משפחה לא מתפקדת, עוני וסביבה עבריינית; (ב) **סימני סיכון** (Risk Markers) – התנהגויות סיכוניות של הנער כמו תפקוד לקוי בבית הספר או התנהגות לא נורמטיבית, אשר בשילוב עם גורמי הסיכון שצוינו לעיל מעלות את הסבירות לפגיעות ולבעיות התנהגות; (ג) **התנהגויות סיכון** (Risk Behaviors) – התנהגויות שעלולות לפגוע בנער באופן ישיר או עקיף. הבולטות שבהן הן היעדרויות מבית הספר, עישון, שימוש לרעה באלכוהול וסמים, קיום יחסי מין בגיל צעיר והתחברויות לקבוצות עברייניות; ו- (ד) **תוצאות סיכון** (Risk Outcomes) – תוצאות הנובעות מכלל הגורמים שצוינו לעיל. הבולטות שבהן הן נשירה וניתוק ממערכות חינוך וחברה בקהילה, הורות בגיל צעיר, מחוסרות דיור, מעורבות בזנות, בסמים

ובעבריינות, והתאבדויות. מונח רלוונטי נוסף בהקשר זה הוא **תהליכי סיכון** (Risk processes), המשקל את התהליכים הדינמיים שמובילים להתפתחות תופעות סטייה ועבריינות בקרב בני נוער.

ועדת שמיד (2006) הציעה הגדרה עדכנית ורחבה לילדים ונוער בסיכון, הכוללת תת-קבוצות רבות. הוועדה בחנה את תופעת הסיכון כמצב של אי-מימוש הזכויות הבסיסיות של ילדים ונוער, וגיבשה הגדרה לפיה ילדים ונוער בסיכון הם מי שחיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, ובשל כך נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם לקיום פיזי, בריאות והתפתחות, השתייכות, למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות רגשית, השתייכות והשתתפות חברתית, והגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות מסכנות שלהם עצמם. הוועדה פירטה גם מצבים מגבירי-סיכון: קשיים כלכליים, משברים במשפחה, הגירה, השתייכות לקבוצת מיעוט, מוגבלות, לקויות למידה, מעבר בין מסגרות וחיים בסביבה ענייה או מסכנת.

בחלק זה יוגדרו בני נוער בסיכון כמי שנשרו ממערכת החינוך והתנתקו ממנה, או שהינם בעלי פוטנציאל לכך.

נשירה מבית ספר כמצב סיכון

הגדרה נפוצה ושימושית לבני נוער בסיכון היא נשירה מבית הספר, דהיינו אי-הימצאות במסגרת חינוכית נורמטיבית המיועדת לבני גילם (עציון, 2014). במרבית מדינות העולם קיימת חקיקה בסיסית שמגדירה את אחריות המדינה לחינוך ולהשכלה, ולצידה קיימות מערכות נהלים ותוכניות שמגבות את המדיניות החברתית ותומכות ביישומה. גם בישראל נחקק חוק לימוד חובה (חינוך חנים), התש"ט-1949, ומערכת החינוך עושה מאמצים להחילו על כל ילדי ישראל. עם זאת, עדיין ישנן אוכלוסיות שהמערכת המוצעת אינה עונה על צורכיהן ואינה מאפשרת להן לממש את זכותן לחינוך והשכלה. הנשירה והניתוק של בני הנוער ממערכת הלימודים הפורמליים הם תופעה מוכרת בארץ ובעולם, והיקפה משתנה לאורך השנים. הנשירה מושפעת מגורמים רבים הקשורים בתלמיד, במשפחתו, בסביבתו החברתית הקרובה והרחוקה ובבית הספר שבו הוא לומד. לתופעה יש סימנים רבים, והיא מתבטאת בהתנהגויות שונות בקרב אוכלוסיות שונות. הפנים השונות של התופעה מקשות מאוד על העוסקים בה להגדירה באופן אחיד ומוסכם.

אחת הדרכים המקובלות כיום להגדרת התופעה היא באמצעות המושגים "נשירה גלויה" ו"נשירה סמויה". במצב של **נשירה גלויה** מתקיים ניתוק פיזי של הנער או הנערה ממערכת החינוך המיועדת לבני גילם. בין הנושאים ניתן לזהות שלוש תת-קבוצות בולטות: בני נוער שהחליטו להתנתק סופית ממערכת החינוך, והפסיקו לחפש חלופות חינוכיות; בני נוער שהתנתקו ממערכת החינוך למשך תקופה קצרה, וכעת מחפשים דרך להשתלב בחזרה במערכת; ובני נוער שנותרו מחוץ למערכת החינוך עקב נסיבות חיים שלא נבעו מהחלטה אישית. מצב של **נשירה סמויה** מיוחס לאוכלוסייה שנעדרת בתכיפות ממערכת החינוך, או שנכחת בה בצורה פסיבית אך אינה חווה תהליך של למידה משמעותית. תופעה זו מתוארת גם כתופעת "נוכחים-נפקדים". ישנן כמה תתי-קבוצות של בני נוער הנמצאים בסיכון לנשירה סמויה: בני נוער הנעדרים מבית הספר בתכיפות גבוהה ולתקופות ארוכות; בני נוער שמתייצבים בבוקר ללימודים אך עוזבים במהלך היום, לעיתים כבר בתחילתו; ובני נוער שמגיעים לכיתה אך בעצם אינם מתחברים לתהליך החינוכי-לימודי המתרחש בה. אוכלוסייה זו מאופיינת בתחושת ניכור כלפי בית הספר ובבעיות התנהגות ובעיות חברתיות בו (בתוך ווינגר, 2014). מקובל לראות בנשירה תהליך דינמי המתהווה לאורך זמן, שעלול להגיע עד

לכדי עזיבה מוחלטת של מערכת החינוך, או להיעצר בהישארות פורמלית בה אך התנתקות ממשית מהלמידה ומהפעילות הבית ספרית (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

מחקרים הצביעו על כמה סיבות בולטות לנשירת בני נוער מבית הספר: היעדרויות תכופות מהלימודים, בעיקר בכיתה ט' ו-י', המלוות בציונים נמוכים מאוד במקצועות היסוד, ומייצרות פער גדול בין התלמיד לבני גילו בהמשך הדרך; אירועים חיצוניים ללמידה ולבית הספר שמשפיעים מאוד על חייהם של התלמידים – בהם אירועים הקשורים בתלמידים עצמם, כגון הסתבכות עם החוק או יציאה לעבודה, או אירועים שקשורים בבני משפחתם כגון אבל, גירושין, מחלה, הגירה ועוד. אירועים אלה מסיטים אותם ממסלול הלמידה, ולפעמים מטילים עליהם תפקידים נוספים הקשורים בהמשך התפקוד התקין של המשפחה כולה (להב, 2012; Gubbles at al., 2019). נוסף על כך, מסתמן שישנן מוטיבציות שונות לבנים ולבנות להיעדרות ונשירה מבית הספר (de Baat & Foolen, 2012 מתוך Gubbles at al., 2019). עקב הקושי בהגדרת תופעת הנשירה על סוגיה השונים, עולה קושי גם בכימות ובמדידה של ממדי התופעה. מדי שנה מפרסמים משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה נתונים על נשירה גלויה ממערכת החינוך, אולם נתונים הנוגעים לנשירה הסמויה אינם מתפרסמים באותו האופן, ונראה כי הסיבה לכך היא הקושי המתודולוגי בניטור התופעה (ויינגר, 2014).

על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מתוך כלל 795,482 תלמידי כיתות ז'–י"ב במערכת שנמצאת בפיקוח משרד החינוך, 17,800 נשרו במהלך שנת 2018 או במעבר לשנת 2019, ומהם 13,300 לא עברו למסגרת חלופית. אחוז בני הנוער שלא נרשמו במערכת החינוך בכיתות ז'–י"ב עמד על 1.7% בממוצע. בפילוח קבוצתי נמצאה נשירה בקרב 1.6% מתלמידי החינוך העברי, לעומת 2.1% מתלמידי החינוך הערבי. האחוז הגדול ביותר של הנשירה נמצא במחוז ירושלים, הן בחינוך העברי (4.3%) והן בחינוך הערבי (7.1%). ברוב המחוזות, אחוז הבנים שנשרו היה גדול מאחוז הבנות, הן בחינוך העברי והן בחינוך הערבי, למעט בחינוך העברי במחוז חיפה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019).

במחקר שערך המרכז הארצי למניעת נשירה בארצות הברית, שבו נבחנו עשרות תוכניות ואסטרטגיות להתמודדות עם תופעות הנשירה בקרב צעירים ובני נוער, זוהו כמה אסטרטגיות אפקטיביות בולטות: חונכות אישית, פיתוח והקמה של בתי ספר חלופיים או מסגרות חלופיות, פיתוח הזדמנויות אחרי הלימודים, פיתוח מקצועי של הצוות ושל המורים, שימוש בלמידה פעילה וחווייתית, שימוש בטכנולוגיות חינוכיות מתקדמות, קידום מודלים של למידה פרטנית, איגום משאבים קהילתיים ויצירת אקלים בית ספרי בטוח ומוגן (בתוך להב, 2012). עוד עלה מהסקר שהדרך האפקטיבית ביותר להתמודד עם תופעת הנשירה היא שילוב בין האסטרטגיות השונות ליצירת מענה משמעותי, איכותי ורלוונטי למגוון האוכלוסיות ולצורכיהן השונים. במחקר אחר נמצא קשר בין מידת התמיכה של אנשי חינוך בתלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה לבין זיהוי הגורמים לנשירה ומניעתה (Knesting-Lund et al., 2015).

שירותים ותוכניות לנוער בסיכון

מערכות החינוך, הרווחה, המשפט והעזרה ההתנדבותית בישראל מכירות בצורך לסייע לבני נוער בסיכון ולטפל בהם על מנת להחזירם למסלול תקין של לימודים ותפקוד, ולעצור את תהליך ניתוקם החברתי ואת הסיכון להידרדרותם לפשע. תוכניות מגוונות פותחו לצורך איתור, מעקב, חינוך,

טיפול וסיוע לתלמידים בסיכון, והן מטפלות בנוער בשלבים שונים של תהליך ההידרדרות. מיעוטן הן תכניות בית ספריות שמפעיל משרד החינוך, ורובן מופעלות במסגרת החינוך הבלתי-פורמלי בניהול רשויות מקומיות או גורמים התנדבותיים וחברתיים, במימון משרדים ממשלתיים שונים (גולדנברג, אורנן ורומי, 2014). רומי (2007) סקר את התפתחות השירותים לנוער בסיכון במערכת החינוך בישראל, ותיאר שני סוגי שירותים עיקריים: (א) שירותים המשתייכים למערכת המשפט ומסופקים מתוקף החוק כאשר המערכת מפנה מטופלים אליהם – לדוגמה בתי משפט לנוער, שירות המבחן לנוער ורשות חסות הנוער; (ב) שירותים שמספקת מערכת השירותים החברתיים, לדוגמה היחידה לקידום נוער במשרד החינוך והתרבות, והשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה.

בישראל פועל מגוון רחב של תכניות לנוער במצבי סיכון, אך הם אינם מאוגדים במסגרת-על בעלת אחריות כוללת. כאמור, שירותים שונים לנוער בסיכון מסופקים בידי גופים ממשלתיים, רשויות מקומיות וארגונים התנדבותיים שונים. מערכת החינוך מציעה תוכניות שונות המיועדות לשיפור ההישגים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים המפוקחים על ידי משרד החינוך. ישנם גם שירותי תמיכה שניתנים לבני הנוער בתוך בתי הספר, בהם ייעוץ חינוכי, שירותים פסיכולוגיים וקציני ביקור סדיר. תוכניות נוספות פועלות בבתי ספר טכנולוגיים בחסות משרד העבודה והרווחה, ומיועדות לבני נוער שנשרו ממערכת החינוך הרגילה. ישנן גם תוכניות ומסגרות חלופיות לילדים ובני נוער בסיכון המספקות חינוך ייעודי מותאם-אישי, כדוגמת תוכנית היל"ה להשלמת השכלה. נוסף על כך, מגוון ארגונים התנדבותיים ומקומיים מציעים שירותים לאוכלוסיות ספציפיות, כגון סיוע למשתמשים בסמים ולסובלים מהפרעות אכילה, וייעוץ בענייני היריון. את השירותים לבני נוער עבריינים מספקים שירותי המבחן לבני הנוער ורשות חסות הנוער, הפועלים מטעם משרד העבודה והרווחה. ישנם גם ארגונים וולונטריים העוסקים באיתור וטיפול בבני נוער משוטטים או שמעורבים בעבריינות ובזנות (בתוך גולדנברג ורומי, 2009).

ניכר כי המאפיינים העיקריים של פעילות עם נוער במצבי סיכון מבוססים על החינוך הבלתי פורמלי. ראובן כהנא זיהה מספר רכיבים באוריינטציות הפעולה של החינוך הבלתי פורמלי: וולונטריות, סימטריה, מורטוריום, רב-ממדיות, הפגנתיות ויצרנות ופיקוח חברי (בתוך רייכל, 2009). במטא-אנליזה שבה נבחנו מגוון תוכניות מניעה לנשירה בארה"ב, נמצאה חשיבות רבה להתאמת התוכנית לסביבת התלמידים, כפי שמתקיים לעיתים קרובות בתוכניות בלתי-פורמליות (Wilson et al., 2013). גם מחקר מקרה שבחן התערבות של תוכנית מניעה לנשירה באמצעות ראיונות עם אנשי חינוך, העיד על מקומו המרכזי של מרכיב זה בתפיסת אנשי החינוך את הצלחת התוכנית (Crocker, 2019). עוד נמצא כי תוכניות שנועדו להגביר את התמיכה החברתית בבני הנוער מצד מבוגרים שאינם הורים, להעצים אותם, להציב גבולות ולעורר ציפיות מהם מצד הקהילה, יכולות לקדם רווחה נפשית והתפתחויות חיוביות בחייהם של בני הנוער (בתוך דלומי, 2015; Crocker, 2019).

בסביבת בית הספר, משרד החינוך מפעיל מערך של עובדים חינוכיים-טיפוליים שמשמשים כמנהלי מקרה (case-managers) בסביבת בית הספר ובקהילה, במטרה ליצור קשר אישי ויחסי אמון עם הנער או הנערה המגלים קשיי הסתגלות ותפקוד במערכת (גולדנברג ורומי, 2009). בסקירה שערכה יעקובי-זילברברג (2008) תוארה תוכנית Out of school time, המפעילה מסגרת לימודים מחוץ לבית הספר בקבוצות קטנות, ומספקת סיוע אישי תוך חיזוק כישורי הלמידה. מטרת הלמידה ממוקדת ונלמדות בפרקי זמן קצרים, והמפגש החברתי הרב-גילי מגביר את תחושת הביטחון של התלמידים.

גולדנברג, אורנן ורומי (2014) מציגים מודל חינוכי ייחודי בשם תוכנית מניפה, המיועד לטיפול בנוער בסיכון בין כותלי בית הספר. המודל מבוסס על גישה רב-תחומית אשר משלבת בין טיפול רגשי, חינוך והוראה. ראזר (2009) מתארת מודל עבודה אחר המיושם בבתי ספר ובמוסדות של נוער בסיכון, אשר מטרתו לסייע לצוותים חינוכיים לפתח מנגנונים בבית הספר שיסייעו בהכללת התלמידים המודרים ויספקו מענה אמיתי לצורכיהם באופן מערכתי ודינמי. במודל זה נעשית עבודה קבוצתית עם התלמידים בתוך חדרי המורים, המושתתת על חקר תהליכים חברתיים מודעים ובלתי-מודעים.

המחקר הנוכחי העריך במשך שלוש שנים את תוכנית שלוק, אשר פותחה על ידי עמותת על"ם כדי לספק סיוע לנוער בסיכון בתוך בית הספר. השלוק הוא מרכז ייעוץ ומידע הפועל בבית הספר ומשמש פלטפורמה לקשר אישי וקבוצתי של התלמידים עם מבוגרים משמעותיים בו, לצד מבוגרים מהקהילה ועובדי על"ם, על מנת לסייע במניעת תופעות סיכונים ונשירה מבית הספר. במסגרת התוכנית פועל מרחב קבוע בשטח בית הספר אשר פתוח בפני כל תלמיד ותלמידה לכל בקשה וסיוע, מאפשר ליווי ותמיכה נוכח מצוקה ומספק תיווך לשירותים שונים בקהילה על פי הצורך. צוות השלוק מורכב מעובדי על"ם, צוות בית הספר ומתנדבים, ויחדיו הם רואים את כלל הצרכים של התלמידים ומטפלים בכל אחד ואחת בגישה הוליסטית מערכתית. המוסד לביטוח לאומי שותף במימון התוכנית בשלושה יישובים: קריית גת, קריית שמונה ונווה מדבר, והוא גם מלווה את הטמעתה ומסייע בפיתוח מודל העבודה תוך תיעוד החומרים הרלוונטיים. ליווי נוסף לתוכנית מספק האגף לילדים ולנוער בסיכון במשרד החינוך, אשר מעניק ייעוץ מקצועי מתוך ניסיונו בפיתוח מענים בלתי פורמליים בתוך המערכת לעבודה עם אוכלוסיות בסיכון.

ב. מוקדי המחקר

להלן המוקדים העיקריים שנבחנו במחקר ההערכה שבוצע בשנים תשע"ח, תשע"ט ותש"ף:

1. **תרומת התוכנית לתלמידים**, ובפרט בהיבטים של הפחתת הנשירה, הגברת תחושת השייכות לבית הספר, הפחתת התנהגויות סיכוניות וחיזוק כישורים תפקודיים כמו שיפור בלימודים, תחושת העצמה אישית והתמדה בתוכנית ובלמודים.

2. **תרומת התוכנית לפיתוח המקצועי של צוות בית הספר** – פיתוח תפיסה הוליסטית לגבי תפקוד התלמידים, והקניית כלים ומיומנויות לתמיכה בהם.

3. **שיתוף פעולה בין הגורמים השונים** השותפים לתוכנית בבית הספר ומחוצה לו.

4. **יצירת רצף מענים** בין בית הספר למענים הניתנים בקהילה בשעות אחר הצהריים והערב.

ג. מתודולוגיה

כלי המחקר ואוכלוסיית המחקר

לאורך שנות המחקר נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים ואיכותניים, נאספו נתונים מנהליים על המשתתפים בתוכנית בידי עמותת על"ם, וכן נאספו נתונים מבתי הספר שבהם פעלו מרחבי השלוק. להלן פירוט כלי המחקר בחלוקה לפי שנים ולפי אוכלוסיית המחקר.

כלי מחקר בשנת תשע"ח

- **קבוצות מיקוד עם תלמידים:** נערכו קבוצות מיקוד עם תלמידים נערכו במרכזי הפוך על הפוך של על"ם לאחר שעות הלימודים, בשיתוף פעולה עם צוות שלוק. באחד מבתי הספר קבוצת המיקוד עם הבנות נערכה במבנה בית הספר. בבית ספר 1 השתתפו בריאיון שלוש בנות ושלושה בנים משכבה ח'; בבית ספר 2 השתתפו בן ובת מכיתה ט'; בבית ספר 3 השתתפו שש בנות מכיתות ז'–ח'; ובבית ספר 4 השתתפו שלוש בנות ושלושה בנים מכיתות י–י"א.
- **ראיונות עם רכזי שלוק:** נערכו ראיונות עם ארבעת רכזי שלוק.
- **ראיונות עם צוות בית הספר:** נערכו ראיונות עם גורמים בהנהלות בתי הספר, ובשניים מהם גם עם היועצות. בבית ספר 1 רואיינה מנהלת חטיבת הביניים והיועצת; בבית ספר 2 רואיין סגן המנהל; בבית ספר 3 רואיינו המנהלת והיועצת; ובבית ספר 4 רואיינה המנהלת.
- **ראיונות עם אנשי צוות פעילים בשלוק:** בבתי ספר 1, 2 ו-4 נערכו ראיונות עם איש צוות שפעל במרחב השלוק.
- **ראיונות עם שותפים לתוכנית:** נערכו ראיונות פתיחה עם מנהלת תוכנית שלוק, נציגת האגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון במשרד החינוך ונציגת הקרן למפעלים מיוחדים בביטוח הלאומי.
- **סיכום נתונים מנהליים:** נותחו נתונים מנהליים שנאספו במהלך השנה על ידי עמותת על"ם על המשתתפים בפעילות שלוק.

כלי מחקר בשנת תשע"ט

- **קבוצות מיקוד עם תלמידים:** נערכו קבוצות מיקוד עם תלמידים בשיתוף פעולה עם צוות שלוק. בבית ספר 1 השתתפו בריאיון שתי בנות ושלושה בנים משכבה ח'; בבית ספר 2 השתתפו שתי בנות ושלושה בנים מכיתה ט'; בבית ספר 3 נערכו שתי קבוצות מיקוד: בראשונה השתתפו חמש בנות משכבה ז', ובשנייה שש בנות משכבה ח'. בבית ספר 4 לא נערכה קבוצת מיקוד באותה השנה.
- **ראיונות עם רכזי שלוק:** נערכו ראיונות עם שלושה רכזי שלוק.
- **ראיונות עם צוות בית הספר:** נערכו ראיונות עם גורמים בהנהלות בתי הספר, ובחלקם גם עם רכזי השכבות. בבית ספר 1 רואיינו מנהלת חטיבת הביניים, היועצת ורכזת השכבה; בבית ספר 2 רואיינו סגן המנהל ורכזת השכבה; בבית ספר 3 רואיין המנהל; ובבית ספר 4 רואיינה המנהלת.
- **ראיונות עם אנשי צוות פעילים בשלוק:** בבתי ספר 1 ו-2 נערכו ראיונות עם אנשי צוות שפעלו במרחב השלוק.
- **שאלון מחנכים:** הועבר שאלון ל-15 מחנכים.

- **סיכום נתונים מנהליים**: נותחו נתונים מנהליים על המשתתפים בפעילות שנאספו במהלך השנה על ידי עמותת על"ם, וכן נתונים מבית הספר.

כלי מחקר בשנת תש"ף

- **קבוצות מיקוד עם תלמידים ובוגרים וראיונות אישיים למשתתפים**.
 - **ראיונות עם רכזי שלוק**.
 - **ראיונות עם צוות בית הספר**.
 - **ראיונות עם אנשי צוות הפעילים בשלוק**.
 - **שאלון תלמידים**: הועבר שאלון ל-97 תלמידים.
 - **סיכום נתונים מנהליים**: נותחו נתונים מנהליים על המשתתפים בפעילות שנאספו על ידי עמותת על"ם בשתי נקודות זמן: נובמבר-דצמבר 2019, וינואר-מרץ 2020. כמו כן נאספו נתונים משני בתי הספר על כלל תלמידי השכבה שבה התקיימה פעילות שלוק (175 תלמידים מבית ספר 1, ו-194 תלמידים מבית ספר 2).
- בלוח 1 מפורטים כלי המחקר בחלוקה לשלוש שנות המחקר ולאוכלוסיות המחקר.

לוח 1: פירוט כלי המחקר בחלוקה לשנות המחקר ולאוכלוסיית המחקר

תש"ף	תשע"ט	תשע"ח	
V + בוגרים	V	V	קבוצות מיקוד עם תלמידים
V	V	V	ראיונות עם רכזי שלוק
V	V	V	ראיונות עם צוות בית הספר
V	V	V	ראיונות עם אנשי צוות הפעילים בשלוק
		V	ראיונות עם שותפים לתוכנית
	V		שאלון למחנכים
V			שאלון לתלמידים
V	V	V	ניתוח נתונים מנהליים מעלם
V	V		ניתוח נתונים מבתי הספר

אף שקיים דמיון בבסיס התוכנית בבתי הספר השונים שבהם נערך המחקר, נמצאו הבדלים ביישומה בהתאם למאפיינים הייחודיים של כל בית ספר, לצרכיו השונים ולאוכלוסיית התלמידים הלומדת בו. להלן פירוט מאפייני תוכנית השלוק בבתי הספר המשתתפים במחקר.

בית ספר 1

- מקיף שש-שנתי ביישוב המדורג על פי הלמ"ס באשכול סוציו-אקונומי 4 מתוך 10.
- מרחב שלוק מיועד לתלמידי כיתות ח' בבית הספר.
- המרחב נפתח בנובמבר 2017.
- המרחב ממוקם בבניין בית הספר.
- המרחב פועל 3 פעמים בשבוע למשך 4 שעות בכל פעם.

- צוות המרחב כולל את רכזת שלוק, מנהלת בית הספר, יועצת בית הספר, צוות בית ספר פעיל, ש"ש.
- הגבלות: אין יציאה למרחב בזמן בחנים ומבחנים, הגבלת מספר התלמידים היוצאים בו-זמנית מכל כיתה, אפשרות שהייה של עד 15 תלמידים במרחב בו-זמנית.

בית ספר 2

- מקיף שש-שנתי ביישוב המדורג על פי הלמ"ס באשכול סוציו-אקונומי 5 מתוך 10.
- המרחב מיועד לתלמידי כיתות ט' בבית הספר.
- המרחב נפתח בינואר 2018.
- המרחב ממוקם במקלט בית הספר.
- המרחב פועל 3 פעמים בשבוע למשך 4 שעות בכל פעם.
- צוות המרחב כוללת את רכזת שלוק, סגן מנהל בית הספר, יועצת בית הספר, צוות בית ספר פעיל, ש"ש.
- הגבלות: אין יציאה למרחב משיעורי מתמטיקה, אנגלית, מדעים ובזמן מבחנים, הגבלת מספר התלמידים היוצאים בו-זמנית מכל כיתה, אפשרות שהייה של עד 15 תלמידים במרחב בו-זמנית.

בית ספר 3

- בית ספר יסודי שמונה-שנתי במגזר הבודאי, ביישוב המדורג על פי הלמ"ס באשכול סוציו-אקונומי 1 מתוך 10.
- המרחב מיועד לתלמידות שכבה ז'-ח'.
- המרחב נפתח בספטמבר 2017.
- המרחב פועל במסגרת שיעורי חינוך וכישורי חיים ולפי צורכי התלמידות.
- צוות המרחב כולל את רכזת שלוק, מנהל בית הספר ויועצת בית הספר.

חלק מהמחקר התקיים גם בבית ספר נוסף, שלא נכלל במחקר בשנת תש"ף. להלן מאפייניו:

בית ספר 4

- חטיבה עליונה שלוש-שנתית (בית ספר הזדמנות שנייה) ביישוב המדורג על פי הלמ"ס באשכול סוציו-אקונומי 7 מתוך 10.
- המרחב מיועד לכל שכבות הלימוד.
- המרחב נפתח בשנת 2015.
- המרחב ממוקם בבניין בית הספר.
- המרחב פועל פעמיים בשבוע למשך 4 שעות בכל פעם.
- צוות המרחב כולל את רכז שלוק, מנהלת בית הספר, יועצת בית הספר, צוות בית ספר פעיל, ש"ש.

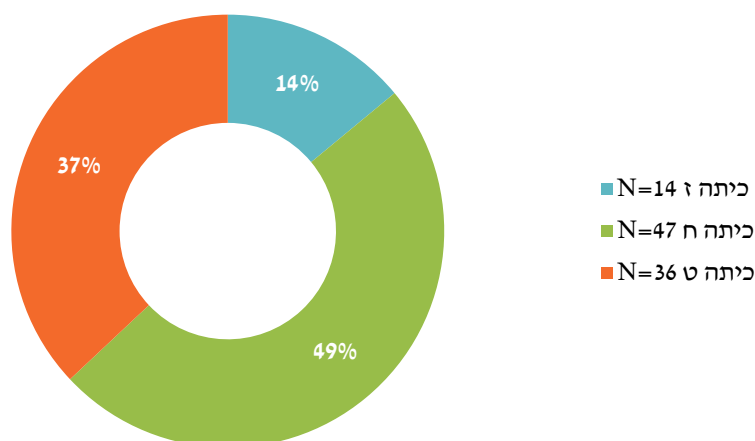
- הגבלות: איסור יציאה למרחב בזמן מבחנים ושיעורי הכנה לבגרות, הגבלת מספר התלמידים היוצאים בו-זמנית מכל כיתה, אפשרות שהייה של עד 15 תלמידים במרחב בו-זמנית.

בשנת תש"ף הועברו שאלונים לתלמידים המשתתפים במרחבי שלוק. בסך הכול השיבו 97 תלמידים משלושת בתי הספר שהשתתפו במחקר, בהם 32 תלמידים מבית ספר 1, 36 תלמידים מבית ספר 2 ו-29 תלמידות מבית ספר 3. גילם הממוצע של המשיבים היה 14. נתונים דמוגרפיים נוספים של משתתפי המחקר מפורטים בלוח 2 ובתשימים 1-3 להלן.

לוח 2: ארץ הלידה של התלמידים המשתתפים במחקר בהשוואה לארץ הלידה של כלל התלמידים בישראל ע"פ הלמ"ס

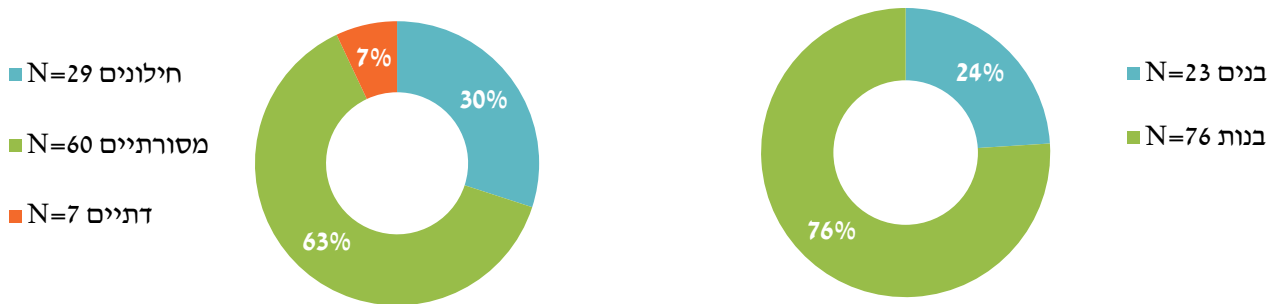
ארץ לידה	תלמידים המשתתפים במחקר	כלל התלמידים בישראל ע"פ הלמ"ס
ישראל	98%	547,100 מתוך 569,700 (96%)
חבר העמים	1%	6,900 מתוך 569,700 (1.2%)
אתיופיה	1%	2,400 מתוך 569,700 (0.4%)

תרשים 1: התפלגות המשתתפים לפי כיתה לימוד



תרשים 2: התפלגות המשתתפים לפי מגדר

תרשים 3: התפלגות לפי הגדרה עצמית של מידת דתיות



מרבית המשיבים לשאלונים למדו בשכבות ח' ו-ט', שכבות הגיל שבהן פעל מרחב השלוק. מרבית המשיבים היו תלמידות, ורובם הגדירו עצמם כמסורתיים. להלן השוואה בין הנתונים הדמוגרפיים של הורי התלמידים שהשתתפו במחקר לנתונים הדמוגרפיים של כלל האוכלוסייה על פי הלמ"ס.

לוח 3: נתונים דמוגרפיים של הורי התלמידים במחקר בהשוואה לנתוני כלל האוכלוסייה ע"פ הלמ"ס

הורי התלמידים בכלל הארץ ע"פ הלמ"ס	הורי התלמידים במחקר	ארץ לידה
453,700 מתוך 547,100 (82.9%)	82%	ישראל
39,700 מתוך 547,100 (7.3%)	17%	מדינות חבר העמים
9,500 מתוך 547,100 (1.7%)	1%	אתיופיה
91.6% (ילדים עד גיל 17 שגרים עם שני ההורים)	78%	נשואים
8.3% כלל המשפחות החד-הוריות	21%	גרושים / פרודים
11% מתוך כלל המשפחות החד הוריות (0.75% מתוך כלל המשפחות)	1%	פטירה של אחד ההורים
-	94%	אחוז אבות עובדים
789,400 מתוך 1,038,800 (76%)	67%	אחוז אמהות עובדות

מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות. ראשית, מדי שנה מתחלפים התלמידים המגיעים למרחב השלוק, לכן לא ניתן להשוות את עמדות התלמידים לאורך שנות המחקר. לשם מענה על מגבלה זו בוצעו בשנת המחקר השלישית ראיונות גם עם בוגרים שהשתתפו בתוכנית בשנות המחקר הראשונות. נוסף על כך, במהלך שנת הלימודים תש"ף פרצה מגפת הקורונה שהובילה לסגירת מערכת החינוך. נוכח הסגר ביצע צוות המחקר התאמות של פעולות המחקר שנוותרו כדי להשלים את איסוף הממצאים. אחד מבתי הספר לא חזר לעבודה שוטפת עד לסוף שנת הלימודים תש"ף, ולכן לא ניתן היה לבצע בו את כל פעולות המחקר המתוכננות. כמו כן, המידע ממערכות עלם נאסף עד לחודש מרץ 2020.

על אף מגבלות אלו, המחקר כלל תלמידים, אנשי צוות ורכזים מכלל בתי הספר שהשתתפו בו, כך שהממצאים משקפים עמדות ותפיסות מזוויות שונות של המוטבים והפעילים בתוכנית.

ד. ממצאים

מאפייני התוכנית

במסגרת הראיונות שנערכו בשנים תשע"ח ותשע"ט עם שותפי התוכנית, מנהלי התוכנית וצוותי בתי הספר, נשאלו המרואיינים השונים על מאפייניה המרכזיים של התוכנית ועל מרכיבי היסוד שחשוב לדעתם כי ייכללו בה. להלן המאפיינים המרכזיים של התוכנית כפי שעלו בראיונות.

