

התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון בבתי ספר

מיכל טרומר, ד"ר יעקב בר- זוהר ופרופ' דרורה כפיר*

מבוא

בישראל, בשנת 2000, חוקק בכנסת "חוק זכויות התלמיד", חוק הנותן תוקף רשמי לזכויותיו השונות של התלמיד, וזאת ברוח כבוד האדם ועקרונות אמנת האומות המאוחדות בדבר זכויות הילד. אי לכך, בהתאם לחוק, המדינה אחראית להבטיח לילד קיומם של תנאים אופטימליים ללימוד נאות, מתוך הכרה בצרכיו ובזכותו ללמוד למידה משמעותית, שתכשיר אותו לחיים עתידיים ותאפשר לו מוביליות תעסוקתית וחברתית בעולם דינמי ומשתנה. את הזכויות האלה מנסה המדינה להבטיח בעזרת מערכת החינוך והשירותים השונים הקיימים עבור ילדים ובני נוער (משרד החינוך התרבות והספורט, 2000).

מערכת החינוך הפורמלי עושה מאמצים להחיל את חוקי החינוך על כל ילדי ישראל. למרות זאת, עדיין קיימות אוכלוסיות שהמערכת המוצעת להם אינה עונה על צורכיהם ואינה מאפשרת להם לממש את עצמם ואת זכותם לחינוך והשכלה. ישנם גורמים רבים שמשפיעים על המצב הזה, חלקם גורמים אישיים, משפחתיים, גורמים הקשורים לקהילה או תלויים במערכת החינוך ובית הספר. לחינוך יש תפקיד מכריע להנעת הפרט להשתלבות ולקידום חברתי. הנשירה ממערכת החינוך היא אחד הגורמים המרכזיים המזינים ומשמרים את הפערים החברתיים שבהם אנו נתקלים בכל חברה, וגם בישראל (דוברת, 2005).

הנשירה והניתוק של בני נוער ממערכת הלימודים הפורמליים הם תופעה מוכרת בעולם ובארץ, והיקפה משתנה לאורך השנים. הנשירה היא תהליך דינמי, וכיום מקובל לתאר אותו באמצעות שני מושגים: נשירה גלויה ונשירה סמויה. נשירה גלויה מתארת מצב של ניתוק פיזי של הנער והנערה ממערכת החינוך המיועדת לבני גילם. בין הנושאים ניתן לזהות שלוש תת קבוצות בולטות: בני נוער שהחליטו על ניתוק ממערכת החינוך והם מפסיקים לחפש חלופות חינוכיות; בני נוער שלאחר תקופת זמן קצרה של ניתוק ממערכת החינוך מחפשים דרך להשתלב בחזרה במערכת; ובני נוער שבגלל נסיבות חיים, שאינן תלויות בהחלטתם, הם נשארים מחוץ למערכת החינוך.

נשירה סמויה מתארת אוכלוסייה, שנעדרת בתכיפות ממערכת החינוך או שנוכחת בכיתה בצורה פסיבית ואינה משתתפת אקטיבית בלמידה (דוברת, 2005). תופעה זו תוארה על ידי אדלר (1980), כתופעת "נוכח נפקד". חשוב לציין, שלנשירה הסמויה אין הגדרה

* מתוך "מניעת נשירה סמויה מכיתות לקראת בגרות – אתגר", במסגרת הלימודים לתואר שני בייעוץ חינוכי, במכללה האקדמית בית ברל, בהנחיית ד"ר יעקב בר-זוהר (מנחה ראשי) ופרופ' דרורה כפיר

אחידה ומוסכמת, אולם קיימים סימנים שעשויים לסייע לזיהוייה ולאיתורה. אוכלוסייה בסיכון לנשירה סמויה מאופיינת בריבוי היעדרויות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושת ניכור כלפי בית הספר, בעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית הספר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). ההתייחסות לבני הנוער המצויים על רצף הנשירה הוא בהקשר של הקיצוניות והמורכבות של המאפיינים שהוצגו לעיל (אדלר, 1980; להב, 1999). כימות ממדי הנשירה הוא בעיה מורכבת, משום שהתופעה נעה על פני רצף. בישראל נהוגה שיטה המופעלת על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ולפיה נבדק מדגם ארצי של האוכלוסייה בכל הגילים לגבי עיסוקם. הממצאים של השנים האחרונות מלמדים שהנשירה הסמויה מקיפה אחוז דומה לזה של הנשירה הגלויה. מחקרים מלמדים שעל כל נער שידוע כנושר גלוי נמצא נער נוסף שמוגדר כנושר סמוי (להב, 2004). הנשירה ממערכת החינוך ומניעתה אינו בעיה של מערכת החינוך בלבד. ממדי התופעה והשלכותיה נוגעים לחברה כולה ותוצאותיה ניכרות בכלכלת המדינה, בתעסוקה, באבטלה, בעוני ובהתנהגויות סיכון, כמו עבריינות, שימוש בסמים. תוצאות אלה משפיעות על עתיד החברה והמדינה. לפיכך, מניעת הנשירה היא משימה שחייבת לקבל מעמד של יעד לאומי מרכזי (כנסת, 2002).

אוכלוסייה בסיכון – הגדרות ומאפיינים

"מצב סיכון" בקרב ילדים ובני נוער עלול לכלול סיכון פיזי, נפשי או רוחני. המונח "מצב סיכון" מנסה להצביע על קשר בין גורמי הסיכון ובין התוצאות בסיטואציות מסוימות (להב, 2000).

ברט ורזניק (Burt & Resnick, 1996) הגדירו "סיכון" על פי ארבעה מרכיבים עיקריים: גורמי סיכון (Risk Factors), סימני סיכון (Risk Markers), התנהגויות סיכון (Risk Behaviors) ותוצאות סיכון (Risk Outcomes). גורמי סיכון מתייחסים לסביבתו הקרובה של הילד או הנער, אשר להם השפעה שלילית על התפתחותו, ומזוהים שלושה גורמים בולטים: משפחה לא מתפקדת, עוני וסביבה חברתית עבריינית. סימני סיכון הם אותן התנהגויות של הילד או המתבגר כמו תפקוד לקוי בבית ספר או התנהגות לא נורמטיבית, אשר בשילוב עם גורמי הסיכון שצוינו לעיל מעלות את הסבירות לפגיעות ולהתנהגות שלילית. התנהגויות סיכון הן התנהגויות שעלולות לפגוע בילד או במתבגר באופן ישיר או עקיף. אלו התנהגויות שבדרך כלל מזוהות עם גורמי הסיכון וסימני הסיכון שהוצגו לעיל, והבולטות שבהן: היעדרויות תכופות מבית הספר, עישון, שימוש לרעה באלכוהול ובסמים, קיום יחסי מין בגיל צעיר והתחברויות לקבוצות עבריינות. תוצאות הסיכון הבולטות של כלל הגורמים שתוארו לעיל הן: הורות בגיל צעיר, חסרי בית, מעורבות בזנות, בסמים, בעבריינות, התאבדויות, נשירה וניתוק ממערכות חינוך וחברה בקהילה (להב, 2000).

ההגדרה של אוכלוסייה כ"אוכלוסייה בסיכון" באה על רקע של ניסיון מתמיד לזהות ולאתר אוכלוסיות אלו ולפתח תוכניות מניעה. גלן ונלסון (Glenn & Nelson, 1988) טוענים שכל בני הנוער בגיל ההתבגרות נמצאים במצב סיכון זה או אחר. במעבר ההדרגתי מילדות לבגרות, המתבגר חווה תקופה סוערת, רווית רגשות וריגושים, שמאופיינת בשינויים פיזיולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים. במהלכה של תקופה זו המתבגר מבסס אוטונומיה

אישית ויוצר סוג חדש של אחריות ביחסים עם הוריו ועם הסביבה המשמעותית לו (סרוף, קופר וודהארט, 1998). אכן, על פי ממצאי מחקרים, רוב התנהגויות הסיכון מתרחשות בגיל 13-18, כאשר מתבגרים עם גורמי סיכון מפגינים סבירות גבוהה יותר להתנהגויות סיכון מאשר כלל בני הנוער (Gross & Capuzzi, 2004). לעומת גישה זו, יש הגורסים שרק כמחצית מכלל בני הנוער בני 10-17 נמצאים בסיכון ואילו רק כרבע מהם נמצאים בסיכון גבוה (Dryfoos, 1990). בעניין זה, רזניק (Resnick, 2003) טוען, שהסבירות שבני נוער יפגינו התנהגויות סיכון אינה תלויה בקשר סיבתי מובהק להיותם בגיל ההתבגרות אלא קשורה לגורמי סיכון אישיים או לתנאים סביבתיים.

