

**עמדות בוגרי
תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט
כלפי מרכיבי התוכנית,
ותרומותיה להתפתחותם האישית והמקצועית**

עורכת המחקר: הגב' עדית נופר

חוקר אחראי: פרופ' יזהר אופלטקה

תוכן העניינים

3 -	תקציר
4 -	הקדמה
6 -	תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט"
8 -	מערך המחקר
8 -	שיטת המחקר
9 -	מדגם ודגימה
9 -	כלי המחקר
9 -	ניתוח הנתונים
11 -	ממצאים
11 -	מצב נפשי ולימודי בטרם ההצטרפות
15 -	העצמת התלמידים בתוכנית
21 -	מתן כלים להצלחה
25 -	יחס חיובי של הסביבה ללימודים ב"תוכנית תפנית"
27 -	שינויי תפישה ומעשי הבוגרים כיום
32 -	קשיים ונקודות לשיפור
36 -	דיון ומסקנות
39 -	המלצות מעשיות
39 -	מחקרים נוספים אפשריים
40 -	רשימת מקורות
42 -	נספח מספר 1- פרטי המרואיינים
43 -	נספח מספר 2- תדריך הראיון

תקציר

תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה- סטארט, מיושמת בשנים האחרונות בעשרות בתי ספר תיכוניים ביישובי הפריפריה בישראל. התוכנית הוקמה על ידי קרן רש"י, משרד החינוך במחוזות, אגף שח"ר ואגפי חינוך ברשויות המשתתפות, ופותחה על ידי ניסים כהן, סוציולוג חינוכי בהכשרתו.

מטרתה של התוכנית היא להוביל את התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ביותר בכיתה ט', הנמצאים במצב של נשירה סמויה ועל סף נשירה גלויה, לשרשרת הצלחות והישגים גבוהים בבחינות הבגרות, לרכישת תעודת בגרות מלאה עד לסיום חוק לימודיהם בכיתה י"ב, תעודה אשר תאפשר מוביליות תעסוקתית, השתלבות חברתית נורמטיבית ונגישות להשכלה גבוהה.

מחקר זה מביא את סיפוריהם האישיים של 13 בוגרי תוכנית תפנית- סטארט, באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה. קולות הבוגרים מאפשרים לנו ראייה מקיפה על אודות הגורמים בתוכנית הנקשרים בעיניהם להצלחתם, ועל השפעתה של הצלחה זו על מגוון של תחומים בחייהם. סיפור הצלחתם הוא למעשה סיפורם של אלה אשר הצליחו לפרוץ את תקרת הזכוכית הסוציו אקונומית והתרבותית כנגד כל הסיכויים, להצליח בבחינות הבגרות וכפועל יוצא להגדיל את סיכוייהם להיכנס למוסדות להשכלה גבוהה.

ממצאי המחקר מראים כי הבוגרים מעריכים עד מאוד את תוכנית תפנית- סטארט ואת תרומתה לחייהם הבוגרים. הם מצביעים על גורמים רבים הנתפשים ביניהם כחיוניים להצלחה, ובעיקר על העצמת התלמידים על ידי קשר רגשי עם 'אחר משמעותי', ועל יחס המורים והמתרגלים, אשר במקביל לחוויות ההצלחה שחוו במסגרת התוכנית, העצימו אותם והובילו אותם לשינוי תפישתי חיובי בהקשר לערך עצמי, שירות צבאי ולימודים גבוהים. בין הגורמים הנוספים אשר עלו כתורמים להצלחה הם בעיקר מספר תלמידים המצומצם בקבוצות הלמידה, מרתונים לימודיים, שיטות למידה מגוונות, למידה מואצת מעבר לשעות הלימודים ומבחני הצלחה. תרומה חשובה נוספת שצוינה הינה התייחסות חיובית של הסביבה בעקבות ההצלחה, קרי יחס המשפחה והחברים.

חקר קולם הרפלקטיבי של הבוגרים מאפשר העמקת הידע אודות מרכיבים הנתפשים כעוצמות בתוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה-סטארט, ועל היבטים הנתפשים כחלשים יותר בתוכנית. כמו כן מאפשרים הנתונים בניית שאלוני הערכה המבוססים על המשגות סובייקטיביות ספציפיות.

הקדמה

אחת הבעיות המרכזיות הניצבות בפני מעצבי המדיניות החינוכית בארץ היא בעיית הפערים החברתיים-כלכליים, במיוחד בתקופה הנוכחית המאופיינת במגמות של ביזור והפרטה המובילות לסגרגציה חברתית ניכרת. צמצום הפערים בחינוך בישראל- הן מבחינת הפערים החברתיים בהישגים לימודיים בתוך מערכת החינוך והן מבחינת הפערים בחינוך בין קבוצות חברתיות שונות, אמור להיות חלק ממדיניות החינוך הכוללת בישראל (יוגב, 2003).

מאז קום המדינה נעשו ניסיונות שונים להתמודדות עם בעיית הפערים החברתיים בחינוך, ניסיונות שלא צלחו ברובם, אם באמצעות שוויון פורמאלי ככתוב בחוק חינוך חובה (1949) וחוק החינוך הממלכתי (1953), מתוך הנחה ששוויון פורמאלי יביא לשוויון בהישגים, ואם באמצעות מדיניות הטיפול וההעדפה המתקנת של שנות השישים שכשלה בשל הנצחת הגורם העדתי ופגיעה בדמוי העצמי של התלמידים החלשים. (סבירסקי, 1990). מגמת האינטגרציה של שנות השבעים והשמונים הייתה אמורה להרחיב את היקלטות ילדי המעמד הנמוך בחטיבות העליונות ולהעלות הישגיהם בבגרות (יוגב 1988) אך לא הביאה אף היא למסקנות חד משמעיות.

החל משנות התשעים ועד היום השתנה השיח החינוכי בנוגע לקידום ילדי המעמד הנמוך בארץ (יוגב, 2003). מגמת האינטגרציה דעכה והתגברה מדיניות הביזור המהווה סכנה לקיטוב חברתי מחדש. 'מדיניות הסטנדרטים' ו'הסרגל האחיד' הכוללים מבחני משווה פנימיים כמבחני המיצב ומבחנים חיצוניים כמבחני ה- Timss וה- Piza הפכו להיות גורם מרכזי בהערכת תפקוד בתי ספר ובהקצאת משאבים. ואכן, חוקרים רבים מתנגדים לשיטת הסטנדרטים, מאחר והיא מבוססת על אחידות וכפייה שאינה מתירה לפרט יכולת בחירה וביטוי אישי (ארגמן, 2008). כמו כן דרכי ההוראה המבוססות על שינון ותרגול, פעילות לימודית מכאנית שאינה מערבת חשיבה לעומק, תחרותיות והישענות על תפיסת ידע סטטי שתכליתה להבטיח כי התלמידים יהיו בעלי אוריינות בסיסית במספר רב של תחומים, גורמים לפגיעה בהתפתחות מנטאלית ולהתפתחות חוסר שביעות רצון ואף לאלימות בבית הספר (אבירם, 1999).

בנוסף על כך, תורמת מדיניות הסטנדרטים להעצמת הפערים ופוגעת בתלמידים משכבות חלשות שכן, תפיסת הסטנדרטים קובעת את תחומי הידע האחידים והמפורטים עליהם חייב כול תלמיד להשתלט בכל גיל נתון, בניגוד להבנה הפסיכולוגית שלילדים קצב התפתחות שונה והם בעלי צרכים והניעות שונים ולכן אין לתייג ככישלון תלמידים שאינם עומדים בקצב המוכתב (Darling Hammond, 1997). תלמידים רבים מקרב שכבות אלה מתחילים את תהליך צבירת הכישלונות כבר בשלבי החינוך הראשוניים, תהליך בעל השלכות שליליות ארוכות טווח על תפיסתו הסובייקטיבית של התלמיד את יכולתו ותפיסת האחרים אותו, על הסטאטוס ותעסוקה עתידית.

מאחר והסיבות לאי הצלחה לימודית, הבאות לידי ביטוי פעמים רבות בנשירה גלויה או סמויה, הן לאו דווקא קוגניטיביות אלא סוציולוגיות, תרבותיות, פסיכולוגיות- חברתיות וארגוניות, חוקרים טוענים כי יש צורך בהתערבות רחבה, אישית ומשפחתית כדי לגרום לקידום השכלתם ושיפור בהישגיהם של תלמידים אלה (Ratner & Brumitt, 2006). התערבות זו צריכה להתייחס למספר מישורים של חיי האדם, ביניהם סגנון החיים, סוג העבודה המועדפת, רכישת השכלה על תיכונית ויחסי הגומלין ביניהם (Sitlington & Payne, 2003). זאת ועוד, בכל אחד מהמישורים הללו יש צורך במגוון התערבויות שיעסקו גם בסביבה החברתית (תפיסת עצמאות, תפיסת תמיכה חברתית ומעורבות חברתית), וגם במתווכים קוגניטיביים (בחירה, חוללות עצמית, שייכות) (Wilson at all, 2006).