- **השלוק מהווה מרחב בלתי פורמלי ייחודי בתוך בית הספר:** "אחד הדברים שחסרים במערכת הפורמלית זה שיטות העבודה הבלתי פורמליות. היום בעידן הטכנולוגי והסביבתי, ככל שיהיו יותר מרחבים בלתי פורמליים – יהיה להם קל כאזרחים". (סגן מנהל, תשע"ח)
- **"הטריק הגדול עד כמה אפשר בתוך המסגרת הפורמלית לקיים גם שירות שהוא יותר גמיש, מבוסס על גורם חיצוני שמכניס אגנדה, שפה, מכשיר מורים, עובד עם מתנדבים ומביא קהילה לתוך בית הספר".** (נציגת המוסד לביטוח לאומי)
- **"מה שאהבנו בשלוק זה הפשטות, היופי של להכניס מרחב בלתי פורמלי לתוך המערכת הפורמלית באופן שיש בו אופי... התופעה של ילדים ונוער בסיכון, הנושא של החוסר יכולת להחזיק לאורך יום הלימודים.... [יש] צורך של משהו אחר, שייתן פתרון לעניין ולקושי. הרעיון של שלוק בא לעשות את הדבר הזה".** (נציגת האגף לילדים ולנוער בסיכון, משרד החינוך)
- **התוכנית מבוססת על שיתוף פעולה בין צוות השלוק לצוות בית הספר:** "נרקמה איזושהי מערכת מדהימה בינינו [צוות השלוק ומערכת בית הספר]. אני באמת חושבת שלא הייתי מצליחה אם הצוות לא היה פנוי אליי". (רכזת שלוק, תשע"ח)
- **שילוב אנשי צוות מבית הספר במרחב השלוק:** "יצא לי כמה פעמים שהייתי בשלוק כשמורים נמצאים שם, והם לא מחשיבים את עצמם כמורים אלא כחלק מאיתנו. הם מספרים על דברים שעוברים עליהם בחיים בדיוק כמונו". (תלמיד, תשע"ח)
- **התוכנית מספקת מענה לכלל בני הנוער:** "זה היה שוק בשבילנו כי האמנו שמהכיתות החזקות לא יגיעו, מהכיתה של המצוינות... הכול נראה כשורה ודווקא שם היו המקרים הכי קשים". (איש צוות בבית ספר, תשע"ח)
- **השלוק מהווה מרחב וולונטרי והתלמידים מגיעים אליו מרצונם:** "ילדים באים בגלל שהם רוצים לבוא, אז אמרנו שנשאיר את הפורמט. הרבה פעמים אנחנו מעודדים ללכת לשלוק, אבל הם מכירים את המרחב ויודעים שהם יכולים להגיע וצורכים אותו". (מנהלת, תשע"ט)

• **אחת ממטרות שלוק היא ליצור רצף טיפולי עם מרכזי הפוך על הפוך:** "מבחינתנו חלק מהמטרות הן המענה ההמשכי. השאיפה שלנו היא כן לראות אותם בבוקר וגם אחר הצהריים וגם ההיפך – אם רואים אותם אחר הצהריים, לראות אותם שוב בבית הספר". (מנהלת התוכנית, תשע"ח)

• **קביעת סדירויות ליציאה למרחב השלוק:** "אני חייבת כמחנכת לאשר והתלמידים צריכים להודיע לי ואני בודקת מולם שזה רק פעם בשבוע. גם התלמידים לוקחים את זה ברצינות וגם המורים המקצועיים לוקחים את זה ברצינות". (מחנכת, תשע"ט)

• **קביעת כללי התנהגות במרחב השלוק:** "אנחנו מכניסים את הפלאפונים לתיק ולא משתמשים בהם. מי שמוציא פלאפון היא אומרת לו להכניס, ואם הוא לא רוצה הוא יוצא החוצה. יש כללי התנהגות – לא לקלל, לשבת, להקשיב, לדבר, להשתתף, לא לשבת בצד". (תלמידים, תשע"ט)

מאפיינים אלו, שנמצאו בשנות המחקר הראשונות, נותרו משמעותיים גם בשנה השלישית ועלו בממצאי המחקר שיוצגו בהמשך.

מטרות התוכנית

להלן פירוט מטרות התוכנית כפי שעלו מממצאי המחקר.

מרחב לשיח פתוח ומענה לצרכים רגשיים: השלוק נועד לשמש עבור התלמידים כמרחב לשיח רגשי בלתי פורמלי ולא שיפוטי, ולספק להם תחושה של נראות ומקום לדבר בו בהתאם לצורכיהם:

"הרעיון של המרחב זה בעצם לתת להם גם לשמוע את בני גילם וגם לשמוע מישהו שמבין ומנתב את השיחה למקומות שנרוויח מהם את הצד הרגשי ביותר יציב, פחות מעורערים בנפשם... אני לא יכול לדבר עם ההורים, עם החבר אני לא יכול לדבר, אז יש עוד כתובת – יועצת, מורים בבית הספר – שרואים אותי ואני יכול לפנות אליהם לקשר אישי שיכול לתת לי מענה לקשיים שלי... הדבר המרכזי זה המענה הרגשי... שילדים ירגישו בטוחים... יותר יציבים, שמישהו רואה אותם, שלא ילך אף אחד לאיבוד". (סגן מנהל בית ספר, תשע"ח)

"צריך דמות ניטרלית שהם יכולים להיפתח ולדבר על הכול בלי שיפוטיות... הם יכולים לספר לי על זה שהם מעשנים סמים, צורכים אלכוהול, הטרדות מיניות, ועוד דברים שלא פשוט לדבר עליהם – לא עם חברים ובטח לא עם מורים או הורים, פתאום באה דמות בוגרת שאפשר לדבר אתה והיא מבינה עניין, היא לא הרבה שנים מעליהם וזה מאפשר את המקום – שיח פתוח ולא שיפוטי על כל מה שהם רוצים". (רכזת בית ספר, תשע"ח)

"לבני נוער מאוד מאוד קשה להיפתח בפני ההורים שלהם אז בית הספר מקנה לך תוכנית שיש אנשים שלא שופטים אותך כמו ההורים שהם לא תמיד חברים שלך; לתת לילדים להביע את עצמם ולדעת שלמי שאת מספרת את זה את תדעי שהם לא יספרו את זה למישהו אחר; בשלוק נפתחים כי זה גם חלק מהיעוד של זה". (תלמידים, תשע"ט)

הגברת תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר ומניעת נשירה גלויה וסמויה: לדברי חלק מהמרואיינים, לתחושת השייכות של התלמידים למסגרת הבית ספרית ישנן תרומות נוספות, שאחת מהן היא עצם ההגעה לבית הספר ואף השתתפות בשיעורים.

"אני חושבת שאחד הדברים מבחינתנו ואחד היעדים שאנחנו רוצים לעבוד עליהם זה להגביר את תחושת השייכות של הילד למסגרת הזאת... מתוך זה כל שאר מטרות בית הספר יושגו – הלימודים... אני חושבת שזה בא ביחד כי ילד שמגיע לפה כשהוא לא פנוי ללמידה אז לא יעזור שום דבר". (מנהלת, תשע"ח)

יצירת קשר רגשי בין המורה לתלמיד והטמעת חשיבה הוליסטית בקרב צוות בית הספר: לדברי המרואיינים, אחת ממטרות התוכנית היא לגשר בין התלמידים למורים ולאפשר להם לראות האחד את השני באור אחר כחלק מהטמעת הפרויקט ותפיסותיו באופן מובנה בבית הספר.

"התוכנית תתרום מאוד למורים. הרבה פעמים מורים רואים את התלמידים בתוך הכיתה בין ארבע קירות על הכיסא ולא לזוז, ולא יוצא להם להכיר את התלמידים במרחב אישי יותר. זה משהו שחשוב לקשר מורה-תלמיד, גם לתלמידים שיראו את המורים במקום אנושי יותר ובאמת לתת מענה. גם אם בשנה יזהו מקרה אחד, ידעו לטפל בו וזה יציל נפש אחת – זה שווה את התוכנית". (איש צוות, תשע"ח)

התמודדות עם מצבי סיכון: מטרה נוספת של התוכנית היא סיוע לבני הנוער בהתמודדות עם מצבי סיכון, ואף מניעתם מבעוד מועד.

"המטרה בסופו של דבר היא... ליצור עם התלמידים איזה שהוא קשר כדי שאחרי זה הם יבואו אלינו ל'הפוך' ואז נוכל אולי לעבוד אתם על החזרה למערכת כדי להוציא אותם ממצבי סיכון שהם עלולים להיכנס אליהם כשהם לא נמצאים במסגרות". (מנהלת התוכנית, תשע"ח)

העצמת בני הנוער: חלק מהמרואיינים ציינו, כחלק ממטרת השלוק, את העצמתם של בני הנוער וקידומם מבחינות שונות:

"המטרה שלנו שהבנות יוכשרו, יקבלו כלים, שיתעסקו ביצירה, שיאמינו בעצמן ושתהיה להן מוטיבציה שהן יכולות לעשות את הדברים, יכולות להתקדם. אני רוצה להביא את התלמידים להאמין בעצמם שאפשר לעשות דברים... אנחנו מקדמים את זה בבית הספר כי אני רוצה שהבנות יהיו יותר מעורבות, לחזק את הדימוי העצמי שלהן – זה אחד האתגרים שלי בבית הספר – להאמין בעצמך ולעשות את הדברים". (מנהל, תשע"ח)

סיוע בקשיי גיל ההתבגרות: השלוק נועד לשמש כמרחב לשיח בלתי פורמלי רגשי ולא שיפוטי עבור התלמידים ולספק להם תחושה של אוורור מהמסגרת הפורמלית, נראות ומקום לדבר בו בהתאם לצורכיהם במסגרת שעות הלימודים:

"המטרה זה בעיקר טיפול – ללוות אותם בקשיים שהם חווים בבית ובמקומות אחרים, לייעץ להם בשאלות מהותיות של גיל ההתבגרות, הרבה נושאים שקשורים לבנות ולבנים, סמים, סיגריות ואלכוהול". (רכות, תשע"ט)

"המטרה של שלוק לתת מפלט מהקושי של הלימודים, כי לא מרגישים את הלחץ של המורה, אתה בשקט שלך, אתה יכול לדבר... את מבינה אותי... זה עוזר לי בלימודים, השעה שקט שיש לי, במקום לשבת וללמוד כל השבוע, זה עוזר לי השעה הזאת; כדי שילדים יוכלו לפרוק את מה שמעבר ללימודים, מה שקורה בבית ומחוץ לתחומי בית הספר". (תלמידים, תשע"ט).

"לא כל ילד הוא בסיכון אך כל ילד זקוק לשיח משמעותי עם אדם מבוגר, מה שלא תמיד קורה בשגרה היומיומית. מרחב השלוק נועד לאפשר את השיח הזה גם לילד שלכאורה הוא נורמטיבי וגדל במשפחה נורמטיבית אבל נקלע למשבר מעצם היותו בגיל ההתבגרות". (מנהלת, תשע"ט)

תפיסותיהם של אנשי הצוות והתלמידים את מטרות מרחב השלוק בבית הספר נמצאו דומות ברובן, ומדגישות כי השיח שמתקיים בו שונה מהשיח המתקיים במרחבים אחרים בבית הספר. נמצא הבדל רק בהתייחסות למניעת הנשירה, שעלתה בקרב אנשי הצוות אך לא בקרב התלמידים. המטרות שעלו בדברי רוב המרואיינים גם עומדות בהלימה למטרות התוכנית עצמה: "מטרתו להוות פלטפורמה לקשר אישי וקבוצתי של התלמידים עם מבוגרים משמעותיים בבית הספר, בקהילה ובעמותת על"ם". מטרה נוספת שכאמור באה לידי ביטוי בדברי הצוות היא "לסייע במניעת תופעות סיכוניות ונשירה מבית הספר בקרב תלמידי בתי הספר העל-יסודיים".

אוכלוסיית היעד של התוכנית

בתכנון התוכנית הוגדר כי בתחילת העבודה בבית הספר ייערך מיפוי של התלמידים, בשיתוף הצוות החינוכי. בדרך זו ניתן יהיה להגיע לתלמידים המתמודדים עם קשיים אקוטיים ומורכבים. כך גם הוגדרו מטרות מרחב השלוק – לסייע במניעת תופעות סיכוניות ונשירה מבית הספר.³ עם זאת, בפועל, בכל שנות המחקר ולדעת רוב המרואיינים, כלל בני הנוער נזקקים למרחב השלוק, משום שכולם זקוקים לאוזן קשבת נוכח התמודדותם עם בעיות היום-יום בכלל, ובגיל ההתבגרות בפרט – ואילו המערכת הפורמלית לא תמיד יכולה לפנות זמן לכך. בהתאם לכך, נמצא כי האוכלוסייה המשתתפת בתוכנית היא הטרואינית וכוללת בני נוער המתמודדים עם אתגרים שונים, בהם אתגרים לימודיים, חברתיים ומשפחתיים. דוגמה לכך היא תלמידים שהגיעו לשלוק גם מכיתות המצוינות:

"מבחינתנו היום כלל בני הנוער נמצאים בסיכון בדרגות שונות. לתפיסתי העומס הרגשי והחברתי שיש היום בעיקר תולדת האינטרנט והסמארטפונים – יש בני נוער שמגיעים... [מ]מצבים סוציו-אקונומיים ומשפחתיים מאוד טובים, אבל לפעמים מצב חברתי יכול בקלות להידרדר בצורה קיצונית. (מנהלת התוכנית, תשע"ח)

³ מתוך מסמכי התוכנית

"הם חיים בעולם כל כך לא בטוח, הם כל הזמן עם הפלאפון ואלוהים יודע מה קורה שם, למה הם נחשפים ומה הם רואים. דווקא הנוער היום יותר מתמיד צריך את זה". (איש צוות, תשע"ח)

"אם היה שלוק... בתיכון רגיל, היה הרבה יותר עוזר לתלמידים שם... או לא פחות... בית ספר ענק שהרבה ילדים נאבדים שם ובאים להפוך... אין להם שום מעטפת ושום כלום, אז אם יש שלוק, זה המקום היחידי שיש להם איפה לפרוק". (רכז, תשע"ח)

"בתפיסה שלי, לא כל ילד הוא בסיכון, אך כל ילד זקוק לשיח משמעותי עם אדם מבוגר, מה שלא תמיד קורה בשגרה היום-יומית. מרחב השלוק בעיניי נועד לאפשר את השיח הזה גם לילד שלכאורה הוא נורמטיבי וגדל במשפחה נורמטיבית אבל נקלע למשבר מעצם היותו בגיל ההתבגרות". (מנהלת, תשע"ט)

"השלוק מתאים לכלל השכבה. אם נייעד לאוכלוסייה ספציפית אז האוכלוסייה האחרת תיפגע, קודם כול נגיע לקטלוג, מה שאנחנו לא רוצים. אם נגיד שרק המצטיינים מקבלים אז קטלגנו אותם, אם הפחות טובים אז קטלגנו את המופרעים כמופרעים. כשזה לכולם וזה פתוח, אז כולם יכולים להיכנס". (רכז, תשע"ט)

התפיסה כי התוכנית רלוונטית ומתאימה לכלל התלמידים באה לידי ביטוי במספר התלמידים הגדול שהגיע לשלוק מכיתות המצוינות. לדברי המרואיינים, בשנת הלימודים תשע"ט הגיעו לשלוק יותר תלמידים מכיתות המצוינות בהשוואה לשנת הלימודים תשע"ח. גם לדברי התלמידים התוכנית מתאימה לכולם, והם הדגישו במיוחד את חשיבותה עבור תלמידים שאינם מבטאים את עצמם במסגרת הכיתה – ואשר השתתפותם בשיח קבוצתי במרחב שלוק מאפשרת להיפתח גם בסביבות נוספות:

"תלמידים שהם יותר ביישניים ולא פתוחים את עצמם, שלא מדברים, שלא רגילים לשמוע אותם, וגם להיפך לילדים שהם פתוחים, רעשניים, בולטים; אני ממש הופתעתי לטובה... שהמון ילדים מכל הכיתות כן מצטרפים וכן לוקחים חלק בתוכנית הזאת... ואני שמחה שילדים רואים את זה כמקום פתוח ונוח לבוא; זה קצת בעייתי שזה רק לכיתות ט'. כל גיל אנחנו במקום אחר בחיים וצריכים עזרה כזו או אחרת ואם הייתי צריכה את העזרה בטי' אז אצטרך גם ביי"א-י"ב; זה יועיל לאלה שיותר מופנמים, יותר לבד". (תלמידים, תשע"ט)

הזיהוי של אוכלוסיית היעד של שלוק כ"כלל תלמידי בית הספר" תואם למטרותיו לפי תפיסת אנשי הצוות והתלמידים, הרואים בשלוק בעיקר מרחב לשיתוף והכלה, באופן שיכול לסייע לתלמידים שונים בהתמודדות עם קושי, ולא רק לתלמידים בסיכון. עם זאת, תפיסה זו של אוכלוסיית היעד שונה מההגדרה שתוכננה בתכנון התוכנית, כפי שהוזכר בפרק זה.

חשיפת התלמידים למרחב השלוק

לאורך שלוש השנים שבהן פעלה התוכנית, הושם דגש על פעילויות שמטרתן לחשוף את כלל התלמידים למרחב השלוק ולהגביר את ההיכרות עימו. בראייה תלת-שנתית, ניכר כי פעילויות

החשיפה השתכללו משנה לשנה. כך, בשנה הראשונה החשיפה נעשתה בפורמט של חצאי כיתות, ואילו בשנה השלישית התווספה לכך חשיפה אינטימית יותר של עשרה תלמידים בכל פעם. ייתכן שפורמט מצומצם זה אפשר לתלמידים להתנסות בפעילות שלוק באופן מעמיק יותר. כמו כן, ניכר שהחשיפה נעשתה מאורגנת ומתוכננת יותר לאורך השנים, ובשנה השלישית רכזת השלוק נכנסה לכיתות כבר בספטמבר, ונקבעו מראש תאריכי חשיפה עבור כל תלמיד. הציטוטים שיוצגו להלן ממחישים את החשיבות שייחסו צוות התוכנית ובית הספר לפעילויות החשיפה לאורך השנים, ואת השדרוג שחל בהן משנה לשנה:

"יזמנו פעולות שחצי כיתה יוצאת למרחב כדי שכולם יכירו את המרחב – חשיפה – יבינו מה עושים שם ומתוך זה לעודד יותר תלמידים להגיע לשם... וזה באמת הגדיל את מספר התלמידים". (מנהלת, תשע"ח)

"עשינו חשיפה בכל הכיתות... הרכזת נכנסה לכיתות. לאחר מכן בנינו קבוצות שעל פיהן התלמידים יצאו והחלו להיחשף לשלוק ומה עושים שם. היא עשתה איתם כל מיני משחקים חברתיים כדי שיכירו וידעו". (רכזת שכבה, תשע"ט)

"משנה לשנה שדרגנו את התהליכים... מייד בתחילת השנה, בספטמבר, הרכזת נכנסה לכל הכיתות לסדנה מובנית... פיצלנו את הכיתה לשניים. בשלב שני, הוצאנו עשרה תלמידים מכל כיתה באופן יזום לשלוק... הגענו למצב שכל תלמידי השכבה ביקרו בשלוק לפחות פעם אחת – ראו את המקום, הבינו את הקונספט, התרשמו ממה שעושים שם וכו', ואז הבחירה אם להגיע או לא להגיע היא שלהם". (מנהלת, תש"ף)

"קבענו שעה ויום וכולם הגיעו לחשיפה לפי היום שלהם והשעה. החשיפות היו בשלוק – הורדנו את התלמידים יחד עם המורים. הכנו להם פעילויות וחשפנו את השלוק". (רכזת שלוק, תש"ף)

הצוות והתלמידים העידו כי פעילויות החשיפה וההתנסות תורמות לתלמידים ומעודדות אותם לקחת חלק בפעילות, ומכאן חשיבותן:

"כשהשלוק נפתח הייתה נהירה והמון תלמידים הגיעו ואז הייתה מעין ירידה... עשיתי שיעורי חינוך ונכנסתי לכיתות שמהן הגיעו פחות תלמידים ועשיתי להם מעין פעילות בעיקר כדי שיראו אותי ויראו את החוויה – איך זה מרגיש לעשות פעילות עם מישהי שהיא דמות השלוק, ולהזמין אותם יותר. זה עזר והגיעו יותר". (רכזת שלוק, תשע"ט)

"[הרכזת] נכנסה לכיתה ודיברה על זה, וזה היה מפתח ללכת לשם. אמרו שאפשרו לדבר שם על הכול וזה שעה מיום לימודים, אז אתה יכול ללכת שעה בשבוע ולדבר, מה שאתה לא יכול לעשות בשיעורים; שמעתי בפעם הראשונה ש[הרכזת] באה ודיברה על זה וכשהיה את הפתיחה של שלוק והזמינו את כולם, אז הלכתי והיא אמרה שאפשר יהיה לדבר שם

על הכול וזה עניין וגרם לי לרצות ללכת. לא התלבטתי. החלטתי להמשיך כי היה לי כסף שם". (תלמידים, תשע"ט)

מידת ההשתתפות בשלוק

לאורך שלוש שנות הפעילות נאספו נתונים ממערכות עמותת עלם על אודות מספר המשתתפים בשלוק. ניתוח הנתונים מוצג בלוחות 4-7 להלן.

לוח 4: מספר המשתתפים בתוכנית בשנת תשע"ח

בית ספר 4 שכבה י'- י"ב	בית ספר 3 שכבה ז'-ח'	בית ספר 2 שכבה ט'	בית ספר 1 שכבה ח'	
122 (מספטמבר 2017)	62 (מספטמבר 2017)	134 (מיונאר 2018)	149 (מנובמבר 2017)	כלל התלמידים בתוכנית
52%	-	52%	53%	בנים
47%	100%	48%	46%	בנות
1%	-	-	1%	אחר
-	100%	1.5%	20%	הגיעו בהפניית בית הספר
-	-	98.5%	80%	הגיעו באופן וולונטרי
93%	65%	87%	95%	השתתפות במפגשים קבוצתיים
7%	35%	13%	5%	השתתפות במפגשים פרטניים
7.2	26.5	9.07	5.8	ממוצע המפגשים לתלמיד
5.63	3.34	10.86	6.03	סטיית תקן
בין 1 ל-28 מפגשים	בין 20 ל-33 מפגשים	בין 1 ל-56 מפגשים	בין 1 ל-30 מפגשים	טווח מספר המפגשים

לוח 5: מספר המשתתפים בתוכנית בשנת תשע"ט

בית ספר 4 שכבה י'- י"ב	בית ספר 3 שכבה ז'-ח'	בית ספר 2 שכבה ט'	בית ספר 1 שכבה ח'	
66	52	84	123	כלל התלמידים בתוכנית
56%	-	61%	62%	בנים
42%	100%	38%	38%	בנות
2%	-	1%	-	אחר/לא ידוע
לא ידוע	100%	-	-	הגיעו בהפניית בית-הספר
לא ידוע	-	100%	100%	הגיעו באופן וולונטרי
93%	65%	100%	95%	שיעור המפגשים הקבוצתיים
7%	35%	-	5%	שיעור המפגשים הפרטניים

לוח 6: מספר המשתתפים בתוכנית בשנת תש"ף – נובמבר-דצמבר 2019

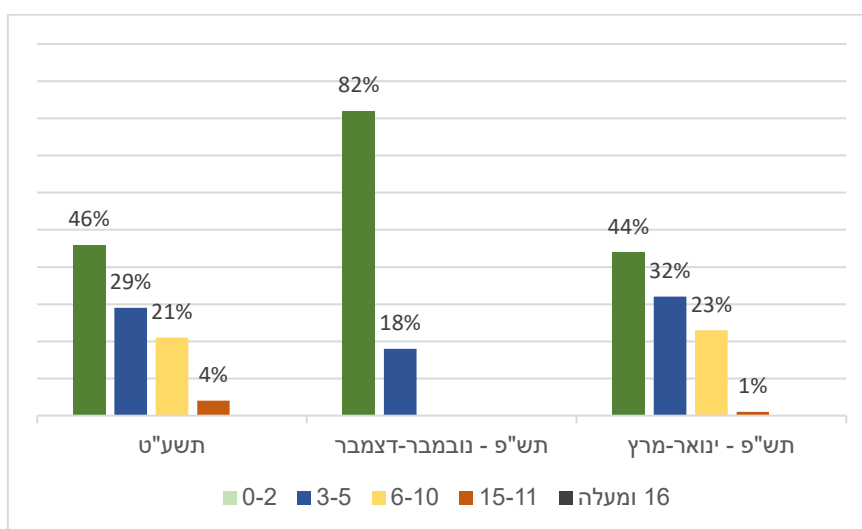
בית ספר 2 שכבה ט'	בית ספר 1 שכבה ח'	
45	65	כלל התלמידים בתוכנית
42%	51%	בנים
56%	49%	בנות
-	-	אחר/לא ידוע
3.09 (sd=2.04)	1.77 (sd=1.16)	מספר ממוצע של התערבויות קבוצתיות
לא נערכו התערבויות פרטניות	לא נערכו התערבויות פרטניות	מספר ממוצע של התערבויות פרטניות

לוח 7: מספר המשתתפים בתוכנית בשנת תש"ף – ינואר-מרץ 2020

בית ספר 2 שכבה ט'	בית ספר 1 שכבה ח'	
72	91	כלל התלמידים בתוכנית
39%	54%	בנים
58%	46%	בנות
-	-	אחר/לא ידוע
2.80 (sd=2.19)	3.43 (sd=2.73)	מספר ממוצע של התערבויות קבוצתיות
0.14 (sd=0.48)	3.45 (sd=2.81)	מספר ממוצע של התערבויות פרטניות

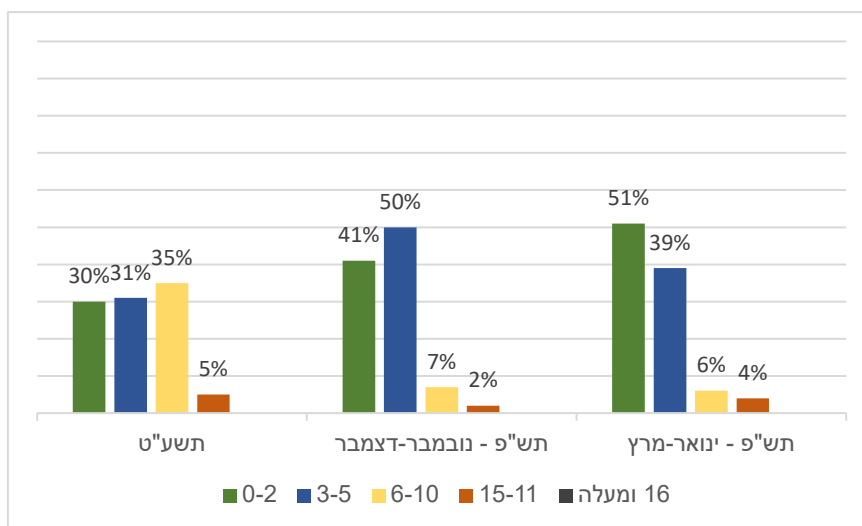
מתוך הנתונים המוצגים בטבלה נראה שבכל אחד מבתי-הספר חלה ירידה לאורך השנים במספר התלמידים המשתתפים בתוכנית (**בית ספר 1**: תשע"ח – 149, תשע"ט – 123, תש"ף – 91; **בית ספר 2**: תשע"ח – 134, תשע"ט – 84, תש"ף – 72, **בית ספר 3**: תשע"ח – 62, תשע"ט – 52; **בית ספר 4**: תשע"ח – 122, תשע"ט – 66). עם זאת, ישנו קושי להשוות בין מספר המשתתפים לאורך השנים, שכן בכל שנה השתתפו בה תלמידים שונים. ניכר כי לאורך השנים שיעור השתתפותם של בנים ובנות בתוכנית היה דומה. הפער הגדול ביותר נמצא בשנת תשע"ט בין בתי ספר 1 ו-2, שבהם כ-62% מקרב המשתתפים היו בנים, ו-28% היו בנות. בשנים תשע"ט ותש"ף נערך פילוח של התלמידים לפי מספר המפגשים שבהם נכחו. פילוח זה מוצג בתרשימים 4–5 להלן.

תרשים 4: פילוח התלמידים לפי אחוז המפגשים שהשתתפו בהם – בית ספר 1



מתרשים 4 עולה שתדירות ביקורי התלמידים במרחב נותרה דומה בבית ספר 1 בין השנים תשע"ט לתש"ף: מרבית התלמידים (44%–46%) השתתפו במפגש אחד עד שניים, כשליש מהתלמידים (32%–29%) השתתפו ב-3–5 מפגשים, וכחמישית מהתלמידים (23%–21%) השתתפו ב-6–10 מפגשים. כמו כן, ניתן להבחין שתדירות ביקור התלמידים במרחב עלתה בשנת תש"ף מתחילת השנה (נובמבר–דצמבר) לאמצע השנה (ינואר–מרץ).

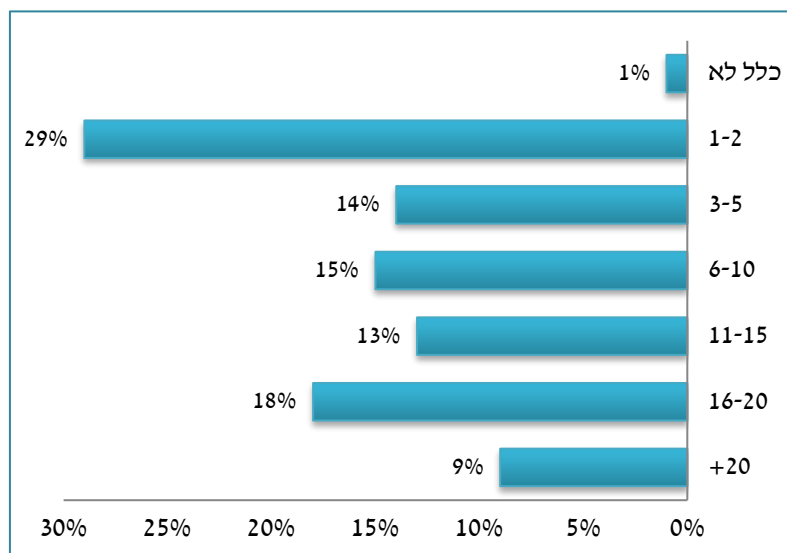
תרשים 5: פילוח התלמידים לפי אחוז המפגשים שהשתתפו בהם – בית ספר 2



בבית ספר 2 נשקפת תמונה שונה. בשנת תשע"ט תדירות הביקורים בשלוק הייתה גבוהה יחסית: 30% מהתלמידים השתתפו ב-0–2 מפגשים, 31% מהתלמידים השתתפו ב-3–5 מפגשים, ו-35% מהתלמידים השתתפו ב-6–10 מפגשים. בחודשים ינואר–מרץ תש"ף תדירות הביקורים פחתה: מרבית התלמידים (51%) השתתפו ב-0–2 מפגשים, 39% מהתלמידים השתתפו ב-3–5 מפגשים, ו-6% בלבד השתתפו ב-6–10 מפגשים. לצד זאת, חשוב לציין שנתונים אלו מתייחסים לחודשים ינואר–מרץ בלבד, וייתכן שחלה עלייה בתדירות הביקורים בהמשך השנה. כמו כן, כפי שיתואר בהמשך, ייתכן שהתפרצות מגפת הקורונה השפיעה גם היא על מידת ההשתתפות בפעילות. בנוסף

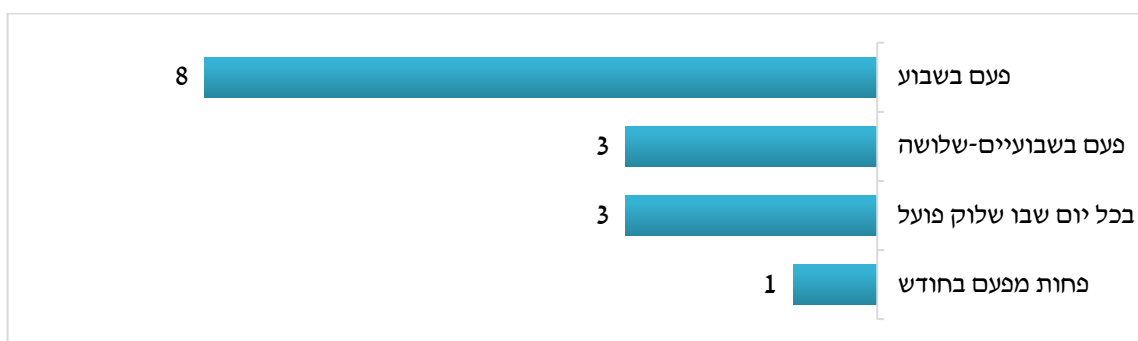
לנתונים שהתקבלו ממערכות על"ם, מחנכים שהשיבו על השאלונים בשנת תשע"ט ותלמידים שהשיבו לשאלונים בשנת תש"ף נשאלו על אודות תדירות הביקורים בשלוק. תשובותיהם מוצגות בתרשימים 6-7.