בתהליך ההתבגרות, כחלק מתהליך גיבוש הזהות של המתבגר, מתעצב מושג ה"עצמי". זהו תהליך התפתחותי שבמהלכו המתבגר פונה לדמויות שמהן הוא שואב רעיונות, אידיאולוגיות, תפיסות חיים וקריטריונים להצלחה. בהתאם לתורת ההזדהות הדיפרנציאלית, אדם דבק בהתנהגויות סוטות במידה שהוא מזדהה עם בני אדם ממשיים או דמיוניים, אשר מנקודת ראותם נראית התנהגותו הפלילית כשרה. במילים אחרות, אדם הממזג בתפיסה העצמית שלו תפקידים סוטים ותדמיות סוטות, ייטה להתנהג באורח סוטה (Glaser, 1956).

גישות נוספות שמו את הדגש על זיהוי "גורמי סיכון" אישיותיים או סביבתיים, גורמים המשפיעים על הסיכויים של המתבגר לסטות מהנורמה החברתית ולסכן את עצמו או את סביבתו. הסטייה, כאמור, מוגדרת כהפרה של נורמות חברתיות, והחברה היא שמגדירה מהי נורמה, מהי סטייה ומי האנשים הנחשבים כסוטים (משוניס, 1999). דירקהיים (Durkheim, 1964), במחקרו על הסטייה, מצא שבדרך כלל החברה מוקיעה את הסטייה והסוטה. כתוצאה מדחיית החברה את הסטייה, יש אישור מחודש לערכים ולנורמות שעליהם מושתתת החברה, וכך הסטייה משרתת את החברה. נקודת מבט נוספת להגדרת הסטייה מוצגת על ידי מרטון (Merton, 1976), לפיה הפרות כללים מעידות על טיבם של ההסדרים החברתיים. החברה מציבה לפרט מטרות, ולאדם נטול אמצעים להשגתן, זהו מצב היוצר קונפליקט ואז תיתכן סטייה. באותו הקשר, מילר (Miller, 1992) גורס, שתת תרבויות סוטות מתפתחות בעיקר בקרב צעירים בני המעמד הנמוך, משום שההזדמנויות הלגיטימיות הפתוחות בפניהם מעטות מאלו של כלל האוכלוסייה. זאת ועוד, בהתאם לתיאוריית התיג, הסטייה החברתית היא תולדה של התנהגות סוטה שנוצרת במהלכם של יחסי גומלין חברתיים, שבהם החברה מטילה תגים שליליים על פרטים או קבוצות בחברה. הפרטים המתויגים, או הקבוצה המתויגת, מתנתקים ממסלולי החיים הנורמטיביים של החברה ומחפשים דרכים חלופיות לחברה ולנורמות שהיא מייצגת, ואם הם כשלו, הם מאמצים התנהגויות סוטות (משוניס, 1999).

כיום, אחד המודלים המקובלים ביותר לאפיון וניתוח תופעות סיכון בקרב מתבגרים הוא הגישה האקלקטית-אקולוגית (Gross & Capuzzi, 2004). זוהי גישה רב ממדית לפענוח הבעיות החינוכיות והפסיכולוגיות של הפרט, שנועשית על ידי התייחסות לאינטראקציות המורכבות שבין נתוני האדם לבין נתוני סביבתו. גישה זו משלבת תיאוריות התפתחותיות של מתבגרים ותיאוריות סביבתיות-אקולוגיות בזיקה לקבוצת השווים (Peer Group), למשפחה, לבית הספר ולקהילה הרחבה של הנער, שהמתבגר נמצא עמם בקשרי גומלין.

הסביבה המשפחתית (Microsystem) כוללת מערך פעילויות, תפקידים ויחסי גומלין בין-אישיים, הנחווים על ידי הנער במשפחתו. מאפייני הנער והוריו מעצבים סביבה זו. סביבה נוספת היא הסביבה החברתית הקרובה שעמה בא הנער במגע (Mesosystem), והיא כוללת את הפעילויות והיחסים הבין-אישיים הנחווים על ידי הנער מחוץ למשפחתו. הכוונה למסגרות המעניקות שירותים שונים, כגון חינוך, בריאות, רווחה. לעומת זאת, הסביבה הרחוקה יותר (Exosystem) היא סביבה שבה הנער אינו שותף פעיל אך היא משפיעה עליו בעקיפין. משתני סביבה זו מגדירים את הרקע הסוציו-אקונומי כמו מצוקה כלכלית בשכונת המגורים, רמת שירותי הבריאות בקהילה ונגישותם של מקורות תמיכה חברתית להורים (Bronfenbrenner, 1986; Burt & Germain, 1991; Resnick, 1996). בהתבסס על התיאוריות והמחקרים שהוצגו לעיל, מצב סיכון יתואר כמצב שבו הפרט חי בסביבה הפוגעת, או עלולה לפגוע, בהתפתחותו התקינה וביכולתו לממש את כישוריו.

משתנים אישיים ומשפחתיים

גורמי סיכון יכולים לנבוע ממקור פנימי – תוך אישי, קרי מהתפתחות פתולוגית באישיותו של הפרט, או מנכות פיזית. מסקירת מחקרים מקיפה בישראל על ילדים ומתבגרים עם נכויות, עולה כי מאפיינים מסוימים של הנער ומשפחתו, הנחשבים למנבאי מצבי סיכון, מופיעים בשכיחות גבוהה בקרב משפחותיהם של נערים עם נכויות. גם נערים עם לקויות למידה ובעיות של קשב וריכוז נמצאו בסיכון גבוה יותר להתנהגויות סיכון (מרום ועוזיאל, 2001). מקור אישי נוסף, שעלול לנבא פוטנציאל לסטייה או להתנהגות סיכון והרס, הוא הערכה עצמית נמוכה. שיפוט ערכי מתפתח באמצעות התנסויות של הצלחה או כישלון אישיים, אינטראקציות עם אחרים, למידה חברתית, התבגרות ותורשה. ההערכה העצמית באה לידי ביטוי ברגשות של מסוגלות עצמית, יעילות, או באמונות בדבר שליטה אישית בתוצאות. ממחקרים עולה שיש קשר בין דימוי עצמי גבוה לבין צעירים מצליחים לימודית וחברתית, בעוד שבני נוער בעלי דימוי עצמי נמוך נמצאו בסיכון לעבריינות, להתנהגות אובדנית ולנשירה מבית ספר (Meggert, 2004).

המשפחה היא סוכן החיברות הראשוני. גורמי סיכון שונים קשורים למשפחה, כמו התנהגויות ההורים כלפי הסביבה, קשיי משפחה, תפקוד משפחתי ותפקוד הורי במשפחה. מאפיינים אלה משפיעים על הילד והמתבגר. נמצא, שלמרות שבגיל ההתבגרות השפעתה של קבוצת השווים גוברת, עדיין יש להשפעת ההורים משקל רב בעיצוב עולמו של המתבגר (סרוף, קופר וודהארט, 1998).

משתני תפקוד בבית הספר

ישנם תיאורטיקנים הטוענים שכל בני הנוער מצויים בפוטנציאל לסיכון. אי לכך, כדי לזהות אוכלוסייה בסיכון יש להתייחס לתפקודו של כל מתבגר במסגרת בית הספר, לתפקודו המנטלי ולתפקודו בבית (Glenn & Nelson, 1988; Gross & Capuzzi, 2004). השוואה בין לאומית מצביעה על כך, ששיעור בני הנוער שלא למדו בישראל דומה לשיעורים שברוב מדינות אירופה ובארצות הברית, ואף נמוך מהשיעור הממוצע במדינות

החברות בארגון OECD. בישראל, 15% מבני ה-17 לא למדו לעומת 21% במדינות OECD (הראל, טילנגר ומולכו, 2003).

נתוני משרד החינוך הישראלי מראים ש-15%-10% מכל בני 14-18 הוגדרו כאוכלוסייה בסיכון על רקע נשירה סמויה. דהיינו, מדובר ב-30%-10% מבני הנוער בגיל בית ספר העל יסודי (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