לפיכך, על מנת לצמצם פערים אלה ולמנוע את סכנת הנשירה בקרב תלמידים מהשכבות הנמוכות, מיושמת תוכנית "תפנית" לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט בשנים האחרונות בעשרות בתי ספר תיכוניים

ביישובי פריפריה רבים בארץ. מטרת התוכנית היא להוביל את התלמידים בעלי ההישגים הלימודיים הנמוכים ביותר בשכבה ט' (טרם המעבר לחטיבה העליונה), המצויים בסטאטוס של נשירה סמויה ועל סף גלויה (עפ"י ממצאי התוכנית בדו"ח תוצאות התוכנית תשס"ט, ינואר 2010, התלמידים המתקבלים לתוכנית בכיתה ט', בעלי כ-7 ציונים שליליים בממוצע, ציון ממוצע 51 בכל מקצועות הלימוד (וציון ממוצע 43 במקצועות הליבה), לשרשרת הצלחות והישגים גבוהים על פי אמות מידה אוניברסאליות (קרי מבחני הברות), תוך פרקי זמן קצרים יחסית, השקעה גדולה הנדרשת מצד התלמיד, הפעלת 'מיקוד שליטה' פנימי ודיאלוג בו מובהר לתלמיד הקשר שבין השקעה להצלחה (תוכנית תפנית לברות, תש"ע).

מוקד המחקר המדווח כאן הוא נשים וגברים בוגרי התוכנית, בטווח הגילאים 19-22, אשר באמצעות סיפוריהם האישיים אנו לומדים רבות על הגורמים הנקשרים בעיניהם להצלחתם בתוכנית "תפנית", על תפיסתם את התוכנית ועל השפעת השתתפותם בתוכנית זו על מגוון של תחומים בחייהם. סיפור הצלחתם הוא למעשה סיפורם של אלה אשר הצליחו לפרוץ את תקרת הזכוכית הסוציו אקונומית והתרבותית כנגד כל הסיכויים, להצליח בבחינות הברות וכפועל יוצא להגדיל את סיכוייהם להיכנס למוסדות להשכלה גבוהה.

סיפוריהם של 13 הבוגרים נאספו באמצעות ראיון עומק מובנה למחצה, בו נידונה תקופת לימודיהם בטרם הצטרפו לתוכנית, אופן ההצטרפות, ההשפעה המשמעותית שהייתה ליחס המורים על הצלחתם, יחס המשפחה, השינוי התפיסתי שחוו במהלך השנים בהן למדו במסגרת התוכנית באשר לדימוי העצמי, לשירות הצבאי וללימודים גבוהים. ניתוח הראיונות הוביל לזיהוי התמות המרכזיות בעולמם.

בחלקו הראשון של דו"ח מחקר זה תובא סקירה קצרה הנוגעת למהות ומבנה תוכנית "תפנית" לברות ולמניעת נשירה – סטארט, ואופן יישומה בקרב האוכלוסייה הנדונה.

בחלקו השני תוצגנה מטרות המחקר ושאלותיו לצד דרכי המחקר וניתוח הממצאים. לאחר מכן יוצגו ממצאי המחקר תוך השמעת קולם של הבוגרים באמצעות ציטטות המובאות מתוך הראיונות עימם. דו"ח זה נחתם בדיון בממצאים ובהקשרם התיאורטי הרחב יותר.

הממצא המרכזי הוא כי בוגרי התוכנית מעריכים עד מאד את חשיבותה של התוכנית ותרומתה לחייהם הבוגרים ורואים בשילוב רכיבי התוכנית את השלמות המאפשרת הצלחה. עם זאת, עלו מספר רכיבים המשמעותיים יותר עבורם וכן הודגשו נקודות הראויות לשיפור. קולות אלה יובאו בפרק הדיון והמסקנות.

חשוב לציין כי המפגש עם הבוגרים היה מרתק ומרגש כאחד, מאחר והשיתוף המלא במהלך הראיונות אפשר ראייה מקיפה ומעמיקה של תפיסותיהם אודות התוכנית, ואת כתיבתו של דו"ח זה.

תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט"

מהות והנחות יסוד¹

תוכנית "תפנית" – סטארט נוסדה במטרה למנוע נשירה ולהעלות את מספר הזכאים לבגרות בחטיבות העליונות בפריפריה. התוכנית הוקמה ע"י קרן רש"י, בשיתוף משרד החינוך במחוזות, אגף שחי"ר ואגפי חינוך ברשויות המשתתפות ופועלת בקרב תלמידים הנמצאים בסיכון ובסטאטוס של נשירה סמויה. התוכנית מבוססת על עקרונות שיטת צמצום הפערים והלמידה המואצת ויישומה כשינוי מבני צומח וכמסלול עיוני מואץ בבית הספר, של תוכנית "תפנית" – קרן רש"י אשר פותחו על ידי ניסים כהן, סוציולוג חינוכי בהכשרתו (תוכנית תפנית לבגרות, תש"ע).

התוכנית מופעלת על ידי צוות בית הספר, אשר הוכשר להוראה בתוכנית זו על ידי המנחים של תוכנית "תפנית" ונמשכת כשלוש שנות לימוד – מסוף ט' ועד סוף י"ב. מתקבלים לתוכנית כ- 30 - 50 תלמידים, מסיימי כתות ט' בכל בית ספר, מרביתם בעלי שבעה ציונים שליליים לפחות בתעודת ההערכה של סוף כיתה ט' וממוצע כל ציוניהם כ- 51 (וציון ממוצע 43 במקצועות הליבה), טרם הצטרפותם לתוכנית. מטרת התוכנית היא למנוע נשירתם הגלויה והסמויה של תלמידים אלה ולהובילם לרכישת תעודת בגרות מלאה עד לסיום חוק לימודיהם בכיתה י"ב, תעודה אשר תאפשר מוביליות תעסוקתית, השתלבות חברתית נורמטיבית ונגישות להשכלה גבוהה.

ואכן, התוצאות עד כה מראות שכ- 60% מהמתחילים לימודיהם בתוכנית בכיתה י', רוכשים תעודת בגרות בסיום יב' וכי 95% מהמתחילים בי, מסיימים כיתה יב' בבית ספר תיכון (דו"ח תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט (ינואר 2010). כמו כן, למעלה מ- 95% מבוגרי התוכנית המחויבים בשירות בטחוני, מתגייסים לצה"ל (דו"ח גיוס לצה"ל ולשירות לאומי – בוגרי תוכנית תפנית סטארט, יולי 2010)

הנחת היסוד העומדת בבסיס התוכנית היא כי היכולת הקוגניטיבית הנדרשת לשם הצלחה הישגית בבית הספר, הינה בתחום יכולתו של כל מי שאינו מוגדר כמפגר. הנחות מעין אלה מצויות גם בבסיס תכניות אחרות לקידום הישגים (שרן ולוין, 1988: לוין, 1997).

אוכלוסיית היעד של התוכנית היא תלמידים המוגדרים כיתת משיגים ומצויים בסטאטוס של נשירה סמויה. תלמידים אלה החלו ככל הנראה לצבור כישלונות כבר בשנים הראשונות ללימודיהם במערכת החינוך, דבר שגרם לפיתוח לתפישה סובייקטיבית כוזבת ומוטעית, לפיה יכולתם להגיע להישגים הינה נמוכה. תפיסה זו מועברת לקבוצת השווים, לצוות המורים ולמשפחה ומנציח מעגל קסמים התורם לייאוש, חוסר מוטיבציה ולהגדלת הפערים בין התלמידים הללו לתלמידים המצליחים. בנוסף, מנותבים תלמידים אלה להקבצות נמוכות יותר בהן מונצחים הפערים עד כדי כך שנוצר צורך בתוכנית ייחודית ומורכבת בכדי לצמצמם.