תרשים 6: תדירות ביקורים בשלוק, לפי דיווח תלמידים – שנת תש"ף (N=97)



מרבית התלמידים שהשיבו לשאלון (69%) העידו על השתתפות במרחב השלוק יותר מפעמיים מתחילת הפעילות. במבחן חי בריבוע נמצא קשר מובהק בין הגעה מרובה לשלוק לבין מספר משתנים: תפיסת התלמידים את בית הספר כמקום שניתן להיות בו, השתתפות באירועים חברתיים של הכיתה ודיווח של התלמידים שטוב להם בבית הספר מבחינה חברתית. ברגרסיה לינארית נמצא כי ארבעת המשתנים המנבאים במובהק הגעה של תלמידים לשלוק הם תחושה נוחה של התלמיד לפנות למורים הפעילים בשלוק ($\beta = 0.398$, $\text{sig} = 0.000$), קשר טוב עם רכזת שלוק ($\beta = 0.313$, $\text{sig} = 0.001$), ציות של התלמיד לכללי בית הספר ($\beta = 0.215$, $\text{sig} = 0.015$), וכן נמצא קשר הפוך עם ההיגד "אם יש בעיה הרכזת תדבר עם ההורים שלי" ($\beta = -0.208$, $\text{sig} = 0.021$). מכאן כי הבחירה אם להגיע לשלוק תלויה גם בתחושת הביטחון של התלמיד שהנושאים הנדונים במרחב לא ידווחו להורים.

תרשים 7: תדירות ביקורים בשלוק, לפי דיווח מורים – תשע"ט (N=15)



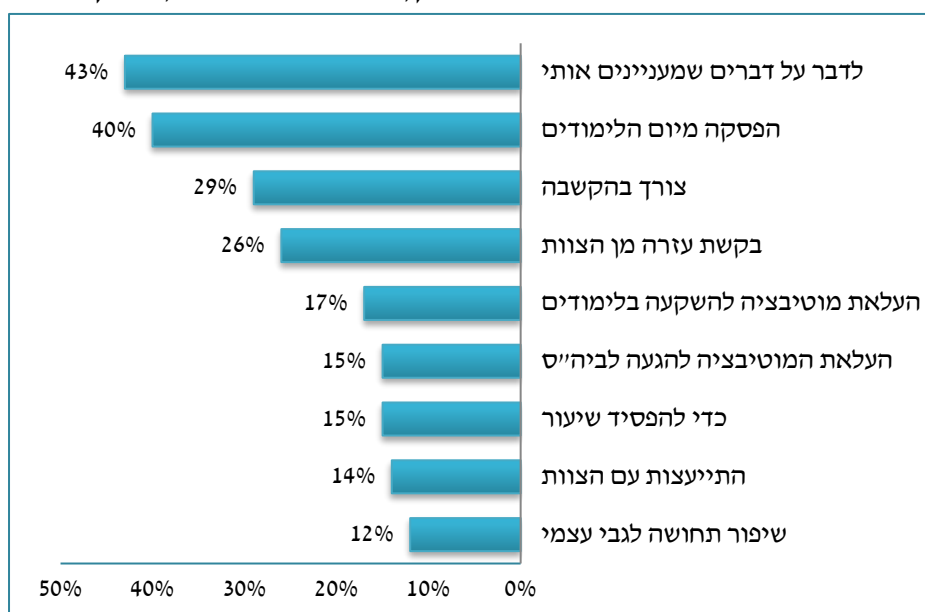
על פי הנתונים המוצגים בתרשים, 8 מחנכים השיבו שתלמידים מכיתתם מבקרים בשלוק "פעם בשבוע", 3 מחנכים השיבו שהתלמידים מבקרים במרחב "פעם בשבועיים-שלושה", 3 מחנכים השיבו שהם מבקרים "בכל יום שבו שלוק פועל", ומחנך אחד השיב שהם מבקרים "פחות מפעם בחודש".

סיבות לביקור בשלוק

בשנת תשע"ט השיבו 15 מחנכים מבתי הספר בהם פעל מרחב השלוק על שאלון ייעודי עבורם. המחנכים נשאלו מהן לדעתם הסיבות שבגללן התלמידים בוחרים לבקר במרחב השלוק. כל מחנך יכול היה להציג יותר מסיבה אחת. 13 מחנכים השיבו "כדי שמישהו יקשיב להם", 12 מחנכים השיבו "כדי לדבר על דברים שמעניינים אותם", 10 מחנכים השיבו "כדי להתייעץ עם הצוות", 8 מחנכים השיבו "לצורך הפסקת הפוגה מיום הלימודים", 5 מחנכים השיבו "כדי לשפר את התחושה של התלמיד לגבי עצמו", ו-5 מחנכים השיבו "כדי להתייעץ עם תלמידים אחרים". סיבות נוספות חזרו בקרב פחות מ-5 משיבים: "כדי שזה יעלה להם את המוטיבציה להגיע לבית הספר", "כדי להפסיד שיעור", "מתוך רצון שהצוות יעזור להם לפתור בעיות".

בשנת תש"ף נשאלו גם התלמידים בשאלון ייעודי עבורם אודות הסיבות בגינן מגיעים למרחב השלוק, תשובותיהם מוצגות בתרשים הבא:

תרשים 8: הסיבות להגעה למרחב השלוק, לפי דיווח תלמידים, תש"ף



הסיבות השכיחות להגעת התלמידים לשלוק הם שיחה בנושאים המעניינים אותם (43%) ורצון בהפסקה מיום הלימודים (40%). סיבות דומות עלו גם בראיונות ובקבוצות המיקוד שנערכו עם התלמידים בשנת תש"ף:

שיחות בנושאי היום-יום (43%) והפוגה מיום הלימודים (40%): "יכשהודיעו לנו על זה אמרו שהתלמיד יכול, עם כל הלחץ של השיעורים, לשבת, לנוח ולדבר על דברים שלא קשורים לנושא השיעור ואני זוכרת שזה מאוד משך אותי ועניין אותי לדעת מה התוכנית".

הצורך בהקשבה (29%): "אנחנו כיתה ט', ונכנסנו למקום שהוא גדול עם ילדים גדולים... וזה גיל שהוא די בעייתי מבחינת ביטחון עצמי וזה דברים שיכולים להרים; בשביל לעזור לתלמידים, להרים להם את הביטחון העצמי כי יש מלא מורים שמורידים וזה מעליב ופוגע והם מעודדים אותנו; היו ילדים עם בעיות פרטיות שהלכו לשם לספר לרכזת. יש גם מפגשים פרטיים שם".

בקשת עזרה מהצוות (26%): "אם היו בעיות ואי אפשר היה לפתור אותן בעצמנו ואי אפשר לשתף מישהו אחר, ואת הרכזת אפשר היה לשתף, בעיות בינינו שאנחנו לא יכולות לפתור לבד, בעיות במשפחה או עם חברים או עם המורות".

בקרב התלמידים, ובעיקר הבוגרים, שרואיינו בשנת תש"ף, עלו גם התייחסויות לכך שהיציאה לשלוק אפשרה להם גם **לפספס שיעור**:

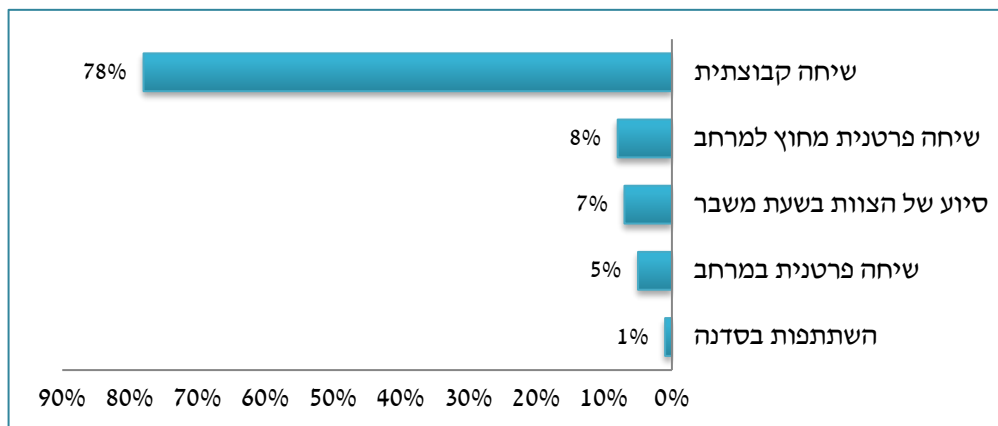
"נראה שרוב הילדים יצאו כדי לפספס שיעורים. היה לנו שיעור לבחירה פעם בשבוע והיינו בוחרים שיעור שאנחנו הכי שונאים ויוצאים בו".

הממצאים מהשאלונים שהועברו למחנכים ולתלמידים, מהראיונות ומקבוצות המיקוד מעידים כי המורים זיהו גם הם את הסיבות בגינן התלמידים בחרו לפנות למרחב שלוק. שיתוף המחנכים יכול לסייע בהתאמת המענים הניתנים במרחב לצורכי התלמידים.

הפעילויות שבהן השתתפו התלמידים במרחב השלוק

בתרשים הבא מוצגות הפעילויות שבהן השתתפו התלמידים במרחב השלוק על פי תשובותיהם לשאלון.

תרשים 9: אופי הפעילויות בשלוק, לפי דיווח תלמידים, תש"ף



מרבית הפעילויות שבהן השתתפו התלמידים במרחב בשנת תש"ף היו שיחות קבוצתיות (78%). ממצא דומה עלה גם בראיונות בשנת תשע"ט. מעטים דיווחו על שיחה פרטנית במרחב או מחוץ לו, או על בקשת סיוע מהצוות בעת משבר. בראיונות תיארו התלמידים והבוגרים את הנושאים שבהם עסקו בפעילות, ובדומה לממצאי השאלון, נמצא כי מרביתם השתתפו בפעילויות קבוצתיות בנושאים שונים כגון העצמה, סיוע באינטראקציה חברתית ושיחות על אתגרי גיל ההתבגרות. להלן הרחבה על כמה מהנושאים הללו, כפי שעלו מראיונות עם תלמידים בשנת תש"ף.

נושאים הקשורים לגיל ההתבגרות: "ישבנו קבוצה של תלמידים ופתחנו שיחה על גיל הנעורים, מה כן מותר לעשות בגיל הזה, מה אסור; העדפנו לשבת ולדבר בכל נושא – נושאים אישיים, נושאים על בנים, על בנות; יש מעגלי שיח בדברים הקשורים ליום-יום כמו יום השואה, יום הזיכרון, נושאים על גיל ההתבגרות, זוגיות; מעלים נושאים חשובים כמו מיניות, שלא יוצא לדבר על זה".

סיוע באינטראקציה חברתית: "היינו הולכות אליה גם לפתור ריבים, יושבים בשולחן העגול והיא הייתה עוזרת לנו; כשישבנו בקבוצה יכולנו גם לשוחח על דברים אישיים מול כל הקבוצה; אם רבים למשל עם המורה אז זה כיף ללכת למישהי שתרגיע אותך ותדבר איתך ושתראה את התמונה אחרת ממה שאת רואה, כי לפעמים סתם חוטפים עצבים ומקצינים ולא רואים את כל התמונה".

נושאי העצמה: "היה לוח עם כל מיני מילים – ביטחון, אחריות – והיא הייתה עושה לנו פעילות; אלו לא היו משחקים של להעביר את הזמן בלי מסר, אלא משחקי חשיבה שהיינו צריכים להעביר או לשקף את מה שאנחנו מרגישים. אנשי הצוות כיוונו אותנו למשחקים עם עומק".

מהראיונות שנערכו בשנת הלימודים תשע"ט עלה כי ריבוי הפעילויות הקבוצתיות במרחב נבע מסיבות שונות, בעיקרן מחסור בכוח אדם ועיתוי פתיחת מרחב השלוק בבית הספר.

השיח הפרטני עכשיו רק התחיל

"בגלל שהשלוק נפתח בינואר זה לקח הרבה זמן עד שהם התרגלו לנוכחות, עד שהתרגלו לשיח, וכמובן עד עכשיו הייתי לבד והפעלתי לבד ועכשיו מגיעים מתנדבים – חיילים... אז כשיש עוד מישהו קל להוציא מישהו ולשבת איתו בצד ולפתור את הבעיה. כשהפעלתי את זה לבד זה היה פחות" (רכזת שלוק, תשע"ט).

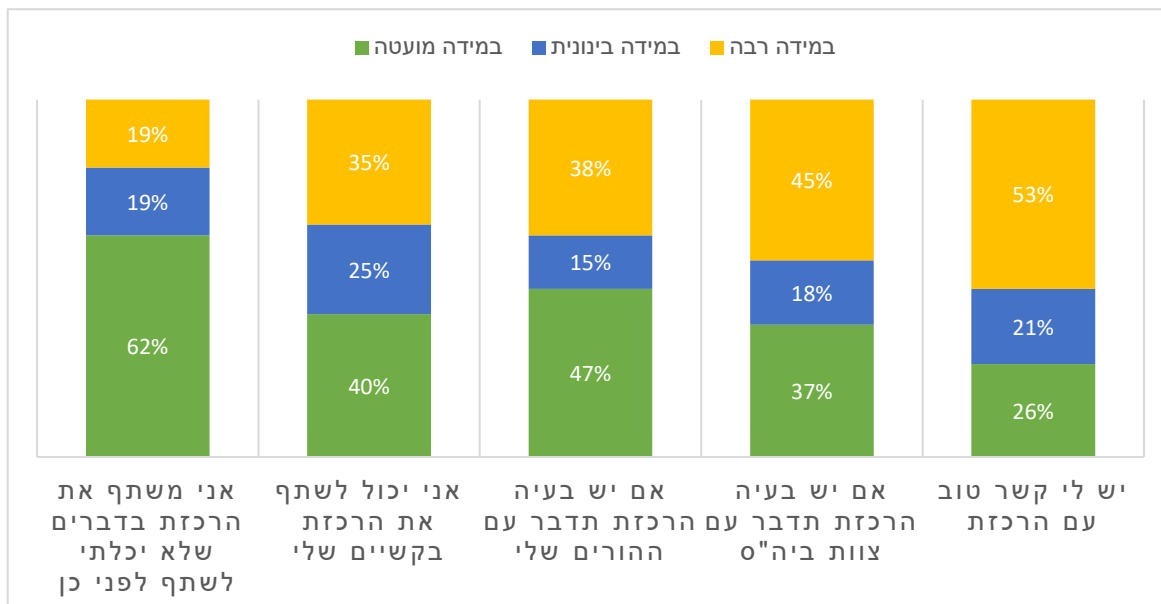
"אני רוצה לשים דגש שהעבודה בשלוק היא עבודה בקבוצות... יש מעט מאוד עבודה פרטנית, בודדים החברה שעבדתי איתם פרטנית, הרוב זה קבוצתי. בקונסטלציה זה לא תומך בעבודה הפרטנית. רוב העבודה הפרטנית שקורית היא או בהפוך עם החברה שמגיעים לשם או אם אני פוגשת אותם בהפסקה, אבל הם מעט מאוד. מגיעים ל-45 דקות עם החברים שלהם כקבוצה... בדרך כלל יש מעט מאוד מתנדבים – אני ועוד מישהו אחד או שניים... ואז השיח הקבוצתי הוא זה שמקבל את מלוא הבמה ולא הטיפול האישי. בדרך כלל לא מבקשים טיפול פרטני, רק אולי פעם-פעמיים שנשארו אחרי שנגמרה השעה ואז יושבים רגע ומדברים. שיחות אישיות זה לא עיקר העבודה... עיקר העבודה הוא קבוצתי – מפגש קבוצתי" (רכזת שלוק, תשע"ט).

מערכת היחסים של הרכזת עם התלמידים

במסגרת תפקידם הרכזים היו אחראים על הקמת מרחבי השלוק בבתי הספר, על חשיפת התוכנית וגיוס צוות בית הספר להשתלבות בשלוק ועל קיום קשר שוטף עימו, על התחום הארגוני, על דיווחים לעמותת עלם וכן על תפעול המרחב וניהול הפעילויות עם התלמידים המגיעים אליו. במקרים שבהם התעוררו בעיות חריגות היה עליהם לדווח לגורמים הרלוונטיים, לדאוג לליווי

התלמידים ולנסות למצוא פתרונות לבעיותיהם. בשנת המחקר השלישית, תש"ף, התלמידים נשאלו בשאלון על אודות מערכת היחסים שלהם עם רכזת השלוק. תשובותיהם מוצגות בתרשים 10 להלן.

תרשים 10: מערכת היחסים עם הרכזת, לפי דיווח תלמידים, תש"ף



יותר ממחצית מהתלמידים שהשתתפו בשלוק (53%) העידו על קשר טוב במידה רבה עם רכזת שלוק. הרכזת נתפסה גם כגורם מתווך בקשר עם צוות בית הספר (45%). יחד עם זאת, רק כשליש מהמשיבים ציינו כי הם יכולים לשתף את הרכזת בקשיים שלהם במידה רבה, ו-19% השיבו כי הם שיתפו את הרכזת בתחומים שלא היה באפשרותם לשתף בהם אחרים. כמו כן, בנייתו רגרסיה לינארית חד-משתנית נמצא כי קשר טוב עם הרכזת מנבא באופן מובהק ($\beta=0.525$, $sig=0.000$) שבעות רצון של התלמידים מההגעה למרחב השלוק, ממצא המעיד ביתר שאת כי הרכזת היא דמות משמעותית עבור התלמידים. בהמשך לכך, התלמידים והבוגרים ציינו מאפיינים שונים בתפקיד הרכזות התורמים לפיתוח קשר אישי איתן, כפי שעלה בראיונות משנת המחקר הראשונה (תשע"ח) והשלישית (תש"ף). להלן הרחבה על מאפיינים אלה.

מאפיינים אישיים של הרכזות התורמים לפיתוח קשר חיובי בינה לבין התלמידים:

"הרכז, כולם אוהבים אותנו, הוא יצר כימיה טובה עם הילדים – אח שלי... מדבר ואיך לדבר עם הילדים האלה – בגובה העיניים, עם חיבור וחיוך... הוא לא רב עם אף אחד, אי אפשר לריב איתנו. חשוב מי הרכז וגם איך הוא מתייחס לצוות שעובד איתנו... הכול זורם באווירה טובה, מקפידים ששום דבר לא יתבטל". (איש צוות בבית ספר, תשע"ח)

"אם צוות שלוק לא היו נעימות לא הייתי מתחברת אליהן, לא הייתי באה לשלוק. אם הן היו מנסות לזרז אותך ולא היו רוצות לשמוע אז שלוק לא היה הולך; העובדה שהיא אישה מבוגרת, חכמה ועברה משהו בחיים, שהיא יותר גדולה מאיתנו וחוותה את הדברים שאנחנו חווים עכשיו, אז הרגשנו יותר בנוח לספר לה ולשאול מה היא הייתה עושה; היה

לנו כיף להתיידד איתה כי היא הייתה צעירה בנפש, נורא כיפית, כמונו, היא לא הייתה כמו מורה". (תלמידים, תש"ף)

יצירת יחסי אמון ומתן ביטחון: "בשבילי [הרכזת] היא כמו אחות גדולה ויותר קל לי לבוא ולספר לה והיא לא שופטת אותך אלא פשוט עוזרים לך, מקשיבים לך. לא רואה את [הרכזת] כמשהו שקשור לבית ספר... יותר קל לי להיפתח למישהי שבאה מבחוץ". (תלמידים, תשע"ח)

"הן לא באות לתקן אותנו עכשיו אלא רק בשבילנו ולייעץ ולשמוע; הרכזות נתנו את ההרגשה היותר בטוחה – בואי תשתפי. אני פה. אם את צריכה משהו אני פה כדי להקשיב; הרכזות עושה את התפקיד שלה ממש טוב. כשאנחנו שם אז כיף לדבר איתה והיא באמת מבינה אותנו ולא כמו שאר המורים. שם אנחנו מרגישים פחות נבוכים לדבר על כל מיני דברים ועם המורים מרגישים יותר נבוכים; היא הייתה סבלנית כלפינו. רכז צריך להיות סבלני, מבין, מכיל... אנחנו הבנות מאוד מאוד סמכנו עליה, דיברנו על נושאים של החבורה שלנו לידה והרגשנו בטוחות וידענו שזה לא הולך לצאת משם". (תלמידים, תש"ף).

יחס אישי, חברי ולא שיפוטי עם התלמידים התורם לשיח ולשיתוף: "הן כמו חברות שלנו, אני יכולה לספר להן הכול אבל הן לא ילכו וירוצו להלשין כביכול; היא הייתה שם בשבילך אם אתה רוצה לספר לה משהו, היינו יכולים לשתף אותה בדברים". (תלמידים, תש"ף).

עזרה בעתות מצוקה ובחיי היום-יום: "היא הייתה עוזרת לי. היא הייתה מבינה אותי והייתי מספרת לה דברים; רציתי לחפש עבודה והיא אמרה לי: בואי אני אעזור לך ואבוא איתך; היא תמיד דואגת. כל בעיה שיש אז היא תמיד עוזרת, מתעניינת, שואלת ודואגת". (תלמידים, תש"ף).

זמינות: "היא מנסה ממש להיות זמינה לכל הילדים ולתת מענה לכולם. אתמול דיברנו איתה בשעות הערב לגבי היום... שלחתי לה הודעה והיא ענתה מייד". (תלמידים, תשע"ח)

"הרבה פעמים הוא נותן מענה בשעות שהן לא שעות, גם שהוא בפגישות הוא עונה או חוזר אליך. תמיד יש מענה; אפשר להתקשר אליו ב-11 בלילה והוא יענה לך". (תלמידים, תשע"ח)

"תמיד הייתה זמינה. אם הייתי באה אליה לבד וצריכה משהו דחוף היא הייתה קובעת לי שעה; היא הייתה שם קבוע, כלומר משהו בטוח שאתה יודע למה לצפות, לא צריך להיפתח לבן אדם חדש ואני כבר מכיר אותה. יש חשיבות לרצף". (תלמידים, תש"ף)

תמיכת צוות בית הספר בפעילות השלוק

תמיכת המורים ביציאה לשלוק

בשנת המחקר הראשונה נמצא כי קיימים הבדלים בשיתוף הפעולה שלו זוכים הרכזים מצד מורים שונים. חלקם תארו את הקשיים עמם התמודדו בתחילת הפעלת התוכנית בבתי הספר שהחלה עם התנגדויות מצד חלק מהצוות להכנסת גוף חיצוני למרחב בית הספר וחלקם אף מנעו מתלמידים לצאת מהשיעורים. בחלק מבתי הספר ניכר שיפור בשנת ההפעלה הראשונה ונוצר שיתוף פעולה בין הצוות לבין הרכז.

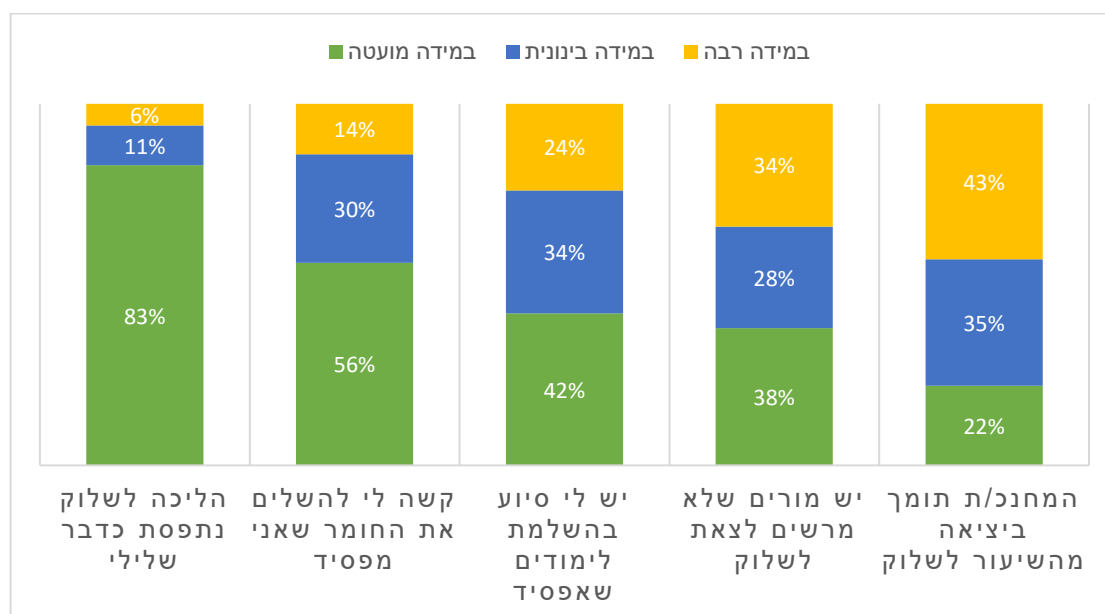
"בהתחלה הייתי מאוד מתוסכלת – אף אחד לא שם עליי... פתאום גוף אחר היצוני מגיע וחופר להם בראש... בחודשיים הראשונים היה לי מאוד לא פשוט, לא הייתה שותפות טובה ואני זוכרת שיום אחד הצבתי להם עובדה – אני כאן... אני חושבת שהנערים דיברו בשם עצמם, הם הגיעו ואמרו שטוב להם והם רוצים להגיע, ופתאום קלטו את החשיבות. לאט לאט... נרקמה איזו שהיא מערכת מדהימה בינינו... לסמוך אחת על השנייה... אני באמת לא חושבת שהייתי מצליחה אם הצוות לא היה פנוי אליי... הם לגמרי סומכים עליי ומבינים ומתייעצים אתי... נרקם כאן איזה שהוא אמון ממש טוב בין הצוות לבין שלוק וביני".

(רכזת שלוק, תשע"ח)

"יש מורים שהם מגויסי שלוק ויש שפחות ואז רואים אותם מרימים גבה כשילד הולך לשלוק. זה תפקידו של מנהל לתנוך את הדבר הזה שמהווה עוד אלטרנטיבה". (מנהלת, תשע"ח)

בשנת המחקר השלישית, התלמידים נשאלו בשאלון התלמידים מהי מידת התמיכה של המורים ביציאה לשלוק, ובסיוע לתלמידים בהשלמת חומר הלימוד. תשובותיהם מוצגות בתרשים 11 להלן.

תרשים 11: תמיכת המורים ביציאת התלמידים לשלוק, לפי דיווח תלמידים, תש"ף



מדיווחי התלמידים בשאלון, בשנת המחקר השלישית עלה כי מרבית המחנכים (78%) תמכו ביציאה למרחב שלוק במידה בינונית עד רבה, ומרבית התלמידים (83%) ציינו כי הליכה למרחב שלוק לא נתפסה באור שלילי. כמו כן, כרבע מהתלמידים ציינו כי קיבלו במידה רבה סיוע בהשלמת חומר הלימוד שהפסידו כשיצאו למרחב. עם זאת, התלמידים העידו כי כשליש מהמורים (34%) לא אפשרו יציאה למרחב שלוק במידה רבה. ממצאים דומים עולים גם מדברי התלמידים והבוגרים בראיונות שנערכו בשנת תש"ף:

"חלק מהמורים אהבו את זה וחלק פחות. חלק לא אישרו לצאת כי לא רצו שכולם ילכו אז לא שחררו אף אחד; המחנך שלי חשב ששלוק זה פרס. זה לא פרס זה שעה בשבילנו, זה משהו שהוא

שלנו; היו מורות שקיבלו את זה ואישרו לצאת והיו מורות שאמרו שבשיעורים שלהן לא נצא למרות שההבטחה הייתה שאנחנו יכולות לצאת בכל שיעור".

שילוב אנשי צוות במרחב

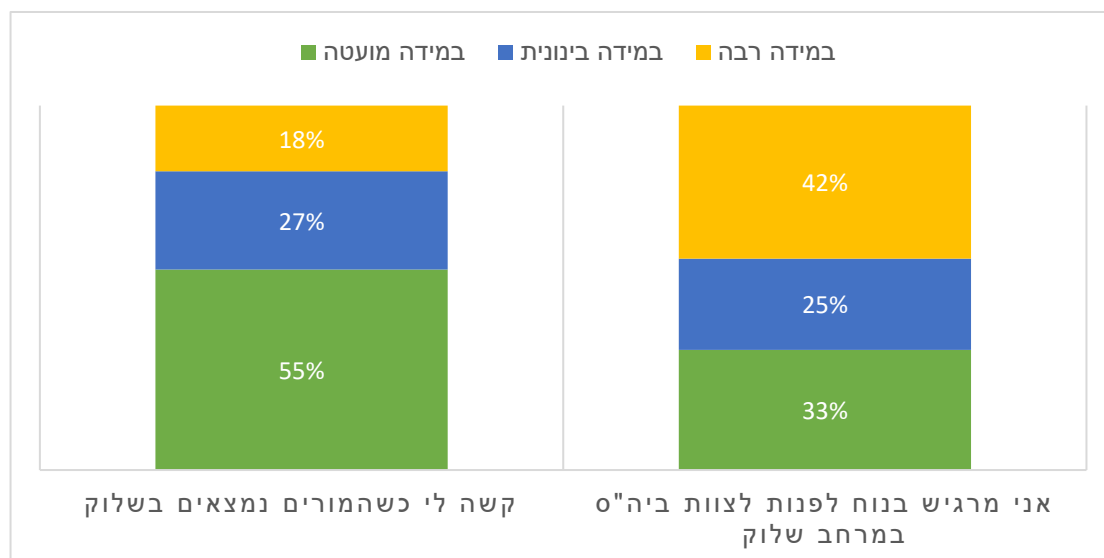
אחת ממטרות מרחב השלוק היא שישתתפו בו גם מורים ואנשי צוות מבית הספר, על מנת להטמיע את עקרונותיו בבית הספר ככלל, לקדם שיח אישי בין התלמידים לצוות ולסייע במניעת תופעות סיכוניות ונשירה מבית הספר. בשנת המחקר הראשונה, ניכר קושי לגייס אנשי צוות להשתלב במרחב, בין השאר, מסיבות טכניות וארגוניות וכן מבחינת ההתאמה לתפיסת המרחב. כך עלה מהראיונות:

"הייתי רוצה לראות יותר מורים ודווקא מורים מקצועיים, מורים שפחות יוצא להם קשר אישי עם תלמיד. למחנכים גם כך יש את המימד הזה... יש מורה שאמרה שעולים תכנים שגם לה הם לא קלים בגלל שינוי הכובעים". (איש צוות בבית ספר, תשע"ח)

"זה לא מתאים לכל אחד, לא כל אחד בנוי לזה... צריך סבלנות בשביל הדברים האלה, אורך רוח... יש כאלה שהפתיל קצר ואם מישהו אמר לו איזושהי מילה אז הוא לא רוצה להיות שם. צריך למצוא את המורה שמבחינת המערכת שלו יהיה פנוי. מבחינת האופי, אם האופי לא מתאים לשיחות כאלה של נפש, אלה נערים במצוקה, בעיות משמעת, קושי בריכוז – צריך סבלנות, ואם אין סבלנות זה לא מתאים". (איש צוות בבית ספר, תשע"ח)

גם התלמידים נשאלו על שילוב של אנשי צוות שונים בשלוק. תשובותיהם מוצגות בתרשים 12 להלן.

תרשים 12: תחושות התלמידים בנוגע לכניסת מורים לשלוק, לפי דיווח תלמידים, תש"ף



מרבית התלמידים העידו כי הם חשו בנוח לפנות לצוות בית הספר במרחב שלוק במידה רבה (42%) או בינונית (25%), ורק 18% דיווחו כי נוכחות מורים במרחב השלוק הקשתה עליהם. כאמור, אחד הגורמים המנבאים את הגעת התלמידים למרחבי שלוק היא תחושה נוחה מהפנייה למורים הפעילים בו ($\beta = 0.398$, $sig = 0.000$), כך שקשר זה עם המורים הוא משמעותי עבורם. בראיונות שנערכו לאורך שלוש שנות המחקר הציגו התלמידים והבוגרים דעות מגוונות – חלקם חשו בנוח

לשתף את המורים בחייהם, בעיקר כשמדובר היה במורים שהם לא הכירו או שלא לימדו אותם. כך עולה מעדויותיהם בראיונות בשנת תשע"ח:

"כשהיא באה לשלוק זה כמו מורה בבית ספר ומורה מחוץ לבית הספר – בבית ספר היא חייבת לשמור על הכללים והחוקים ובחוץ היא בן אדם רגיל. כשהיא בחוץ היא חייבת לשמור על הסדר ואנחנו מכבדים את זה, זה מציק לפעמים... מצליחים להפריד בין התפקידים; אם אחת המורות שלי תהיה שם אז אני אהיה פחות שמח לגבי זה. אם היא תהיה כמה פעמים אולי אני פחות אבהל מזה".

"כשפוגשים אותם בפרוזדור זה אחרת – הם מורים. בשלוק הם לא מורים; יש מורים שהיו שם ושמעתי אותם איך הם מדברים על החיים שלהם... [מורה] דיבר הכי פתוח שיש, והוא גרם לי לראות אותו אחרת וגם גרם לי לדבר אתו שיחות אני והוא לבד".

ממצאים דומים עלו בראיונות שנערכו בשנת תש"ף:

"הרגשתי שאני מדברת עם בן אדם רגיל. היא לא הכירה אותי ואני לא הכרתי אותה וזה היה להכיר ולא לחפש דברים לא טובים. היה לי ממש כיף איתה... אם מורה שמלמדת אותי הייתה בשלוק לא הייתי מרגישה בנוח בכלל; לי יצא כמה פעמים עם מורה... שהוא יותר צעיר, זה היה לי כמו לשבת עם מדריך, בן אדם שעבר מה שאני עברתי, הוא סיפר הרבה סיפורים מהגילאים שלנו, הוא לא בא לפקח אלא בא להשתתף ולעזור לנו ולדבר איתנו והוא גם שיתף. לא היה קשה להיפתח לידו, תלוי בגישה של הבן אדם".