בארץ אין כמעט בסיסי מידע המאפשרים לחקור את מאפייני הנוער הנושר בפועל מבית הספר ולהבחין בינו לבין הנושרים הסמויים. על פי מחקר שנועד ללמוד על ההבדלים בין נושרים לבין מתמידים בקרב אוכלוסיית תלמידים בתוכנית "לקראת בגרות", נמצא שההישגים הלימודיים הנמוכים והנוכחות הדלה הם מאפיינים מרכזיים הקודמים לעזיבת בית הספר. כמו כן, תפיסת מסוגלות נמוכה של התלמיד את עצמו גם היא מאפיין קריטי בניבוי עזיבת המסגרת. לא נמצאה השפעה מובהקת של משתנים סוציו-אקונומיים ותפיסות התלמידים את בית ספרם, אם כי ייתכן, שמשתנים אלה משפיעים על גורמים אחרים שקשורים לנטייה לעזוב את בית הספר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). על פי מחקרים נוספים, נמצא שיש קשר מובהק בין נוער שמאופיין בתחושת ניכור חברתי לבין תפקוד לא מסתגל שלו בבית הספר. יתרה מזו, בני נוער שדיווחו על תחושת ניכור גבוהה נעדרו ונשרו מבית הספר יותר מבני נוער שלא חשו תחושת ניכור גבוהה (Beneka, 1970 ; Lauterbach, 1967). עוד עולה מהמצאים, שהסתגלות התלמיד למסגרת בית הספר משפיעה על תופעת ההתמדה או הנשירה. ככל שכושר ההסתגלות של הלומד גבוה יותר כך גדלים סיכוייו להתמדה ויציבות במסגרת הבית ספרית (שריד, 1976). גם שמש (1987) טוען שככל שעולה תחושת המסוגלות העצמית של המתבגרים כך עולה רמת ההסתגלות למסגרת בית ספר, שבאה לידי ביטוי בעמדות התלמיד ובהתנהגותו. עמדות שליליות כלפי בית הספר הן בין ההיבטים המאפיינים נשירה סמויה (Karp, 1988). למעשה, נמצא קשר חיובי בין עמדותיו של הנער כלפי בית הספר לבין הישגיו בלימודים. עמדות חיוביות מעלות את הסבירות להתמדה, וחוסר שביעות רצון עלול לגרום להתנהגות פסיבית או מפריעה (פרץ-ששון, 1998). חשוב לציין, שגם בעיות חברתיות קשות ובעיות התנהגות מאפיינות נשירה סמויה. בעיות חברתיות יכולות להתבטא בדחייה חברתית ובהיות התלמיד קורבן לאלימות לעתים קרובות. התנהגות אלימה בבית הספר היא אחד מההיבטים הקיצוניים והיא משקפת בעיות התנהגות. במסגרת מחקר בינלאומי (HBSC) הבודק דפוסי התנהגויות סיכון ורווחה נפשית, בנתונים שנאספו בישראל נמצא ש-5% מהתלמידים חוו דחייה חברתית וכ-17% דיווחו שהם נוטלים חלק פעיל באלימות, נשאו נשק להגנה עצמית פעם בחודש או יותר (הראל, טילנגר ומולכו, 2003). עוד עולה מהמצאים, שבקרב נוער לומד, שיעור המשתמשים שימוש כלשהו בסמים ושתייה מופרזת של אלכוהול הוא 9.9%, לעומת נוער מנותק שבו נמצאו 19.9% משתמשים. בהתאם לממצאים ניתן לומר, שככל שעולה רמת הניכור בקרב בני הנוער, כך גוברת התנהגותם הסוטה (הרשות הלאומית למלחמה בסמים, 2005).

בסקירה שלעיל הוצגו המאפיינים של הנשירה הסמויה: היעדרויות תכופות מבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן ובמספר רב של מקצועות, תחושת ניכור כלפי בית הספר, התנהגות בלתי מסתגלת והתנהגות אלימה. מממד משולב זה, המתיחס לכלל ביטויי הנשירה שצוינו לעיל, עולה כי בקרב כלל התלמידים, 39% אינם מאופיינים אף לא

באחד מביטויי הנשירה הסמויה, 31% באחד מהם, 19% בשניים והשאר - 11% בשלושה ויותר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

משתנים הקשורים לבית ספר

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בקרב אנשי חינוך וחוקרים בבדיקת מאפייני בית הספר והשפעתם על הישגים נמוכים של התלמיד, היעדרויות ונשירה. גורמים רבים נמצאו משמעותיים, ביניהם מבנה הארגון, יחסי צוות ותלמידים ומשאבים חוץ ארגוניים. מבחינת מבנה ישנם מספר מאפיינים רלוונטיים: שימוש בהקבצות ובמסלולים השונים, ההרכב החברתי וההשכלתי של מסגרות הלימוד ותוכניות לימוד לא רלוונטיות ללומדים. בקשר של יחסי מורים-תלמידים נמצא שדרכי הוראה והערכה של התלמידים, שידור ציפיות נמוכות לתלמידים על ידי מוריהם, איכות ההוראה ורמת הכישורים של המורים, הם משתנים בעלי חשיבות. בנוסף נמצא, שמשתנים חוץ ארגוניים, כגון מימון, משאבים ושירותים לא מספקים לבית הספר, משפיעים על הנשירה מהמסגרת (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

משתנים תרבותיים וקהילתיים

בעקבות גלי העלייה לישראל, השתנו במהלך השנים יחסי הכוחות התרבותיים במדינה. בתי הספר הפכו לזירה חברתית שבה ילדים מייצגים סגנונות התנהגות מגוונים, ערכים ונורמות שונים. סוגיית החינוך לרב-תרבותיות הרת גורל לעצם הבטחת קיומה של מדינת ישראל (גור זאב, 2003). חשוב לציין, שיש הבדלים בנורמות ובציפיות של בני הנוער הבאים מרקע שונה ומנורמות הארגון הבית ספרי. נמצא שגורמים תרבותיים משפיעים על הנשירה. לעמדות של סביבת בני הנוער על חשיבות החינוך יש השפעה על רצונם להמשיך ללמוד, או לחלופין – לעזוב את בית הספר. השפעה ניכרת יש גם ליחס של מערכת החינוך אל תלמידים מתרבויות הנתפסות כשונות, הן מצד התלמידים הקולטים והן מצד צוות בית הספר. בני הנוער העולים נמצאים במצב סיכון גבוה, הם מתחבטים עם מגוון רחב של בעיות וקונפליקטים ייחודיים. היקפי הנשירה בקרב בני נוער עולים מברית המועצות לשעבר גבוהים מאלו שבקרב בני הנוער הוותיקים. בקרב עולי קווקז מצטיירת תמונה מדאיגה במיוחד, לפיה היקפי הנשירה, הן הגלויה והן הסמויה, גבוהים במיוחד. בקרב בני הנוער יוצאי אתיופיה ממדי הנשירה הגלויה אינם גבוהים במיוחד, אולם ממדי הנשירה הסמויה גבוהים, ורבים מהם עוברים בתדירות מבית ספר אחד לאחר (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

מטרות המסגרת הבית ספרית הן אקדמיות וערכיות כאחת. בית הספר מהווה מסגרת חברתית חשובה לנער, שעשויה לשמש בו זמנית הן כגורם סיכון והן כחוסן. כאשר התלמידים חווים את בית הספר כסביבה נעימה ובטוחה, הם מגיעים להישגים אקדמיים טובים יותר ועולה תחושת ההצלחה שלהם (Gross & Capuzzi, 2004). למעשה, יחיד המפתח תחושות של ערך עצמי גבוה, קל לו יותר לבסס זהות אישית (Gross & Capuzzi, 1962; Erickson, 2004). ככלל, בית ספר, קהילה ומדינה שמאמצים גישה פתוחה

לאינטראקציה בין התרבויות השונות שבקרובן, מאפשרים יצירת מסגרת התייחסות שיש בה חינוך רב תרבותי ופולורליזם תרבותי, המבטיח את קיומה בעידן משתנה (שמשי, 2005).

התמודדות מערכת החינוך עם צורכיהם של בני נוער בסיכון

הלימודים בישראל מעוגנים ב"חוק לימוד חובה התש"ט – 1949" החל על ילדים מגיל 5 עד 15. עוד נקבע בחוק, כי הלימודים בגילאי 17-5 הם חינוך (חוזר מנכ"ל ז', 1994). למעשה, צמצום תופעת הנשירה ניצב כאחת המטרות המרכזיות של מערכת החינוך. מימוש המטרה מחייב הגדרה אחידה ומדידה לתופעת הנשירה והפעלת מערכת מידע ומעקב שיטתי אחרי התלמידים. לפיכך, מערכת החינוך פועלת בשלושה מישורים מקבילים ומשלימים: הראשון, חיזוק ההתמדה של הלומדים והגברת הצלחתם במסגרות הנורמטיביות כדי למנוע נשירה של הנמצאים בסיכון. השני, שילוב מחדש של בני נוער שנשרו בבתי ספר רגילים או חלופיים, והשלישי, פיצוי והשלמת השכלה וחינוך ל"מנותקים" שלא השתלבו (דוברת, 2005).

האחריות לביצוע היום יומי של חוק חינוך חובה היא בידי קציני ביקור סדיר שברשויות המקומיות. הפיקוח על ביצועו הוא במינהל הפדגוגי. מתפקידם של קציני הביקור הסדיר לאתר, לעקוב, לטפל ולדווח על התלמידים המתקשים לתפקד במסגרות החינוך הפורמלי. הם גם נדרשים להחזיר תלמידים נושרים למעגל הלימודים ולהגביר את מעורבותם של גורמי החינוך וגורמי טיפול שונים במניעת נשירה ובטיפול בנשירה הסמויה (דו"ח מבקר המדינה, 2005).