פעמים רבות מגיבים התלמידים לפערים אלה בהתנהגות שאינה קונפורמית, בנשירה סמויה ולעיתים אף בנשירה גלויה, בעיקר בשלב המעבר בין כיתה ט' ל"י. תהליך זה משפיע על הסטאטוס החברתי-כלכלי שלהם בעתיד ועל הזדמנויותיהם המקצועיות, ובשל חסימת המוביליות האפשרית שלהם כלפי מעלה, מהווה אף חריצת דין בגיל צעיר. לעיתים קרובות מבטאים תלמידים אלה התנהגות עבריינית, משום שהסטייה החברתית מהווה אפיק אלטרנטיבי להצלחה הבית ספרית שלא מומשה (מרטון, 1984). ברמה החברתית, לא

¹ מבוסס על תקציר התוכנית והשיטה כפי שמופיע ב:

דו"ח תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט. (ינואר 2010), עמ' 10 – 15.

להרחבה נוספת ניתן לעיין אצל:

כהן, נ., (1988). "שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ)". משרד החינוך והתרבות.

כהן, נ., (2005). "תוכנית תפנית לבגרות – סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני מסלול צומח". קרן רש"י ומשרד החינוך.

כהן, נ., (1994). "פרויקט הבגרות – בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות" מתוך: שמש א. (עורך). מניתוק לשילוב. מס' 6, מנהל חברה ונוער, ירושלים, עמ' 49 – 66.

ניתן להתעלם מהפערים הלימודיים ההולכים וגדלים מדור לדור, ומהחפיפה הקיימת בין אי הצלחה בלימודים לבין מוצא, רקע סוציו אקונומי ואזור מגורים.
עקרונות התוכנית:

- השיטה מהווה למעשה 'שינוי מבני' המתבצע בתוך בית הספר באמצעות הקמת 'ארגון' הפועל הוליסטית, כאשר הרכזים, המורים והמתרגלים מקבלים הכשרה פדגוגית שוטפת במהלך התהליך. עקרונותיה המרכזיים של התוכנית הם:
 - תוך פרקי זמן קצרים יחסית, התלמידים רוכשים שרשרת הצלחות והישגים על פי אמות מידה אוניברסאליות, כתוצאה מהשקעה לימודית רבה וגדולה, כך שמתהווה תשתית תודעתית חדשה ושונה בקרב התלמיד, מוריו, חבריו ומשפחתו.
 - דרך הפעולה כוללת תכניות לימודים מאתגרות מאוד ורלוונטיות, בתמיכה מלאה ואמיתית של צוות בית הספר כולו.
 - קיים מענה רגשי לצרכי התלמיד בדמות רכוז או מורה המהווה 'אחר משמעותי' לתלמיד. כמו כן מאפשרת קבוצות למידה קטנות נגישות של כל תלמיד ותלמיד לצוות ההוראה. ההורים שותפים מלאים לתהליך וכן קבוצת החברים בתוכנית שמהווה קבוצה תומכת למידה.
 - למידה מואצת של חומר לימודי רב יחסית בזמן קצר לשם צמצום הפערים הכוללת למידה נוספת בשעות אחר הצהריים ובימי חופשה. תהליך הלמידה יכול החלת תהליכים מוטיבציוניים אישיים וקבוצתיים ושבירת שגרה.
 - לצוות אחריות מלאה ומחויבות לתוצאות. לשם כך מתנהל מעקב מתמיד, עבודת צוות ומתן ריבוי הזדמנויות להצלחה.
- מאחר והתוכנית נוגעת בשינוי תפישתי המתחולל בקרב הבוגרים ולו השפעה על מגוון תחומי חיים, ביניהם על השרות הצבאי, השכלה גבוהה ועתיד תעסוקתי, קיימת חשיבות רבה למחקר מעמיק אודות תפישות אלה.

מעריך המחקר

מטרת המחקר הייתה להתחקות אחר תפישות בוגרי תוכנית תפנית – לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט, ואת מרכיביה השונים של תוכנית זו בה הם השתתפו במסגרת לימודיהם העל יסודיים. ביתר פירוט, המחקר ניסה לענות על מספר שאלות:

- א. כיצד קושרים בוגרי "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" את הצלחתם בלימודים העל יסודיים למסגרת הלימודים שמעניקה התוכנית?
- ב. אלו גורמים נוספים נקשרים בסיפורם להצלחתם בלימודים בשלבים מאוחרים של בית הספר העל יסודי?
- ג. מה הם מרכיבי תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" הנקשרים בעיני הבוגרים להצלחתם בלימודים העל יסודיים?
- ד. אלו מרכיבים בתוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" נתפסים כתורמים לבוגרים במגוון של תחומי חיים?
- ה. מה עמדתם הכללית של בוגרי התוכנית על תוכנית זו?

קיימת חשיבות רבה לחקר קולם הרפלקטיבי של הבוגרים, הואיל והוא יכול לשפוך אור על:

- מרכיבים הנתפסים כעוצמות בתוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" והיבטים הנתפסים כחלשים יותר בתוכנית זו.
- קשרים סמויים מן העין בין המבנה של תוכנית "תפנית" לבין הדרך שבה תופסים בוגרי התוכנית את השפעתה עליהם (למשל, גורמים רגשיים וכדומה).
- הנתונים יאפשרו בניית שאלון הערכה על התוכנית שיחלק על פי החלטת הנהלת התוכנית לכלל הבוגרים. שאלון זה יתבסס על ההמשגות הסובייקטיביות הספציפיות לבוגרי "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" ולא על שאלות כלליות הניתנות לבחינת כל תוכנית חינוכית באשר היא.

שיטת המחקר

מחקר זה השתמש בשיטת המחקר האיכותנית קונסטרוקטיבית, שיטה אשר עיקרה הבנת האדם, פעולותיו ופירושו מתוך בחינה של שפתו, השקפותיו, גישתו לתהליכים שונים וציפיותיו (צבר בן יהושע, 1990). מהותה של הפרדיגמה האיכותנית היא במתן משמעות לתופעות תוך בחירה מכוונת של אוכלוסיית המחקר, בהלימה למטרת המחקר. מאחר ומטרת המחקר הייתה להתחקות אחר תפישות הבוגרים את השעורים שקיבלו במסגרת תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", הרי שהיה צריך לחקור את התפישות הללו בהקשר ובסביבה הייחודיים לה, תוך ארגון רב ממדי של המידע, בו האירועים והיחסים קשורים זה בזה במארג מורכב של משמעויות (שקדי, 2003).

חוקרים איכותניים קונסטרוקטיביים רוצים להבין את התופעות הנחקרות, כפי שהן מובנות על ידי אלו הנוטלים בהן חלק. מטרתם היא להתקרב ככל האפשר להבניה הייחודית של עולם המשתתפים שחוו אותו במקור (Marshall & Rossman, 2010). זאת ועוד, האונטולוגיה האיכותנית-קונסטרוקטיבית מדגישה את ההבנה ההוליסטית של התופעות ואת חשיבות ההקשר בפרשנותן. התופעות יכולות להיות מובנות רק מנקודת המבט של החווים אותן, ולערכים שלהן יש חשיבות מכרעת לגבי הפרשנויות שלנו (שקדי, 2003). בנוסף, מאחר והבוגרים מציגים את סיפורי חייהם מנקודת מבט רטרוספקטיבית מתאפשרת לנו התבוננות מעמיקה על אירועים ותוצאות של תהליכים אותם עברו במסגרת התוכנית. השיטה, כגישה פרשנית, אף מאפשרת להתחקות אחר המשמעות והפרשנות שהבוגרים מעניקים לרכיבים השונים בתוכנית ולתרומתם להם באופן סובייקטיבי.