עם זאת, היו גם תלמידים שהביעו קושי וחששות משיתוף מורים בהיבטים אישיים בחייהם, ובפרט כשמדובר במורים המלמדים אותם. חששות התלמידים נבעו בעיקר מחוסר אמון ומחשש שהנאמר במרחב שלוק יופץ למורים אחרים. כך עלה בראיונות משנת תש"ף:

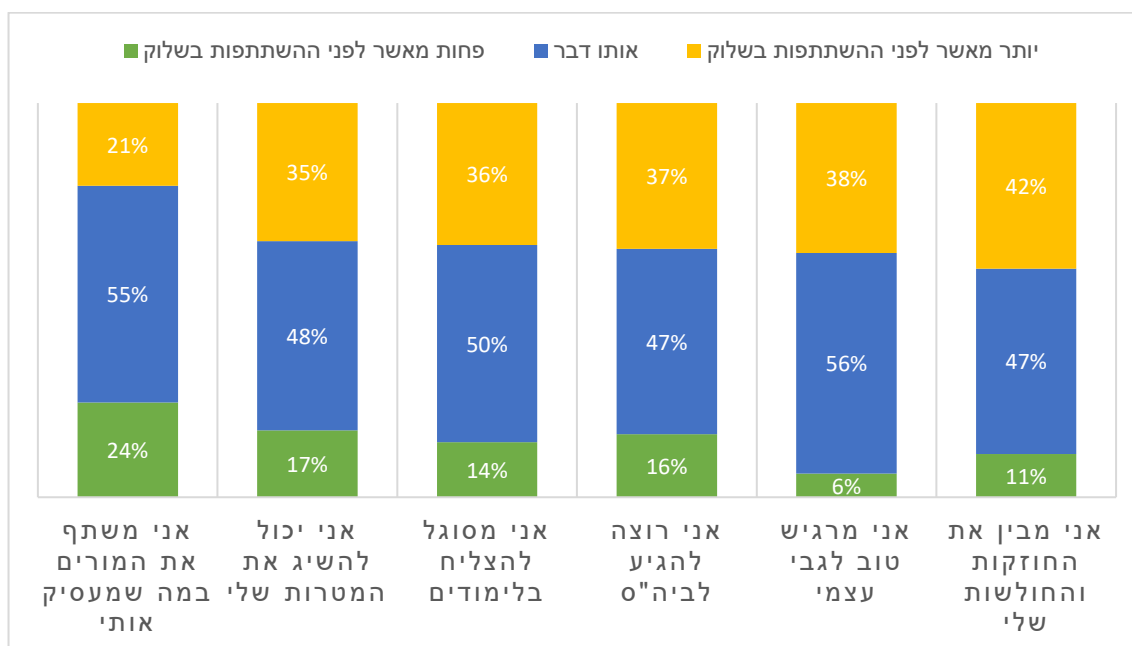
"אני חושבת שזה יהיה פחות טוב אם אני אשב בכיתה ועומדת מולי מורה שמלמדת אותי ואת כל הכיתה וישבתי איתה שבוע שעבר בשיחת נפש ואם זרקתי לה משהו או שהיא זרקה משהו זה יכול להיזרק; אני פוחדת שהיא לא תשתמש בזה כנגדי; יותר קשה לדבר ליד מורות... מדברים על זה ומגלגלים לכל המורים. רוב המורים, כל מה שמדברים איתם, הם מעבירים; יותר קשה לדבר כשיש מורים בשלוק, כל דבר צריך לשקול פעמיים כי על מורים אני לא באמת סומכת... כשמורה נמצאת בצוות אני אעדיף ללכת ולדבר עם הרכזות בצד".

תרומת תוכנית השלוק

תרומת מרחב השלוק לתלמידים

76% מהתלמידים שהשיבו לשאלון בשנת תש"ף דיווחו כי הם אהבו מאוד להגיע למרחב השלוק, ו-77% העידו כי הם ימליצו לחבריהם להגיע למרחב. התלמידים נשאלו על תרומת השלוק בהיבטים שונים בחייהם, ותשובותיהם מוצגות בתרשים 13 להלן.

תרשים 13: תרומת ההשתתפות במרחב שלוק לפי דיווח תלמידים, תש"ף



התרומות המרכזיות עבור התלמידים בעקבות השתתפותם במרחב השלוק היו הבנת החוזקות והחולשות שלהם (42%) ותפיסה חיובית יותר את עצמם (38%). שיתוף המורים בנושאים שמעסיקים אותם לא עלה כתרומה משמעותית של ההשתתפות בשלוק. מהראיונות שהתקיימו הן עם הצוותים, הן עם התלמידים והן עם בוגרי שלוק עלה מגוון רחב של היבטים שלהם תרמה ההשתתפות בתוכנית שלוק הן לתלמידים והן לצוות בית הספר. תרומות אלו נמצאו גם בשנת המחקר הראשונה, שבה תיארו המורים והתלמידים את הארגון הפיזי של מרחב השלוק כתרומה של פעילותו. כך עלה מראיונות בשנת תשע"ח:

"חלק מהמורים שהיו מאוד אנטי... פתאום ביקשו ממני רשות לקיים שיחות אישיות עם ילדים במרחב, כי הם מבינים שלמרחב פיזי יש הרבה תרומה לפתיחות של ילד". (מנהלת, תשע"ח)

"יש חדר שהוא לא כמו כיתה, הוא יותר נעים לעין ויותר כיף בו, זה גם חדר קטן ואתה יכול להיות איתה קרוב, אז אתה יכול להגיד מה אתה מרגיש וזה יותר נוח לך ויותר קל לך לשתף". (תלמידים, תשע"ח)

בשנת המחקר השלישית לא צוינה תרומה זו בראיונות, אולי משום שהיא כבר לא נתפסה כחידוש כמו בשנה הראשונה. אחת התרומות המרכזיות שעלתה מהראיונות עם הצוות, התלמידים והבוגרים היא השיח עם מבוגר משמעותי, והאפשרות לשיתוף ללא שיפוטיות.

שיח עם מבוגר משמעותי: "התלמידים צריכים את השיח הזה, את הקשר הזה עם מבוגר משמעותי, מישהו שמקשיב להם והם צריכים את האינטראקציות הקבוצתיות, האחד על אחד, הבין-אישי וגם בתוך קבוצה, יותר מתמיד ואני חושבת שזה אף פעם לא מספיק; זה שילד יודע שיש לו מקום או כתובת לדבר זה כבר יותר טוב כי לרובם אין כתובת כזו בבית..."

עוד כתובת של מבוגר משמעותי, בגובה העיניים ועדיין מראה איך להתנהל פחות או יותר בחיי היום-יום". (צוות, תש"ף)

"אם עבר עליי יום לא טוב בבית ספר... זה נתן לי הרגשה שיש מישהו שמקשיב פה בבית הספר ויש מי שעוזר". (תלמידים, תש"ף)

מקום לשיתוף: "זה המקום שאתה נותן לתלמיד באמת את המנדט להביע את עצמו, לדבר על הרגשות, לחשוף את הרגשות שלו שנדע איך אנחנו יכולים לעזור לו; יש לה את המקום והיא יכולה ללכת לרכזת כי היא מפחדת לבוא להורים". (צוות, תש"ף)

"באתי כדי לפרוק את שעל ליבי, לדבר עם הרכזת, לשבת, לנוח; לא היה לי תכלס עם מי לדבר מקודם, לא היה לי בפני מי לפרוק בגבולות בית ספר – מחנכת ויועצת נותנות מענה אבל זה יותר רשמי, אז אני לא מרגיש כל כך בנוח. שלוק יותר מקבלת ויותר חלק מכולנו אז אני מרגיש שאני יכול לדבר על הכול ולשתף במה שאני רוצה". (תלמידים, תשע"ח)

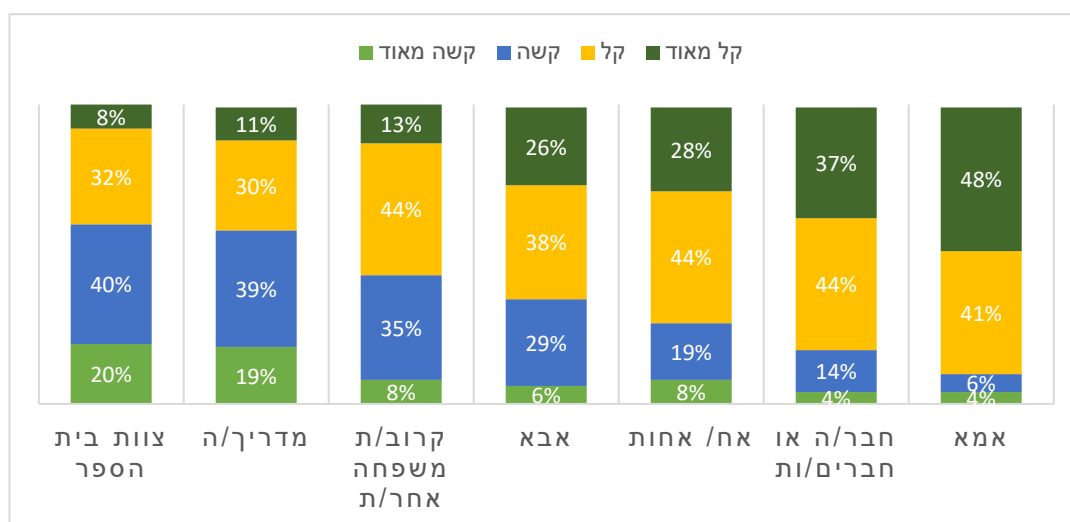
"זה רעיון הכי טוב שהיה בבית ספר. תמיד לוקחים את בית ספר ככלוב, ככלא שאת רק לומדת ולומדת והולכת הביתה, ועכשיו שיש את שלוק את יודעת שדואגים לך, ששואלים אותך לשלומך... מאז שיש את השלוק מרגיש לי כאילו אני בבית – לומדת טוב ואז אני יודעת שיש לי פעם אחת בשבוע ללכת לשלוק ולפרוק; מותר שם לדבר על הכול, לא אומרים לך אסור לך עכשיו לדבר, את באמצע השיעור ואת צריכה רק להקשיב; אף אחד לא ישפט אותך גם על הדבר הכי נורא שתגיד; זה תרם לי הרבה. זה חלק שאני לא אשכח. נהניתי שם, פרקתי עצבים, שמחו אותי שם, הרגשתי שהם היו תמיד לצדי. זו הרגשה טובה וכיפית. זה כמו פסיכולוגית שתבין אותך... הרגשתי שנתנו לי מתנה". (תלמידים, תש"ף)

"זה היה מקום מפלט שלנו. אם למישהו היה יום לא טוב בבית ספר, הוא לא התעורר טוב, לא בא לו, בא לו שעה הפסקה והוא צריך לדבר ולשתף מישהו – אז ידענו כולנו ששלוק זה המקום לבוא ולדבר". (בוגרים, תש"ף)

בהקשר לכך נשאלו התלמידים בשאלון באיזו מידה קל להם לשוחח עם גורמים שונים בחייהם על נושאים שמטרידים אותם. תשובותיהם מוצגות בתרשים 14.

מרבית התלמידים ציינו כי קל להם לדבר עם אימם (48%), עם חברים וחברות קרובים (37%), עם אחים (28%) ועם אביהם (26%). לעומת זאת, מרביתם (60%) ציינו כי קשה להם לפנות לצוות בית הספר בנושאים שמטרידים אותם.

תרשים 14: שיחות עם גורמים שונים, לפי דיווח תלמידים, תש"ף



התפתחות אישית, העצמה ומתן כלים לחיים

מדברי המרואיינים עלה כי התוכנית תרמה להתפתחות התלמידים ולהעצמתם במגוון היבטים, בהם הכוונה בנושאים הקשורים לגיל ההתבגרות וחיזוק הביטחון העצמי.

הכוונה בנושאים הקשורים לגיל ההתבגרות: "הם שמעו על תחומים בחיים שהם מעולם לא היו מעזים לדבר על זה עם ההורים, כמו מין וזוגיות... הן רצו לספר אבל לא ידעו איך כי הן פחדו אז הדרכנו וכיוונו איך לספר... יש כאלה שסיפרו על זוגיות שהיא לא מיטיבה ובדרכנו הראינו איך היא לא מיטיבה, וזה גם נגמר. הייתה פה הכלה מטורפת וקבלה מטורפת, הייתה פה הכוונה ואינטנסיביות ועם זאת בלי שיפוטיות, בלי ביקורתיות; נותנים לנערות ביטחון, איך לדבר ואיך להסתדר עם אחרים". (צוות, תש"ף)

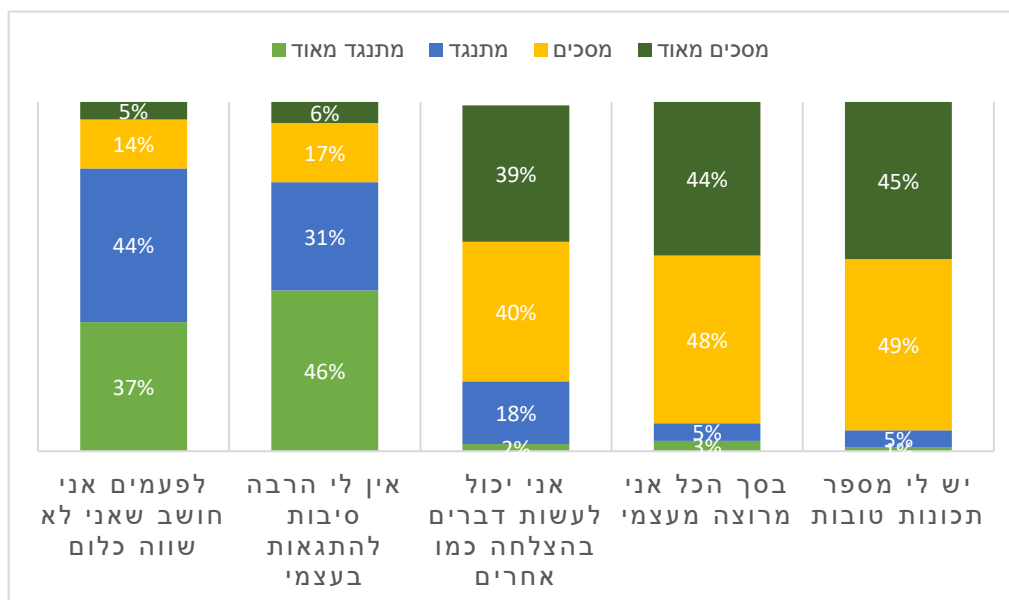
העצמה וחיזוק הביטחון העצמי: "היא גורמת לך לאהוב את עצמך; היא מקבלת כל אחד כפי שהוא, וכשהיא מקבלת אותך אז אתה מרגיש יותר טוב עם עצמך כי יש הרבה פעמים שאתה חושב על עצמך משהו רע וכש[הרכזת] באה ומחמיאה לך או אומרת לך משהו נעים אז יותר טוב לך; הייתי יותר סגורה בתחילת השנה ועכשיו פחות. הייתי הולכת עם קפוצ'ון ולא רציתי מגע עם אנשים; להיפתח אל אנשים ולסמוך יותר על אנשים. אתה מבין שיש אנשים שכן אכפת להם וש אפשר לסמוך עליהם". (תלמידים, תשע"ח)

הרוב זה נתן לי משהו עם עצמי. היו לי שיחות של העצמה, העצימו אותי בשלוק, נתנו לי יותר ביטחון. לרוב היו לי שיחות עם הרכזת שאני יודעת מה אני שווה ודברים כאלה, וזה הרוב שלקחתי; אישית, נהייתי יותר בטוחה בעצמי בעיקר חברתית, זה עשה לי הקלה שיש לי מישהו לדבר אתו בבית ספר; זה מעלה יותר את הביטחון. אתה יודע שיש מישהו שאתה יכול לפנות אליו כשאתה לא רוצה לשתף את ההורים או לשתף מישהו מבית הספר; נתן לי חופש, יותר ביטחון... בעקבות שלוק... גיליתי הרבה תכונות, על האופי, על הכול כמעט". (תלמידים, תש"ף)

“פעם הייתי הרבה יותר ביישן והיה לי קשה להיפתח לפני אנשים. היום קל לי יותר לבוא לאנשים ולהתחבר איתם ולדבר איתם”. (בוגרים, תש”ף)

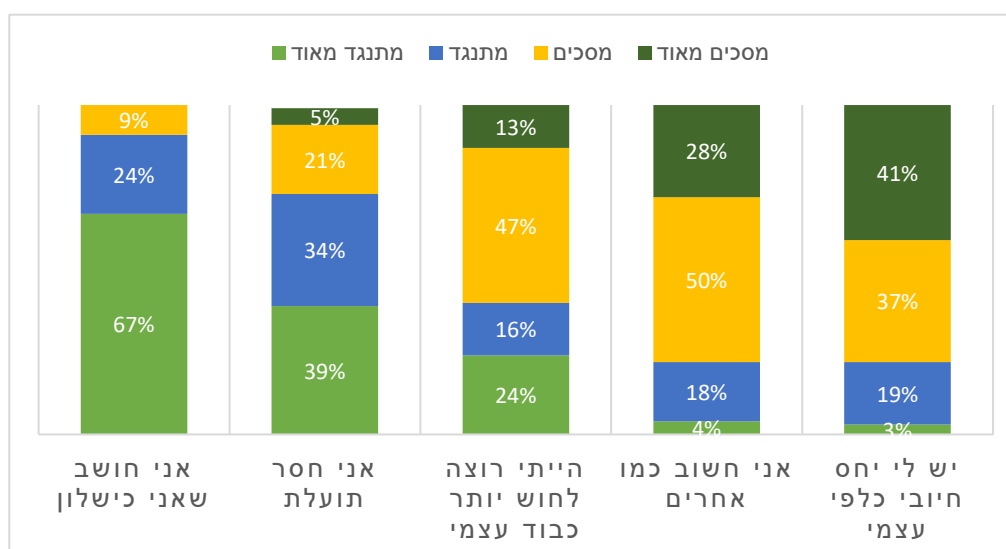
בהקשר להיבטים אלו ודומיהם נשאלו התלמידים בשאלון על תפיסותיהם בנוגע לעצמם הקשורות למסוגלות, ערך עצמי ותחושת שליטה על חייהם. תשובותיהם מוצגות בתרשימים 15–17 להלן.

תרשים 15: תפיסת התלמידים את עצמם, תש”ף



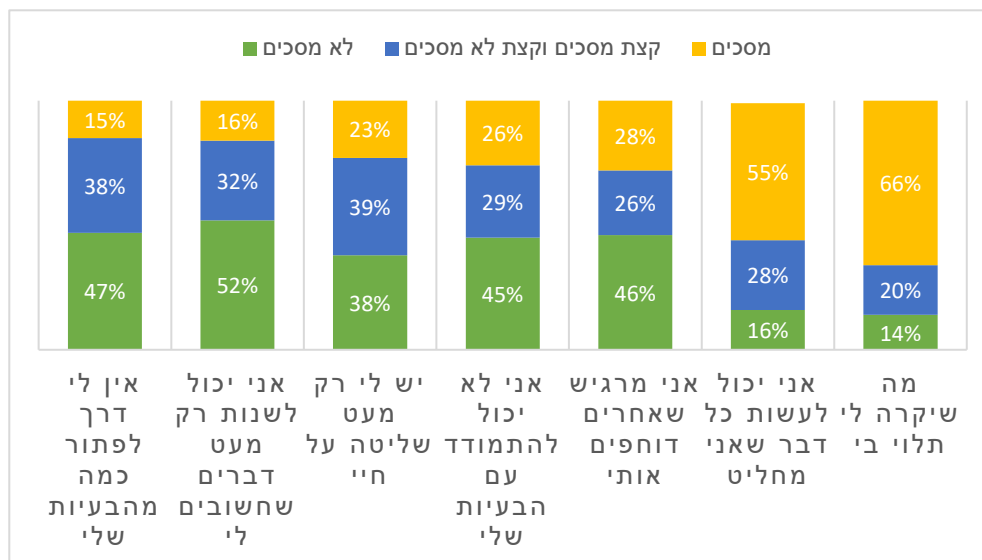
מדיווחי התלמידים עולה כי הם תופסים את עצמם בצורה חיובית – מרביתם (45%) מכירים בתכונות חיוביות שלהם, שבעי רצון מעצמם (44%), וחשים שהם יכולים לעשות דברים בהצלחה בדומה לאחרים בני גילם (39%). בהמשך נשאלו התלמידים על אודות תפיסת הערך העצמי שלהם. תשובותיהם מוצגות בתרשים 16.

תרשים 16: תפיסת הערך העצמי של התלמידים, תש”ף



מתשובות התלמידים עולה כי הם החזיקו לרוב ביחס חיובי כלפיי עצמם (77%) וחשו כי הם חשובים במידה דומה לאחרים (78%). בנוסף נשאלו התלמידים על אודות תחושת המסוגלות שלהם, תשובותיהם מוצגות בתרשים 17 להלן.

תרשים 17: תחושת המסוגלות ותפיסת שליטה, לפי תלמידים, תש"ף

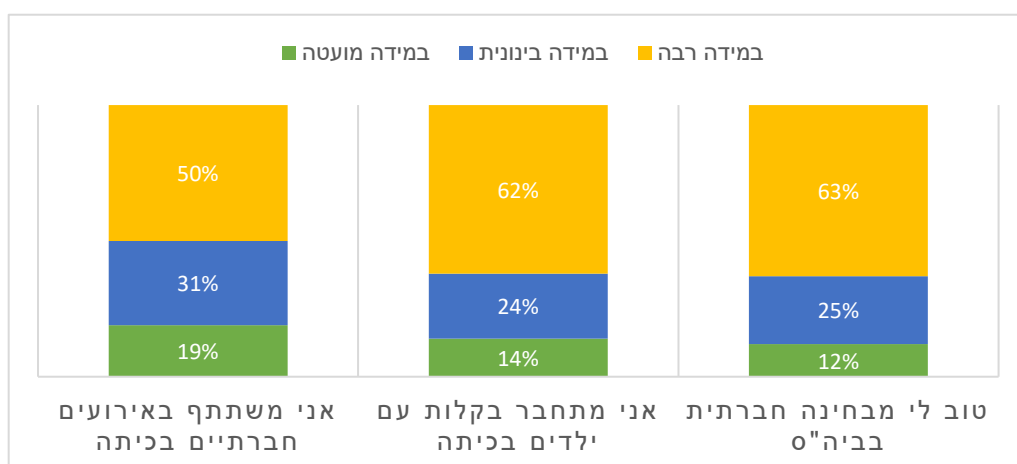


מרבית התלמידים ביטאו בתשובותיהם מיקוד שליטה פנימי – הם חשו כי מה שיקרה בעתיד תלוי בהם (66%) וכי הם יכולים לעשות כל שיחליטו (55%).

תרומה חברתית

התלמידים נשאלו על תפיסתם את מצבם החברתי בבית הספר. תשובותיהם מוצגות בתרשים 18 להלן.

תרשים 18: דיווחי התלמידים על מצבם החברתי בבית הספר, תש"ף



רוב התלמידים (63%) ציינו כי טוב להם בבית הספר מבחינה חברתית, קל להם להתחבר עם ילדים אחרים בכיתה (62%) והם משתתפים באירועים חברתיים בכיתה (50%).

בוגרי שלוק ציינו כי השהות במרחב תרמה לגיבושם החברתי ולהיכרותם עם תלמידים אחרים בשכבה. תרומה זו עלתה גם בתשובותיהם משנת המחקר הראשונה, שבה הם השתתפו בתוכנית כתלמידים מן המניין. כך עלה בראיונות:

"יש גם סוג של גיבוש בין תלמידים בשכבה. ילד שאתה לא מכיר אותו פתאום בא ונותן לך משהו על החיים שלו. זה מחבר ביניכם ועוזר להכיר תלמידים אחרים". (תלמידים, תשע"ח)

"היו שם עוד ילדים מהשכבה, אז למדנו להכיר אחד את השני, היו הרבה דברים שלא ידעתי על השכבה ועל הילדים בשכבה וגיליתי את זה תוך כדי משחק; אם שנה שעברה בהפסקה לא דיברתי עם ילדים מהשכבה שלי אז שם היה לי את האופציה וההזדמנות לדבר עם ילדים שלא ידעתי בכלל שהם בשכבה שלי וממשיכים הקשרים מהפן החברתי; בפן החברתי, אם הייתי כועסת על ילדים בשכבה והיינו יחד בחדר ותוך כדי היינו מדברים וזה היה משהו שמחבר; הייתי עם חברים וזה נתן לי להבין יותר כמה זה נותן כשמתגבשים יותר. זה גרם לי יותר להיפתח מול חברים". (בוגרים, תש"ף)

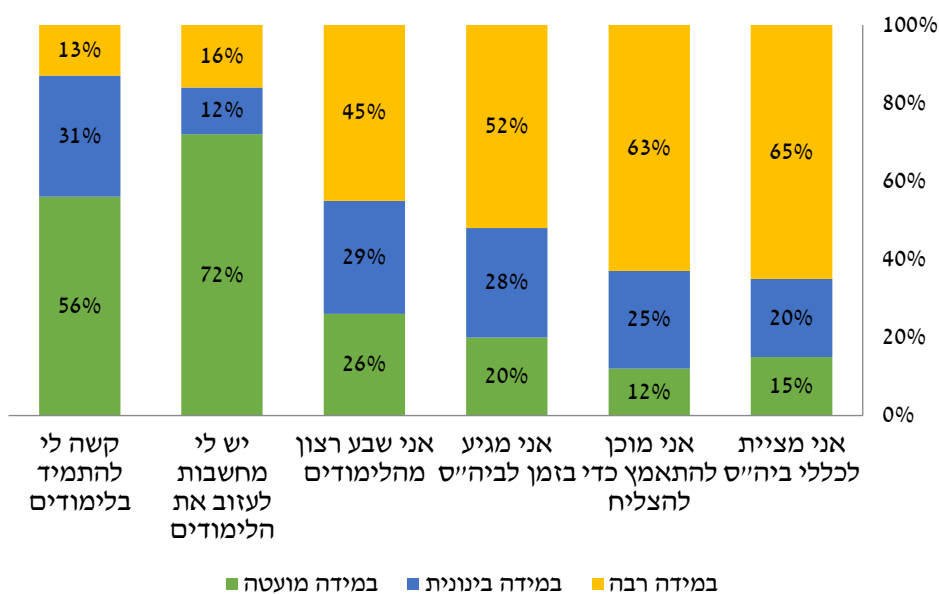
רכזות שלוק התייחסו גם הן לתרומת השלוק לגיבוש החברתי בראיונות עמן:

"הם יכולים להגיע לשלוק עם אנשים שהם לא הכירו ופתאום יש פתיחות מסוימת. המלך של הכיתה עם השקט של הכיתה, הם פתאום מתחברים ומגלים סודות אחד על השני ויוצאים חברים. חבורות נפתחות מחדש; הרבה פעמים הם יושבים פה בקבוצה ולא תמיד יש להם אינטראקציה ביום-יום אחד מול השני". (רכזות שלוק, תש"ף)

תרומה בפן הבית-ספרי ותלמידאות

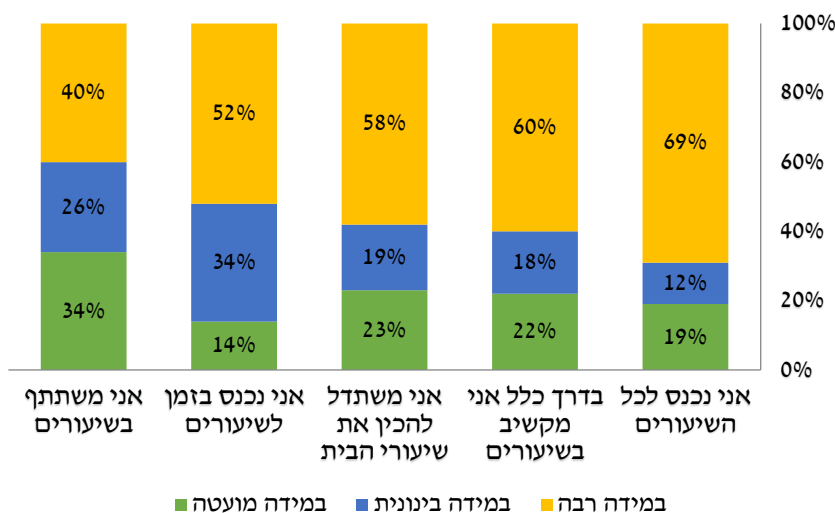
התלמידים נשאלו על תפקודם בלימודים ובבית הספר. תשובותיהם מוצגות בתרשימים 19–20 להלן:

תרשים 19: דיווחי התלמידים על תפקודם בבית הספר, תש"ף



מרבית התלמידים דיווחו על עמידה בכללי בית הספר, ובעיקר על ציות לכללי בית הספר (65%), הקשבה בשיעורים ונכונות להתאמץ כדי להצליח בבית הספר (63%). מעטים ציינו כי הם מתקשים להתמיד בלימודים (13%). בהמשך נשאלו התלמידים על אודות הנוכחות שלהם בבית הספר, תשובותיהם מוצגות בתרשים 20.

תרשים 20: דיווחי התלמידים על נוכחות בבית הספר ומעורבות בלמידה, תש"ף



מרבית התלמידים דיווחו כי הם נכנסים לכל השיעורים (69%), מקשיבים בשיעורים (60%) ומשתדלים למלא את מטלותיהם (58%). מהראיונות עולה כי לתפיסת הצוות והתלמידים, ההשתתפות בתוכנית שלוק תרמה לשיפור בקרב התלמידים בהיבטים הקשורים לבית הספר, כמו מוטיבציה ושייכות, תלמידאות ולמידה. ממצאים דומים עלו גם בשנת המחקר הראשונה. כך עלה גם מראיונות עם התלמידים והצוות:

מוטיבציה ללמידה ולנוכחות בבית הספר: "כשאני יודע שביום ראשון, שלישי ורביעי יש שלוק, אז אני שמח לבוא לבית הספר, נהנה ובא בחיך. אם אין שלוק אז פחות. למרות שלא כל שבוע אני נכנס, אבל לראות את [הרכות] לפעמים ולבוא בהפסקה ולהגיד לה שלום; זה עושה לנו יותר חשק ללמוד ולבוא לבית ספר; שלוק שינה את היחס לבית הספר כי יש מקום לבוא ולדבר. למשל עצבנו אותך בכיתה ואתה לא חושב, אז יש מקום לברוח אליו, לשבת, להירגע, לשתות שוקו או תה". (תלמידים, תשע"ח)

"היו תלמידים שהצלחנו לגרום להם לאהוב לבוא לבית הספר ואיזושהי מוטיבציה, כמו התלמידה שאני עברתי איתה תהליך אישי. בסוף הסתבר שזה מגיע מהבית והיא הייתה מוציאה את זה על המורים; הקשר האישי הוא סיבה בשבילם להשקיע יותר, זה יכול לעניין אותם ואפילו לתת להם סיבה לבוא לבית ספר". (צוות, תש"ף)

"גם לי לרצון להגיע לבית ספר חד משמעית; היו פעמים שהרגשתי רע עם עצמי אז אמרתי שאני לא אלך לבית הספר, אמא שלי פחות הייתה בעד, אז אמרתי שאני אלך ואהיה שעה ראשונה בשלוק וארגיש יותר טוב. זה שינה לי את החשיבה ואת המוטיבציה לבוא לבית הספר; בלימודים, הרבה פעמים רציתי לוותר על דברים שכבר התייאשתי אז השלוק ממש עזר לי להבין שלא צריך ונתן לי מוטיבציה; אם באתי לבית ספר ואמרתי שאין לי כוח

לשיעורים האלה אז הייתה לי שעת השחרור שנתנה לי את המוטיבציה להמשיך את היום והרבה יותר בטוב כי השתחררתי, דיברתי, עשיתי מה שהיה לי כסף לעשות והמשכתי את יום הלימודים שלי; זה רעיון טוב וזה נתן לי יותר חשק ללמוד. אם היה יום שהייתי קמה ואומרת אין לי כוח ללמוד היום אז הייתי אומרת אני אלך לשלוק". (תלמידים, תש"ף)

תרומה להיבטים לימודיים: "כשיש את השלוק יש את המקום הזה שאולי כן להפסיד שעה של לימודים שמבחינת המורים היא חשובה אבל לך היא תהיה מאוד קריטית כי יש לך עם מי לדבר פתאום וזה יכול להשפיע על הלימודים לטובה ולא לרעה". (תלמידים, תשע"ח)

"לפעמים היינו עוזרים להם עם שיעורי בית, עם עבודות. לדוגמה, הייתה תלמידה שירדה לשלוק עם בכי. אמרה שיש הכתבה באנגלית והיא לא מצליחה לקלוט את המילים. אמרתי לה: בואי נעבוד על זה ביחד. היא קיבלה 94 והראתה לי". (צוות, תש"ף)

"זה ריכז אותי יותר בשיעורים. כשהלכתי לשם ויותר התעניינתי זה סוג של הפסיק כזה, שאני יותר לומד בעקבות זה בשיעורים". (תלמידים, תש"ף)

"הישגים לימודיים זה משהו שגם קשור למצבו הנפשי של התלמיד, אז אם יש מישהו שיתמוך בו ויסייע לו זה יכול גם להציל אותו מהבחינה הזאת. לשמור על השקט הנפשי". (בוגרים, תש"ף)

בהקשר למוטיבציה ולהעלאת הנוכחות בבית הספר, נשאלו אנשי צוות בית הספר וצוות שלוק בנוגע למניעת נשירה של תלמידים. חלקם ציינו כי ההשתתפות בשלוק תרמה במידת-מה להפחתת הנשירה, להגעה לבית הספר ואף לשהות בשיעורים.