באופן רשמי, האחריות למעקב אחר הביקור הסדיר והטיפול בתלמיד בגיל חוק חינוך חובה מוטלים על מנהל בית הספר והמחנך. מתפקידו של המחנך לדווח למנהל על כל תלמיד שנעדר בלא סיבה ידועה שלושה ימים רצופים מבית הספר במהלך חודש אחד ואף לערוך ביקור בית (חוזר מנכ"ל ז', 1994). מחנך הכיתה מוגדר כ"מנהל הטיפול" בנושרים הסמויים שבכיתתו, ולרשותו עומדים גורמים מקצועיים מסייעים בתוך בית הספר, שאמונים על קידום מצבו הלימודי ורווחתו של התלמיד (טלל וכהן-נבות, 2002).

היועץ החינוכי אחראי על רווחתם של כלל התלמידים בבית הספר. כמומחה הנמנה עם המערך המסייע, היועץ אמור להיות דמות מפתח ביישום מדיניות בית הספר למניעת נשירה ועידוד ההתמדה. תפקיד היועץ מתורגם, בין השאר, לטיפול בתלמידים באופן פרטני או קבוצתי, התאמת תוכניות מניעה לצורכי התלמידים, הנהגת צוות בית ספרי, הדרכה ותיווך של צוותים בבית הספר, ייעוץ להורים וקישור בין בית הספר לבין מערך השירותים הניתנים בקהילה (טלל וכהן-נבות, 2002).

שירותי התמיכה הניתנים בקהילה מכוונים בעיקר לנוער מנותק אך גם לתלמידים שנמצאים בסכנת נשירה. השירותים המרכזיים הם היחידות לקידום הנוער, השירותים לנוער וצעירים והשירות הפסיכולוגי החינוכי. השירות הפסיכולוגי החינוכי שבקהילה מספק שירותי אבחון, הערכה והתערבות לתלמידים שהופנו אליו על ידי בית הספר, ואילו הפסיכולוגים מהשירות שעובדים בבתי הספר, מטפלים במצבים שבהם התלמיד נמצא במשבר אישי, חברתי או משפחתי שמעבר לקושי התפתחותי או מצבי (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

עבודה מערכתית המושתתת על שיתוף פעולה בין נושאי התפקידים השונים בתוך המערכת ומחוצה לה, יוצרת תשתית לחשיבה רב ממדית על תופעות ודפוסים מערכתיים. כך גם ניתן ליצור בסיס לתוכניות התערבות, שבנויות על רצף והוכחו כיעילות לקידום בני הנוער (בן-עזרא וזילברמן, 2001).

תוכניות התערבות בבית הספר

בשנים האחרונות הציבה לעצמה מערכת החינוך כיעד מרכזי הבאת אחוז גדול ככל האפשר מהתלמידים לקבלת תעודת בגרות. מגמה זו באה לידי ביטוי, בין השאר, גם בהרחבת האפשרויות לגשת לבחינות הבגרות במגוון רחב של מסלולים במסגרת בית הספר ובמסגרות החלופות. ואכן, מסתמנת עלייה עקבית באחוז הזכאים לבגרות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

בעשר שנים האחרונות נוקט משרד החינוך מדיניות מתקנת, שבה שואפים להעניק שוויון הזדמנויות לכלל תלמידי ישראל. כתוצאה ממדיניות זו, פיתח אגף שח"ר (האגף לשירותי חינוך ורווחה) תוכניות לבתי ספר שמתוות כלים ארגוניים, פדגוגיים, חברתיים ותקציביים מיוחדים כדי לתת מענה לצורכי אוכלוסייה בסיכון. מסלול "ל"ב" ("לקראת בגרות") הוא השכיח במערכת החינוך הפורמלי ומיועד לבני נוער שאותרו כנוער בסיכון לנשירה או מתקשים בלמידה. מסלול זה כולל כיתות "מב"ר": מסלול בגרות רגיל, "אתגר" ו"אמ"ץ": אמונה בעצמי, מוכן להאמין וצופה להישגים. כיתות "מב"ר" הן חלק מהמסלול העיוני ואילו "אתגר" ו"אמ"ץ", שייכות למסלול העיוני טכנולוגי (שירותי חינוך ורווחה, 2004). בנוסף, כל בית ספר שאושרה לו הפעלת כיתות "לקראת בגרות" חייב להפעיל גוף מקצועי, שמטרתו ללוות את הנהלת בית הספר וצוות המורים ולסייע להם בכל הבעיות הנובעות מהסבת תלמידים תת-משיגים ללימודים הישגיים. מנהל בית הספר ממנה רכז לכיתות אלה למעקב ולהערכה של הפרויקט, ומפקחי אגף שח"ר מצויים בקשר מתמיד עם בית הספר ומקבלים דיווח מפורט בכל הקשור להתקדמות התלמידים (שירותי חינוך ורווחה, 2004).

במסגרת הבית ספרית קיימות תוכניות התערבות שמופנות לכלל אוכלוסיית התלמידים, וזאת במטרה לשפר הן את הלמידה באופן כללי והן את אקלים בית הספר. מאידך, ישנן תוכניות, שקהל היעד שלהן מובחן והן מתמקדות בתלמידים בסיכון, והמגמה היא לספק תשומות משלימות לתלמידים, כדי שישלימו פערים שצברו במהלך השנים. דוגמה לתוכניות מסוג זה הן תוכניות "לקראת בגרות", שמספקות למידה מוגברת לתלמידים שנכשלו, ובאמצעותן מעצבים מסגרת לימודית מיוחדת בבתי הספר, שתענה על צורכיהם של התלמידים בדרך גמישה ומקיפה (כהן-נבות, 2003).

בחיפוש אחר חלופות חינוכיות במסגרת הנורמטיבית, יש המאמצים את תורת הלמידה המתווכת של פוירשטיין (1998) כבסיס להתערבות. לפי גישה זו, באמצעות הקוגניציה, האדם מסוגל לשנות את עצמו, לכדי ריסון, שליטה ברגשות ומוטיבציה לפעולה. אולם, כדי לחולל שינוי נדרש תהליך מתוכנן של תיווך, שאמור להתרחש בין הנער-המתווך (Mediating Agent) לבין העולם, וזאת באמצעות דמות המתווך (Mediatee), שהיא בעלת ידע, ניסיון וכוונות, המתווכת בינו לבין העולם והופכת אותו למוכן יותר ומקנה לו

משמעות. כדי שתתאפר "השתנות" ותתרחש למידה, הסביבה חייבת להיות מאפשרת, אמפטית, מכילה ומכוונת.

ישנם מודלים שבהם הצוות המקצועי נדרש להתערבות אקטיבית עם תלמידים בסיכון ושילובם במסגרת הכוללת. דגם מייצג לתוכניות התערבות מסוג זה הוא מודל המדגיש את ייחודו של החינוך הגופני כהקשר תומך להקניה ולחיזוק של מיומנויות למידה, מיומנויות חברתיות ויכולת רגשית. התומכים בגישה זו טוענים, שהבנת המשתנים הקשורים ברכישת התנהגות רצויה ושימורה והכחדת התנהגות בלתי רצויה, היא הבסיס לכל תוכנית התערבות חינוכית. שינוי הדרגתי ביחסי הגומלין בין התנהגותו של הפרט לבין בני אדם, חפצים ואירועים שונים המצויים בסביבתו, הוא הבסיס לשינוי ולהתפתחות בכל גיל. יש הגורסים שבאמצעות חינוך גופני התלמידים חווים מצבים שהם "בבואה של החיים", בה מוצגים אירועים מגוונים ומשתנים בפרק זמן קצר עם גבולות וחוקים. למעשה, זוהי מסגרת מובנית שניתן להתאים אותה להשגת יעדים פדגוגיים. במהלך השנים יושמו במדינת ישראל פרויקטים שונים, שהמודל שהוצג לעיל שימש בהם בסיס להתערבות. להלן מספר דוגמאות: "תוכנית לשיפור האקולוגיה הבית ספרית (2001)", "תוכנית להפחתת אלימות באמצעות הפעלת קבוצות קטנות (2000)", "שיקום התנהגות וקידום למידה באמצעות חינוך גופני (1996)", "כיתת שיקום התנהגות בתוך בית הספר (1995)" ועוד (אלדר, 2006).

תפיסה שונה לטיפול דרך למידה בתלמידים בנשירה במסגרת בית הספר מיושמת בתוכנית "מל"א": מרחב למידה אחר. בתוכנית זו מוגדר מרחב למידה פיזי וקבוע בתוך בית הספר, שבו פועל צוות שתפקידו ליצור קשר מחויב וקבוע עם התלמידים וכך לפתוח הזדמנות גם ללמידה. דרך הקשר הלימודי עם הצוות יכול התלמיד לחוות חוויות למידה טובות וחוויות של השתייכות למסגרת. השינוי המרכזי והחדשני בתוכנית זו הוא עצם קיומו של צוות בתוך בית הספר, אשר הכשרתו המקצועית היא בעיסוק אקטיבי עם אוכלוסיות התלמידים הנושרים בפועל או באופן סמוי (ג'וינט ישראל, 2005).