מדגם ודגימה

במחקר זה הדגימה הייתה מכוונת וכללה קבוצה הומוגנית של נחקרים אשר נבחרו מראש לראיון על ידי צוות התוכנית. כפי שניתן לראות בנספח מספר 1, הנחקרים הם: 13 בוגרי התוכנית מבתי ספר שונים באזורי פריפריה בארץ, אשר הומלצו להשתתף בריאיון על ידי רכזי תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" בבית ספרם. הבוגרים שנבחרו נמצאים עד שנתיים מיום סיום לימודיהם. במסגרת מחקר זה רואיינו 8 נשים ו-5 גברים, 12 מהמגזר היהודי ואחת מהמגזר הבדואי, רווקים, בגילאים 18-22. 8 מהם נמצאים במסגרת השירות הצבאי, 4 לאחר השירות ואחת מהן לומדת במכללה. 9 מתגוררים בדרום הארץ ואילו 4 מתגוררים באזור המרכז. לכל המרואיינים תעודת בגרות מלאה, ומכאן שיש לראות בקבוצה זו של מרואיינים כמי שמייצגים, למעשה, את בראש ובראשונה את בוגרי תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט אשר הצליחו לעמוד במטרות התוכנית כפי שאלה הוצגו בעמודים הקודמים בדו"ח זה

כלי המחקר

כלי המחקר היה ראיון עומק מובנה למחצה, אשר התמקד בסיפור חייהם של הבוגרים ובמקומה של התוכנית בסיפורם וכלל תדריך ראיון בו השאלות מנוסחות מראש, טרם תחילת הריאיון, אולם במהלך הריאיון נוספות שאלות באופן אינטואיטיבי בהתאם לדברי המרואיין. במצב מעין זה נוצרת גמישות בסדר ובאופן ניסוח השאלות, כך שהיה מקום לאינטראקציה ספונטנית במהלך הריאיון (צבר בן יהושע, 1990). במחקר איכותני-קונסטרוקטיבי יש לקיים את הריאיון בשפת האינפורמנטים בכדי לאפשר להם לספר את סיפורם אודות התופעה הנחקרת בדרכם ובשפתם (שקדי, 2003), ולשם כך יש צורך בראיון עומק מובנה למחצה, אולם המראיין קשוב למרואיין ומוסיף או משנה את השאלות בהתאם לסיפור הנתווה. הנחת היסוד במחקר הייתה כי בכדי למסור את הפרטים על חוויותיהם הבוגרים חייבים לשקף לעצמם את החוויה. תהליך זה של בחירת פרטים יסודיים של החוויה, רפלקציה אודותיה וארגונה המכוון, הוא שהפך את סיפור הסיפורים לתהליך של מתן משמעות (שם).

כל ראיון התחיל במספר משפטי הסבר אודות המחקר, הריאיון וכל מידע רלוונטי אחר, ובקבלת הסכמת המרואיינים להקלטת הריאיון. השאלות בחלק הראשון היו קשורות לשלב טרום ההצטרפות לתוכנית. בחלק השני, הן היו קשורות לתרומת התוכנית לבוגר ובחלק השלישי היו שאלות שעסקו בקשיים אשר עלו במהלך הלימודים במסגרת התוכנית. החלק האחרון של הריאיון כלל שאלות הבהרה נוספות בהתאם לדבריו של המרואיין במהלך הריאיון. הראיונות ארכו בין מחצית השעה לשעה, תומללו בנפרד ונותרו בתהליך של סידור והבניית המידע שנאסף לצורך פרשנותו והבנת משמעויותיו, תוך ניתוח שיטתי של הנתונים. תדריך הריאיון מופיע בנספח מספר 2, ואילו תיאור שיטת הניתוח היא מושא דיונו הבא.

ניתוח הנתונים

תהליך ניתוח הנתונים הוא לב המחקר האיכותני (גיבתון, 2001). הניתוח אפשר מעבר מדיווח המרואיינים אל הבנייה מושגית של דברי המרואיינים. במחקר זה התבסס הניתוח על שיטת ניתוח הנתונים על פי שקדי (2003), הנחלקת לארבעה שלבים: קידוד פתוח, קידוד צירי, הניתוח הממוקד והניתוח התיאורטי. השלב הראשון אופיין בקטגוריזציה של תופעות ובמתן שמות לקטגוריות באמצעות בדיקה קפדנית של הנתונים כאשר כל קטגוריה מייצגת נושא, והנושאים המעוגנים בחומר נחשפו תוך כדי הניתוח. בשלב זה הייתה עדיפות ליצירת קטגוריות רחבות מתוך נקודת מבט כללית על המידע, לפני ניתוח מפורט יותר שהתבצע בשלב הבא של הניתוח.

בשלב הקידוד הצירי נעשה שילוב בין הקטגוריות שעלו תוך יצירת קישורים ביניהן על גבי צירים אופקיים ואנכיים במספר רמות של קטגוריות ותת קטגוריות. הקטגוריזציה התבצעה באופן אינדוקטיבי, מלמטה למעלה, מאחר והיא נובעת מנתוני הראיונות עצמם (Cerswell, 2007). בשלב השלישי נעשה ניתוח

ממוקד, תהליך בו סודרו הקטגוריות לקו סיפורי ע"י התמקדות בקטגוריה המרכזית ותת הקטגוריות הנלוות אליה שהן למעשה תכונות המשנה שלה.

לבסוף נערך הניתוח התיאורטי, בו נעשה התרגום של הקטגוריות הממוקדות למושגים תיאורטיים, תהליך הכרוך הן בשנויים מבניים של הקטגוריות והן בשנויים טרמינולוגיים, כפי שמומלץ בספרות על תיאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1994). בכך הצטרפו הממצאים והמסקנות שלנו למסגרת רחבה יותר של מחקר, כפי שהציע גיבתון (2001).

אמות המידה הקלאסיות לבחינת האותנטיות של הממצאים במחקר האיכותני הם תוקף, מהימנות ואובייקטיביות (צבר בן יהושע, 1990). בכדי להשיג תוקף פנימי וחיצוני במחקר זה נערכו:

- **"חבר ביקורתי"**: החוקר האחראי שימש כ"חבר ביקורתי", קרי בחן את חלוקת הקטגוריות וההמשחה בתהליך ניתוח הנתונים והציע חלופות שונות.
- **"תיאור מעובה"** - נעשה שימוש במספר ציטוטים גדול מתוך מסד הנתונים. הממצאים והטענות המחקריות התבססו על מובאות מתוך הנתונים בכדי לשכנע את הקורא באותנטיות של הנתונים. כמו כן הושמעו קולות היוצא דופן כך שיתאפשר לקורא לשפוט את התוקף של המחקר אף בעצמו.
- **"רפלקסיביות"** - בחינת הפעולות המחקריות של כותבת הדו"ח לאורך המחקר: האם הייתה הקשבה לנחקרים והמשגת הטענות מתוך הנתונים.

מהימנות במחקר היא המידה שבה תהליך מחקר מניב את אותן תשובות בכל זמן ומקום שהוא מבוצע. במחקר איכותני לא ניתן לצפות שחוקרים אחרים ישחזרו את אותן תוצאות במצבים דומים ומכאן נובע שהשגת מהימנות במחקר זה הייתה מאתגרת, מכיוון שיקשה להגיע לאותן תוצאות במחקר נוסף (שקדי, 2003). הדרכים אשר ננקטו בכדי להשיג מהימנות במחקר זה הן יצירת מאגר נתונים הניתן לבחינה בכל עת ע"י חוקרים נוספים. כמו כן נשמרו המסמכים מכל שלב המכילים את קטגוריות הניתוח ותוכן. בנוסף, הוצגה מידה מספקת של ציטוטים הנוגעים לסוגיות הרלוונטיות (שם). באמצעות התמיכה האמפירית לקטגוריות ניתן לשפוט את עוצמת הטענות המחקריות.

במחקר זה השמירה על זכויות הנחקרים לא נבעה אך ורק מן החשש כי התהליך המחקרי יפגע בנחקרים. ההכרה בחשיבות האוטונומיה של הנחקרים והכבוד כלפיה הם חלק מהותי מהגישה האיכותית אשר אינה מאמינה בקיומה של אמת אחת, חיזונית לפרט (דושניק וצבר, 2001). במחקר זה הדגימה היא מכוונת, כאשר קבוצת הנחקרים מצומצמת מעצם הגדרתה ולה מאפיינים ברורים ומוכרים. לפיכך נשמרה 'הסכמה מדעת', (How & Dougherty, 1993 : אצל דושניק וצבר, 2001) לשם הוגנות, על בסיס מידע מלא ורלוונטי לגבי מטרת המחקר ובאשר לסיכויים ולסיכונים. הנחקרים השתתפו מתוך רצון חופשי במחקר, והנתונים נאספו מתוך רצון לשמור על אנונימיות מרבית של המרואיינים. האינפורמציה נאספה כך שהנחקרים יהיו מודעים למטרות המחקר, היקפו, שיטת המחקר, השימוש בכלים ואופי הפרסום. כמו כן נשמרה ההקפדה על מתודולוגיה מחקרית מקובלת, המבטיחה שלא תהיה הטיה בתוצאות המחקר.

ממצאים

מאחר ומטרת המחקר הייתה להתחקות אחר תפיסות הבוגרים את השעורים שקיבלו במסגרת תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", הרי שארגון פרק הממצאים התבסס על שלוש תמות מרכזיות: בחלק הראשון יוצגו תפיסותיהם של הבוגרים את מצבם לפני ההצטרפות לתוכנית- קרי את מצבם הלימודי והנפשי.