"היו שלושה נערים שהיו לקראת נשירה ובגלל שהם גם בהפוך וגם בשלוק, עבדנו עליהם מאוד אינטנסיבי וזה עבד... הייתה נשירה סמויה של ארבעה בני נוער שממש היינו על זה. הם בבית הספר והם באים למרות שהם לא מחויבים לבוא עכשיו... וזה היה מדהים לראות אותם פה הבוקר... כשראינו שיש איזושהי נשירה או איזושהי בעייתיות או שנער או נערה מגיעים על אותה שעה למרות שיש לו עוד שעות אז היינו מדברים על זה ופותחים את זה כדי שלא יפספס כל הזמן את אותה שעה ויהיה איזושהו הפסד בחומר". (רכזת שלוק, תש"ף)

בשנת המחקר הראשונה נמצאה התייחסות להפחתת נשירה גם בראיונות עם התלמידים:

"הייתה תקופה של חודשיים וחצי שלא הייתי מגיעה לבית הספר. בזכות [הרכזת] התחלתי יותר לבוא לבית ספר. היא עזרה לי; הרבה פעמים הגעתי למצב שאני באה לבית הספר בשביל לבוא לשלוק. עכשיו אני באה לבית הספר בשביל השלוק אבל אני נהנית בבית הספר, זה גורם לי לרצות להישאר בבית הספר, עכשיו אני יושבת בשיעורים. בתחילת השנה לא הייתי נכנסת לשיעורים והייתי הרבה מבריזה... אני מגיעה לשיעורים ומרגישה יותר טוב בשיעור". (תלמידים, תשע"ח)

בשנת המחקר הראשונה במיוחד עלתה תרומה של ההשתתפות בשלוק בהתמודדות עם מצבי מצוקה וסיכון בקרב התלמידים:

"יש הצלחות שהן מדהימות – לקבל נער שהיה במצב דיכאוני ובזכות זה שהגיע לשלוק ונפתח, הלך לפסיכיאטר... הבאנו אותו גם להפוך. הוא התרומם והמצב שלו היה יחסית מהקצה לקצה – אם הוא היה במצב שהיה אומר 'אני רוצה להתאבד', פתאום טוב לו ושמת לו ומדהים – זה כיף לראות את זה וחשוב לראות את זה... צריך גם להבין שאם הרמנו מישהו זה בסדר גם אם יהיו ירידות, אבל אנחנו כאן, אנחנו בסביבה. צריך להיות ערניים לזה". (רכות שלוק, תשע"ח)

"אני יודעת שאני כבר לא אותו בן אדם, אני הפכתי לבן אדם אחר... הייתה לי תקופה ממש לא פשוטה מתחילת שנה שגרה אותי למקומות מאוד לא טובים – לשתות וכל מיני דברים כאלה. אני יכולה להגיד שעברתי פה תהליך שעכשיו זה דברים שאני לא צריכה אותם ולא מעניינים אותי, החלפתי מעגל חברים, שיניתי את החיים שלי – ממש. אם לא [הרכות], אני יכולה להגיד שזה לא היה קורה". (תלמידים, תשע"ח)

"יש ילדים שאני יכולה להצביע על כך ש[הרכוז] הציל אותם. הייתה תלמידה שפנתה ואמרה לו שאין לה איפה לישון ובזכות זה גילינו שיש בעיה מאוד קשה בבית... הוא הפעיל שיקול דעת ועדכן אותנו. זו דוגמה למצב מציל חיים. היא באה אליו ולא אלינו... היה מקרה של ילד שנעלם לי בשעות הבוקר וחיפשנו אותו... ראיתי אותו לבוש על האסלה אבל תחת השפעה של סם שהוא צרך כמה דקות לפני כן... הדמות הראשונה שאני יכולה לקרוא לה זה [הרכוז]... הוא עזר בטיפול בחמש דקות הראשונות אבל הוא זיהה את הצורך לטפל בכל הילדים שהיו עדים לאירוע והוא מייד יצר, עם היועצת, מערך שנותן מענה... [הרכוז] היה כל כך מקצוען". (מנהלת, תשע"ח)

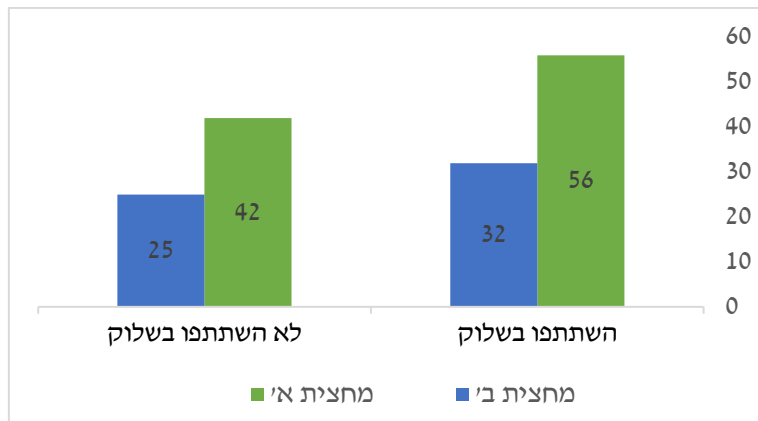
יחד עם זאת, בראיונות בשנת המחקר השלישית עלה כי לא ניתן להפריד את תרומת שלוק ממכלול המענים האחרים שהתלמידים מקבלים:

"זה מענה אחד מתוך הרבה מענים, אז להגיד שבזכות השלוק פתרנו את בעיית הביקור הסדיר, מנענו את השוטטות – לא. אני כן יודעת שהוא מענה משמעותי. למשל, היום כל תופעת השוטטות בשכבה כמעט ולא קיימת כי אנחנו עושים הרבה פעולות. השלוק הוא עוד משהו שמחזק את התפיסה הבית-ספרית שאומרת שילד הוא מכלול וצריך לראות אותו ברמה ההוליסטית ולהסתכל עליו ככה ומשם להצמיח אותו; יותר תלמידים מקבלים מענה ולכן יש פחות מצבי סיכון ופחות בדידות שזה אחד מגורמי הסיכון; כל כך הרבה דברים נעשים מסביב שאי אפשר להצביע. זה בטח לא יהיה השלוק אלא הקשר עם אותה מדריכה ואז זה אומר שהיא יצרה קשר קבוע, אולי היא הייתה משמעותית". (אנשי צוות, תש"ף).

בנוסף לדיווחי התלמידאות שהתקבלו מהשאלונים ומהראיונות, נאספו נתונים מבתי הספר באשר להיעדרויות, להפרעות ולאיחורים של תלמידי השכבה לאורך השנה (בסך הכול 175 תלמידים מבית ספר 1 ו-194 תלמידים מבית ספר 2). הנתונים מוצגים בתרשים 21.

תרשים 21: מספר היעדרות ממוצע משיעורים על פי נתונים שהתקבלו מבית-ספר 2

(N=194)



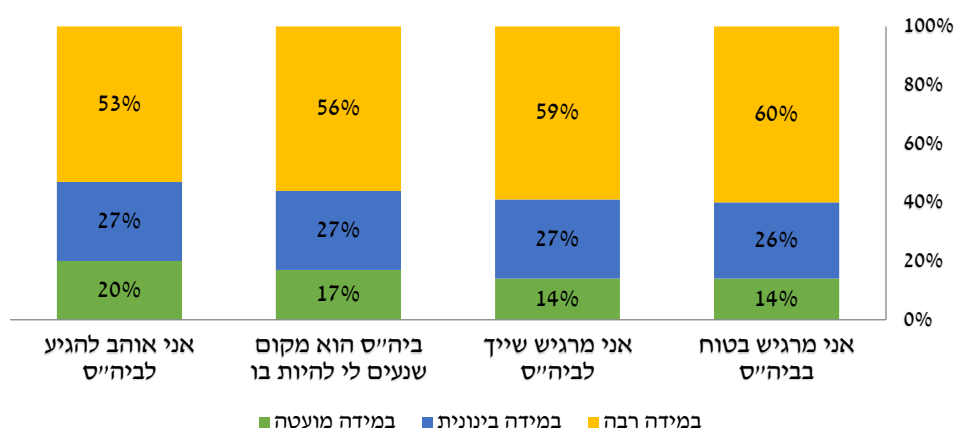
בקרב תלמידים שהשתתפו בשלוק בבית ספר 2, מספר החיסורים במחצית א' היה גבוה ממספר החיסורים במחצית ב' באופן מובהק סטטיסטית, $t(60)=6.17$, $P<0.001$, כך שמספר החיסורים הממוצע במחצית א' עמד על 56, ובמחצית ב' הוא ירד ל-32. גם בקרב התלמידים שלא השתתפו בתוכנית שלוק מספר החיסורים במחצית א' היה גבוה ממספר החיסורים במחצית ב' באופן מובהק סטטיסטית, $t(124)=6.00$, $P<0.001$, כך שמספר החיסורים הממוצע במחצית א' עמד על 42, ובמחצית ב' הוא ירד ל-25.

הפרעות בשיעורים על פי נתונים שהתקבלו מבית ספר 1 ומבית ספר 2

בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית שלוק בבית ספר 2, מספר ההפרעות במחצית א' היה גבוה ממספר ההפרעות במחצית ב' באופן מובהק סטטיסטית, $t(60)=5.32$, $P<0.001$. כך, מספר ההפרעות הממוצע במחצית א' עמד על 9, ובמחצית ב' הוא ירד ל-1. גם בקרב התלמידים שלא השתתפו בתוכנית שלוק מספר ההפרעות במחצית א' היה גבוה ממספר ההפרעות במחצית ב' באופן מובהק סטטיסטית, $t(124)=6.66$, $P<0.001$, כך שמספר ההפרעות הממוצע במחצית א' עמד על 5, והוא ירד ל-1 במחצית ב'. הנתונים שקיבלנו מבית ספר 1 כללו דיווח על חיסורים והפרעות של תלמידים ללא חלוקה למחצית א' ו-ב', ולפיכך לא נערכה השוואה בין המחציות. נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין מספר ההפרעות הממוצע של תלמידים שהשתתפו בתוכנית שלוק למספר ההפרעות הממוצע של תלמידים שלא השתתפו בתוכנית $t(155)=2.33$, $P=0.02$, $d_{\text{cohen}}=0.37$, כך שמספר ההפרעות הממוצע של תלמידים שהשתתפו בתוכנית נמצא גבוה ממספר ההפרעות של תלמידים שלא השתתפו בה (9 לעומת 6 בהתאמה).

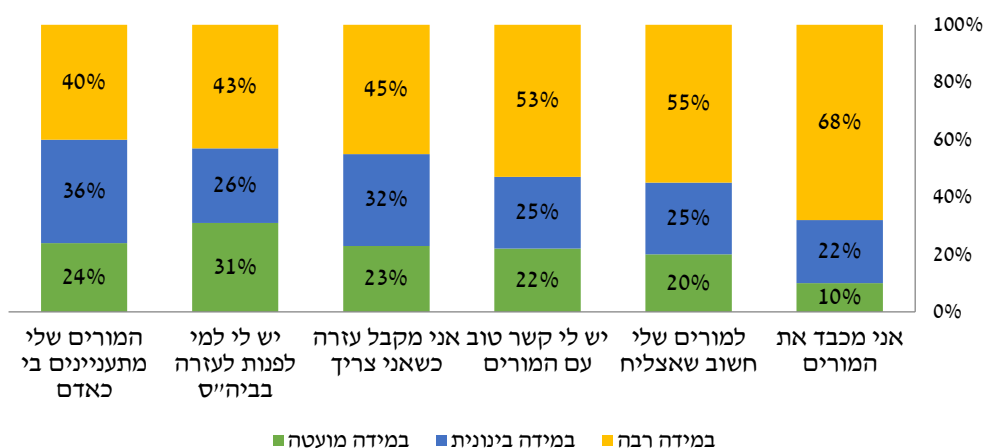
בהמשך לכך התלמידים נשאלו על תחושותיהם כלפי בית הספר, למשל מבחינת הנוחות ותחושת השייכות שלהם אליו. תשובותיהם מוצגות בתרשים 22 להלן.

תרשים 22: דיווחי התלמידים על תחושותיהם בבית הספר, תש"ף



מעל מחצית התלמידים העידו על תחושות חיוביות כלפי בית הספר, ובעיקר ציינו כי הם חשים בטוחים בו (60%) ושייכים אליו (59%). מעל מחציתם ציינו גם כי הם אוהבים להגיע לבית הספר (53%) ואף כי נעים להם לשהות בו (56%). בהמשך לכך נשאלו התלמידים גם על טיב הקשר שלהם עם צוות בית הספר, ובפרט על תפיסתם את המורים כגורם מסייע שניתן לפנות אליו לקבלת עזרה. תשובותיהם מוצגות בתרשים 23 להלן.

תרשים 23: דיווחי התלמידים על קשריהם עם המורים בבית הספר, תש"ף



מרבית התלמידים (68%) דיווחו כי הם מכבדים את המורים בבית הספר ויש להם קשר טוב עימם (53%). אך פחות ממוחציתם (40%) ציינו כי לתחושתם המורים מתעניינים בהם כבני אדם במידה רבה, וכי יש להם למי לפנות לסיוע בבית הספר ולקבלת עזרה (43%).

הבדלים בין בתי הספר

כפי שעולה מפרק השיטה, בתי הספר שהשתתפו במחקר שונים זה מזה במאפייני הרקע שלהם ובמאפייני פעילות השלוק. על מנת לבחון את הבדלים בעמדות התלמידים בין שלושת בתי הספר, בשנת המחקר השלישית קובצו היגדי השאלון לגורמים על פי תוכנם, ונבדקה מהימנות אלפא של קרונבך. על גורמים אלו נערך מבחן שונות חד-כיווני (ANOVA) לבחינת הבדלים בין הקבוצות. בנייתו נמצאו תשעה גורמים של עמדות התלמידים:

1. **תחושת מסוגלות וערך עצמי** ($\alpha=0.90$) – כולל את ההיגדים הבאים: בסך הכול אני מרוצה מעצמי, לפעמים אני חושב שאני לא שווה כלום, יש לי מספר תכונות טובות, אני יכול לעשות דברים באותה מידת הצלחה כמו רוב האנשים בגילי, אני חושב שאין לי סיבות רבות להיות גאה בעצמי, אני חושב שאני אדם חשוב לפחות כמו אחרים, לפעמים אני חושב שאני חסר, הייתי רוצה שתהיה לי יותר הרגשת כבוד לעצמי, בסך הכול אני חושב שאני כישלון, יש לי יחס חיובי כלפי עצמי.
2. **תחושת שליטה על החיים** ($\alpha=0.72$) – כולל את ההיגדים הבאים: יש לי רק מעט שליטה על הדברים שקורים לי בחיים, אין לי דרך שבה אני יכול לפתור כמה מהבעיות שמפריעות לי, אני יכול לשנות רק במידה מעטה הרבה דברים שחשובים לי בחיים, הרבה פעמים אני מרגיש שאני לא יכול להתמודד עם הבעיות שלי בחיים, הרבה פעמים אני מרגיש שאחרים דוחפים אותי, מה שיקרה לי בעתיד תלוי בעיקר בי, אני יכול לעשות כמעט כל דבר שאני מחליט לעשות.
3. **תלמידאות** ($\alpha=0.92$) – כולל את ההיגדים הבאים: בדרך כלל אני מקשיב בשיעורים, אני מצביע/משתתף בשיעורים, אני מוכן להתאמץ כדי להצליח, אני מציית לכללי בית הספר, אני משתדל להכין את כל שיעורי הבית, אני מגיע בזמן לבית הספר, אני נכנס לכל השיעורים, אני נכנס בזמן לשיעורים, באופן כללי, אני שבע רצון מהלימודים בבית הספר, יש לי מחשבות לעזוב את הלימודים, קשה לי להתמיד בלימודים.
4. **מצב חברתי** ($\alpha=0.89$) – כולל את ההיגדים הבאים: אני מתחבר בקלות עם ילדים מהכיתה, אני משתתף באירועים חברתיים בכיתה, טוב לי בבית הספר מבחינה חברתית.
5. **שייכות לבית הספר** ($\alpha=0.85$) – כולל את ההיגדים הבאים: אני מרגיש שייך לבית הספר, בית הספר הוא מקום שנעים לי להיות בו, אני אוהב להגיע לבית הספר, אני מרגיש בטוח בבית הספר.
6. **טיב הקשר בין המורים לתלמידים** ($\alpha=0.89$) – כולל את ההיגדים הבאים: אני מכבד את המורים, יש לי קשר טוב עם המורים, כשאני צריך אני מקבל עזרה בבית הספר, למורים שלי חשוב שאצליח, המורים שלי מתעניינים בי כבן אדם, כשיש לי בעיה בתחום האישי יש לי למי לפנות לעזרה בבית הספר.
7. **טיב הקשר בין צוות שלוק לתלמידים** ($\alpha=0.81$) – כולל את ההיגדים הבאים: יש לי קשר טוב עם הרכזות, אם יש בעיה הרכזות תדבר עם המחנכת שלי/יועצת/רכזת שכבה, אם יש בעיה המרכזות תדבר עם ההורים שלי, אני יכולה לשתף את הרכזות בנושאים אישיים שמטרידים אותי, אני משתף את הרכזות בדברים שלא היה לי את מי לשתף לפני בבית הספר.

8. **תרומת מרחב שלוק לתלמידאות** ($\alpha=0.79$) – כולל את ההיגדים הבאים: בעקבות תוכנית השלוק אני רוצה להגיע לבית הספר, אני חושב שאני מסוגל להצליח בלימודים, אני משתף את המורים/מחנכים בנושאים שמעסיקים אותי.

9. **תרומת מרחב שלוק לערך עצמי** ($\alpha=0.85$) – כולל את ההיגדים הבאים: בעקבות תוכנית השלוק אני מרגיש טוב לגבי עצמי, אני מרגיש שאני יכול להשיג את המטרות שלי בחיים, אני מבין במה אני חזק (חוזקות) ובמה אני חלש (חולשות).

במבחן ANOVA נמצאו הבדלים מובהקים בין בתי הספר בחלק מהעמדות. בלוח הבא מוצג פירוט תוצאות הניתוח.

לוח 8: השוואת גורמים בין בתי הספר – מבחן ANOVA

גורמים	בית ספר 1 ממוצע (ס. תקן)	בית ספר 2 ממוצע (ס. תקן)	בית ספר 3 ממוצע (ס. תקן)
תחושת מסוגלות וערך עצמי	3.24 (0.57)	3.15 (0.55)	2.98 (0.28)
תחושת שליטה על החיים	3.63 (0.71)*	3.72 (0.62)*	3.15 (0.47)*
תלמידאות	4.09 (0.79)*	3.53 (0.94)*	3.28 (0.78)*
מצב חברתי	3.85 (0.94)*	3.81 (0.96)	3.26 (0.79)*
שייכות לבית הספר	4.01 (0.78)	3.72 (1.09)	3.48 (0.97)
טיב הקשר בין המורים לתלמידים	3.84 (0.93)*	3.48 (0.89)	2.97 (0.70)*
טיב הקשר בין צוות שלוק לתלמידים	3.16 (1.03)*	3.38 (1.03)*	2.33 (0.44)*
תרומת מרחב שלוק לתלמידאות	2.96 (0.76)	3.20 (0.92)	3.39 (0.81)
תרומת מרחב שלוק לערך עצמי	3.22 (0.74)	3.32 (0.94)	3.48 (0.68)

*= $p<0.05$

בניתוח שונות ANOVA נמצאו הבדלים מובהקים בין בתי הספר בהיגדים הבאים: **תחושת שליטה על החיים** – נמצא הבדל בין בית ספר 3 לבית ספר 1 ו-2, כך שעמדות התלמידים בבתי ספר 1 ו-2 היו גבוהות יותר; **תלמידאות** – נמצא הבדל בין בית ספר 1 לבית ספר 2 ו-3, כך שעמדות התלמידים בבית ספר 1 היו גבוהות יותר; **מצב חברתי** – נמצא הבדל בין בית ספר 1 לבית ספר 3, כך שעמדות התלמידים בבית ספר 1 היו גבוהות יותר; **טיב הקשר בין מורים לתלמידים** – נמצא הבדל בין בית ספר 1 לבית ספר 3, כך שעמדות התלמידים בבית ספר 1 היו גבוהות יותר; **טיב הקשר בין צוות שלוק לתלמידים** – נמצא הבדל בין בית ספר 3 לבית ספר 1 ו-2, כך שבבית ספר 1 ו-2 עמדות התלמידים היו גבוהות יותר.

חשוב לציין כי מאפייני הרקע של בתי ספר 1 ו-2 שונים מאלו של בית ספר 3, בייחוד בבחינת מאפייני אוכלוסיית התלמידים, והם עשויים להשפיע על תפיסותיהם בחלק מהנושאים שנדונו, למשל האינטראקציה עם צוות המורים ודרישות התלמידאות. על כן ייתכן שחלק מההבדלים שנמצאו במחקר נובעים משוני זה. עם זאת, שביעות הרצון הגבוהה של כלל תלמידי בתי הספר מהתוכנית עשויה ללמד על התאמת המענה של מרחב השלוק למאפיינים הייחודיים של כל בית ספר שבו הוא

פועל. כמו כן, האתגרים שעימם התמודדו בתי הספר בהטמעת מרחב השלוק, בהם גיוס מורים מצוות בית הספר לפעילות במרחב ויציבות הצוות המפעיל אותו, היו משותפים לבתי הספר השונים.

רצף טיפולי וקשר עם מרכזי "הפוך על הפוך"

אחת ממטרות תוכנית שלוק היא יצירת רצף טיפולי לאורך כל שעות היום עם מרכזי הפוך על הפוך על מנת לתת מענה הוליסטי ומתמשך לבעיות שאיתן מתמודדים בני הנוער. הקשר הוא דו-כיווני, כך שגם רכזי שלוק מציעים לתלמידים במידת הצורך להגיע למרכזי הפוך על הפוך וגם להיפך, וניכר שכל הגורמים המעורבים רואים חשיבות בדבר. לאורך שנות המחקר נבחן נושא זה באמצעות כלי המחקר השונים.

בראיונות עלו מטרות מגוונות הגורמות לתלמידים להגיע למרכזי הפוך על הפוך – החל ממפגש חברתי, דרך עזרה בלימודים ועד לפעילות התנדבותית שעליה העידו בעיקר הבוגרים, וזאת במסגרת המחויבות האישית.

"אני יודעת על חלק שהולכים לשם, קצת סיפרו חוויות... הם אוהבים ללכת. חלק הולכים להתנדב, כיתות י'... הם הולכים לשם בשביל הכיף, משחקים, מדברים; שנה שעברה הגיעו כמה בעקבות השלוק. השנה זה היה גם ההפך – מהפוך הגיעו לשלוק ומהשלוק להפוך... היו תהליכים משלימים לשלוק בהפוך; רואים שהתלמידים מתחילים לטפטף להפוך. לפני זה לא היה אף אחד בשכבה ח', ודווקא בתקופה הזו וגם עכשיו, אחרי קורונה, התחילו להגיע... בגלל שבית הספר היה סגור הצעתי להם את זה כאופציה ואמרתי שאני נמצאת שם ואם הם ירצו לשוחח אני שם". (צוות, תש"ף)

במחקר נמצא כי רוב רכזי שלוק עובדים במקביל גם במרכזי הפוך על הפוך, למעט ביישוב הבדואי שבו לא ניתן מענה זה לנערות אחר הצהריים, והרכזות מספקת מענה המשכי בשעות אחר הצהריים בבית הספר. עצם ההיכרות עם הרכז הפעיל בשני המקומות אפשרה לנערים להתחבר למקום ביתר קלות, כפי שעלה מהראיונות:

"מבחינתנו חלק מהמטרות ומהעניין של הפרויקט הזה היה המענה ההמשכי. השאיפה שלנו היא כן לראות אותם בבוקר וגם אחר הצהריים וגם ההיפך – אם רואים אותם אחר הצהריים, לראות אותם שוב בבית הספר... כדי לאפשר להם עוד מרחב לראות את עצמם, כי שעה בשבוע לא בהכרח מאפשרת... וגם, יכול להיות שיש תלמידים שהעובדה שזה בתוך בית ספר מונעת מהם להיכנס, אבל אם הם רואים את הרכזות, ורואים שהיא סבבה וחברים שלהם מדברים איתה, אז יכול להיות שיהיה להם יותר קל להגיע להפוך אחר הצהריים". (מנהלת התוכנית, תשע"ח)

"החיבור בין ההפוך לשלוק, שיכולה להיות להם מסגרת גם אחר הצהריים, שרואה אותם גם בבוקר וגם אחר הצהריים. למשל נערה שליוויתי אותה, שיצאה מהבית, היא הכירה אותי והיה לה נוח לבוא להפוך... כל התהליך הזה התחיל משלוק... היא נשארה וקלטה שהיא יכולה בהפוך לקבל איזשהו מענה... זה שאני גם עובד בהפוך... זה יתרון עצום. כשהם באים הם רוצים לבוא אליי כי את מי הם מכירים?" (רכז, תשע"ח)

"אנחנו מדברים על הפוך. אני כן מסבירה מה זה. אני אומרת להם שבימי שני בערב אני שם". (רכזת, תשע"ט)

עם זאת, נמצא כי צוות בית הספר אינו מעודכן בנעשה במרכזי הפוך על הפוך:

"תלמידים הולכים להפוך. אנחנו לא יכולים ללוות אותם לשם. אנחנו יודעים שיש הפוך, בכיתות י' ומעלה זה נחשב להם כמעורבות חברתית כי הם עושים שם פרויקטים לצעירים יותר". (סגן מנהל, תשע"ח)

"אני יודעת שיש חלק מהתלמידים שהולכים להפוך אבל אני לא נכנסת לזה. מי שמשתף אותי אז משתף, ומי שלא כנראה שמתאים לו לא". (איש צוות, תשע"ח)

מעדויות נוספות עלה כי צוות הפוך על הפוך אינו מעודכן במתרחש בשלוק:

"אני בצוות הפוך, אבל אני חושבת שצריך לעשות חשיבה איך מחברים את הצוותים... הצוות של הפוך לא יודעים מה אני עושה. הם מודעים שיש את השלוק אבל הם לא פעילים, לא רואים, לא מכירים, לא היו בשלוק אף פעם, גם המנהל לא היה. זה נחוץ כי מגיעים תלמידים, זה פרויקט של ההפוך... אבל זה ממש מנותק". (רכזת, תשע"ח)

לאורך שנות המחקר דיווחו התלמידים על השתתפותם במרכזי הפוך על הפוך. משאלון התלמידים בשנת תש"ף עלה כי 61% מהתלמידים שמעו על מרכז הפוך על הפוך, 38% ביקרו בו, 19% מהתלמידים דיווחו ביקרו בו לפני שהגיעו למרחב שלוק, 33% מהתלמידים דיווחו שהגיעו לראשונה למרכז הפוך על הפוך לאחר שביקרו בשלוק, ו-19% מכלל התלמידים העידו כי הם מעדיפים להגיע למרכז הפוך על הפוך רק כאשר רכזת שלוק נכחה שם.

התלמידים התייחסו לביקורים במרכז הפוך על הפוך גם בראיונות שהתקיימו עימם. חלקם ציינו כי הגיעו למרכז עוד לפני שהתחילה תוכנית השלוק, ומרביתם ציינו לטובה את עצם הגעתם לשם והתרומה שקיבלו מהמקום.

"אני ביקרתי גם לפני שלוק עם חברים. באים לפה ומדברים עם אנשים, גם בילוי של אחר הצהריים, אפשר לבלות, שיחות – כמו שלוק רק בגדול; [יש] יותר אנשים כמו [הרכזת]; נחמד פה, יש פה הרבה ילדים ואנשים ממש נחמדים, אפשר להתנהג איך שבא לך ואף אחד לא יגיד לך כלום". (תלמידים, תשע"ח)

"בשבילי הפוך זה כמו בית שני. אני כמעט פה כל יום מארבע עד רבע לשמונה שזה נסגר... ואני עם המדריכים וחברים, את יכולה לדבר עם מי שאת רוצה, את יכולה לשחק מתי שאת רוצה, נותנים פה אוכל, את יכולה לשיר ולעשות מה שבא לך, אף אחד לא אומר לך כלום, לא שופט אותך, אף אחד לא מקלל ולא מרביץ – זה נגד החוקים של הפוך... הילדים יודעים שאף אחד לא יפגע פה באף אחד". (תלמידים, תשע"ח)

"בהפוך הייתי מספרת למדריכה הכול. אני כבר שלוש שנים בהפוך; הלכתי להפוך לעזרה באנגלית; הלכתי בעיקר כי מצחיק שם ויש חברה, ילדים יותר גדולים מאתנו שם ומדברים הרבה פעמים על נושאים שילדים בגיל שלי לא כזה מדברים על הנושאים האלו. אני כן

מתעניינת בנושאים כאלה ויש לי עם מי לדבר; אני הולכת להפוך לפעמים כשמתאפשר לי. נודע לי על הפוך מהרכות... אני באה לשם רק כדי לדבר איתה, כהמשכיות לשלוק; רציתי כמה פעמים אבל ההורים לא אישרו לי ועכשיו אחרי השיחה אני נלחמת ללכת להפוך". (תלמידים, תש"ף).

עוד עלה מהראיונות כי אחת הדרכים שבה חושפים בתי הספר את התלמידים למרכזי הפוך על הפוך היא סיורים במקום:

"אנחנו רוצים עכשיו לצוות בין שלוק ל'הפוך על הפוך', אז בחרנו שלושה תאריכים שבהם נוציא את התלמידים, כל פעם שתי כיתות, ומייד אחרי שבועות נוציא אותם להפוך כשאנחנו עושים להם שם פעילות סיכום של שלוק ומכירים להם את הפוך כדי שהם ייחשפו". (רכזת שכבה, תשע"ט)

עם זאת, חלק מהתלמידים ציינו שאינם מגיעים להפוך על הפוך בשל הדמיון לפעילות השלוק:

"מכירות אבל לא מגיעות; יש לי את שלוק. אני מאמינה שאם שלוק נותן לי כל כך הרבה אז גם הפוך ייתן לי; אם יהיה לי משהו שיציק לי אני אלך ל'רכזת שלוק' כי היא יותר זורמת, יותר מבינה, צעירה". (תלמידים, תשע"ט)

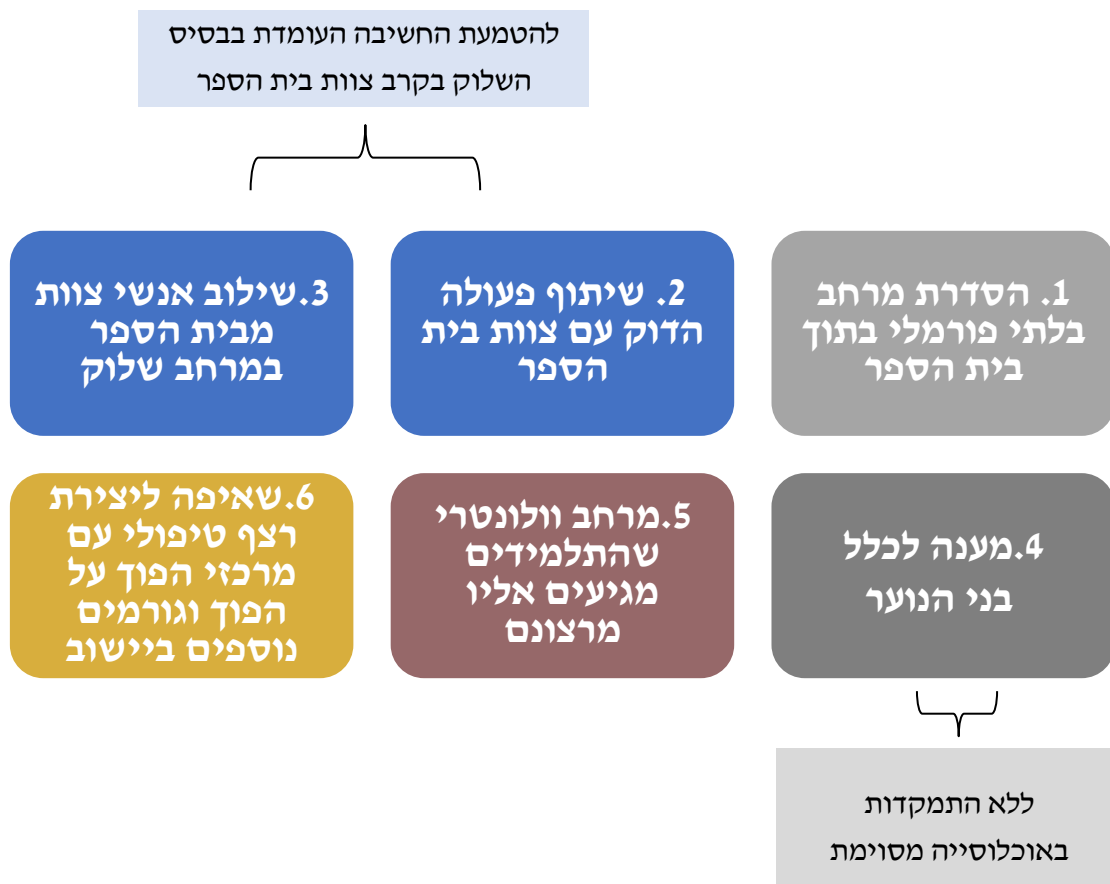
ה. מודל העבודה של תוכנית שלוק, התפתחותו

והטמעתו

בחלק זה נציג את מודל העבודה של תוכנית שלוק כפי שנמצא בשנת המחקר השלישית, שבה נערכו ראיונות אשר בחנו באופן רפלקטיבי את הפעילות והטמעתה. בנוסף נסקור את התפתחות מודל העבודה לאורך שנות הפעילות ואת הטמעתו בבתי הספר השונים שבהם פעל מרחב השלוק.