גישה אחרת להשכלה ולמידה משמעותית בעידן של שינוי מדגישה פיתוח של מיומנויות קוגניטיביות ושאינן קוגניטיביות. המשתנים הלא קוגניטיביים משולבים בתהליכי הלמידה הקוגניטיביים. כתוכנית יישומית לגישה זו, מציע וולנסקי (2003) את תוכנית "תב"מ": תעודת בגרות ממוקדת. בתוכנית זו לומדים לקראת תעודת בגרות מודולרית, שבעתיד ניתן להשלימה לקבלת תעודת בגרות מלאה, והאוריינטציה היא תעסוקתית. וולנסקי ורימון (2002) גורסים שראוי שמדיניות בית הספר תשקף גישה אקלקטית-אקולוגית וחזון חינוכי הרואה את הקהילה כולה בתחום אחריותו.

כנגזר מהגישה האקלקטית-אקולוגית, מתחזקת גם המגמה לשלב עבודה מקצועית של יחידות קידום הנוער בתוך בתי הספר. הרעיון הוא, שזירת בית הספר תהווה מוקד חינוכי וחברתי משמעותי עבור הנוער, שנמצא במוקד ההתערבות החינוכית-טיפולית, המשלבת בין בית הספר, משפחת הנוער והקהילה. במספר רשויות שהופעלו והוערכו מודלים להתערבות מסוג זה נמצא שיפור משמעותי בהתנהגות ובהישגיהם של נערים שהשתתפו בתוכנית (שמש, ב 2005).

דוגמה למודל שמדגיש את חשיבות הקשר בין הקהילה לבית הספר היא תוכנית ממוקדת יישוב בקהילה. התוכנית היא תלת-שנתית וקהל היעד שלה הוא תלמידי "אתגר". ההמלצה

העיקרית בתוכנית היא, שבכל בית ספר על יסודי תהיה לתלמידי "אתגר" מסגרת לימודית לאחר שעות הלימודים, שבה יהיו מעורבים צוות בית הספר, גורמים קהילתיים והורים. בית הספר יהיה פתוח לפעילויות שונות, הן לימודיות והן חברתיות. ההנחה היא שהעלאת תחושת ההשתייכות של התלמידים לבית הספר ולקהילה תשפיע על התנהגויות הסיכון של התלמידים ותפחית באופן ניכר את ממדי הנשירה הגלויה והסמויה מבית הספר (בידרמן ונבון, 2003).

תוכנית נוספת, שבה מתחזקת המגמה של שיתוף בין גורמים ועמותות בקהילה לבין משרד החינוך אגף שח"ר, היא "מוזות". זוהי תוכנית דגם לבית ספר על יסודי, שמיועדת רק לבני נוער במצבי סיכון ומצוקה, שהם בעלי מוטיבציה והתעניינות באמנות. ב"מוזות" בית הספר מהווה מרכז לימודי, שבו לכל תלמיד מותאמת תוכנית אישית, הכוללת ליווי אישי תומך על ידי אנשי מקצוע במסגרת פרטנית, קבוצתית והדרכת הורים. המגמה היא, שבני הנוער ישולבו גם בפעילויות התנדבותיות קהילתיות וזאת על פי בחירתם. תוכנית הלימודים ב"מוזות" כוללת לימודים עיוניים לבגרות, מגמת לימודי אמנות ומיומנויות עסקיות, שאותם ילמדו מומחים בתחום מהקהילה. "מוזות" נותן מענה חלופי לתלמידים בסיכון, שאינם משתלבים במסגרת הנורמטיבית, תוך פיתוח החוזקות והכישורים שלהם (וסרמן וניצני, 2005).

לסיכום, חשוב לציין, שהתוכניות שהוצגו לעיל הן רק חלק קטן ממגוון התוכניות לקידום בני נוער בסיכון. אי לכך, הנהלות בתי הספר והצוות החינוכי ניצבים לפני אתגר משמעותי בבחירת תוכניות, שמתאימות לצורכיהם של התלמידים ועומדות בהלימה עם המדיניות החינוכית שהם דוגלים בה. כאמור, התוכניות משקפות גישות חינוכיות מגוונות ופותחות אפשרויות רבות להתמודד באופן יעיל עם תופעת הנשירה (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001).

המחקר

מטרות המחקר כללו אבחון של המאפיינים הייחודיים של תלמידים בכיתות "אתגר", מיפוי צורכיהם ובניית תשתית אמפירית, ועל פיה הוצעה תוכנית התערבות שהולמת את צורכיהם. במחקר השתתפו 36 תלמידים המוגדרים כמתבגרים בסיכון, מתוכם 18 תלמידי כיתת "אתגר" ו-18 תלמידי כיתת "אמ"ץ", וכולם השיבו על השאלון לתלמיד. המיפוי בוצע באמצעות שאלון מובנה לתלמידים וליועצת הכיתות. בנוסף, נערכו שבעה ראיונות פתוחים לאנשי מקצוע מהתחום. בהמשך פותחה תוכנית התערבות למניעת נשירה סמויה, שנמסרה לשפיטה לשלושה מומחים חיצוניים, שבקיאם בתחום.

ממצאים ודיון

הקשר בין היחס לבית הספר לבין הביקור הסדיר וההתמדה

מן הספרות ניתן לגזור את ההשערה שככל שעמדותיהם של הנבדקים תהיינה שליליות כלפי הצוות ובית הספר, כך יעלה מספר ימי ההיעדרות והנשירה הסמויה. ואכן, נמצא במחקר שעמדותיהם השליליות של תלמידי "אתגר" בכל המשתנים שנבדקו מתבטאות בהיעדרויות מרובות יותר מאשר אצל נבדקי "אמ"ץ". השוואת הישגי שתי קבוצות

הנחקרים מאששת את ההשערה בעניין הזיקה בין עמדות שליליות, ביקור לא סדיר והישגים לימודיים נמוכים לבין תופעת הנשירה הסמויה. עמדת המרואיינים מסגל החינוך תומכת ואף מוסיפה. לפיהם, עמדות שליליות, ביקור לא סדיר והישגים לימודיים נמוכים הם בין ההיבטים המאפיינים נשירה סמויה. לטענתם, יש קשר בין המאפיינים שהוצגו לעיל. והרי ביקור לא סדיר בבית הספר והישגים לימודיים הם משתנים מדידים ובולטים במציאות הבית ספרית, ולפיכך הם מהווים את "תמרורי האזהרה" הראשונים לנשירה סמויה.

תופעת הנשירה כפי שהיא משתקפת בהווה הבית ספרית

המרואיינים תמימי דעים, שישנם סימנים מנבאי נשירה: ביקור לא סדיר בבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים, תחושת השתייכות נמוכה לבית הספר, התנהגות שאינה מסתגלת שמתבטאת בחוסר קונפורמיות ואי קבלה של דרישות בית הספר והתנהגויות סיכון.

לדברי המרואיינים, ככל שעולה תחושת ההשתייכות למסגרת החינוכית, כך עולה רמת ההסתגלות, שמשקפת בעמדות חיוביות של הנער כלפי בית הספר ואף יוצרת מוטיבציה להגברת הישגיו הלימודיים והתנהגות ראויה.

כל המרואיינים טענו שככל שעולה רמת הניכור בקרב המתבגרים, כך גוברות התנהגויות סיכון של שימוש בסמים, אלכוהול, התנהגות אלימה, הסתבכות בפלילים והתאבדויות.

משתנים בית ספריים

המרואיינים תמכו בגישה האקולוגית והדגישו שזו מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בבני נוער. לטענתם, משתנים בית ספריים משפיעים על הביקור הסדיר וההתמדה של התלמידים. עבור המתבגרים, בית הספר הוא סביבה שעשויה להוסיף לחוסן או עלולה לחזק סיכון. אי לכך, אקלים מיטבי, שבו בצד העידוד להעלאת הישגים לימודיים יש התייחסות לצרכיו הרגשיים והחברתיים של התלמיד, יוצר תנאים ללמידה אפקטיבית, שעשויים לפצות על תנאיו המגבילים של הנער בסביבתו הטבעית. בין המאפיינים הבולטים ליצירת אקלים ותקשורת מיטביים הוא טיב הקשר בין המתבגרים וצוות המורים. כל המרואיינים גרסו שדיאלוג מתמשך, יחס אישי ותומך, שימוש במגוון דרכי הוראה והערכה המותאמות לתלמידים, שידור ציפיות גבוהות לתלמידים ואמונה ביכולותיהם, הם משתנים בעלי חשיבות המשפיעים על ההתמדה של המתבגרים בלימודים בבית הספר. לדעתם, בעטיו של מצב הסיכון בו מצוי הנער, לצוות בית הספר ובמיוחד למחנך הכיתה נועד תפקיד מכריע בעיצוב התנהלותו של המתבגר.