בחלק השני יוצגו הרכיבים השונים בתוכנית אשר תרמו לבוגרים- העצמת התלמידים על ידי קשר רגשי עם 'אחר משמעותי', יחס המורים והמתרגלים, חוויות הצלחה והישגים. כמו כן נסקרים הרכיבים בתוכנית אשר נתפסים בעיני הבוגרים כמשמעותיים להצלחתם- בעיקר מספר תלמידים מצומצם בקבוצות למידה, מרתונים לימודיים, שיטות למידה מגוונות, למידה מואצת מעבר לשעות הלימודים ומבחני הצלחה. תרומה חשובה נוספת שצוינה הינה התייחסות חיובית של הסביבה בעקבות ההצלחה- ולבסוף -שינוי תפישה בהקשר לערך עצמי, שירות צבאי ולימודים גבוהים.

החלק האחרון בוחן את תפיסות הבוגרים את קשייהם, כגון עומס רב, כישלונות, התמודדות עם בעיות התנהגות והקושי להיבחן בערבו של יום לימודים גדוש. כמו כן בוחן חלק זה מהן הנקודות שמן הראוי לשפרן בתוכנית זו כפי שמתקף הדבר בעיני הבוגרים.

מצב נפשי ולימודי בטרם ההצטרפות

קולותיהם של בוגרי התוכנית נגעו, למעשה, בעמדותיהם ובהתנסויותיהם בשנים בהן השתתפו בתוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" במסגרת לימודיהם בחטיבה העליונה. אך תחילה נתמקד בשנים של טרום ההצטרפות, שנים הזכורות למרבית המרואיינים כשנים הספוגות בכישלונות, הישגים נמוכים ותפיסה עצמית שלילית המובילה לנשירה סמויה ואף לנשירה גלויה. הבחירה בהצגת תמה זו בראשית הפרק נובעת מתוך הצורך להמחיש את הפער העצום בין התחושות של חוסר אונים, כעס ותסכול בשנים של טרום ההצטרפות לתוכנית לבין תחושות ההצלחה, השייכות והמסוגלות העצמית בשנים בהן למדו במסגרתה ואחריה. לפיכך, פרק זה מציג בתחילה את תחושת הערך העצמי הנמוך ואת חוסר התקווה אשר ליוו את הבוגרים בשנים אלה, כמו גם קשיים משפחתיים וחברתיים.

למעשה, עולה מן הממצאים כי בוגרי התוכנית היוו עד שהצטרפו לתוכנית חלק מקטגוריה המכונה 'ילדים ונוער בסיכון', בגין התנאים הכלכליים והחברתיים של משפחותיהם ויכולותיהם האישיות שלא באו לידי ביטוי בבית הספר. הסיכון היה שהם לא יסיימו את לימודיהם בבית הספר (יהפכו ל'נוער מנותק'), שהם לא ימצו את כישוריהם, ושתפקודם כבוגרים במשפחה ובקהילה יהיה לקוי. חלקו השני של הפרק מתמקד בתקופת ההצטרפות לתוכנית אשר לוותה לרוב בחששות רבים לקראת הבאות, בשל אי הוודאות הנוגעת ליכולתם לעמוד בדרישות התוכנית.

קשיים לימודיים והישגים נמוכים

מוטיב החוזר בדברי המרואיינים הוא המצב בו חשו כי למעשה הם נפלטו מהמסגרת החינוכית עקב הישגיהם הנמוכים ובעיותיהם ההתנהגותיות. כשהם סיימו את לימודיהם בכתה ט', הנשירה הסמויה איימה להפוך לנשירה גלויה. הסיבות אותן מציינים הבוגרים לאי הצלחתם בתקופה שקדמה להצטרפות הן מגוונות: לקויות למידה, שיטות הוראה שאינן מותאמות או עלייה לארץ. כך מספר אחד מהם:

בואי נגיד שאני לא אשכח לעולם, בואי נתחיל מזה. אני הכרתי את המילה "תפנית" בתור ילד שלא האמין בכלום, ילד שסיים את כיתה ט' עם 8 נכשלים ואמרו לו- 'טוב, אין לך מה לחפש בין כותלי בית ספר, במלא רוב הזמן אתה בחוץ, תישאר בחוץ'. ובאמת, חשבתי בחופש הגדול, ישבתי ואמרתי- זהו. אני לא הולך ללמוד. מה אני הולך לעשות? ואז התקשרו אליי ואמרו לי- [תוכנית] "תפנית".

מבחינתי אני סיימתי ללמוד בכיתה ט'. ב-ט', בחופש הגדול של ט', אני אמרתי: אני עשיתי את שלי בבית ספר, זהו. מה אתם רוצים, אתם לא רוצים אותי- אני לא רוצה אתכם! זה מסתדר יפה. אין פה אף אחד שיש לו טעות. ובכול זאת מתקשרים אליי ואומרים לי- "טוב אז תבואי" אתם לא רוצים, לא רוצים, לא רוצים ואח"כ כן? אז אני לא רוצה, מין משחק כזה...אני לא הייתי בכיתה, המורה לא יודעת איך קוראים לי, היא לא ראתה אותי.

רבים מהבוגרים מציינים שאותרו כלקויי למידה, וסבלו סבל רב ומתמשך עקב הפרעות קשב ולקויות נוספות. ייתכן כי תוכנית התערבות מוקדמת הכוללת את צוות בית הספר ותמיכה משפחתית הייתה מונעת התדרדרות, אולם זו לא התבצעה מן הסתם. כך מתוארות תחושות של תסכול ויאוש כתוצאה מכישלונות חוזרים ונשנים הגורמים לחוסר רצון להתמודד, לחרדת בחינות ולהאשמה עצמית.

אני אובחנתי, אם זו השאלה. אני מאובחן כהפרעות קשב וריכוז ו ADD, HDD, כל מיני.

אני יכול לקפוץ מנושא לנושא בחצי שנייה!... כן. תשמעי הכול היה תלוי גם בי. אני בחרתי איזה שהיא דרך. אני עשיתי שטויות, אני העדפתי לא להיכנס לכיתה, עם ההפרעות קשב וריכוז. תראי, אני מכיר הרבה אנשים שיש להם תעודות, וזה לא הבעיה. אפשר להשתלט על זה. הרעיון היה, איך מחזירים אותי לתלם בעצם. איך לגרום לי להיכנס לכיתה. בוא נתחיל מזה, הכי פשוט... אני אומר שאני לא שווה כלום. אנשים אומרים לי שאני לא שווה כלום... פעם הייתי ניגש למבחן, יכול להיות שהייתי יודע את החומר, אבל פתאום- בום! הכול נכבה, הכול נעלם. הייתי באיזשהו בלק אאוט.

בוגרת אחרת מתארת בעיות התנהגות, מצבי התנכלות לשמם מצד המורים ותחושה של חוסר אונים וחוסר מוצא מאחר וכבר 'סומנה' כבעייתית ולא רצויה בבית הספר.

לא רציתי ללמוד, התחלתי לנגן על גיטרה, הייתי באה לבית ספר עם קייס של גיטרה ומנגנת, חוזרת הביתה, זהו, זה מה שהייתי עושה. ואז סיימתי ט' ואמרו לי שאין מה לעשות איתי. לא רוצים אותי. נלחצתי, ממש נלחצתי, אמרתי לאימא שלי שתעביר אותי לפנימייה, מה לעשות. לפני? תמיד הייתי... קשה לי לשבת יותר מידי, התפתח כבר בכיתה ז', כשכבר נהיו לי יותר מחשבות משל עצמי. יש לי בעיות של קשב וריכוז... כן, אבל הגיע לרמה של סתם רוצים להתנכל לי, לא בקטע ילדוני "מתנכלים ליי" אלא באמת. אפילו היה איזה יום שהייתי בבית, סתם, הברזתי, לא רציתי לבוא. אמרתי לאימא שלי "אני לא באה היום". התקשרו לאימא שלי בצהריים: פ. שלום, הבת שלך הכתה ילד בבית הספר!" "איך? הבת שלי בבית" כזו הייתה המחנכת.