מאפייני השלוק ומטרותיו

בבסיס עבודת מודל שלוק עומדים כמה מאפיינים מרכזיים המקדמים את מטרותיו. מאפיינים אלו הוגדרו בתחילת התהליך, ובמשך הזמן הם התבססו בבתי הספר והתפתחו באופנים שונים. יש לציין כי נמצאו הבדלים במאפייני הפעילות של התוכנית בין בתי הספר וכן בין השנים באותו בית ספר, בין השאר עקב גורמים כמו חילופי רכזות ושכבת תלמידים חדשה.



במהלך השנים שבהן הוטמעה תוכנית השלוק בבתי הספר, התפתחו היבטים שונים הקשורים לביסוסה ולהרחבתה. להלן פירוט התובנות, ההתפתחויות והאתגרים המרכזיים במודל ההפעלה של התוכנית.

1. הסדרת מרחב בלתי פורמלי בתוך בית הספר

הקמת מרחב בלתי פורמלי למתן מענים רגשיים-חברתיים

השלוק פועל במרחב בלתי פורמלי בתוך בתי הספר, מתוך תפיסה כי יש לאפשר לכלל התלמידים מקום לשיח פתוח ולא שיפוטי שייתן מענה להתמודדויות רגשיות וחברתיות בחייהם באופן שונה מההתנהלות השגרתית של בית הספר. כך עלה מהראיונות:

“אחד הדברים המרכזיים שחסר לנו זה בדיוק התקשורת הלא-אמצעית הזאת, הבלתי פורמלית... ביום-יום מאוד קשה להגיע לשם ולשאול את הילדים על המקומות האחרים, מתעסקים בפדגוגיה הרבה פעמים; זה פרויקט מדהים שמאפשר שיח, מאפשר להם להביא את עצמם, מאפשר להם פינה אחרת. השיח הקבוצתי, האישי שאנחנו מנסים לייצר כל הזמן בתוך המערכת הרגילה, זה לא מספיק להם. צריכים לדבר עם מישהו, צריכים ליצור קשר שהוא אחד על אחד, שהוא לא פורמלי. מאוד מאוד צמאים לזה; אנחנו בעידן כזה שאנחנו מחפשים עוד מענים ושלוק הוא מענה משמעותי, מספק, בתוך שעות הלימודים, פינה

שמוקצית לתלמידים, מאפשר מפגש קבוצתי וגם בין אישי ודמות משמעותית קבועה". (אנשי צוות, תש"ף)

הטמעת התוכנית לבתי הספר, ולמעשה הקמת מרחב בלתי פורמלי במסגרת מוסד פורמלי, הייתה אתגר עבור המנהלים, הן בחשיפת מטרותיו ויתרונותיו בפני התלמידים והן בגיוס צוות בית הספר ובהגברת נכונותו לשיתוף פעולה ולגמישות במתן אפשרות לתלמידים לצאת מהשיעורים למרחב השלוק. ההתחלה לוותה ברגשות מעורבים בקרב הצוות, החל מחשש למעורבות בתפקידים כנותני המענה לתלמידים, ועד הטלת הספק בחיסיון המידע שיעלה במרחב השלוק. במהלך שנות הפעילות נראה כי חל תהליך שינוי. חלק מהשינוי היה ארגוני, למשל בהתאמות שנעשו למערכת השעות, וחלקו היה תפיסתי, בהבנת חשיבות מרחב שלוק ותרומתו. כך עלה מהראיונות עם צוות בית הספר:

"הכניסה של עמותות כמו על"ם לבית הספר כתוכנית בלתי פורמלית היא מבורכת. הן מגיעות עם הרבה ניסיון וידע שלא תמיד קיים בבית הספר. אני זוכרת בדיונים על מחשבות להקים את השלוק כל כך סקפטיות וחששות איך זה יעבוד ותהיה פריצת גבולות, מה עם החיסיון. כשיודעים לעבוד עם זה אז זה משחרר הרבה תפיסות ומגבלות ודעות קדומות של צוות; אם אני מסתכל לתחילת הדרך אני חושב שעשינו תהליך. האתגר היה להכניס את זה בכלל, איך משווקים את זה לשכבה. השנה היה הרבה יותר קל לגייס תלמידים כי הם שמעו מחבריהם. איך מטמיעים תוכנית בלתי פורמלית בתוך מערכת בית הספר, איך צוות המחנכים יקבל מזה תרומה מול אנשי שלוק וגם צביעת מערכת מסודרת – את זה דווקא הצלחנו לפתור". (צוות בית הספר, תש"ף)

התפתחות והתרחבות

יתרה מכך, נראה שמאפייני העבודה הבלתי פורמליים וההתמקדות במענים רגשיים-חברתיים הפכו את מרחב השלוק לחלק אינטגרלי מבית הספר, ותרומתו אף התרחבה מעבר למרחב עצמו. בבתי הספר פותחו תוכניות להטמעת התהליכים שחלים בשלוק גם בפעילויות אחרות המתקיימות בשגרת בית הספר, וכן ליצירת מרחבים נוספים דמויי שלוק בבית הספר:

"אבל אנחנו רואים תהליך לאורך זמן ואני מאמינה שזה משהו שנטמע פה בתרבות. הדגם של השלוק הועתק בצורה כזו או אחרת לשכבות אחרות. נתן לנו בסיס מאוד טוב להצמיח תהליכים כי חווינו הצלחה מאוד גדולה עם השלוק... הקמנו חדר נוסף, חדר הכלה, שמשרת אוכלוסיות הרבה יותר רחבות בכל החטיבה עם מגוון הרבה יותר רחב של אנשים. הוא בנוי על בסיס השלוק, שם ילדים לא יכולים להגיע באופן חופשי. זה מיועד לאוכלוסייה צבועה כביכול, אבל הוא עובד על אותם עקרונות. ילדים שאיתרנו עם קשיים רגשיים, סכנת נשירה, ילדים עם צרכים מיוחדים שאנחנו רוצים לשלב אותם". (צוות בית ספר)

התרחבות התפיסות ואופני השיח שנלמדו בשלוק באים לידי ביטוי גם בשינוי השיח בקרב תלמידים ומורים, תוך אימוץ דפוסי התנהגות שנלמדו בשלוק:

"הבנות בינן לבין עצמן ידעו שאם קרה להן משבר הן ביקשו ללכת ולשחרר, לשבת ולדבר. היו מקרים שלא היה שלוק, אז הן הלכו ועשו את זה לבד. את הלקח של לשבת ולדבר. שלוק מעודד את השיח שידברו אחת עם השנייה. הם מבינים את המשמעות של לדבר אחד עם השני, את המקום השקט, להקשיב גם אחד לשני; אחת האדוות זה לקחת את פורמט שלוק ולהפוך אותו

לפורמט למורים. עשינו את זה השנה יותר בישיבות מורים, היה שיח של מנהלת בית הספר ואז היועצות לקחו קבוצות עבודה עם המורים ואז היה שיח על כל מיני נושאים. אנחנו חושבים לשנה הבאה לבנות שעה קבועה במערכת ומי שיכול יגיע; קיים שיח בין המורים, הפכנו את בית הספר לתרבות של צוותים, לאנשים שעובדים ביחד, ומשם אני קצת לומד גם על התלמידים ומה הצרכים שלהם. אני רוצה להרחיב את זה לכיתות נוספות". (צוות בית ספר)

2. התאמה לכלל אוכלוסיית התלמידים

בהתאם לצורך הכללי במתן מענה לבני נוער המתמודדים עם קשיי גיל ההתבגרות וזקוקים לאוזן קשבת, מרחב השלוק יועד לכלל תלמידי השכבות שבהן הוטמעה התוכנית, ולא דווקא לתלמידי בסיכון. כחלק מאילוצים טכניים-ארגוניים, הוגבלה פעילות השלוק לשכבת גיל אחת בשני בתי ספר, ולבנות בשתי שכבות גיל בבית הספר הנוסף. אך ככלל, התפיסה כי מרחב השלוק מיועד לכל בני הנוער התבססה בבתי הספר, ומדברי המרואיינים עלה כי הם סבורים שהוא יכול להתאים לכלל התלמידים ולתרום להם. עם זאת, חלקם ציינו שלעיתים נדמה כי תלמידים במצבי סיכון מגיעים למרחב זה יותר מאחרים.

"מבחינתנו השלוק מיועד לכל תלמידי השכבה בלי קשר ליכולות הלימודיות שלהם, לתפקוד שלהם ולהתנהגות שלהם, כי אנחנו באמת מאמינים שכל ילד צריך את הפינה החמה הזאת במהלך היום, וכל ילד עובר דברים בבית ובחברה וזה עוד איזו פינה חמה בתוך בית הספר שבאמת יכולה לשרת את כל האוכלוסייה. באופן טבעי יוצא שתלמידים שהם יותר משוטטים, יותר מסתובבים, יותר מחפשים תירוץ לצאת מהכיתה מגיעים לשלוק, ואז לפעמים השלוק נצבע בצבעים מסוימים כי הוא משרת את האוכלוסייה היותר מאתגרת בבית הספר עם בעיות ההתנהגות". (צוות בית הספר)

3. אתגרים והמלצה להתרחבות

הן צוותי בתי הספר והן התלמידים ציינו כי חשוב מאוד להרחיב את פעילות שלוק מבחינת אוכלוסיית היעד וזמני פעילות, להנגיש את המרחב לכלל התלמידים, וליצור רצף פעילות נרחב שנמשך יותר משנה אחת לכל שכבת גיל:

"להגיע לאוכלוסייה רחבה ומגוונת להביא כמה שיותר ילדים לשלוק ולאפשר להם מענה משמעותי. להרחיב את הפעילות של השלוק כל יום, כל היום; הייתי מוסיפה יותר שעות, ממשיכה את התהליך כשהם עולים שכבה. מרגיש לי שזה לא מסתיים בשכבה ח'. יש נערים שמאוד מורגשים בשלוק וצורכים אותו כל הזמן. כשהם עוברים שכבה זה לא אומר שהם לא צריכים את שלוק; היו לנו תוכניות איך להוציא את השלוק מתוך השלוק. איך מוציאים את התוכנית החוצה מתוך המרחב עצמו ומביאים אותו לתוך השכבה ולתהליכים שממילא מתקיימים בה, כמו ימי שדה, טיולים שנתיים, אירועים שכבתיים, והופכים את הרכות לחלק אינטגרלי מתוך צוות, שזה לא היה קודם. אנחנו עוד לא שם". (צוות בית הספר)

"זה רק שלושה ימים בשבוע, אם אפשר שזה יהיה יותר. הייתי שמח אם זה ימשיך שנה הבאה; הייתי רוצה ששלוק יימשך לשנה נוספת כי מה זה עוזר לי". (תלמידים)

"אני מרגישה מאוד שזה חסר. לפעמים בגלל שאנחנו עכשיו יותר גדלים והחומרים יותר קשים ויש יותר עומס אז צריך לפעמים את השעה הזאת שהמורה כן יאשר לך ללכת ולדבר על דברים אחרים, אפילו פשוט לנוח ולהירגע מכל הלחץ שיש בשיעור. אני חושבת שזה מאוד חסר לכל השכבה שהייתה מאוד פעילה בשלוק". (בוגרים)

אחת המרואיינות אף העלתה את הצורך לחשוף את השלוק להורים על מנת שיבינו את משמעותו וישתפו פעולה:

"זה אומנם לא היה חלק מהמטרות אבל אני חושבת שזה משהו שכן צריך להתייחס אליו, שהורים יבינו קצת יותר מה קורה בשלוק, אולי יחוו משהו". (אנשי צוות)

4. שותפות צוות בית הספר בהטמעת התוכנית ובהפעלתה

על מנת להצליח ולהטמיע את השלוק ועקרונותיו בבית הספר נדרשת שותפות עם צוות בית הספר וגיוסו לתמיכה בתוכנית. היבט מתקדם יותר של שותפות זו מתבטא בשילוב צוות בית הספר במרחב השלוק. לתמיכת הנהלת בית הספר וצוות המורים בשלוק ישנם כמה מרכיבים משמעותיים:

- היכרות של הצוות עם פעילות מרחב השלוק והכרה בחשיבותו.
- קיום קשר רציף בין רכזת השלוק לאחראים מטעם בית הספר, בהם יועצת בית הספר, הנהלת בית הספר, רכז/ת השכבה והמחנכים/ות.
- תמיכה ביציאת תלמידים למרחב השלוק ועידודם לכך.
- תמיכה ארגונית בהקצאת מקום פיזי למרחב השלוק. בשניים מבתי הספר הוקצה מרחב ייעודי עם תחילת הפעילות. בבית הספר השלישי הוקם מרחב ייעודי (שצפוי להיפתח לאחר סיום המחקר) ולשמש לפעילות התלמידים.

במהלך הפעלת התוכנית התעוררו לעיתים קשיים בשיתוף הפעולה בין הצדדים, ובפרט בשיתוף הפעולה שלו זכו הרכזים מצד חלק מהמורים – שהביעו התנגדויות להכנסת גוף חיצוני למרחב בית הספר, וחלקם אף מנעו מתלמידים לצאת מהשיעורים. עם זאת, במהלך השנים התבסס קשר טוב עם הצוות, ומדברי רכזות השלוק נראה כי באופן כללי הנהלת בית הספר ומורי השכבה הכירו בחשיבותו של המרחב ותמכו בהטמעתו בבית הספר. הרכזות דיווחו על קשר חיובי עם צוות בית הספר, שיתוף פעולה מצידו ורצון להכיר בפועל את המרחב.

"בשביל שהעבודה תהיה בלתי פורמלית בתוך מסגרת שהיא פורמלית, צריך שיהיו המון קשרים שיהיו מאוד מוסדרים... שיהיה קשר רציף; חלק מהמורים התקוממו נגד התוכנית כי הם חשבו שזה מאיים עליהם... אבל בסופו של דבר הבינו שצריך לקבל את זה". (אנשי צוות)

"אני מרגישה לגמרי שאני חלק מצוות בית הספר... אני נכנסת לחדר מורים בהפסקות... נוצר קשר ממש טוב שיכולתי לבקש להוציא לי תלמידים לשיחות אישיות וגם טלפונים. יש קשר מעולה עם היועצת, היו לנו כמה מפגשים גם בעניין כמה מהתלמידים, יש קשר מדהים עם המנהלת ורכזת השכבה. כל דבר אני יכולה לפנות ולקבל מענה; במהלך השנה היה פה שיתוף פעולה מלא – מחנכים, מורים, רכזים, מנהלת, סגן מנהל... יחסים מדהימים. כולם מכירים אותי וזה באמת מה שנותן לי פה את היתרונות עם השלוק". (רכזות שלוק)

התרחבות והצלחות

ממצאי הראיונות על הטמעת עקרונות שלוק בבית הספר והתרומה לצוות עלו סימנים להצלחת שיתוף הפעולה בהטמעת שלוק בבית הספר. ניכר כי חל שינוי תפיסתי בבתי הספר, שחלחל גם אל המורים בהסתכלות הוליסטית על התלמידים וצורכיהם, ובהבנת הצורך והחשיבות בקיום שיח.

"התרומה הכי משמעותית זה בשינוי תפיסה של בית הספר שמשפיעה על תפיסה של מורים, של הורים, של תלמידים... אני רואה את זה כמהפך... בחטיבה זה עולם אחר לחלוטין... הם נמצאים במעבר בין ילדות לבגרות – זה עולם ומלואו, ואם לא נשנה את התפיסה וצורת ההסתכלות על האוכלוסייה הזאת וניתן לה את המשאבים שהיא זקוקה להם, לא נצליח. ככל שהשנים עוברות והילדים האלה מאתגרים אותנו יותר ויותר, כל עולם המדיה, חייבים להיות שם ולהסתכל נכוחה. אני חושבת שהשלוק התלבש על השינוי שרצינו לעשות". (אנשי צוות)

שילוב אנשי צוות מבית הספר במרחב השלוק

השתתפות של צוות בית הספר במרחב שלוק היא אחד העקרונות והמאפיינים העומדים בבסיסו, וזאת במטרה לחשוף את הצוות לפעילות הבלתי פורמלית – להטמיע את החשיבה בבית הספר ולקדם שיח אישי בין התלמידים לבין הצוות, ואף לשמש ככוח עזר לרכזות. בפועל, בשנה השלישית רק בבית ספר אחד מורים לקחו חלק בפעילויות במרחב השלוק, וניכר כי במהלך שלוש שנות הפעילות שנבדקו סוגיית כניסתם אנשי צוות למרחב השלוק לא הייתה יציבה, ונותרה כאתגר הדורש מציאת פתרון לטווח הארוך.

אתגרים

בשניים מבתי הספר שבהם נעשה ניסיון לשלב מורים ובעלי תפקידים במרחב השלוק ניכר קושי בגיוסם, בין השאר מסיבות טכניות וארגוניות וכן מבחינת התאמתם לתפיסת המרחב. באחד מבתי

הספר לא צלח הניסיון לגייס מורים בגלל העומס בעבודתם היום-יומית. לאור זאת נעשה ניסיון לשלב במרחב את יועצות בית הספר, אך גם במאמץ זה נרשמה הצלחה חלקית בלבד:

"שתי יועצות נכנסות ונתתי שעתיים לכל אחת... מורים אני פחות מצליחה... מאוד עמוסים. בשנה הראשונה היו מורים מקצועיים שהיו פחות עמוסים... אנחנו עוד לא שם... מורה עובד אין ספור שעות, השעות הפרטניות רובן צבועות... לגייס צוות שלנו שעסוק באינספור משימות ולבקש שיפנו שעה בבלגן של היום וישבו בשלוק בנחת, יקבלו ילדים וישוחחו אתם. אני הולכת לפינה של היועצות כי אני לא צריכה להכשיר אותן והן מדברות את השפה והן הרבה יותר פנויות במערכת. אי אפשר לדרוש ממורה להיכנס לשלוק כי אם הוא לא מחויב והוא לא minded לזה, אז זה לא יעבוד". (צוות בית ספר)

הצלחות

בבית ספר 2 הצליחו להתמודד בשנת ההפעלה השלישית עם אתגר הגיוס של מורים לפעילות במרחב השלוק באמצעות קביעת שעות הפעילות בשלוק באופן מסודר במערכת השעות, וכן שילוב מורים משכבות אחרות.

"השנה... היה הרבה יותר קל לגייס מורים. למדנו לקחים משנים קודמות והבנו שממש צריך לצבוע את זה בתוך המערכת ואי אפשר להזיז... המורות הן מורות מקצועיות שלא מהשכבה. למדנו את הלקח משנים קודמות – היה שיח על זה שלא לשים מחנכים מהשכבה שיהיו שם כי יש קצת ניגוד אינטרסים וחוסר נראות לפעמים אז החלטנו לשים מורים שלא מלמדים בכלל בשכבה; שנה שעברה היה 20% אז השנה היה 80% שיתוף פעולה שלא חווייתי שנה שעברה... הייתה ממש התגייסות למען השלוק. היו מורים קבועים שהגיעו לשלוק; היה מוכתב שיש לי שעתיים בשבוע והייתי minded לזה וידעתי שזה המקום שלי ואם אני צריכה להיות שם אני אהיה שם". (אנשי צוות)

כחלק מההצלחות ציינו אנשי הצוות הפעילים במרחב את הכניסה לשלוק והשיח עם התלמידים כחוויה חיובית, הן עבור התלמידים והן עבורם עצמם. המפגש אפשר להם **היכרות מעמיקה ומשמעותית עם התלמידים** ויצירת תקשורת מסוג אחר עמם.

"זה יכול לשנות לטובה את הקשר שבין המורים לתלמידים... נהייתי להיות שם ואני חושבת שזה משמעותי בשבילי כמורה להיות שם בכובע של מדריכה בלתי פורמלית... בשיעורים אני יותר קשוחה ופחות נותנת ביטוי כל הזמן למה שהם אומרים כי לא תמיד יש זמן לזה וזה לא תמיד מתאים. בשלוק אני רוצה שהם ישתפו כמה שיותר ואני מעודדת שיתוף. אני שואלת אותם שאלות ומתעניינת בהם. לפעמים אני רק מקשיבה ולפעמים אני משתתפת בשיח; אני חושבת שזו תוכנית מאוד חיובית, אני אוהבת שיש את המקום הבלתי פורמלי בבית ספר. אני חושבת שמעורבות המורים חיובית וחשוב שהם ייכנסו. לא לכל המורים יש אינטראקציות עם התלמידים וזה מאוד מלמד על האוכלוסייה ועל החיים האישיים של התלמידים כשנכנסים לשלוק חיפשתי מקום שאני אוכל להתחבר יותר לתלמידים באופן אישי". (מורה בצוות שלוק)

יחד עם זאת, יש שטענו כי שילוב הצוות תורם בעיקר למורים ולא לתלמידים בגלל מאפייניו של מרחב השלוק:

"זה תורם רק לצוות ולא לתלמידים. יש פה חד-צדדיות. התלמידים פה כן הצליחו להיפתח מול המורים כי זה שהם לא היו מאותה שכבה מאוד תרם לכך, אבל עדיין זה לשלב את הצוות כדי שיראו מה זה השלוק וכדי שלא תהיה התנגדות וכדי שיישאלו יותר את בני הנוער". (רכזת שלוק)

מתנדבים: בשני בתי ספר פעלו במרחב השלוק גם מתנדבים, כגון חיילים וש"ש, במטרה לסייע לרכזות. נראה כי נוצר קשר חיובי בין התלמידים לבין המתנדבים:

"היו גם ש"ש שהיו כמו חברים; היה לנו גם חיבור לש"ש כי הם היו איתנו בשכבה, הם חוו את השכבה שלנו, את ההווי". (בוגרי שלוק)

5. שאיפה ליצירת רצף טיפולי עם מרכזי הפוך על הפוך וגורמים נוספים ביישוב

מודל שלוק שואף למענה הוליסטי ומתמשך לתלמידים, בין השאר באמצעות יצירת רצף טיפולי במהלך שעות היום עם מרכזי הפוך על הפוך שפועלים אחר הצהריים. הקשר שנוצר בפועל הוא דו-כיווני, כך שרכזי שלוק הציעו לתלמידים במידת הצורך להגיע למרכזי הפוך על הפוך, וגם להפך. ניכר שכל הגורמים המעורבים רואים חשיבות בדבר. לאור הקשיים שעמדו בפני רכזות שלוק בשנה הראשונה להפעלת הפרויקט, החל מהשנה השנייה החלו הרכזות לעבוד במקביל גם במרכזי הפוך על הפוך, ומנהלי המרכזים נכחו בבתי הספר לפחות פעם בשבוע ונטלו מצידם חלק בפעילות מרחב שלוק. עצם ההיכרות עם הרכז הפועל בשני המקומות אפשרה לנערים להתחבר למקום ביתר קלות. חשוב לציין כי לאור סגירת בתי הספר בתקופת התפרצות מגפת הקורונה, הופסקה גם הפעילות במרחב השלוק, וחלק מהתלמידים הגיעו למרכזי הפוך על הפוך על מנת להיפגש עם הרכזות. עוד יש לציין כי ביישוב השלישי לא ניתן מענה לנערות בשעות אחר הצהריים כגון הפוך על הפוך, ורכזת שלוק סיפקה עבורן מענה המשכי דרך חוגים המתקיימים בבית הספר.

כפי שעלה מממצאי המחקר, מרבית התלמידים שמעו על מרכז הפוך על הפוך, וחלקם גם ביקרו בו. מרבית התלמידים שדיווחו על ביקור במרכז עשו זאת לאחר שביקרו בשלוק. מכאן עולה חשיבות הקשר בין שני המרחבים והמעורבות של רכזות השלוק בפעילות בשניהם.

6. תפקידם המהותי של רכזי התוכנית

בפרק הממצאים תואר בהרחבה תפקידה המשמעותי של רכזות שלוק בעיני התלמידים. גם מהראיונות עם הצוות והתלמידים עלה כי רכזי התוכנית הינם **גורם משמעותי המסייע לתפקודה, תרומתה והצלחתה של התוכנית**. ניכר כי בחלק מהמקומות הצליחו **לייעל את תפקיד הרכזות** ולשפרו דרך הפקת לקחים בין השנים.

"למדתי את הלקחים של הרכזות הקודמת איך לגייס את האנשים, מה לעשות בחשיפה. ישבתי עם הרכזות החדשה מהתחלה ואמרתי לה מה היה שנה שעברה ואילו לקחים היא צריכה להפיק השנה. הייתי איתה יד ביד בכול ואני חושבת שזה ממש תרם להתפתחות של המקום. זה היה הרבה יותר קל שהייתי שם כי חוויתי מה כן ומה לא והעברתי את זה הלאה". (רכזת שלוק)

אתגרים

יחד עם זאת, חלק מהמרוויינים העלו סוגיות מאתגרות הנוגעות לצוות השלוק, בהן **הצורך בהדרכה והנחיה** לרכזים וכן נושא **חובת הדיווח** – גיבוש סטנדרט ברור באילו מקרים יש לדווח ולהעביר הלאה דברים שנאמרים במסגרת מרחב השלוק וכיצד לעשות זאת, על מנת לשמור על יחסי אמון בין התלמידים לצוות.

"יש בזה איזשהן מורכבויות לפעמים. אצלי כיועצת הילדים יודעים טוב מאוד איזה דברים אני מחויבת לדיווח ושאיני גם מחויבת להגיד להורים על דברים מסוימים. כצוות שלוק לא היה ברור לי מה אני מחויבת...אני עובדת במקביל לאמון ולשמירת היחסים עם התלמידים אבל הם יודעים שזה בתוך מסגרת פורמלית, ובשלוק זה פחות. אותי זה קצת מבלבל". (אנשי צוות)

7. המשכיות ויציבות בתוכנית

אתגר משמעותי שליווה את הטמעת השלוק בבתי הספר, ולמעשה היה מרכיב בסיסי בהצלחת התוכנית ויכולתה להתקיים לאורך זמן, הוא **המשכיות והיציבות**. במהלך שנות המחקר הייתה תחלופה גבוהה של רכזי שלוק, דבר שהקשה על ביסוס תהליכים המשכיים ויציבות לתוכנית כולה, ובחלק מהשנים אף גרם לפתיחה מאוחרת של מרחב השלוק. בנוסף לכך, בכל שנה תלמידים אחרים השתתפו במרחב השלוק, וגם צוות המורים התחלף.

"האחראית של שלוק שכל שנה מתחלפת ואצלנו כל שנה צוות המטמנים ורכז השכבה משתנה – זה בעצם הדבר המרכזי. אם היו לוקחים שכבה מ-ט' ועד י"א, אולי היינו יכולים לראות משהו אחר – תהליכים והמשכיות. הדבר היחיד שהוא לא בשליטתנו זה שכל שנה הגיע נציג שלוק חדש ולא הייתה המשכיות כי עד שנלמדת התוכנית, עד שנבנים היחסים לוקח זמן וכל אחד מביא את שלו ולוקח זמן מול הצוות גם... יש מורכבות כי אין המשכיות וכל שנה מגיעה קבוצה חדשה ומדריכה חדשה... כל שנה היו גם מורים חדשים אבל רובם ידעו... מה זאת תוכנית שלוק; חילופי הרכזות השפיע טיפה. לקח לרכזות זמן להניע מחדש את הגלגלים, להכיר את הילדים... טיפה עיכב תהליכים; המקום הזה של השלוק זה משהו שלוק לילדים זמן להבין, יכול להיות שזה משהו שנכון לעשות יותר משנה אחת לשכבה כי עד שהם מבינים את הקונספט וקולטים ומבינים שיש פונקציה כזאת... לכל שכבה לוקח זמן להבין... אם זה היה ממשיך לעוד שנה לכיתה ט' זה כבר היה רץ, יש יותר היכרות". (צוות בית הספר)

לסיכום, במחקר נמצאו גורמים שונים התומכים בפעילות התוכנית בבית הספר ואף מסייעים להרחבתה, לצד גורמים העלולים לעכב את הטמעתה. בתרשימים הבאים מוצג סיכום גורמים אלו:

גורמים תומכים בהטמעת תוכנית השלוק בבית הספר



גורמים המעכבים את הטמעת תוכנית השלוק בבית הספר



ו. שלוק עם הפנים לעתיד – המשכיות התוכנית

עם הפסקת התקצוב של הביטוח הלאומי וסיום שנות הפיילוט של התוכנית, עלתה השאלה אם בתי הספר ימשיכו בתוכנית במתכונת הקיימת, ומה נדרש לשם כך. שני בתי הספר המקיפים עברו להנהלת רשת חדשה, ונכון לסיום שנת הלימודים תש"ף לא התקבלו תשובות סופיות בעניין המשך הפעילות של התוכנית בראיונות שהתקיימו עם המנהלים.

בית ספר 1

בבית ספר 1 התוכנית תאמה לרוח הבית-ספרית – מתן מענה רגשי לתלמידים, ובעיקר בחטיבות הביניים.

"זה מענה שאנחנו זיהינו אותו הרבה קודם. השלוק נולד כתוצאה מהמחשבה שאי אפשר להתעסק, בטח עם הילדים בחטיבה, רק עם הצרכים הלימודיים. אם אתה לא מפנה ילד ברמה הרגשית ונותן לו מענה אמיתי משמעותי אז כל תגבור שתיתן במתמטיקה, אנגלית, עברית הוא חסר משמעות... ברור שאנחנו צריכים להמשיך להיות מצוינים ולשקוד על הישגי התלמידים... אבל אי אפשר לדבר רק בשפה הזו... כי הילדים בגיל אחר, ההתמודדויות שלהם שונות ואחרות, ואם לא נאפשר לשיח הזה להתקיים ולא נעלה אותו למודעות בקרב הצוות וההנהלה".

בית הספר המשיך להפעיל את מרחב השלוק גם לאחר שהופסקה התמיכה מביטוח לאומי:

"השנה גייסתי [כסום כסף] כדי לגבות את מה שהביטוח הלאומי הוריד... עברנו לאורט... הסברנו את חשיבות הפרויקט".

הנהלת בית הספר העידה על כוונה להמשיך בתוכנית השלוק גם בשנת הלימודים תשפ"א:

"שנה הבאה הקציתי לזה כסף מתוך כספי ההכלה... תמיכה מזערית כי להפעיל שלוק... עלם מפעילה וזה בחסות עלם. אנחנו לא מתעסקים בהכשרת המתנדבים, במינוי הרכות, אני לא משלמת לה שכר באופן ישיר, עלם לגמרי בתמונה... אם עלם יגידו שהם יוצאים מהתמונה, השלוק לא ייסגר. יהיה יותר מורכב לאתר רכות מתאימה, להכשיר אותה... אין לי דרך לשלם לרכות... אין לי דרך לתחזק את זה. אז יהיה מרחב פתוח שייכנסו מורים, אבל זה לא יהיה אותו דבר".

סטטוס תוכנית השלוק בשנת הלימודים תשפ"א

מריאיון טלפוני שהתקיים בתחילת שנת הלימודים תשפ"א עם מנהלת תוכנית השלוק בעל"ם עלה כי התוכנית אכן המשיכה בפעילות, ולאור הגבלות מגפת הקורונה נעשתה חשיפה מקוונת באמצעות תוכנת הווידאו Zoom (זום) לתלמידים ולצוות המורים, וגובש גם מתווה להפעלת השלוק דרכה:

"נעשו חשיפות לשכבת ח' החדשה. המדריכות עוברות בכל כיתה וכיתה להציג את הפרויקט בפני בני הנוער ובמקביל גם לצוות החינוכי – המחנכים והמורים המקצועיים. החשיפה השנה הייתה לפני כחודש בזום – הם נכנסו באותה שעה שהייתה לכיתה עם המחנכת... ודיברו גם עם הצוות

של המחנכים והמורים והציגו את הפרויקט. אחד הדברים שעשינו זה איזשהו מתווה שכן לעשות את המרחבים של שלוק אבל לפצל אותם לחדרים בזום... בשיעורים שיש להם בזום, להעתיק את המודל הזה לזום... ובני נוער שירצו לעבור לחדר של השלוק, יעברו עם הרכזות... אבל מצומצם יותר – במקום ארבע שעות פיזית יהיה שעתיים... הנוער אחרי החשיפות מגיע למרכז הפוך אחר הצהריים וגם פגשו אותם בעבודת רחוב שהפוך עשה, אז הכול מתחבר. הרכזות הן גם בהפוך וגם בשלוק".