תוכניות התערבות יעילות

א. יצירת חוויות של הצלחה

בתשובה לשאלת המחקר העוסקת במאפיינים של תוכניות התערבות יעילות, הייתה הסכמה מלאה בין המרואיינים, שלנוכח הכישלונות הלימודיים של התלמידים בבית הספר, יש חשיבות לפיתוח תוכניות שבהן הדגש הוא על הצלחות. אולם, תפיסותיהם לגבי האופן בו ניתן "להפגיש" את הנער עם הצלחות ולחולל שינוי בתפקודו שונות: "אחת

התפיסות הרווחות במערכת החינוך היא, שיש לטפל באופן ישיר בתפקוד הלימודי של התלמיד... בפרויקט 'אמ"ץ' הבסיס ללמידה הוא קשר אישי בין הצוות לתלמידים... מתוך אמונה שאז התפקוד הכולל ישתפר הן מבחינת ביקור סדיר, תחושת השתייכות והתנהגות מסתגלת... ככלל, לאור ניסיון העבר, נמצא כי התמקדות בהיבט הלימודי תוך צבירת התנסויות של הצלחה בתחום זה, הינה שיטה יעילה ביותר לקידום נוער בסיכון, במסגרת בית ספר... חשוב להבין, בני נוער שרכשו מיומנויות חברתיות ורגשיות במסגרת של תוכניות התערבות לא העבירו את המיומנויות לתחום הלימודי באופן יעיל... לכן, מדיניות משרד החינוך היא להפעיל תוכניות התערבויות שהמוקד הוא לימודי ותוכנית 'אמ"ץ' היא דוגמה לתפיסה זו... תפקיד בית הספר להביא את הנערים הללו לתעודת בגרות... תעודת בגרות היא כרטיס כניסה לחברה הישראלית... וזו גם הסיבה שכל מסלולי הלימוד מכוונים לבגרות... (מדברי מרואיינת).

בניגוד לגישה זו, יש הגורסים שההצלחה של התלמיד לא צריכה להיות בתחום הלימודי שבו הוא "התנסה ונכווה כה רבות". לטענתם, התנסות מוצלחת בתחום עיסוק שונה, שבו הנער עוד לא חווה כישלון עשויה להעלות תחושת מסוגלות אצל התלמיד ואף לעורר מוטיבציה להתנסות לימודית: "הרי הצלחה גוררת הצלחה...". יתרה מזו: "חשוב להפגיש את התלמידים עם הצלחות מסוגים מגוונים, כדי ליצור מוטיבציה לעשייה וללמידה". לדברי המרואיינים, כל תוכנית התערבות יעילה שמטרתה קידום התלמיד מחייבת בנייה וקיום של מערך תומך, קרי הוראה מותאמת, קשר אישי בין צוות המורים לתלמיד המבוסס על יחסי אמון ודיאלוג מתמשך, אקלים כיתתי המעודד למידה. תנאים אלה יעלו את תחושת ההשתייכות של התלמיד לכיתה ולבית הספר וישפיעו באופן ישיר על ביקורו הסדיר והישגיו הלימודיים. בהקשר זה יש הטוענים: "כדי לעודד את התלמידים להישאר במסגרת חשוב שתתרחש בה למידה משמעותית... התלמיד צריך להרגיש שהוא במקום הנכון ויש צוות שמאמין בו וביכולתו להצליח... מאחר שחמישים אחוז מכלל הנוער לא מסיים עם תעודת בגרות, יש הכרח לנצל באופן גמיש את מסגרת בית הספר ולערוך שדרוג משמעותי של המערך הלימודי... במילים אחרות, שהחלק הלא בגרותי יהיה משמעותי... שיכשירו את הנוער לתעודת בגרות אחרת עם אוריינטציה תעסוקתית. כיום, אין תעודת בגרות מקצועית, יש תעודת מקצוע במקצועות שאבד עליהם הכלח". עוד לעניין זה: "כדי לחולל שינוי בתפקודו הלימודי של תלמיד חשוב להבין את התנהגותו הלימודית, הרגשית והחברתית... להתייחס אל התלמיד באופן הוליסטי... אי אפשר לבדוד את הפן הלימודי... צריך לטפל במקביל בצרכיו האנושיים של התלמיד ולהיענות להם... אני רוצה שירגיש שטוב לו בבית הספר, שהוא חלק משמעותי מבית הספר..." (מדברי מרואיינים).

למעשה, המרואיינים טוענים, שבבניית תוכנית התערבות יש לקחת בחשבון משתנים נוספים שמשפיעים על תפקודו הלימודי של המתבגר, כמו: הסביבה הפיזית, יחסי הגומלין בכיתה, סגנון וטיב התקשורת הנהוגה בארגון ורלוונטיות התכנים הלימודיים והפדגוגיים עבור המתבגר. התלמיד הוא חלק ממערכת, הוא מושפע מסביבתו הקרובה והרחוקה ומשפיע עליה.

ב. מי יבצע את התוכנית ומדוע?

בין המרואיינים קיימת תמימות דעים, שראוי כי צוות בית הספר יבצע את תוכנית ההתערבות, וזאת מכמה טעמים: "הצלחותיהם של התלמידים הן גם ההצלחות של הצוות וחיוב להעצים את הצוות לא פחות מאשר את התלמידים... ככלל, תהליך ההכשרה של המורים לוקה בחסר, המורים צריכים להיות מודעים להיקף בעיית הנשירה ולחומרתה כבר בכניסה למערכת...". למעשה, תוכנית התערבות יעילה היא תוכנית שבה המורים הם קהל היעד הראשון, דרכם אפשר להגיע לתלמידים. מורה שמאמין בעשייה שלו, אכפתי ותומך בתלמידו, הוא דמות של מנהיג שעשוי לקדם את תלמידו באופן משמעותי.

המרואיינים הוסיפו שחשוב ליצור רצף בין בית ספר והקהילה. לדבריהם, טיפול יעיל משלב אלמנטים של חינוך ושל רווחה, זהו מודל שמשקף גישה מערכתית ונמצא יעיל לקידום נוער בסיכון. ליווי אישי לכל תלמיד, הן בבית הספר והן מחוצה לו בשעות אחר הצהריים, מחייב מודל עבודה אינטגרטיבי בין גורמים חוץ בית ספרים ופנים בית ספריים: "צריך לתת לזה עוד תנופה... אנחנו מבינים שהילדים שלנו נמצאים חמש שעות או שש שעות בבית ספר וזה לא מספיק... לפעמים אנחנו מחליפים קצת את הבית, לכן הקשר עם קידום נוער נראה לי הכרחי... וכמובן עם גורמים ברווחה ובקהילה" (מדברי תלמידה מרואיינת).

אותה מגמה מסתמנת גם במסגרות חינוכיות בלתי פורמליות: "הכוונה שלנו היא ליצור משהו משולב ביו גורמים בקהילה ובית הספר... בתהליך ההתערבות יש פרמטרים שונים שיש לקחת בחשבון, פרמטרים אישיים, משפחתיים, סביבתיים של הנער. הפתרונות צריכים להיות בהתאם למאפייניו הייחודיים של כל נער, ולכן הקשר בין הגורמים השונים שמטפלים בנער הוא קריטי... הטיפול ההולם והיעיל בנוער בסיכון משלב בין מרכיבים לימודיים, חינוכיים וחברתיים, ולשם כך צריך לעבוד בשיתוף פעולה, כאשר בית הספר ממפה את הצרכים של התלמידים וביחד עם גורמים מחוץ לבית הספר בונים תוכנית התערבות הולמת" (מדברי תלמיד מרואיין).

אפיוני הסיכון והזיקות ביניהם

המונח "מתבגרים בסיכון" מכוון כלפי תלמידים שעלולים לא ללמוד בצורה סבירה ולא לתפקד באופן מסתגל במסגרת בית ספרית נורמטיבית. תיאורטיקנים מתייחסים לרצף סיכון כאל "שרשרת סיכון" שיש בה הגורמים, הסימנים, ההתנהגויות ותוצאות הסיכון (אדלר, 1980; דוברת, 2005; להב, 1999; להב, 2000; Resnick & Burt, 1996).

במחקר זה, המרואיינים התייחסו לגורמי הסיכון האישיים, המשפחתיים, המעמד הסוציו-אקונומי הנמוך וסביבת הנער כאל נתוני רקע של בני נוער, שבאמצעותם הם סווגו בקטגוריה של תלמידים בסיכון (דוברת, 2005; להב, 2000). ואכן, ממצאי המחקר מראים ששתי קבוצות הנחקרים כוללות תלמידים, שבהתאם להגדרה שהוצגה לעיל, מוגדרים כאוכלוסייה בסיכון. למרות זאת, במשתנים התלויים: ביקור סדיר בבית ספר, עמדות כלפי בית ספר וצוותו, יחסים עם חברים וקשר של המשפחה עם בית הספר, נמצא שבין שתי הקבוצות יש הבדלים מובהקים. המשתנים אשר נמצאו קשורים באופן מהותי ביותר להבדל בין הקבוצות הם ביקור לא סדיר בבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים לאורך זמן ותחושת השתייכות נמוכה לבית הספר, שמתבטאת בהתנהגות שאינה מסתגלת.