המעניין הוא כי בוגרים רבים מחלקים את חייהם לשתי תקופות: התקופה שלפני "תוכנית תפנית" והתקופה שלאחריה. במבט רטרופקטיבי רבים מהם מתייחסים ל"תוכנית תפנית" כאל תוכנית שלמעשה הצילה את חייהם, גם אם לא היו מודעים לכך באותה עת. אחד מהם מתאר מצב בו נכשל במרבית המקצועות לפני

שהצטרף לתוכנית, וסיים את לימודיו כמצטיין שכבתי לאחר שעבר בהצלחה יתרה את בחינות הבגרות:

זו תוכנית ששינתה לי גם את אורח החיים, בתור בן אדם בתור איש כאילו שגם לא מרוצה מהחיים שלו יש לו כוונות יש לו הישגים שהוא רוצה להגיע אליהם בוא נגיד שלפני...שהגעתי הייתי ילד די בעייתי, לא חושב יותר מידי לימודים, לא חושב יותר מידי על העתיד. חי את הרגע, וזה נתן להיות אחד בלי בגרות. לא שהגעתי למצטיין, אלא הגעתי למצטיין שכבתי. זה בכלל הפתיע אותי, זה באמת הציל אותי, אפשר להגיד...כמה שזה מצחיק, היו לי שני עוברים, ספורט ותני"ך. כל השאר 40, 50. זה המקצועות שאני הכי אוהב. לגבי כל השאר, לא היה לי טוסיק לשבת וללמוד ולא היו אנשים שיעזרו לי. אני הייתי בכיתה, אני ועוד שלושים וחמש איש. ולכל ילד יש את הצרכים שלו ויש מורה אחת. ולי יש... אמרתי שוב, יש לי הפרעות קשב וריכוז. והייתי לוקח ריטלין והייתי לוקח את הטיפות האלה...זה עזר לשבת, כאילו. אבל עדיין היה לי קשה להתרכז. הייתי לומד, מספיק שהייתי כותב, ומישהו אחד היה אומר, סתם זורק איזה הערה, הייתי כותב את מה שהוא זרק. היה לי ממש קשה להתרכז. אם הייתי מקשיב למורה ומנסה להתעמק, מישהו היה אומר משהו, הייתי יוצא מריכוז וקשה מאוד קשה להתרכז, כיתה עם הרבה אנשים.

סיבות נוספות שגרמו לאי הצלחתם בלימודים לבד מקשיים ולקויות למידה היו גם העלייה לארץ, כאשר חוסר היכרות עם השפה, התרבות וחוסר הבנה לקשיי ההסתגלות מצד צוות ההוראה גרם להתדרדרות מתמשכת ובהתאמה לירידה בהנעה ללמידה ובדמוי העצמי. כך מתאר אחד הבוגרים את השנים בטרם הצטרף לתוכנית:

אז קודם כל, כשאומרים לי תוכנית "תפנית" אני נזכר במה שהיה לי בתיכון, זה מה שפתח לי את הדלתות הגדולות, בוא נקרא לזה ככה. כי בהתחלה סבלתי מחוסר ביטחון עצמי. אנחנו משפחה של עולים חדשים, באנו מצרפת והעברית שלי לא הייתה משהו... הגענו לפני עשר שנים. אבל לא הייתי באולפן וזה משהו שנגרר ו... באנו לארץ, הלימודים תמיד היו לי קשים, עד שבעצם הגעתי לכתה ט', סוף כתה ט', שאז נהוג לבחור מגמה להמשיך איתה מכתה י" ואילך. בכתה ט' היה לי ממוצע X, זה בסדר... בשבילי זה היה גרוע. כי זה ציונים של תעודה, זה לא ציונים של בגרות. לא ציונים תכלס. ציונים של תעודה יש תמיד את הרחמים של המורים, את העזרה פה ושם, זה לא ממש כמו הבגרות עצמה. אז בגלל זה, זה לא היה 70 כמו שאת רואה את זה ככה. אני רואה את זה אחרת לגמרי.

קשיים משפחתיים רגשיים

מוטיב נוסף החוזר אצל בוגרים רבים הוא חוסר תפקוד הורי אשר גרם למתח במשפחה, להזנחה, וכפועל יוצא להתדרדרות בלימודים, בעיות התנהגות, מרדנות ונסירה. בין השאר סופר על מחלות כרוניות, פציעות שגררו טיפולים ואשפוזים, ואף מוות של שני ההורים גם יחד. הדוגמאות הבאות משקפות את הקושי הרב בו היו נתונים הבוגרים כאשר בשנים שלמדו בבית הספר היסודי או בחטיבת הביניים לא הייתה דמות הורית שתלווה אותם, תציב גבולות כמתבקש, תעודד ותתמוך. במקרים מסוימים נאלצו לתמוך באחים קטנים מהם כאשר הם עצמם נזקקו למבוגר משמעותי:

תשמעי, הייתי בחוץ. הייתי ילד מופרע. נו, הייתי ילד מופרע, הייתי ילד לא קל, הייתי ילד חוצפן, הייתי ילד שלא אוהב שאומרים לו מה לעשות. הייתי ילד מאוד מאוד מרדן. איפה שהוא פה אני נפנעתי, אני נפנעתי כי... קודם כל ההורים שלי הם נכי צה"ל. אבא שלי נפצע כשאני הייתי בגיל שש, שמונה, סליחה, ויש לו פוסט טראומה, ועברנו איתו שנים לא קלות. איפה שהוא אני מאמין שזה תרם המון ללחץ שלי, לחוסר התמדה שלי, לזלזול כלפי הסובבים אותי. איפה שהוא זה תרם, ומישהו בא ושיקם אותי. תשמעי, לקחו בנאדם לא קל... מוראיינת נוספת מספרת כיצד מחלת אביה הביאה להתדרדרות מאחר וצוות המורים לא היה קשוב לצרכיה. היא מתארת כיצד נעדרה שבועות מבית הספר כאשר איש לא התעניין בשלומה.

זה סיפור ארוך... בדיוק בכתה ח' אבא שלי קיבל התקף לב. ואני ואבא שלי קשורים ממש, אני קשורה אליו יותר מאשר לכל אדם בעולם הזה... עכשיו, אני לקחתי את זה מאד קשה, הוא קיבל גם דום לב. עשו לו 8 מכות חשמל (דיבור מהיר), בקיצור, בלגן. במיוחד בשביל ילדה בכתה ח'. לא ידעתי איך לעכל את זה כל כך... ונגיד אם הוא היה בבית חולים, אז הייתי אומרת לאימא שלי - אני לא אלך לבית ספר, גם אם אני אהיה בבית ספר אני לא אצליח להתרכז. אז באמת לא הייתי באה שבוע, שבועיים, אף אחד לא מתקשר, לא שואל, לא מתעניין, לא... אחרי שבועיים כאילו כלום לא קרה, אני באה לבית הספר, מתמטיקה במיוחד היה לי קשה. אז נגיד אם הפסדת את החומר, והייתי מנסה להשתלב אז היא הייתה אומרת לי - "מה, שבועיים לא היית, אז עכשיו את מנסה פתאום..." כאילו היו נגדי. לא הבינו אותי כל כך וזה. אז זה עוד יותר גרם לי להתנתק. אמרתי - מה, גם ככה אני לא יודעת את החומר, גם ככה אני לא מסתדרת והמורה תמיד נגדי. כל הילדים היו צוחקים עלי שאני לא יודעת את החומר. אז הייתי כאילו... לא רק אני לא הייתי מגיעה, זה היה כאילו מין קטע כזה שהמורים לא אכפת להם, אז גם הילדים לא אכפת להם. לא באים. עבדתי אפילו על אבא שלי פעם אחת ש... הוא היה בבית חולים שבוע, אמרתי לו שחופש פסח התחיל שבוע לפני. פשוט לא הגעתי לבית ספר שבוע. ואף אחד לא ידע.

אחת הבוגרות מתארת כיצד הוריה נפטרו בזה אחר זה בהיותה בת 14. מאחר ועברה והיטלטלה בין מספר משפחות אומנות, נקטע רצף לימודיה בשנים אלה. ניתן לשער שאלמלא הייתה מצטרפת לתוכנית "תפנית" לא הייתה מצליחה להתמודד ולסיים את חוק לימודיה. וכפי שהיא מציינת "התוכנית הזו באה בדיוק בזמן":

כשהייתי בת 14 אז אימא שלי נפטרה, ואחרי 7 חודשים אבא שלי נפטר. זה היה כאילו גבול חי' ט' כזה. ואז הייתי אמורה לעבור לגור אצל דודים שלי שגרים באזור הדרום, ועברתי לגור שם. עכשיו אנחנו שני אחים, ואחי היה באיזה פנימייה בירושלים, אז הוא נשאר בפנימייה, ופעם בשבוע אצל המשפחה המארחת אצל דודים שלי. והייתי גרה שם תקופה, לא בדיוק הסתדרתי שם חזרתי... יסודי בכלל לא הייתי לומדת, הייתי נכנסת לאן שבא לי. יום רביעי, לא אהבתי את היום הזה ולא הייתי באה, פק"ל! הייתי אצל המנהלת: כלום! כלום לא עבד עליי. אני לא נראית אחת כזאת, אבל עשיתי מה שבראש שלי. לא הייתי צועקת על מורים ומרימה קולות וידיים, אבל פשוט עשיתי מה שרציתי ולא הייתי נכנסת לשיעורים. בתיכון אימא שלי נפטרה מהמחלה. אז כל התקופה הזאת הייתי בן אדם שמאוד קשור לאימא שלי, הייתי איתה גם בבית חולים, באשפוז, הכול כאילו, אז לימודים לא היו בדיוק בראש שלי... זה היה אחרי שההורים שלי נפטרו ואז היה את כל המשבר הזה עצמו. ואז היה לגור שם, לחזור לפה, להתאקלם פה. פתאום אתה נכנס לכיתה י' שזאת כיתה של בגרויות, והכול עלייך, כאילו. פשוט התוכנית הזאת באה בדיוק בזמן.