הצפי הוא שלאחר קבלת אישור משרד החינוך, ייפתח המרחב בבית הספר:

"בית ספר אמר שאין להם אישור אפילו להגיע לפגישות של אחד לאחד בתוך בית הספר כי רצינו לפתוח מרחב פיזי. אנחנו מחכים שמשרד החינוך יאשר את זה ורוב הסיכויים שזה יקרה בינואר 2021. בית הספר כבר יכול להגיד שנערכים לקראת ינואר לפתיחת המרחב... נצטרך לעבוד בקפסולות כי זה מרחב שהוא קטן יחסית וזה בקבוצות של עד עשרה תלמידים. הרכזות תפעיל את זה לבד... כי כל איש צוות שיימצא שם זה יהיה במקום נער או נערה... גם מתנדבים לא ייכנסו".

בתקצוב הפרויקט שותפים עלם, הרשות המקומית ובית הספר:

"הרשות עוזרת לנו לממן את זה הרבה וגם בית הספר – בית ספר משלם סכום מסוים שהוא קטן יחסית אבל הוא בתוך התקציב, והשאר, ראש העיר אמר שכמה שבית ספר שם הוא משווה... המימון הוא חצי עלם וחצי הרשות".

בעקבות הצלחת התוכנית בבית ספר 1, נפתח מרחב שלוק בבית ספר נוסף בעיר:

"כתוצאה ישירה מהשלוק שם יש שלוק נוסף... בגלל שראו שזה עובד מאוד יפה, אז ראש העיר אמר שהוא יממן... ובאמת פתחנו שלוק שני... יש שם רכזות, בית הספר מממן במימון מלא... גם שם נעשו החשיפות לנוער ולצוות".

בית ספר 2

בבית ספר 2 גויס תקציב להמשך התוכנית בשנת הלימודים תש"ף, אך במועד שבו התקיימו הראיונות טרם הוחלט לגבי המשך הפעלתה גם בשנת הלימודים תשפ"א.

"בפברואר הופסק תקצוב ביטוח לאומי. בית הספר גייס תקציב, ממה שאני יודע בלי עלם... אני יודע שיש תכנון להמשכיות בשנה הבאה. הייתה לי שיחה עם מנהל הפוך לפני שבועיים והוא אמר שלא משנה מה, הוא ימצא פתרון ששלוק ימשיך בתוך בית ספר... אני לא יכול לתת לו תשובה כרגע כי אנחנו בצומת דרכים. אחד, אני לא יודע אם אני ממשיך בתפקיד. שתיים, אם המנהלת ממשיכה בתפקידה. הכוונה היא כן להמשיך עם מעורבות עלם... בשלב הזה לא רואה תבנית אחרת שתיכנס".

סטטוס תוכנית השלוק בשנת הלימודים תשפ"א

בבית ספר 2 לא הופעלה תוכנית השלוק בשנת תשפ"א עקב קשיי תקצוב.

”השלוק נסגר עקב התקציב והקושי של בית הספר להקצות לזה תקציב בגלל הקורונה. תלמידים בוגרי שלוק מגיעים להפוך אחר הצהריים באופן קבוע”.

בית ספר 3

בבית ספר 3 שולבה תוכנית השלוק במסגרת תוכנית בית-ספרית נרחבת יותר, ההולכת ומתגבשת, ותלווה את כלל התלמידים.

”התוכנית שאני הולך לבנות... בהשגחת משרד החינוך... אני בוחר חברה מסוימת שהיא מבצעת את התוכנית... התכניות יופעלו לפי הדרך של שלוק... אני חושב שהתוכנית הזאת [שלוק] הוטמעה ואנחנו ממשיכים עם זה באותו מומנטום-עיקרון. ראיתי שהתלמידים רוצים את זה וזה כדאי. אני אעשה חלק מהמימון הבית-ספרי... לעלם יש אחוז של משרה אבל אני רציתי להרחיב את זה אז אני עושה תוכנית שתלווה את הילדים במהלך הלימודים. הרכזת תמשיך לרכז את זה דרך על”ים”.

סטטוס תוכנית השלוק בשנת הלימודים תשפ”א

לאור השפעתן של מגבלות מגפת הקורונה על הגעת התלמידים לבתי הספר, נמנעה פתיחת המרחב לאחר הסגר. למרות זאת הרכזת המשיכה לעבוד עם הנערות במסגרות אחרות:

”הרכזת עדיין ממשיכה איתנו ואת העבודה עם הנערות היא עושה במט”ל – מרכז טיפולי של הרווחה – אחר הצהריים... קיבלנו מהרווחה אישור להקים מט”ל ביישוב. הרכזת עושה את העבודה שהיא עשתה עם הנערות בבוקר, אחר הצהריים וזה עובד יפה”.

ז. סיכום

מחקר זה ליווה את פעילות תוכנית שלוק בשלושה בתי ספר במהלך שלוש שנים. כאמור, פעילות מרחבי השלוק בבתי הספר התאפיינה בתחלופה של התלמידים המשתתפים בתוכנית מדי שנה, ולעיתים גם בתחלופה של רכזות השלוק ושל אנשי הצוות השותפים לפעילות. על כן, הממצאים הנוגעים לתלמידים משקפים את עמדותיהם ותפיסותיהם לגבי התוכנית לאחר שנת פעילות אחת. יחד עם זאת, פעילות מרחבי השלוק בבתי הספר השונים התבססה והתפתחה באופנים שונים לאורך שנות המחקר. בסיכום זה יוצגו עיקרי ממצאי המחקר לפי המוקדים השונים שנדונו בו, וכן היבטים במודל העבודה של שלוק לאורך שנות המחקר.

תרומת התוכנית לתלמידים: מסיכום ממצאי שנת הפעילות השלישית ניתן לראות עלייה במספר התלמידים שהשתתפו בתוכנית. התלמידים הגיעו למרחב השלוק בעיקר לצורך שיחה בנושאים המעסיקים אותם, למטרת הפוגה וכן לבקשת עזרה וקבלת סיוע על פי צורך. מרבית המשיבים לשאלון נכחו במרחב השלוק יותר מפעמיים במהלך השנה. מרבית הפעילויות היו קבוצתיות, ונמצא קשר מובהק בין תדירות ההגעה למרחב השלוק לבין תפיסת בית הספר כמקום נעים לתלמידים, וכן בין תפיסת התלמיד את מצבו החברתי כטוב. בעיני מרבית התלמידים **ההשתתפות בשלוק לא נתפסה כדבר שלילי** בבית הספר, ומכך ניתן להניח שאין תיוג שלילי לתלמידים המשתתפים בפעילות. זהו ממצא חשוב ביותר, שכן לפי וור (Weare, 2015), התערבויות בית-ספריות יעילות מושתתות על גישה חיובית לדיבור על רגשות. ניכר כי תוכנית ה"שלוק" פעלה ברוח גישה זו, דבר שחלחל גם לתלמידים ותאם לגישתם כלפי התוכנית.

גורם משמעותי בהפעלת מרחב השלוק והסיבה שבגינה התלמידים אהבו להגיע אליו הייתה הרכזות. ניכר כי **נרקם קשר טוב בין התלמידים לרכזת**, והיא אף נתפסה לפעמים כגורם מתווך בקשר שלהם עם בית הספר. הגורמים שתומכים בפיתוח הקשר החיובי עם המרכזת הם מאפייניה האישיותיים, ביסוס יחסי אמון בינה לבין התלמידים ומתן תחושת ביטחון עבורם, פיתוח יחסים אישיים וחבריים התורמים לשיח ולשיתוף, זמינותה לתלמידים והסיוע להם בפועל. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים נוספים שנערכו בתחום. במחקר של הרפזי ועמיתותיה (Harpazi et al., 2020), שבו השתתפו בני נוער שלקחו חלק בטיפול באומנות במסגרת בית הספר, נמצא כי מערכת היחסים החיובית בין התלמידים למטפלת הייתה גורם חשוב שקידם את התהליך הטיפולי. התלמידים שהשתתפו במחקר תיארו את המטפלת כדמות אימהית, קשובה ואכפתית, שבאפשרותם לדבר איתה על הכול, וניכר כי מערכת היחסים איתה תרמה לתפיסתם את הטיפול באופן חיובי. גם במחקר הנוכחי נמצא כי אחד הגורמים המנבאים הגעה של בני הנוער למרחב השלוק הוא התפיסה כי דברים שייאמרו במרחב לא ידווחו להוריהם. מכאן כי התלמידים ראו בשלוק מקום בטוח לשיתוף גם בנושאים הנתפסים בעיניהם כרגישים.

מרבית התלמידים מעידים גם על מצב חברתי חיובי בבית הספר, וניכר כי השלוק **סייע** להם בגיבוש והיכרות עם תלמידים חדשים. עוד עלה מהממצאים כי מרבית התלמידים מתנהלים בהתאם לכללי בית הספר, מכבדים את מוריהם וחשים תחושות חיוביות כלפי בית הספר, ובפרט תחושת שייכות וביטחון. כשנשאלו על תרומת השלוק לנושאים אלו ציינו חלקם כי **ההשתתפות במרחב שלוק תרמה להם** בפיתוח מוטיבציה ללמידה, להגעה לבית הספר ואף למניעת נשירה. כפי שעולה ממאמר

של וונזל וויגפילד (Wentzel & Wigfield, 2007), מערכות יחסים חיוביות בין התלמידים ותחושת שייכות לבית הספר קשורים באופן הדוק לתחושת המוטיבציה ללמידה. אם כן, ייתכן שהאפשרות לפתח קשרים חיובים עם תלמידים אחרים שמגיעים למרחב ה"שלוך" ותחושת השייכות החברתית שנוצרת במרחב מגבירות, בתורן, את המוטיבציה של התלמידים ללמידה. נראה כי בסך הכול התלמידים היו בעלי תפיסה חיובית לגבי עצמם, ומרביתם הפגינו מיקוד שליטה פנימי. נראה היה כי השלוך העצים את התלמידים, תרם להעלאת ביטחונם העצמי וסיפק להם הכוונה בנושאים הקשורים לגיל ההתבגרות.

מרבית התלמידים הפגינו שביעות רצון רבה מההשתתפות במרחב שלוק, והעידו כי הם אהבו להגיע אליו והיו ממליצים על כך לחבריהם. נוסף על כך, נמצא כי ההשתתפות במרחב תרמה לתלמידים בהיבטים אישיים, רגשיים, חברתיים ולימודיים מגוונים. נראה כי המרחב אפשר להם מקום לשיתוף ולשיח פתוח ובטוח ונטול שיפוטיות עם מבוגר משמעותי, ונתן מענה להתמודדויות רגשיות ואחרות בחייהם.

פיתוח התפיסה בקרב צוות בית הספר ושיתוף פעולה בין הגורמים השונים השותפים לתוכנית: הקמת מרחב בלתי פורמלי בבית הספר ורתימת הצוות לשיתוף פעולה התגלו כאתגר בבתי הספר, ונדרשה השקעה על מנת להטמיע את התוכנית. יחד עם זאת, ניכר כי מאפייני העבודה הבלתי פורמליים של המרחב והתמקדותו במענים רגשיים-חברתיים הפכו אותו לחלק אינטגרלי מבית הספר, ואף התפתחו מעבר לפעילות במרחב עצמו. השלוך התבסס כמרחב שפונה לכלל התלמידים בשכבה ולא מתמקד דווקא באוכלוסייה של תלמידים בסיכון, על אף שיש שטענו מבין אנשי הצוות כי השלוך נצרך יותר על ידי תלמידים במצבי סיכון. כפי שעולה ממאמרם של אונגר ועמיתיו (Ungar et al., 2014), שסקרו 36 התערבויות בית-ספריות שנערכו להגברת החוסן של תלמידים, התערבויות מסוג זה נוטות להיות יעילות יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון בהשוואה לתלמידים שאינם במצבי סיכון. אם כן, ייתכן שתלמידים במצבי סיכון פונים ל"שלוך" לעיתים תכופות יותר משום שהם נתרמים ממנו במידה רבה יותר.

על מנת להצליח ולהטמיע את השלוך ועקרונותיו בבית הספר נדרשת שותפות עם צוות בית הספר ויצירת מערכת תמיכה מצד בית הספר בתוכנית. לתמיכת בית הספר בהצלחת השלוך ישנם מספר מרכיבים משמעותיים: היכרות של הצוות עם פעילות השלוך והכרה בחשיבותו, קיום קשר רציף בין רכזת השלוך לאחראים מטעם בית הספר, תמיכה במתן אישורי יציאה לתלמידים לשלוך ועידודם, תמיכה ארגונית בהקצאת מקום פיזי למרחב השלוך. ניתן לראות כי גם בתום שלוש שנות פעילות התוכנית, עדיין לא הייתה תמיכה מלאה מצד המורים ביציאת התלמידים למרחב השלוך, וחלקם סירבו לאשר זאת בקביעות. יחד עם זאת, ועל אף קשיים שונים שעלו בניסיונות לגייס שיתוף הפעולה, ככלל נמצא שיתוף פעולה של צוות המורים עם תוכנית והכרה בחשיבותה. אחת העדויות לכך הייתה מתן סיוע לתלמידים בהשלמת חומר הלימוד שאותו הפסידו עקב היציאה למרחב שלוק, ממצא שעלה בקרב כרבע מהמשיבים.

אתגר נוסף בשיתוף הפעולה שעלה כבר מתחילת הפעילות ונמשך לאורכה היה שילוב אנשי צוות בפעילות מרחב השלוך. מבחינה ארגונית ניכר עומס של המורים וקושי להתפנות לפעילות זו, ובנוסף עלו קשיים בהתאמה של חלקם לדרכי הפעולה של מרחב השלוך. בבית הספר שבו הצליחו להתמודד עם האתגר נמצא כי ראשית כול שעות הפעילות בשלוך נקבעו באופן מסודר במערכת השעות, ובנוסף שולבו בפעילות מורים משכבות אחרות שאינם מלמדים את התלמידים. מצד התלמידים

עלו תגובות אמביוולנטיות לשילוב אנשי צוות במרחב: חלקם העידו כי הם חשו בנוח לפנות אליהם, ואחרים הביעו חששות ותחושות של חוסר אמון. היות שבמחקר עלה כי אחד ההיבטים המנבאים פנייה של בני הנוער למרחב השלוק הוא תחושה נוחה של התלמיד עם אנשי הצוות הנוכחים במרחב, ישנה חשיבות רבה לביסוס יחסי אמון גם עם אנשי צוות אלו.

יצירת רצף בין מענים שניתנים בבית הספר למענים בקהילה: התוכנית שאפה למתן מענה הוליסטי ומתמשך לתלמידים וליצירת רצף טיפולי לאורך היום. שאיפה זו באה לידי ביטוי בקשר בין מרחבי שלוק למרכזי הפוך על הפוך שפועלים אחר הצהריים, וניכר שהגורמים המעורבים רואים חשיבות בכך. הקשר שנוצר בפועל בין המרכזים היה דו-כיווני – רכזי שלוק הזמינו תלמידים במידת הצורך להגיע למרכזי הפוך על הפוך, ולהפך. מרבית התלמידים שמעו על מרכזי הפוך על הפוך, וחלקם ביקרו בהם. נראה כי יש חשיבות למפות באופן שיטתי את הקשר הדו-כיווני בין המרחבים ולבחון אם התלמידים שאינם מגיעים להפוך על הפוך או לקבלת מענים אחרים ביישוב אכן אינם זקוקים להם.

אתגר כללי ומשמעותי שנמצא בהטמעת השלוק בבתי הספר, אשר עלה כמרכיב בסיסי בהצלחת התוכנית כולה וביכולתה לפעול לאורך זמן, היה נושא ההמשכיות והיציבות. בשלוש שנות הפעילות הייתה תחלופה רבה של רכזי שלוק, לצד תחלופה של התלמידים וצוות המורים. לעיתים הדבר הוטמע כחלק מהתוכנית, ולעיתים נבע מאילוצים. אך ככלל, השינויים הרבים פגעו ביצירת רצף הפעילות וההמשכיות של תוכנית השלוק בבתי הספר, ויש להקדיש מחשבה למציאת פתרונות לכך.

לסיכום, כעדות לשביעות הרצון מפעילות תוכנית השלוק וההכרה בחשיבותו, שלושת בתי הספר הביעו עניין להמשיך בפעילות גם ללא התקצוב של המוסד לביטוח לאומי. כל אחד מהם פעל בדרך שונה על מנת להצליח להקצות תקציב ולהמשיך בפעילות. ממצאי המחקר מעלים כי לאחר שלוש שנות פעילות, התוכנית עומדת ברוב המטרות שנקבעו עבורה. מהממצאים עלו תרומות שונות של התוכנית למשתתפיה, ובהן העצמה אישית, תרומה חברתית ואף תרומה למוטיבציה להגיע לבית הספר. תרומה נוספת שעלתה מהממצאים היא הטמעתם של מאפייני העבודה הבלתי פורמליים בעבודת בית הספר, אף מעבר לפעילות במרחב השלוק. בנוסף, מרבית בני הנוער נחשפו בזכות התוכנית למענים נוספים הניתנים עבורם בקהילה, וחלקם השתתפו בהם.

לצד זאת, מהמחקר עלות מספר המלצות להמשך הפעילות. מומלץ למסד את פעילותם של אנשי צוות בית הספר במרחב השלוק ולהגדיר נוהלי עבודה ברורים, לייצר המשכיות בצוות הרכזים ובצוות המורים המלווה, ולשקול אפשרות להאריך את משך ההשתתפות של התלמידים בתוכנית, מעבר לשנת לימודים אחת. כל אלו יוכלו לסייע להמשך הפעלת התוכנית בהצלחה בבתי הספר שנבדקו, ואף להרחבתה לבתי ספר נוספים.

ח. רשימת מקורות

גולדנברג, ג., אורן, א. ורומי, ש. (2014). בית הספר כמסגרת לשינוי של מתבגרים במצבי סיכון. בתוך: גרופר, ע. ורומי ש. (עורכים) **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל אביב: מכון מופ"ת, 508-539.

גולדנברג, ג'. ורומי, ש. (2009). **מקורות ההשפעה של תכנית "מניפה": עמדות התלמידים, הבוגרים וסגל התכנית**. המכון לחינוך ולמחקר קהילתי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

גרופר, ע., סלקובסקי, מ. ורומי, ש. (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות, בתוך: גרופר, ע. ורומי ש. (עורכים) **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל אביב: מכון מופ"ת, 19-52.

דלומי, א. (2015). **הקשר בין דפוסי צריכת שירותים לבין מניעת התנהגויות מסכנות בקרב בני נוער המשתתפים במרכז "הפוך על הפוך"**. עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, ביה"ס לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים.

ויניגר, א. (2014). **נשירה סמויה וביקורים בלתי סדירים במערכת החינוך**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע: ירושלים.

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

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

להב, ח. (2014). פרופיל של הנוער המנותק בישראל, בתוך: גרופר, ע. ורומי ש. (עורכים) **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל אביב: מכון מופ"ת, 134-164.

להב, ח. (2012). **מ"נשירה סמויה" ל"נשירה גלויה" ומה שביניהם**, בתוך: **מניתוק לשילוב**. מינהל חברה ונוער, משרד החינוך ירושלים, 17, 32-7.

עציון, ד. (2014). טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל, בתוך: גרופר, ע. ורומי ש. (עורכים) **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל אביב: מכון מופ"ת, 111-133.

ראזר, מ. (2009). **"לא נוטשים"**: מודל דינמי להכשרת מורים לעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית במסגרת בית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 29, 59-77.

רומי, ש. (2007). **קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות**, בתוך רומי, ש. ושמידע, מ. (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**. ירושלים: מאגנס.

רייכל, נ. (2009). **חינוך בלתי פורמלי- למה הכוונה?**. ירחון מכון מופ"ת, 37, 8-5.

שמיד, ה. (2006). **הוועדה לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. משרד ראש הממשלה, ירושלים.

Burt, M. R. & Resnick, G. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66 (2), 172-178.

- Crocker, S. D. (2019). Reducing High School Dropout: An Instrumental Case Study of Successful High School Dropout Prevention.
- de Baat, M., & Foolen, N. (2012). Oorzaken van schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten.
- 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.
- Harpazi, S., Regev, D., Snir, S., & Raubach-Kaspy, R. (2020). Perceptions of art therapy in adolescent clients treated within the school system. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Knesting-Lund, K., O'Rourke, B., & Gabriele, A. (2015). Teachers' efficacy for supporting at-risk students and their perceived role in dropout prevention. *Journal of Studies in Education, 5*(2), 187.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 4*(1), 66.
- Weare, K. (2015). What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools. *London: National Children's Bureau*.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist, 42*(4), 261-271.
- Wilson, S. J., & Tanner-Smith, E. E. (2013). Dropout prevention and intervention programs for improving school completion among school-aged children and youth: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research, 4*(4), 357-372.

מפעלים מיוחדים

- מס' 1 - הבראה לאמהות למשפחות מרובות ילדים, אלחנן בלומנטל, 1974.
- מס' 2 - הערכת התוצאות של הדרכה תזונתית למשפחות מרובות ילדים, שרה בבלי וגילה מיכאלי, 1975.
- מס' 3 - "קשיש לקשיש" בשכונת גונן בירושלים בשנים 1969 – 1975, 1975.
- מס' 4 - מפעל ניסיוני לשיפור שירות ההזנה בבתי הספר בלוד וברמלה בשנת הלימודים תשל"ה, אגי מיינהרד ונעמי פינטון, 1976.
- מס' 5 - חינוך והדרכה לאורח חיים חסכוני למשפחות מרובות ילדים, נעמי פינטון, 1976.
- מס' 6 - מפעל ניסיוני ליצירת תהליך אבחון תעסוקתי לקשישים, רחל וינשטיין, 1976.
- מס' 7 - מפעל ניסיוני לשירות הזנה כולל בכפר סבא, נעמי פינטון ואגי מיינהרד, 1977.
- מס' 8 - פרויקט עבודה קהילתית בשכונת שפרינצק בקרית שמונה, נעמי פינטון, 1978.
- מס' 9 - מפעל ניסיוני לסיוע משפטי חנם בנושאי ביטוח לאומי (שירות אוניברסאלי ללא מבחן הכנסות); סקר מעקב, 1978, ראובן שטיינר ויוסף זילבר, 1979.
- מס' 10 - עמדות האוכלוסייה כלפי שאלות של בריאות הנפש (מצאים מתוך סקר בשכונות מצוקה בירושלים), נעמי פינטון, 1980.
- מס' 11 - השירות המקיף לקשיש בטבריה, ברנדה מורגנשטיין ורונית ליברמן, 1981.
- מס' 12 - חונכות – פרויקט לעזרה הדדית של נוער בשכונת רוממה, ירושלים, נעמי פינטון, 1981.
- מס' 13 - צרכים רפואיים וסוציאליים של קשישים מוגבלים – שרותים נחוצים ועלותם, חלק א', בני-ברק, חוקר ראשי ד"ר יוסף זילברשטיין, 1981.
- מס' 14 - חונכות – פרויקט לעזרה הדדית של נוער בשכונת רוממה, ירושלים – דו ח סיכום, נעמי פינטון, 1982.
- מס' 15 - מפעלים ניסיוניים לסיוע לאלמנות שאירים, ברנדה מורגנשטיין ורונית ליברמן, 1983.
- מס' 16 - חוק ביטוח נכות כללית – קצבה לילדים נכים בגיל 3 - 14, ברנדה מורגנשטיין, 1983.
- מס' 17 - חימום בתי קשישים בשכונת נחלאות בירושלים, יעקב צדקה ומרים שמלצר, 1984.
- מס' 18 - מפעל תעסוקה לקשישים, קרית גת, ברנדה מורגנשטיין, 1984.
- מס' 19 - היקף הצרכים לטיפול אישי ולעזרה ביתית ואספקתם על ידי המשפחה וגורמים בקהילה – בני ברק ובאר שבע, ברנדה מורגנשטיין, 1984.
- מס' 20 - הערכת מוגבלות תפקודית של נכים, שירותים מיוחדים לנכים, ברנדה מורגנשטיין ופרלה ורנר, 1985.
- מס' 21 - מועדונים פסיכוגריאטריים בירושלים, שרית בייץ, ברנדה מורגנשטיין, מרים כרמלי, 1985.
- מס' 22 - מקלט לנשים מוכות, אשדוד – מעקב מחקרי, נעמי פינטון ויהודית סלעי, 1985.
- מס' 23 - הדרכת בני משפחה המטפלים בקשישים מוגבלים בביתם, ברנדה מורגנשטיין, פרלה ורנר ומרים כרמלי, 1985.
- מס' 24 - הכשרת פנסיונרים מתנדבים לעבודה קהילתית, ברנדה מורגנשטיין ופרלה ורנר, 1985.
- מס' 25 - סדנא לאלמנות שאירים במסגרת מחלקת השיקום, ברנדה מורגנשטיין ומרים כרמלי, 1986.
- מס' 26 - מקלט לנשים מוכות, אשדוד – סיכום שנת מעקב 1983/4, נעמי פינטון ויהודית סלעי, 1986.
- מס' 27 - פרויקט הכשרה בלתי פורמלית למטפלות בית – מחקר הערכה, יהודית סלעי ונעמי פינטון, 1988.
- מס' 28 - תוכנית למניעת לידות מוקדמות בבית שמש, אדית דר, 1988.
- מס' 29 - מערך שירותים מוגבר בקהילה לקשישים סיעודיים שקיבלו אישור לסידור במוסד סיעודי – רמת גן, מרים כרמלי וברנדה מורגנשטיין, 1989.
- מס' 30 - מפעל מיוחד לגמילה מאלומות במשפחה, דינה סגל, נעמי פינטון ודבי עובדיה, 1989.
- מס' 31 - חונכות ילדי אסירים, דבי עובדיה, 1989.

- מס' 32 - **שיבולת – ניידת שירותים לקשישים מוגבלים**, פרלה ורנר וברנדה מורגנשטיין, 1989.
- מס' 33 - **ההפעלה הניסיונית של חוק ביטוח סיעוד, חלק א'**, ברנדה מורגנשטיין, שרית בייץ-מוראי ותמר הרון, 1989.
- מס' 34 - **פרויקט גמלאים בביה"ס התיכון העירוני קריית שרת בחולון**, הדסה האז, 1989.
- מס' 35 - **מפעל מיוחד לחונכות ילדי אסירים, שנה ב'**, דבי עובדיה, 1990.
- מס' 36 - **שירות פסיכולוגי בבתי אבות של משען**, שרית בייץ-מוראי, 1990.
- מס' 37 - **מפעל מיוחד – הלוואות לעזרים רפואיים**, שאול נמרודי, 1990.
- מס' 38 - **תוכנית התערבות למניעת לידות מוקדמות בבית שמש, שנה ב'**, אדית דר וענת שמש, 1990.
- מס' 39 - **דוח מסכם – קליטה והדרכה של עובדי יצור ישראליים במפעל פולגת קרית גת**, ג'ולי צוויקל, 1990.
- מס' 40 - **ההפעלה הניסיונית של חוק ביטוח סיעוד, חלק ב' – מעקב**, שרית בייץ-מוראי, 1990.
- מס' 41 - **קבוצות לעזרה הדדית לבוגרי הסדנאות לגמילה מאלימות במשפחה**, חסיה קליבנסקי, 1990.
- מס' 42 - **משפחתונים לקשישים בטבריה**, יעקב צדקה, 1991.
- מס' 43 - **קו חירום לנשים מוכות**, דבי עובדיה, 1991.
- מס' 44 - **הדרכה בתחום המיני להורים ולסגל בית הספר לילדים בעלי בעיות מוטוריות בעפולה**, תמר הרון ודבי עובדיה, 1991.
- מס' 45 - **תוכניות התערבות למניעת לידות מוקדמות בבית שמש, שנה ג'**, אדית דר וענת שמש, 1992.
- מס' 46 - **קבוצות לעזרה הדדית לבוגרי הסדנאות לגמילה מאלימות במשפחה**, שלומית לוי ודר אריאלה פרידמן, 1992.
- מס' 47 - **פרויקט סדנאות לנשים לאחר לידה באור עקיבא**, תמר צמח ומרים שיף, 1992.
- מס' 48 - **מפעל מיוחד סמ"ל: תוכנית קהילתית למניעת שימוש בסמים במועצה האזורית מעלה יוסף**, חביבה בר וג'אסר עסאקלה, 1992.
- מס' 49 - **משפחתון לקשישים: דגם חדש לטיפול יום בקהילה**, חנה פרימק, 1992.
- מס' 50 - **קליטת מובטלים בעבודה בצה"ל במקום אנשי מילואים**, דליה גורדון, 1992.
- מס' 51 - **אתגר משותף לילדי משפחות זהבי ומורים-עולים**, דבי עובדיה, 1993.
- מס' 52 - **הערכת התכנית בטיחות סביבתית – הגורם האנושי**, ד"ר קרול רזאל ועינת בבנשתי-שרון, 1994.
- מס' 53 - **פיתוח מסלולים מקצועיים לחיילות בגיוס מיוחד**, ד"ר יעקב אזרחי ואילן רוזינר, 1994.
- מס' 54 - **מפעלים מיוחדים לתעסוקה למרותקים לביתם: 'תכנית ברכה' בקרית טבעון, 'בית מלאכה נייד' בחיפה**, הנק הבסי ובלהה ז'יסלין, 1994.
- מס' 55 - **הדרכה בתחום המיני לסגל בית הספר, לילדים בעלי בעיות מוטוריות בעפולה, שנה שנייה**, דבי עובדיה, 1994.
- מס' 56 - **מרכז חירום טיפולי לילדים ולהורים בקרית אתא – מעקב מחקרי**, חביבה בר, 1995.
- מס' 57 - **תב"ל – תעסוקת בית למרותקים**, הנק הבסי ובלהה ז'יסלין, 1996.
- מס' 58 - **ליווי תעסוקתי לאסירים משוחררים**, דבי עובדיה-יוסף, 1996.
- מס' 59 - **מניעה וטיפול בנפילות קשישים בבאר שבע**, ד"ר ג'ולי צוויקל, 1996.
- מס' 60 - **היחידה לדרי רחובות תל אביב-יפו, מחקר הערכה – שלב א'**, שמעון שפירו ודפנה פרומר, 1996.
- מס' 61 - **הכשרת מתמכרים לשעבר כמדריכי גמילה, מחקר הערכה**, ד"ר אברהם כרמלי, נעמה הררי וטליה בראל, 1996.
- מס' 62 - **טיפול קבוצתי לנפגעי פגיעה מינית ולבני משפחותיהם**, דבי עובדיה-יוסף, 1996.
- מס' 63 - **ליווי תעסוקתי לאסירות משוחררות**, דבי יוסף, 1997.
- מס' 64 - **היחידה לדרי רחובות תל-אביב-יפו, מחקר הערכה, שלב ב'**, שמעון שפירו ודפנה פרומר, 1998.
- מס' 65 - **מועדון הזיכרון לקשישים הסובלים מירידה קוגניטיבית ובעיות זיכרון**, פרלה ורנר, 1999.