באותו הקשר, ממחקרים עולה שישנם משתנים נוספים, כמו: הרקע התרבותי של קהילת התלמיד, מאפייני בית הספר של המתבגר ומדיניות מערכת החינוך, שלהם השפעה על עמדות התלמידים כלפי בית הספר, התנהגויותיהם ותופעת הנשירה (אדלר, 1980; דוברת, 2005; כהן נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד 2001; להב, 2000; Gross & Capuzzi, 2004). דברי המרואיינים מאששים גישה זו. לטענתם, יחס אישי לתלמידים, אמונה ביכולתם תוך שימוש במגוון דרכי הוראה והערכה המותאמות לצורכיהם, הם משתנים בעלי חשיבות המשפיעים על ההתמדה במסגרת הנורמטיבית. כמו כן, בין המרואיינים קיימת תמימות דעים שהתנסויות חיוביות בבית הספר מעלות מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות אצל הלומד, ובה בעת מגבירות את תחושת ההשתייכות לבית הספר.

נתון התפתחותי נוסף שיש להתחשב בו הוא שמתבגרים מצויים בתקופה שבה הם מבטאים רצון לשלוט בחייהם ולהשפיע עליהם (סרוף, קופר וודהארט, 1998). כאשר הם מגיעים לכיתה שבה קיימות אפשרויות מועטות לקבלת החלטות ובחירה, נראה שיש אי התאמה בין הצרכים ההתפתחותיים שלהם לבין ההזדמנויות המוצעות להם בכיתה ובבית הספר, ואי התאמה זו גורמת לירידה במוטיבציה הנוגעת לתחומים שונים בחייהם ומגבירה את תחושת הניכור למערכת.

במציאות זו בולט מצבם הייחודי של תלמידי תוכנית "אמ"ץ". ממחקר ההערכה שכלל עשר כיתות "אמ"ץ" בחטיבות עליונות, היו רק 5% נושרים, והמתמידים המהווים 95% הגיעו להישגים לימודיים מרשימים (טטר, 2002). נראה שאחד ההסברים שעשוי לסייע בהבנת הממצאים נעוץ בתוכנית החינוכית שממנה נהנים תלמידי "אמ"ץ" ובהרכב הכיתות. על פי מחקר ההערכה, 62% מבוגרי כיתות "ב שלמדו בתוכנית "אמ"ץ" הגיעו לזכאות לבגרות והנשירה בפרויקט זה היא שולית. מטרתו הראשונית מוגדרת כמניעת נשירה, והשגת תעודת בגרות מלאה מהווה אמצעי מרכזי להשגת ההתמדה. ממצאים אלה משקפים את יעילות התוכנית, שהמרכיב המרכזי בה הוא יצירת מטלות לימודיות רצופות, ממוקדות, בהן התלמיד יחווה הצלחה. עיקרון נוסף בתוכנית זו הוא שמירה על קשר אישי ודיאלוג איכותי ומתמשך עם המורים (טטר, 2002).

מקורות

- אדלר, א' (1958). אתה וחייך. תל אביב: המכון על שם אלפרד אדלר.
- אדלר, ח' (1980). דו"ח הוועדה לבדיקת אלטרנטיבות חינוכיות-טיפוליות לנוער מחוץ למסגרות לימוד והכשרה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- אדלר, ח' וסבר, ר' (1998). רכס או נכס? השכלה לכל וטיפול חינוכי. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- אטלס, י' (1990). והילד הזה הוא אני. ירושלים: כתר.
- אדלר, א' (2006). חינוך דרך ספורט ומשחק, תמיכה במיומנויות למידה, במיומנויות חברתיות ובשליטה עצמית באמצעות פעילות גופנית (גרסה אלקטרונית). נשלף ב- 14 במרס 2006 מתוך: <http://www.eitaneldar.com/projects.htm>
- ארהרד ר' (2001). אקלים חינוכי מיטבי, ערכה לאבחון והתערבות. ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי. היחידה למחקר ופיתוח מהדורת ניסוי.

באניאי, א' (2006). זום. ירושלים: כתר.

בירמן, ד' ונבון, ח' (2004). **תכנית ממוקדת יישום-תמ"י, לטיפול מערכת בנינוע בסיכון**. תל אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי אגף שח"ר.

בן-עזרא, ג' וזילברמן, ד' (2001). **הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית**. תל אביב: מחלקת פרסומים, משרד החינוך.

בן רב, ד' וכאהן-סטרבצ'נסקי פ' (2003). **תכנון שירותים והתערבויות לילדים ובני נוער בקצה רצף הסיכון**. ירושלים: מסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תכנית עבודה תלת-שנתית 2004-2006 מאיירס - ג'וינט- מכון ברוקדייל.

ג'וינט ישראל (2005). **מרחב למידה אחר-טיפול דרך למידה בתלמידים בנשירה סמויה וגלויה בחטיבות הביניים, במסגרת בית-הספר**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות-אגף שח"ר- המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה, אשלים-תחום נוער, ג'וינט ישראל-אגף חינוך ונוער.

גור זאב, א' (2003). **רב תרבותיות וחינוך בישראל**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

גרינברגר, ד' ופדסקי, ק' (2004). **להתמודד עם מצבי רוח**. תל אביב: גלילה.

דוברת, ש' (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך**. דו"ח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך ישראל. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.

דו"ח מבקר המדינה (2005). **דו"ח שנתי 55 לשנת 2004 ולחשבונות שנת הכספים 2003**. מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.

דושניק, י' וצבר בן-יהושע, נ' (2001). **אתיקה של המחקר האיכותי**. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר איכותי**. אור יהודה: דביר (369-343).

הורביץ, ת' (תשמ"ד). **מתמיד נייד ונושר, יחיד ומערכת בבית הספר העל יסודי**. דו"ח מחקר-224. ירושלים: מכון סאלד.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2004). **הודעה לעיתונות, 7 ביולי 2004, 176/2004**.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (תשס"ה). **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים.

המינהל הפדגוגי-אגף שח"ר (תשס"ה). **לב, לקראת בגרות, הנחיות ונהלי הפעלה לשנת הלימודים התשס"ו**. תל אביב: בהוצאת משרד החינוך והתרבות והספורט.

הנפורד, ק' (2000). **חכמה בתנועה**. טבעון: נורד.

הראל, י', טילנגר, א' ומולכו, מ' (2003). **נוער בישראל, סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994-2002**. רמת גן: המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול (2005). **דו"ח: השימוש בקרב בני נוער מנותק**. ירושלים: משרד ראש הממשלה.

וולנסקי, ע' (2003). **תעודת הבגרות הממוקדת (תב"מ) המלצות למשרד החינוך ליישום דו"ח**. כיווני השכלה ולמידה משמעותיים בעידן של שינוי מבנה התעסוקה במשק לקידום תעסוקה לכול. תל אביב: משרד החינוך-אגף התכנון.

וולנסקי ע' ורימון ע' (2002). **עקרונות להעלאת שיעורי הלמידה במערכת החינוך**. מסמך תכנון מס' 14. תל אביב: משרד החינוך אגף התכנון.

וסרמן ל' וניצני ו' (2005). **מוזות-תיכון לאומנויות לבני נוער במצבי סיכון ומצוקה**. מסמך פנימי, ליווי ופיקוח ד"ר חיים נבון – מנהל המחלקה למרכזי חינוך וכיתות אתגר. תל אביב: משרד החינוך והתרבות והספורט. אגף שח"ר ועמותת טופז.

חוזר מנכ"ל (1994). **מניעת נשירה – הגברת כוח ההתמדה וההצלחה של תלמידים בבית הספר**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט (חוזר מיוחד ז').