זה היה הרקע לכניסתם לתוכנית "תפנית" והמטען הרגשי אותו הם מביאים לכיתה. אמונתם בעצמם וביכולתם, למותר לציין, הייתה נמוכה מאד, כפי שנראה בעמודים הבאים.

דרכי ההצטרפות לתוכנית

לפני המעבר לתיכון מתארים הבוגרים כיצד התבקשו להצטרף לתוכנית "תפנית" עליה ידעו מעט מאד באותה עת. הם הבינו שיצטרכו להשקיע רבות לקראת מבחני הבגרות וחששותיהם היו רבים. לרוב נקראו למנהל/מנהלת בית הספר והתבקשו לבחור בתוכנית,

התקשרה אליי המחנכת שלי, ואמרה לי-תקשיב, יש איזה פרויקט שנפתח בשם "תוכנית תפנית", שאני רוצה אותך פה... אמרתי שאני לא מעוניין וסירבתי לשמוע. בכול זאת היא אומרת לי "אני לא מוותרת עליך", התקשרה להורים שלי.

הבוגרים זוכרים היטב את השיחה הראשונה שפתחה בפניהם דלת חדשה. בתקופה זו לא האמינו בעצמם לאור הכישלונות שצברו ולא שיערו שיוכלו לעמוד במבחני הבגרות המצפים להם. כבר בשיחה הראשונה הרגישו שהפעם לא מוותרים עליהם.

אני לא ידעתי שזה ממש בתיכונים. אני ידעתי שזה "תוכנית תפנית" שזה כמו, נשארים אחרי בית ספר, מלמדים אותך, עושים לך ארוחת צהריים כמו שצריך. לא ידעתי שזה מגיע לתיכונים ולמרתונים, ודברים כאלה. את האמת, שכשאימא שלי אמרה לי על זה אמרתי לה: "מה זה השטויות האלה, עזבי", לא הצלחתי פה, אז אני בטח לא אצליח שם. המזל שלי הוא שאימא שלי לא וויתרה עליי.

אם הייתה זו האם שלא וויתרה, מחנכת או מנהלת, הרי שדי היה בנחישות שגילו ובתחושה שהנה, לא מוותרים עליי, לגרום לבוגרים להצטרף למרות החששות וחוסר הוודאות. מוטיב זה ש'לא מוותרים עליי' היה בבחינת מעורר מוטיבציוני החוזר פעמים רבות בהמשך, ומלווה את הבוגרים בשלוש שנותיהם בתיכון לאחר הצטרפותם לתוכנית, עד שלבסוף הם מפנימים תחושה זו ואינם מוותרים לעצמם.

ואז נפגשנו עם המנהלת והיא הסבירה לי ולאבא שלי על תוכנית "תפנית". בהתחלה ממש פחדתי כי אמרתי, מה, כולם יסתכלו עליי כאילו אני איזו חריגה, שונה כזו. אבל היחס שלה והחמימות הזאת... היא הקשיבה לי. סיפרתי לה את הסיפור שלי וגם אבא שלי... הוא בן אדם מאד רגיש. ישר התחיל לבכות.

במקרים בודדים מציינים הבוגרים עצמם שהם פנו ובררו על התוכנית, בעיקר לאחר ששמעו מחבריהם על הצלחותיהם בתוכנית. אך כאמור, היו אלה מקרים נדירים יחסית ועפ"י רוב באה הפנייה מן הצוות החינוכי:

ידעתי מחברה שלי שבדיוק סיימה, היא הייתה בכיתה י"ב כשאני סיימתי, סיפרה לי שזו תוכנית ממש מצליחה, שמבחינה לימודית שווה להיות בה כי 99 אחוז מסיימים בגרות. וככה התחלתי לברר. ואז הצלחתי לעבור, דיברתי עם הרכזת של השכבה ועם המנהלת של בית הספר והם החליטו להעביר אותי. העבירו אותי ל"תוכנית תפנית" ומאז אני תלמידה חרוצה. לא מתעסקת בבעיות של התנהגות...

כך או אחרת, מוצאים עצמם הבוגרים מצטרפים לתוכנית בתחילת כתיבה. בשלב זה עדיין לא היו מודעים להשפעה שתהיה לשנים אלה על עתידם, כפי שיתארו בפרק הבא. בדיעבד רואים רובם ככולם כיצד היוותה "תוכנית תפנית" מפנה גורלי בחייהם.

העצמת התלמידים בתוכנית

הרכיב המשמעותי ביותר אשר עלה מקולות בוגרי התוכנית נוגע בתחושת ההעצמה אותה הם חוו עקב יחסם של המורים והמתרגלים אליהם בשנים בהן הם השתתפו בתוכנית "תפנית". זאת ועוד, לחיבורם הרגשי עם דמות של 'מבוגר משמעותי', אשר ליוותה אותם בדרכם ועודדה אותם להמשיך במסעם לעבר ההצלחה הייתה השפעה רבה מאד, לתפיסתם, על העצמתם האישית והמקצועית. אותה דמות, כפי שהם מתארים, הייתה קשובה אליהם קשב רב, תמכה, ועודדה אותם עד הגיעם לקו הסיום המיוחל. פעמים רבות, הם מציינים, היוותה דמות זו תחליף לדמות הורית משמעותית שהייתה חסרה בחייהם.

גורמים נוספים אשר צוינו כתורמים להעצמה ויתוארו בהרחבה בפרק זה היו חוויות ההצלחה וההישגים הגבוהים, הגיבוש החברתי, ואווירת הלמידה התומכת בקבוצת השווים. כמו כן, תוארו שיטות הלמידה המגוונות והמיומנויות שרכשו הבוגרים בעקבות התוכנית ככלים אשר תרמו להצלחתם, בראשם, מספר התלמידים המצומצם בקבוצות למידה, דבר שאפשר למידה פרטנית, שיטות לימוד מגוונות, שעות מרובות מעבר לשעות הלימודים ונגישות למתרגלים נוספים שהוצמדו לקבוצות. בנוסף, תוארו מרתונים לפני בגרויות בהם שילוב הלמידה המואצת עם האווירה החברתית התומכת כמקור נוסף להצלחותיהם והישגיהם הגבוהים בלימודים. גורם נוסף שתרם להעצמתם בשנים אלה היה היחס החיובי לו זכו מהסביבה, הן מההורים והמשפחה המורחבת והן מהחברים שיחסם נע מחוסר הערכה לפני ההצטרפות, ליחס חיובי ותומך עד כדי רצון להידמות, לאחריה. כתוצאה משילוב הגורמים כולם התחולל לבסוף שנוי תפיסה אצל הבוגרים, אשר בא לידי ביטוי בתחושת חוללות וערך עצמי גבוה המתורגם לרצון לתרום חברתית במסגרת תפקיד משמעותי בשירות הצבאי ולאמונה ביכולת האישית להגיע ללימודים גבוהים ולמימוש עצמי, דבר עליו לא העזו לחלום קודם לכן.

חיבור רגשי לדמות של 'מבוגר משמעותי'

חשיבות הליווי והחונכות של מורה לתלמיד ידועה מאז ומעולם. כדברי דיואי : "המטרה של כל המוסדות החברתיים היא לשחרר ולפתח את היכולת הטמונה בכל פרט, ללא הבדל גזע, מין, מעמד או מצב כלכלי. קנה המידה לערכם של מוסדות אלה היא המידה בה יחנכו כל פרט לעבר המימוש המלא של יכולתו" (דיואי, 1970). מכאן, שאחד מתפקידי המרכזיים של המורה הוא להנחות את התלמיד בתהליך הגדילה או הצמיחה שלו.