- מס' 66 - פיתוח מנהיגות במושב במועצה אזורית בקעת בית שאן, ד"ר יעקב אזרחי, 1999.
- מס' 67 - מתחברים לנוער מנותק, ד"ר אברהם כרמלי, גב' נעמה שמיר וגב' לילי יצחקי, 1999.
- מס' 68 - כינוך מיני לנוער חרש, ד"ר עמנואל חיגר, 1999.
- מס' 69 - מרכז מידע וסיוע לילדים, אשדוד, דינה קידר וגדעון טלשר, 1999.
- מס' 70 - סדנא להכרת עולמו של הילד המיוחד, ד"ר אברהם כרמלי, גב' נעמה שמיר וגב' לילי יצחקי, 2000.
- מס' 71 - פרויקט 'גיל הצפון' גמלאים יוצרים, מפיקים ומשדרים שידורים קהילתיים, ד"ר הלל נוסק, 2000.
- מס' 72 - קבוצות לילדי נגמלים מסמים, נעמה בר-און, ד"ר מירי לוי-רוזליס, רפי יודלביץ, 2000.
- מס' 73 - תוכנית ההכשרה של מתנדבי עמותת סינגור קהילתי (חנות הזכויות), חיה אמזלג-באהר וחגית הכהן וולף, 2000.
- מס' 74 - בית-נועם – כיוון חדש לגברים אלימים, חגית הרטף, נעמה בר-און, 2000.
- מס' 75 - פרויקט מועדוניות-ספריות עבור ילדים ובני נוער, ד"ר הלנה סינה-דה-סביליה, נביל חטאב וניצה רסקין, 2001.
- מס' 76 - דירות קלט לנשים בסיכון וילדיהן, חיה אמזלג-באהר וחגית הכהן וולף, 2001.
- מס' 77 - אמהות למען אמהות, ד"ר אברהם כרמלי, רנה פוזנר, סיגל רוביצ'ק ושרה בלומנפלד, 2001.
- מס' 78 - תכנית טיפול נמרץ לגמילת אלכהוליטיסטים, ד"ר מרק ויסמן וד"ר ריקי סויה, 2001.
- מס' 79 - מדריכים חברתיים: הערכת הכשרה, מיפוי התפקיד והערכת התפקוד, ד"ר אברהם כרמלי, אייל אגוזי ולימור חוד, 2001.
- מס' 80 - אבות אסירים בתהליכי שחרור ומשחררים: בית ספר להורים, חיה אמזלג-באהר וחגית הכהן וולף, 2002.
- מס' 81 - בית חם לצעירים, ד"ר הלנה סינה-דה-סביליה, 2002.
- מס' 82 - הזמנה לדו-שיח, קטרינה בודובסקי וטלל דולב, 2002.
- מס' 83 - הגנה על קשישים ומניעת אלימות נגדם בהרצליה, בת כצמן והווארד ליטוויץ, 2002.
- מס' 84 - בית ספר שדה המשלב אוכלוסיות מיוחדות, יהודה מור, 2002.
- מס' 85 - השפעת תכנית ההתערבות רפואה שלמה למען יוצאי אתיפיה על הטיפול ומצב הבריאות בקרב חולי אסתמה וחולי סכרת, נורית ניראל, שורוק איסמעיל ומרק טרגין, 2002.
- מס' 86 - מרכז יום לאסירות משוחררות, חלק א', אמנון טימר, ארנונה סינבני ועירית שריג, 2002.
- מס' 87 - קווי מצוקה (ערך) בשפה הערבית, ד"ר עדיטל בן-ארי וד"ר פייסל עזאזיה, 2003.
- מס' 88 - התערבות עבור ילדים ונוער שהוריהם התגרשו או נמצאים בתהליכי פירוד וגירושין, יהודה מור, 2003.
- מס' 89 - מרכז יום לאסירות משוחררות, חלק ב', ד"ר רירי סויה וד"ר מרק ויסמן, 2003.
- מס' 90 - פעילות גופנית מכלילה, פרופ' שונית רייטר וד"ר רחל טלמור, 2004.
- מס' 91 - התנדבות עובדת: מתנדבים והתנדבות במרכזי מידע ועוז לנוער 'הפוך על הפוך', בעז מ. בן-דוד, דבי חסקי-לוונטל, רנאל, 2004.
- מס' 92 - כמה אנחנו שונים/כמה אנחנו דומים, גית הכהן וולף וחיה אמזלג-באהר, 2004.
- מס' 93 - אמהות למען אמהות, ד"ר אברהם כרמלי, איריס רביד-ימין וגלי אורון, 2005.
- מס' 94 - תוכנית ההזנה במסגרות פורמאליות, אברהם כרמלי, חיה שנפ-רודוי וקרן שליט-יאיר, 2005.
- מס' 95 - בית לורן – המרכז למשפחה המתמודדת עם אוטיזם / PDD, ד"ר מרק ויסמן וד"ר ריקי סויה, 2005.
- מס' 96 - מועדוניות בני ארזים תשס"ג-תשס"ד, ד"ר ריקי סויה וד"ר מרק ויסמן, 2005.
- מס' 97 - העצמת נשים בדואיות בנגב, מירי מונק, 2005.
- מס' 98 - חיוק הקשר והתקשורת בין הורים לילדים לקווי שמיעה ממזרח ירושלים, ד"ר מאיה חושן ומיכל קורת, 2005.
- מס' 99 - הלקוח במרכז, ד"ר הנק הבסי, 2006.
- מס' 100 - שימור ושיקום קשרי משפחה בעת סידור חוף ביתי-פנימייתי, אירית מירו ועמנואל גרופר, 2006.

- מס' 101 - **המושבים – משבר תעסוקתי לפרנסה**, ד"ר שוקי הנדלס, 2006.
- מס' 102 - **קן-זוגות**, נעמה בר-און, קרן קופיעץ, עביר גאנם ואווה שדה, 2006.
- מס' 103 - **עלה של זית**, אירית מירו ואמין חאג' יחיא, 2006.
- מס' 104 - **תחנות מידע וייעוץ לעיוורים וכבדי ראייה**, אלאיב ברמן, נורית שטרסברג ודניז נאון, 2006.
- מס' 105 - **תוכנית לפיתוח מנהיגות של אזרחים ותיקים**, מלכה כורזים ותמר תומר-פישמן, 2006.
- מס' 106 - **אור לילד ביישובי הנגב**, ד"ר יאיר עמרם, 2006.
- מס' 107 - **שילוב נכים בקהילה**, אדוה הים-יונס ויצחק פרידמן, 2006.
- מס' 108 - **פרויקט בית רשת לטיפול בנוער בסיכון במסגרת הקהילה**, ד"ר רון שור, 2006.
- מס' 109 - **תוכנית תעסוקתית עבור בלתי מועסקים (מודל רש"ת)**, ד"ר שוקי הנדלס, 2006.
- מס' 110 - **פיתוח ערכת פעילות לבריאות להפעלת החולה הדמנטי בביתו**, פרופ' פרלה ורנר, 2007.
- מס' 111 - **דרור: מקלט חירום לבני נוער הומולסביים**, מרים גולן, בתיה פנחסי, רונית חיימוב-איילי, שמעון שפיר וטטיאנה זסלבסקי, 2007.
- מס' 112 - **עסק משלך**, ד"ר עמליה סער, 2007.
- מס' 113 - **היחידה למניעה וטיפול באלימות כלפי קשישים בחיפה**, ד"ר הלנה סינה דה-סביליה, אלה אדלר-ברונשטיין ומיכל חותם-אלבאז, 2007.
- מס' 114 - **מועדון חליפין קהילתי**, ד"ר חגית הכהן וולף וחיה אמזלג - באהר, 2007.
- מס' 115 - **מודל לפיקוח ומעקב על חוק ביטוח סיעוד**, פרופ' פרלה ורנר, 2007.
- מס' 116 - **השכלה אקדמית נתמכת לאנשים עם מוגבלויות פסיכאטריות**, נגה שגיב ונעמי שטרך, 2007.
- מס' 117 - **מנהיגות צעירה ללקויי שמיעה**, חיה אמזלג-באהר, ד"ר חגית הכהן וולף ובטי סבו, 2007.
- מס' 118 - **פינת חי טיפולית לילדים חולי סרטן**, בלה גילוף, ד"ר דוד גרין, לאה לנגום, ד"ר דוד סנש, 2007.
- מס' 119 - **בית חם לנערות ולנשים רווקות בפרדיס ובשפרעם**, אירית מירו-יפה וד"ר ג'הד חאג'י-יחיא, 2007.
- מס' 120 - **תכנית ביחד בטריית הכרמל**, אירית מירו וטליה קונסטנטין, 2007.
- מס' 121 - **מרכז ללמידה פעילה ולהעצמה חברתית של 'אילן'**, ד"ר נה פיגין ודר מרים ברזון, 2007.
- מס' 122 - **העצמת משפחות חד-הוריות במגזר החרדי**, ד"ר מאיה חושן, מיכל קורח, שירי בורנשטיין, 2007.
- מס' 123 - **תוכנית להגנה על קשישים במגזר הכפרי**, ד"ר איילת ברג-ורמן וג'ני ברודסקי, 2008.
- מס' 124 - **רעים: מסגרת חברתית לצעירים בעלי קשיי תקשורת ולקויות למידה**, ד"ר יעקב אזרחי ודר מלכה שבתאי, 2008.
- מס' 125 - **שירות אישי לבטיחות ילדים**, ד"ר אורנה בראון-אפל ולובה בליון, 2008.
- מס' 126 - **פרויקט הורים נפגעי סמים**, ד"ר יואב סנטו, 2008.
- מס' 127 - **המרכז לתעסוקת מבוגרים**, ד"ר שוקי הנדלס, 2008.
- מס' 128 - **בנפשנו: מוקד נגישות בבריאות הנפש**, ד"ר רון שור, 2008.
- מס' 129 - **פיתוח משאבי התנדבות בקהילה הבדואית בנגב**, ד"ר מייק נפתלי ופרופ' גיורא רהב, 2008.
- מס' 130 - **תוכנית קש ת: קידום, שיתוף ותקשורת**, ד"ר רון שור, 2009.
- מס' 131 - **מבדידות לשייכות – מתבגרים מתנדבים מסייעים למתבגרים נפגעי נפש**, ד"ר מייק נפתלי, פרופ' גיורא רהב, דר אהרן יורק, 2009.
- מס' 132 - **שומעים הקול – קידום נגישות ושימוש בטכנולוגיית עזרי שמיעה לאנשים לקויי שמיעה**, אברהם כרמלי ואדווה הרטמן, 2009.
- מס' 133 - **התכנית לקידום הגישור בסכסוכים הקשורים לאנשים עם מוגבלות**, חיה אמזלג-באהר ודר חגית הכהן וולף, 2009.
- מס' 134 - **שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים**, מירי מונק וד"ר חגית קליבנסקי, 2009.
- מס' 135 - **הוסטל מפתחות לאסירים משוחררים אלימים**, ד"ר מיכל שמאי, ד"ר אלי בוכינדר, ד"ר גיא אנוש, גלי דותן ויעל ברזילי, 2009.
- מס' 136 - **שילובם של מקבלי גמלה להבטחת הכנסה בשוק העבודה: פרויקט תלמ"ה**, פרופ' אורי ינאי, 2009.

- מס' 137 - **עגלות קפה, מסגרת תעסוקה שיקומית בסביבת חיים נורמטיבית לאנשים המתמודדים עם הפרעה נפשית**, פרופ' נעמי כץ, ענת רווח ואורנית זיו, 2009.
- מס' 138 - **מרכז יום לטיפול בעברייני מין בקהילה**, ד"ר יעל אידיסיס ודר מלי שחורי, 2009.
- מס' 139 - **תוכניות לבוגרי מסגרות השמה חוץ-ביתית חסרי ערוץ משפחתי**, רמי בבנישתי, 2009.
- מס' 140 - **תוכנית ה-סל-גל הפועלת לשילוב בני נוער עם וללא מוגבלויות במשחק כדורסל בכיסאות גלגלים**, טלי היוש, גילה ווגל, שחר גינדי, 2010.
- מס' 141 - **חממה עסקית לנשים**, ד"ר שוקי הנדלס, 2010.
- מס' 142 - **כנפיים – מכינה לחיים, תכנית שילוב נכים בלימודים ובשירות לאומי**, ד"ר חגית הכהן וולף, בטי סבו, דקלה מארק, 2010.
- מס' 143 - **שכן טוב**, ד"ר אברהם כרמלי, אמיר פלק ושרון פקמן, 2010.
- מס' 144 - **תוכנית תעסוקה עבור נפגעות תקיפה מינית בחיפה ובראשון לציון**, פרופ' רבקה לזובסקי, מיכל היישריק, עינת יצחק-מונסונגו, 2010.
- מס' 145 - **מקשיבים לך – תחנות מידע ללקויי שמיעה**, אדוה הים-יונס, תמי ברוש, 2011.
- מס' 146 - **קהילה תומכת חיים עצמאיים לנכים – הערכה מחקרית**, ד"ר אבי גריפל וליאת הבר, 2011.
- מס' 147 - **אבן דרך**, ד"ר אברהם כרמלי, אמיר פלק, יעל גורודינסקי, ישי המנחם, 2012.
- מס' 148 - **הקיבוצים – משבר תעסוקתי לפרנסה**, פרופ' אברהם אופק ואריאל צימרמן, 2012.
- מס' 149 - **מרכז ילדים-הורים: המודל האזורי הנייד**, יואה שורק, פידא ניג'ם, דליה בן רבי, 2012.
- מס' 150 - **תוכנית איל – אני יכול להצליח**, ד"ר ארי נוימן, רינה נוימן, ליטל ברלב קוטלר, 2013.
- מס' 151 - **מרכז תמיכה לתעסוקה לבוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה במכללת תל חי**, פרופ' הלנה דה-סביליה סינה, מיכל רו, עמית רוטמן, 2013.
- מס' 152 - **תכנית הבתים השיקומיים לנשים צעירות המחלימות מהפרעות אכילה**, ד"ר טלי היוש, מיכל היישריק, עינת יצחק-מונסונגו, פרופ' רבקה לזובסקי, 2013.
- מס' 153 - **מרכז ייעוץ וטיפול לאוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים נפגעי אלימות או פוגעים ובני משפחותיהם**, ד"ר חגית הכהן וולף, תחיה בן דוד-ויטמן, 2013.
- מס' 154 - **תוכניות לשיקום בקהילה של צעירים המתמודדים עם מחלה פסיכיאטרית: הישגים ואתגרים**, ד"ר חן ליפשיץ, 2014.
- מס' 155 - **ציפור הנפש: מרכז פעילות והדרכה למשפחות המתמודדות עם מחלת נפש של ההורים**, ד"ר עתליה מוסק, 2014.
- מס' 156 - **"מדברים בעד עצמם" - סנגור עצמי לאוכלוסיית נפגעי נפש**, ד"ר ברברה רוזנשטיין, ענבל ברגר, 2015.
- מס' 157 - **תכנית תעסוקה לבני 60 ומעלה**, יצחק שנור, 2015.
- מס' 158 - **מיזם שילוב נשים בתעסוקה**, ד"ר שוקי הנדלס, 2015.
- מס' 159 - **תכנית "תעסו-קו" - קו פתוח לתמיכה, לייעוץ ולליווי תעסוקתי**, ד"ר שוקי הנדלס, 2015.
- מס' 160 - **"יד מכוונת" – הערכת התוכנית**, ברוך רוזן, דניז נאון, הדר סמואל, 2016.
- מס' 161 - **60+ - קידום פעילות גופנית בקרב מבוגרים**, פרופ' ישעיהו הוצלר, 2016.
- מס' 162 - **בראשית - יישום מודל קלבהאוס לנפגעי נפש בחדרה**, פרופ' דיוויד רועה, ד"ר פאולה גרבר-אפשטיין, 2016.
- מס' 163 - **מרכז מאור - שיקום ותעסוקה לאנשים עם תחלואה כפולה**, פרופ' דיוויד רועה, ד"ר פאולה גרבר-אפשטיין, 2016.
- מס' 164 - **שמ"ש - שיקום משפחתי שלם עבור משפחות לילדים עם מוגבלות**, ד"ר עתליה מוסק, ד"ר אילה כהן, 2016.
- מס' 165 - **עמיד בטוח לצעירים – תכנית תעסוקה לצעירים בגילאי 20-35 עם ליקויי למידה והפרעות קשב**, ד"ר יונתן אייל, יוסף קרן-אברהם, דורי ריבקינ, 2016.
- מס' 166 - **חנות "כלים שלובים": דוח מסכם של מחקר הערכה**, ד"ר אבי גריפל, אפרת מישור בן דוד, 2017.
- מס' 167 - **"משחק החיים" – שמוש בכדורגל ככלי חינוכי-שיקומי לבוגרים עם מוגבלות שכלית, אוטיזם ומתמודדים עם בריאות הנפש**, ישעיהו הוצלר, שרון ברק, מלי עוז, 2017.

- מס' 168 - ד"ח מחקרי משולב ומסכם לתוכניות שיקום תעסוקתי בבריאות הנפש, פרופ' דיוויד רועה, פרופק מרק גלקופף, 2017.
- מס' 169 - גולשים נגישים – הערכת התוכנית, רוית אפרתי, ד"ר עידית מני-איקן, 2017.
- מס' 170 - "לימודי העשרה לבנים חרדים", ד"ר שלומית (שולי) בכר, ד"ר גלית אהרון, 2019.
- מס' 171 - "תוכנית הדספייס לטיפול נפשי בנוער ובצעירים בישראל", פרופ' דיוויד רועה, ד"ר מיכל משיח-איזנבר, ד"ר פאולה גרבר-אפשטיין, גב' גילי חטר ישי, 2019.
- מס' 172 - "מסלול להכשרת מטפלים קהילתיים - התמחות רב תחומית בהדרכה וליווי זקנים", פרופ' ליאת איילון, ד"ר שירי שנאן-אלטמן, 2020
- מס' 173 - "מהפכה בהשכלה הגבוהה: הערכת התרומה של מרכזי תמיכה רב-נכותיים במוסדות להשכלה גבוהה", ד"ר דליה זק"ש, ד"ר נעמי שרויאר, ד"ר כרמית-נעה שפיגלמן, ד"ר שגית מור, פרופ' ארלין קנטר, גב' יעל רויטמן, גב' הילה כהן, 2020
- מס' 174 - "מיזם פעילות גופנית מותאמת והשתלבות בפעילות גופנית בקהילה", ד"ר אילת דונסקי, ד"ר שרון ברק, 2020
- מס' 175 - "המיזם להפחתת תחושת הבדידות בקרב זקנים ולהתמודדות עימה: מחקר מלווה", מיכל לרון, איתי מנהיים, יפית כהן, דנה וייס, שלומית קגיה, 2020
- מס' 176 - "עמיתים מומחים בנתי החולים הפסיכיאטריים", ד"ר גלית הלפרין, ד"ר אורית בנדס-יעקב, יוני אריה, 2021
- מס' 177 - "עמיתים לנוער", ד"ר הוד אורקיבי, הילה טואף, 2021

space and to support its implementation. However, in the third year of the research only in one school, the teachers took part in activities in the Shluk Space, and it is evident that over the three years this issue remained a challenge that requires a long-term solution. Schools that integrated teachers in the Shluk Space did so by setting specific hours in their schedule, and choosing teachers that do not teach the participating students.

- **Continuity of responses with “Hafooch al Hafooch” and others in the community:** Starting from the second year, the Shluk coordinators also began working in “Hafooch al Hafooch” centers, and the coordinators of these centers attended the participating schools at least once a week and took part in activities in the space. In light of the closure of schools during the COVID-19 outbreak, some students have come to “Hafooch al Hafooch” in order to meet with the coordinators. The majority of respondents to the questionnaire in this research knew the “Hafooch al Hafooch” Space (61%), and 38% of them visited it. 33% of respondents reported that they first came to “Hafooch al Hafooch” after visiting the Shluk.
18. As a recognition of its importance, all three schools wish to continue the activity upon completion of the budget allocated to it by the National Insurance Institute. Each of the schools operates in a different way in order to be able to budget the program and continue with the activity.

space to them, and similarly, staff members in the Shluk spoke about the importance of the continuity of response and the ability to help the youth in a deeper way thanks to the “Hafooch al Hafooch” Center. At the same time, it was found that the staff at the school were not informed of what was happening at “Hafooch al Hafooch”, and similarly, the “Hafooch al Hafooch” staff were not up to date with what was happening in the Shluk. Therefore, thinking about broader collaboration between the teams may be required. In addition, a number of students noted that they do not come to “Hafooch al Hafooch” due to its great similarity to the Shluk Space.

17. The Model of the Shluk Program: The Shluk has some key characteristics that advance its objectives. After three years of implementation and research, these characteristics were established and developed in the participating schools:

- **Informal Space within the School:** Implementing the program in schools, and in fact establishing an informal space within a formal institution, was a challenge for the principals, both in communicating its goals and advantages to the students, and in encouraging the school staff and its willingness to cooperate and show flexibility in allowing students to leave classes to go to this space. During the years of the Shluk activity, it is evident that there has been a process of change, partly organizational and partly perceptual, in understanding the importance of the Shluk Space and its contribution. Moreover, it appears that the informal work characteristics of the Space and the focus on social-emotional responses have made it an integral part of the school, and expanded beyond it by formulating plans to integrate Shluk principles into the various activities that take place in the school routine, and in creating additional Shluk-like Spaces in the school.
- **Adaptation to the Entire Student Population:** In accordance with the need to respond and to support youth who are struggling with adolescence, over the years the Shluk Space was intended for all students and not solely for at-risk populations. However, some of the interviewees noted that sometimes the Shluk was used more by students in risk situations. The Shluk activity took place in one age group in two schools, and among girls in two age groups at the third school. The various interviewees emphasized the importance of expanding the Shluk activity with regards to the target population and operating times.
- **Partnership of the School Staff in Implementing and Operating Shluk:** During the program's implementation, difficulties sometimes arose with the cooperation of the school staff, and in particular, with the cooperation the coordinators received from some of the teachers, who expressed objections to the introduction of an external program into the school. However, over the years, the school administration and the teachers of the different age groups appear to have recognized the importance of the

semester among Shluk participants in a manner similar to the rest of the students in their class.

14. **Feelings towards School:** In a questionnaire administrated during the 2019-2020 school year, students were asked about their feelings towards their school. The majority of students reported positive feelings, such as feelings of safety (60%) and belonging (59%). In addition, 52% of the students indicated that they liked coming to school, and 56% of the students indicated that it was pleasant for them to be there. With regards to their relationships with the teachers, 68% of the students reported respecting the teachers at the school and 53% reported having a good relationship with them. On the other hand, only 40% reported that teachers were interested in them as people, and 43% reported that they had someone to turn to for assistance at school.
15. **Differences between Schools:** In the questionnaire administrated to students in the 2019-2020 school year, significant differences were found between the three schools: **regarding the sense of control over their lives**, the attitudes of the students in School 3 were significantly lower than in the other two schools; **With regards to being a student**, the perceptions of students in School 1 were significantly higher than in the other two schools; **Regarding social status**, the perceptions of students in School 1 were significantly higher than those of students in School 3; **Regarding the nature of the relationship between teachers and students**, the perceptions of students in School 1 were significantly higher compared to the those of students in School 3; **Regarding the nature of the relationship between the Shluk staff and the students**, the perceptions of the students in School 3 were significantly lower compared to the other two schools. It is important to note that there are differences in the characteristics between Schools 1 and 2 and School 3, and the differences found in the research may be due to them. However, the high satisfaction of students in all schools with the program may indicate the suitability of the response provided by Shluk to the needs and characteristics of the students in each school. In addition, the challenges faced by the schools in implementing the program were shared by most of them.
16. **Continuous response – "Hafooch al Hafooch":** One of the goals of the program is to **create continuous response** with "Hafooch al Hafooch" in order to provide teenagers with a holistic response to the problems they face. Indeed, a questionnaire administrated to students in 2019-2020 found that 61% of them had heard of "Hafooch al Hafooch" Space and 38% of them had visited it. The students who visited "Hafooch al Hafooch" reported in their interviews about the contribution of this

- 11. School staff support:** Some schools described a difficulty in creating cooperation between the school's teachers and the Shluk team, especially at the beginning of the program's implementation. These relationships improved in some schools during the first year of implementation, and a partnership was established, as well as the teachers' recognition of the importance of the Shluk Space. A student questionnaire in 2019-2020 indicated that the majority of teachers (78%) supported the students going to the Shluk Space during lessons in a moderate to a large extent. However, the students noted that about a third of teachers did not allow them to go out to the Shluk Space (34%). About a quarter of the students indicated that they received a high degree of assistance in completing the study material they missed when they left for the Shluk Space.
- 12. Integration of Staff in the Shluk Space:** The students indicated to a large (42%) or medium (25%) extent that they felt comfortable to turn to the school staff in the Shluk Space. However, interviews with students and graduates raised differing opinions, and some expressed concern about sharing different aspects of their personal lives with teachers.
- 13. Contribution of the Program to Students:** In a student questionnaire in 2019-2020, 76% of the students reported that they enjoyed going to the Shluk Space very much and 77% indicated that they would recommend their friends to visit the space. The main contributions to the students following their visits to the Shluk Space were their understanding of their strengths and weaknesses – 42% said that they understood them more now as compared to the situation prior to participating in the Shluk Space, as well as having a more positive perception of themselves – 38% indicated that their self-perception was more positive compared to how they were before participating in the Shluk Space. Additional contributions that came up in interviews with the teams, students and Shluk graduates described Shluk as a space for open dialogue with a significant adult, a place that allowed sharing and meeting the emotional needs of the students. The students also reported that their participation in activities in the Shluk space contributed to them through its dealing with a variety of topics related to adolescence and in strengthening their self-confidence. Another contribution of the program was a social contribution: Shluk graduates noted that staying in the space contributed to them socializing and getting to know other students in their class and age group. Finally, the students and staff addressed the program's contribution to various aspects related to the students' study habits, their motivation to attend school and, to some extent, to maintaining a continuous presence at school. The data obtained from the schools showed an improvement in attendance during the second

the school rules, and an inverse relationship with the saying “if there is a problem the coordinator will talk to my parents”.

7. **Reasons for Visiting the Shluk Space:** As part of a questionnaire submitted to 15 teachers in 2019, the teachers were asked why their students visit the Shluk Space. The main reasons found were to have someone listen to them (13 teachers), to talk about things that interest them (12 teachers) and to consult with the staff (10 teachers). Reasons cited by fewer teachers were: taking a break from the school day (8 teachers), to improve the students' feelings towards themselves (5 teachers) and to consult with other students (5 teachers). The main reasons for visiting the Shluk Space as reported by the students in the 2019-2020 school year were to have a conversation about topics that interest them (43%) and to take a break from the school day (40%). These reasons also came up in interviews and focus groups conducted with students the same year.
8. **Activity in the Shluk Space:** Most of the interventions conducted in the Shluk Space were group activities: in a questionnaire submitted in 2019-2020, 78% of the students reported that they had participated in a group conversation, and a lower percentage reported participating in individual conversations (8%).
9. **The Content of the Activities:** In interviews conducted with students and graduates in the school year 2019-2020, it was found that the topics with which the students were occupied during Shluk activities included topics related to adolescence, assistance in social interactions such as resolving conflicts between youth, and personal empowerment.
10. **The Shluk Coordinator:** In a questionnaire submitted to students in 2019-2020, 74% of students reported that their relationship with the Shluk coordinator was moderately to largely good. The coordinator was perceived as the mediator between them and the school staff (45%), an aspect that indicates a relationship of trust with the students. It was also found that a good relationship with the coordinator was predictive in a statistically significant way of the students' desire to visit the Shluk Space, an aspect that reflects the significant figure of the coordinator for them. In interviews with program participants, they noted that the relationship with the Shluk coordinator was characterized by the creation of a relationship of trust, a personal and non-judgmental relationship, and the high degree of availability that the coordinator had to assist the students who contacted her. However, during the years of research there was a high turnover of Shluk coordinators, making it difficult to establish stability and continuing processes.

depth experience with Shluk activities, as well as being planned in a more orderly and organized manner.

- 5. Participation in the Shluk program:** From the data collected from the ELEM systems, it is evident that in each of the schools there was a decrease in the number of students that participated in the program over the years. At the same time, the ability to compare the number of participants between the years is limited, since each year different students participated in the program. From a gender perspective, over the years the participation rates of boys and girls in the program has been similar. In the years 2018-2019 and 2019-2020, the data was analyzed according to the number of meetings the students attended. In School 1, the frequency of visits to the Shluk Space remained similar in 2018-2019 and 2019-2020: Most students (44%-46%) participated in 1-2 sessions, about one-third of the students (29%-32%) participated in 3-5 sessions and about a fifth of the students (21%-23%) participated in 6-10 sessions. The frequency of visits increased from the beginning of the year to the middle of the year.

In School 2, the frequency of visits to the Shluk Space was high in 2018-2019: 30% of the students participated in 0-2 sessions, 31% of the students participated in 3-5 sessions and 35% of the students participated in 6-10 sessions. Between January and March 2020, the frequency of visits decreased, so that 51% of the students participated in 0-2 sessions, 39% of the students participated in 3-5 sessions, and only 6% participated in 6-10 sessions. It is important to note that the outbreak of the COVID-19 pandemic may have affected the participation in the program during this period. Additional information on student participation was obtained from a questionnaire submitted to 15 teachers in 2018-2019. Eight educators replied that students from their class visited the Shluk space once a week, 3 educators replied that students visited the Space once every two to three weeks, 3 educators replied that students visited every day that the Shluk space operated, and one educator replied that students visited the Space less than once a month.

- 6. Connection between the degree of participation in Shluk and other variables:** A questionnaire for students in 2019-2020 indicated a connection between multiple visits to the Shluk Space and students' perception of the school as a pleasant place, participation in social and class events and satisfaction with their social status. It was also found that the four variables that predicted students' incentive to visit the Shluk Space were the student's sense of comfort approaching teachers active in the Shluk, a good relationship with the Shluk coordinator, the student's compliance with

Main Findings

- 1. Characteristics of the Program:** In the interviews conducted in 2017-2018 and 2018-2019 with the program's partners, the program's managers and school staff, the interviewees were asked about the main characteristics of the program and the core elements that should be included in it. The main characteristics found in the interviews were: Shluk as an informal space within the schools; a program based on cooperation between the Shluk team and the school staff; a program that provides a solution for all youth as a voluntary space; and the creation of continuous support in conjunction with the "Hafooch al Hafooch" centers.²
- 2. The Goals of the Program:** The goals of the program as found throughout the three years of research are: providing a space for open discourse and responding to emotional aspects. Shluk is intended to serve as a space for informal, non-judgmental emotional discourse for the students, and to provide them with a sense of visibility and a place to speak according to their needs. Increasing the students' sense of belonging to school, and preventing overt and covert school dropout and creating an emotional connection between teachers and students, and implementing holistic thinking among the school staff; assistance to youth dealing with risk situations, and even preventing them in advance; empowering youth and providing help with the difficulties of adolescence. The perceptions of staff and students of the goals of the Shluk Space were mostly similar, and all emphasized that it differed from other spaces in the school in terms of the discourse that took place there. One difference found is that the goal of preventing school dropout was only referenced by staff members. These aspects also meet the goals of the program itself.
- 3. The Program's Target Population:** Most of the participants in the research, throughout its years, noted that the target population of the program is all youth, both those who are defined as "at risk" and those who are not defined as such – with the understanding that all face various adversities and need a dialogue with a significant adult.
- 4. Exposing Students to the Shluk Space:** Exposing students to the Shluk Space and getting to know the program coordinator at the beginning of the school year are important components, which contributed to increased student participation in the program. It is evident that these activities have improved from year to year, and over the years they have been conducted in a more intimate format that enabled an in-

² "Hafooch al Hafooch" are youth centers that operate in the afternoon and evening throughout the country in the cities of Kiryat Shmona, Zefat, Nazareth Illit, Kiryat Yam, Netanya, Tel Aviv, Holon, Ashdod, Kiryat Gat and Sderot.

Research Population

The research population in the three years of the research included:

1. Students in grades 7, 8, and 9 who arrived at Shluk centers.
2. Graduates of the program.
3. School staff members who took an active part in the program.
4. The school administration.
5. Program coordinators.

Although there is a similarity at the core goals and operation model of the program in all participating schools, differences can be found in its implementation according to the unique characteristics of each school, its different needs and its student population. The following are the characteristics of the program in the schools that participated in the research:

School 1 is a six-year comprehensive school. In this school, the Shluk Space opened in November 2017, and was located in the school building. The space operated three times a week for four hours. The space staff included the Shluk coordinator, the Junior High principal, the school counselor, school staff and often volunteers on their voluntary year of service.

School 2 is a six-year comprehensive school. In this school, the Shluk Space opened in January 2018, and was located in the school basement. The space operated three times a week for four hours. The space staff included the Shluk coordinator, the vice principal, the school counselor, school staff and often volunteers on their voluntary year of service.

School 3 is an eight-year elementary school in the Bedouin sector. The Shluk Space opened in September 2017 and operated during Life Skills lessons, according to the needs of the students. The space team included the Shluk coordinator, the school principal and the school counselor.

Part of the research was conducted at a fourth school, which was not included in the research during the 2019-2020 school year:

School 4 is a three-year high school (a second chance school). A Shluk Space was opened there in 2015, and was located in the school building. The Space operated twice a week for four hours. The space staff included the Shluk coordinator, the school principal, the school counselor, active school staff and often volunteers on their voluntary year of service.

Executive Summary

The evaluation research presented in this report followed the activities of the Shluk Program in three schools¹ during the school years 2017-2018, 2018-2019 and 2019-2020. The following are the main areas of interest examined:

1. **The program’s contribution to students**, particularly in reducing school dropout, increasing the sense of belonging to school, reducing dangerous behaviors and strengthening functional skills such as improvement in schoolwork, feelings of personal empowerment, and continuing with the Shluk program.
2. **The contribution of the program to the professional development of the school staff** – the development of a holistic perception of students’ overall school performance and the provision of tools and skills to support students.
3. **Cooperation between the various partners** participating in the program at school and outside of it.
4. **Creating a continuity of responses** between the school and the community during the afternoon and evening.

Methodology

Research Tools

Throughout the years of the research, quantitative and qualitative research tools were used, administrative data was collected by the ELEM non-profit organization, and additional data was collected from the schools where the Shluk – social-emotional spaces operated. The following table presents the research tools, by years:

Table 1: Details of the Research Tools divided into the Years of Research

	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Focus groups with students	V	V	V graduates
Interviews with Shluk coordinators	V	V	V
Interviews with school staff	V	V	V
Interviews with staff members active in Shluk	V	V	V
Interviews with program partners	V		
Educators Questionnaire		V	
Student Questionnaire			V
Analysis of administrative data from ELEM	V	V	V
Analysis of data from schools		V	V

¹ In the early years, the Shluk Space operated in four schools.

המפעלים המיוחדים - הכתובת שלך לרעיונות מקוריים

המוסד לביטוח לאומי, באמצעות הקרן למפעלים מיוחדים, תומך בפיתוח שירותי רווחה חדשניים וניסיוניים. "מפעל מיוחד" הוא פרוייקט מקורי העוסק במתן שירותי רווחה קהילתיים. הוא מיועד לציבור מקבלי הגמלאות במוסד לביטוח לאומי (קשישים, נכים, מובטלים, משפחות, ילדים ועוד) ומבוצע בידי גוף משפטי רשום.

פרוייקט שיאושר יזכה בהשתתפות במימון לתקופה הראשונית-נסיונית, בליווי מקצועי בשלבי התכנון וההפעלה, במעקב מחקרי ובפרסום דוח מפורט. אם יש לך רעיון חדשני הקשור לתחום פיתוח שירותי הרווחה, נא לפנות אלינו:

המוסד לביטוח לאומי

המחלקה למפעלים מיוחדים
שד' וייצמן 13, ירושלים 91909
או בדוא"ל: carmelaeb@nioi.gov.il