חסון, מ' (2005). **דו"ח העוני: כל ילד שלישי בישראל הוא עני** (גרסה אלקטרונית). נשלף ב-3 בינואר 2006 מתוך: www.ynet.co.il/articles/0,7640.K-3124351.00.html

- טלל, ד' וכהן-נבות, מ' (2002). הועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר. בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי. ירושלים: מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.
- טטר, מ' (2002). מחקר הערכה אודות פרויקט "א"מץ". ירושלים: המכון לחקר טיפוח החינוך, האוניברסיטה העברית ירושלים.
- טטר, מ' ומילגרם, א' (2001). פנייה לעזרה בקרב. הייעוץ החינוכי, י', 91-115.
- כהן-נבות, מ' (2003). התערבות בית-ספרית לילדים ולבני נוער בסיכון. דו"ח מיוחד, נכתב כמסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תכנית עבודה תלת-שנתית 2004-2006. ירושלים: מאיר-ס-ג'ונט-מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. ירושלים: הכנסת וג'ונט-מכון ברוקדייל.
- כנסת (2002). דו"ח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר-בראשות חברת הכנסת תמר גוז'נסקי-מבוססת על עבודת הוועדה ודו"ח מחקר בנושא "הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער". ירושלים: כנסת ישראל.
- כפיר, ד' (תשמ"ו). המיון בחינוך העל-יסודי – הצבה נכונה או חסימת הזדמנויות? פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, 102-112.
- כץ, י' (2004). הפערים בחינוך. בפרוטוקול ועדת חינוך/8558, מס' 230, מתאריך 17.5.2004, ירושלים: משרד החינוך והספורט.
- להב, ח' (1999). נוער בשולי החברה-התופעה ודרכי ההתמודדות. ירושלים: משרד החינוך והספורט.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון-התופעה בפרספקטיבה. בתוך: שמש א' (עורך). מניתוק לשילוב, 10, 17-8. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך-הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר, בתוך: שמש א' (עורך). מניתוק לשילוב, 12, 11-27. ירושלים: בהוצאת משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
- לוינ' ת', שחר, ח' ושרן ש' (1998). בית הספר החדשני ארגון והוראה. רמת אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לזובסקי, ר' (1995). אוריינטציה תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. מגמות, ל"ו (4), 429-450.
- מרום, מ' ועוזיאל, ל' (2001). סקירת ספרות בנושא ילדים עם נכויות במצבי סיכון. ירושלים: אשלים וג'ונט-מכון ברוקדייל.
- משרד החינוך והספורט (2000). חוק זכויות התלמיד, לשכת הסמנכ"ל הבכיר למנהל למשאבי אנוש, נשלף ב-15 לינואר, 2006, מתוך www.education.gov.il/kav-patuach/hok.html
- משרד החינוך והספורט (2006). נתוני בגרויות (גרסה אלקטרונית), לשכת המדען הראשי, נשלף ב-20 באוגוסט 2006, נכון ל-5 במרס 2006, מתוך www.education.gov.il/netue-bchinotq/results.asp
- משרד המשפטים (2003). זכויות הילד (גרסה אלקטרונית). הועדה לזכויות הילד, 2003, האמנה הבינ"ל בדבר זכויות הילד, נשלף ב-10 בינואר 2006, מתוך www.justice.gov.il/MOJH/HavaadLehuyot/amana.htm
- משוניס, ג' (1999). סוציולוגיה. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- משרד החינוך (תשס"ו). תכנית לימודים, חינוך גופני, לכיתות ג'-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי הערבי והדרוזי. ירושלים: משרד החינוך והספורט.
- סבירסקי, ש' ושורץ א' (2005). זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2003-2004. תל אביב: מרכז אדוה.
- סנונית, מ' (1984). ציפור הנפש. גבעתיים: מסדה.
- סרוף, א' קופר, ר' ודהארט, ג' (1998). התפתחות הילד-טבעה ומהלכה. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פּוֹרְשֵׁטִין, ר' (1998). האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת. תל אביב: משרד הביטחון.

פּרָץ-שָׁשׁוֹן, ר' (1998). בחינת משתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים, אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק 'מפנה'. עבודה לתואר מ.א., רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

רוזמן, מ' פרנקל, ר' וזלצמן, נ' (1997). כישורי-חיים- פיתוח זהות אישית. תל-אביב: רמות.

רוֹנֵן, ת' (2004). חושב ומתמודד: תכנית להקניית מיומנויות שליטה עצמית למתבגרים. רמת אביב: ביה"ס לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.

שירותי חינוך ורווחה (2004). אבני בוחן לפתיחת כיתות ל"ב (לקראת בגרות). תל אביב: משרד החינוך המינהל הפדגוגי.

שמש, א' (1987). הערכת תכנית התערבות למניעת נשירה על רמת הסתגלותם של התלמידים וסוגי בתי הספר התיכוניים בהם שובצו. עבודה לתואר מ.א., רמת אביב: ביה"ס לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.

שמש, א' (א 2005). אתגר הרב-תרבותיות בקידום הנוער-מחקר בתוך: שמש א' (עורך). מניתוק לשילוב, 13, 9-49. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.

שמש, א' (ב 2005). תכנית מניעה וקידום נוער בסיכון בתוך בתי ספר-מבוסס על מודל מערכת תומך למידה וחינוך. הצעה למיזם יניב, מסמך פנימי. תל אביב: משרד החינוך התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער תחום קידום הנוער.

שריד, מ' (1976). הסתגלות תלמידים לבית הספר העל יסודי והישגיהם הלימודיים. עבודה לתואר מ.א., רמת אביב: בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

American School Counseling Association, (2003). **The ASCA National Model - A Framework for School Counseling Programs**. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Bemak, F. & Chi-Ying Chung, R. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. **Professional School Counseling**, 8(3), 196-201.

Beneka, Y. S. (1970). **The relationship of alienation to selected academic & behavioral variables**, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Blos, P. (1975). **The second individuation process adolescence in the psychology of adolescence**. New-York: International Universities Press Inc.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the and family as a context to human development: Research perspectives. **Development Psychology**, 22, (723-742).

Bryson, K. (Ed.). (1997). **America's children at risk**, (Electronic Version) Census Brief, U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, Bureau of the Census, Retrieved January 5, 2006 from, www.census.gov/prod/3/97pubs/cb.9702.pdf

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

Courtland C. L. (2001). Culturally responsive school counselors and programs: Addressing the needs of all students. **Professional School Counseling**, 4(4), 257-261.

- Dryfoos, J. G. (1990). **Adolescents at risk: Prevalence and prevention**. New-York: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1964). **The division of labor in society**. New-York: Free Press.
- Erikson, E.H. (1980). **Identity and the life cycle**. New York: Norton
- Germain, C. B. (1991). **Human behavior in the social environment: An ecological view**. New-York: Columbia Press.
- Glaser, D. (1956). Criminology theories and behavioral images. *American Journal of Sociology*, **61**, 44-433.
- Glenn, H. S. & Nelson, J. (1988). **Raising self-reliant children in a self indulgent world: Seven building blocks for developing capable young people**. Rocklin California.
- Gross, D. & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In: Capuzzi, D. & D.R. Gross. (Eds.). **Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents**, (93-115). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education in: Silverman, S. J. & Ennis, C.D. (Eds.). **Student learning in physical education**, Second Edition, (241-253). New York: Human Kinetics
- Karp E. (1988). **The dropout phenomenon in Ontario secondary schools: a report to the Ontario study of education and the issue of dropout, student -retention and transition series**. INSBN, Department of Education, Toronto, Canada.
- Lazarus, R. S. (1964). **Personality and adjustment**. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall.
- Lauterbach, W. L. (1967). **Alienation, anomie and dropout**. Ann Arbor, Michigan: Dissertation abstracts.
- Meggert, S. (2004). Who cares what I think? Problems of low self-esteem. In: Capuzzi, D & Groos, D. R. (Eds.). **Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents**, (93-115). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Merton, R. (1968). **Social theory and social structure**. New-York: Free Press.
- Merton, R. (1976). Discrimination and the American creed. In: **Sociological ambivalence and other essays** (189-216). New-York: Free Press.
- Miller, G. T. Jr. (1992). **Living in the environment: An introduction to environmental science**. Belmont, CA: Wadsworth.
- Neukrug, E.S., Barr, C.G., Hoffman, L.R., & Kaplan, L.S. (1993). Developmental counseling and guidance: A model for use in your school. **The School Counselor**, **40**, 356-361.
- Nicoll, W.G. (1994). Developing effective classroom guidance programs: An integrative framework. **The School Counselor**, **41**, 360-363.
- Pamela, O.P. (2001). Maintaining and enhancing the developmental focus in school counseling programs. **Professional School Counseling**, **4** (4), 271-277.
- Pedersen, P. (2000). **A Handbook for developing multicultural** . Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Resnick, M. (2003). Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency, (Electronic Version), *Journal of Abnormal Child Psychology*, **10**, (33-52) August, Retrieved 17 January, 2006.

Shechtman, Z. (1994). **The effect of group psychotherapy on close same-gender friendships among boys and girls.** Haifa: University Of Haifa.

Tinsley, B.J., Markey, C. N., Eriksen, A.J., Ortiz, R.V., & Kwasman ,A.(2002). Health promotion for parents. In Bornstein, M. H. (Ed.), **Handbook of parenting: Practical issues in parenting**, **5**, (311-328). New Jersey: Lea.

U.K. Government (2004). **Every Child Matters.** Retrieved January 15, 2006 from Everychildmatters.gov.uk/aims/background/

U.S. Department of Education, (2001). **No Child Left Behind**, Retrieved January 15, 2006 From <http://www.ed.gov/nclb/amdomg.jhtml?src=pb>

U.S. Department of Education (2002). **Promoting Educational Excellence for All Americans**, Retrieved January 15, 2006, from <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>

Watkkins, C (2001). Comprehensive guidance programs in an international context. **Professional School Counseling**, **4** (4), 262-270.