בוגרים רבים דיווחו כי ליווי מעין זה, אשר ניתן להם במשך שלוש השנים בהן הם למדו במסגרת התוכנית, הוא הרכיב המשמעותי ביותר שתרם להצלחתם. מספר אחת הבוגרות :

ובאמת [המורה] הייתה כמו אימא בשבילנו. הכול היא עשתה בשבילנו. במרתונים, יש לה ילדים משלה והיא הייתה איתנו עד הלילה. לא עזבה אותנו לרגע. לא משנה מה. היא תמיד תמכה בנו, היא תמיד עזרה לנו, היו ימים שהיא הייתה באה אלינו הביתה...כן, הייתה באה, לוקחת אותנו מהבית לבית הספר, היא עשתה למעננו הכול. באמת. ועד היום אנחנו בקשר איתה, אנחנו מדברים איתה, אנחנו באים לבקר אותה בבית הספר.

אותה דמות לא וויתרה עליהם גם כשלא היו מוכנים להמשיך. כל המרואיינים מציינים את הקשר הרגשי העמוק שנוצר ביניהם, כאשר אחד מהם מתאר במדויק את התהליך בו מתפתחת ההערכה העצמית עקב השקעת המחנכת שעשתה הכול בעבורו :

כמובן, היום, חבל לך על הזמן. את לא יודעת כמה אני שווה, מיליונים. אין כסף שיכול להעריך את כמה שאני שווה. אבל בסדר, הם פשוט התמסרו בצורה כזאת שזה אומר הכול, באמת שהכול. ולראות מישהו

שמושיט את היד אחרי שאתה לא שם עליו, סליחה על הביטוי, ממש לא שם עליו, ולראות שהוא רוצה לעזור לך, אז נפל האסימון. אתה אומר 'רגע, אם הוא מוכן להשקיע את כל הזמן הזה ואם הוא לא רואה את הילדים שלו ולא רואה את המשפחה שלו, אולי באמת אני שווה משהו, אולי יש פה משהו ואיפשהו אתה מתחיל לעזור לעצמך. זה נקרא כי בלי לעזור לעצמך אף אחד לא יצליח לעזור לך, לא משנה כל מי שזה יהיה.

הבוגרים חשו היטב את הפער בין יחס המורים ב"תוכנית תפנית" לבין היחס לו זכו ממוריהם בבית הספר לפני כן. המסירות והקדשת השעות המרובות לא היו מנת חלקם בשנים קודמות, ועל כך מעיד הדיאלוג הבא:

מראיינת: במה היה שונה היחס שלה, או של Y, מאשר היחס של המורים לפני התוכנית?

מראיינת: שלא היה [למורים לפני התוכנית] כזה אכפת מאתנו בכלל...לא היה אכפת להם, כי "גם ככה לא יצא ממך שום דבר. את רוצה, תלמדי, את רוצה, תבריזי" לא היו מתקשרים אליי כשהייתי מאחרת אחרי חמש דקות ומנסים לעזור לי, הם רק אמרו: "את רוצה, תלמדי לא רוצה? לא חייבת".

מראיינת: מה עוד [המורים בתוכנית] עשו כדי להראות אכפתיות?

מראיינת: עצם זה שהיא כל הזמן הייתה איתנו, גם כשהיא לא באמת צריכה, היא לא הייתה מלמדת. היא הייתה פשוט איתנו, ואם היא הייתה רואה מישהו שקשה לו אז היא הייתה עוזרת או שהייתה מחברת אליו מתרגל שיעור, רק בשבילו. הייתה עושה שיחות נפש שמעודדות.

דברים כאלה.

בשונה משנים קודמות, בהן לא נתפס היה הצוות החינוכי בעיני המרואיינים כבעלי יכולת וכישורים להתמודד עם קשייהם הלימודיים- רגשיים- חברתיים כתלמידים, דבר שהפך אותם בעל כורחם למעין 'נוכחים' במערכת ולנוער בסיכון, חשים המרואיינים בהבדל הגדול מרגע הצטרפותם לתוכנית. ה"תפנית" האמיתית בעיניהם היא ההתמסרות של הצוות בתוכנית "תפנית", אשר ההישגים הגבוהים נובעים ממנה ומהווים תוצר שלה:

מראיינת: מה הרווח, אם אתה יכול להצביע על דבר אחד מהתוכנית שהוא התורם להצלחה? מה היית לוקח, מה היית בוחר?

מראיינת: ההתמסרות, בטח, רק ההתמסרות. תשמעי, זה היה משהו שבבית ספר לא הבינו אותו.

כפי שתואר בפרק הקודם, לאור קשייהם הרגשיים, הלימודיים והמשפחתיים נראה כי לא היה דבר שהתלמידים הללו היו זקוקים לו יותר מאשר קשר משמעותי עם מבוגר שיקשיב להם וינהל איתם דיאלוג גבוה העניינים. קשר מעין זה מוביל בסופו של דבר להנעה פנימית וליכולת להגיע להישגים גבוהים הגורמים למרואיינים לחוש פליאה גדולה על כך שהם אכן מסוגלים, כפי שסיפר אחד המרואיינים:

בלי בבקשה, בלי כלום, "עוף לכיתה עכשיו". ישבתי והמחנכת ישרה מעליי ככה "אתה לא זו מפה!!" וואלה במבחנים קיבלתי 87, 88, ואז כאילו היא מסתכלת עליי ואני עם חיוך כאילו של בוש, "אתה רואה שאתה יכול?! מוריד את הראש, חוץ מלהביא לה חיבוק אין לי מה לעשות, הייתה כמו אימא או כמו אחות.

במקרים רבים נמשך הקשר אל מעבר לשעות הלימודים ותרומתו ניכרת גם בחיים האישיים והמשפחתיים של הבוגרים. קשרים רבים נמשכו גם לאחר שהתלמידים סיימו את חוק לימודיהם. מחקרים הדגישו מאז ומתמיד את הקשר שבין הפעילות השכלית והרגשית בהוראה. המורה מעורר את תשומת הלב, פותח בדיאלוג ודורש היענות וקשירת קשר בין נפשות (Steiner, 2003). החינוך הדמוקרטי, לדוגמה, המתבסס רבות על משנתם של קורצ'אק, רוג'רס ואחרים, עושה בכך שימוש נרחב בהפכו את המחנך לחונך, אשר מרבית פעילותו החינוכית מבוססת על דיאלוג עם תלמידיו (קורצ'אק, 1963: רוג'רס, 1969)). בדרך זו נוצר קשר המזמין מעורבות גדולה יותר של התלמיד, התלהבות מהתוכן הנלמד ומהדמות המלמדת ואינטנסיביות רבה יותר בלמידה ובשנוי שבא בעקבותיה. כך מתאר אחד הבוגרים את הקשר:

ב"תוכנית תפנית" היה מתרגל אחד שהוא נורא התחבר אלינו, והוא עזר לנו לא רק בחיים, היה עוזר לנו גם בחיים האישיים שלנו. זה בנאדם שעד היום אני בקשר איתו. ממש, אני הולך אליו, הוא בא אליי, אנחנו עושים ביחד כל מיני דברים וכל זה בזכות "תוכנית תפנית". והבנאדם הזה עזר לי בדברים שלא האמנתי שאדם יכול לעזור לי בהם, בחיים האישיים ובדברים ממש אישיים במשפחה, שזה כל דבר כאילו. והוא דואג לי כמו הבן שלו. אי אפשר להאמין שאתה יכול למצוא בנאדם כזה בתוכנית כזאת, או בבית ספר- כאילו זה משהו הזוי! באותה תקופה זה היה נגד החוק שמתרגל ייצא עם תלמיד אחר הצהריים או משהו, ואני לא יודע, יש כל מיני הגבלות של... אז הבנאדם הזה כל פעם שהיה לי משבר היה לצידי כדי לתמוך בי ולעזור, וזה לא רק לי- היינו חבורה כזאת, אז כל הזמן הוא היה עוזר לנו.

הבוגרים ידעו לזהות את הנכונות של המורים לעמוד לצידם ולסייע להם ונתרמו רבות מכך. אחת מהן מספרת על נכונות אינסופית מצד המורים להיות שם בשבילה

כן, והוא היה מורה לתושב"ע, ואני זוכרת שבכיתה י' הייתי נכנסת לכיתה, בסדר, הוא מעביר את החומר. אני מסתכלת על המורה, לוח, חומר, לא מבינה כלום, יוצאת. ככה, לא לומדת לא מבחנים לא שום דבר, כלום. ואני זוכרת שיום אחד באתי אליו ואמרתי לו "המורה באמת, אני באמת רוצה ללמוד, באמת, אני רוצה, אני רוצה לדעת" והוא אמר "אם את רוצה אני מוכן לעזור לך" ואני: "אבל המורה, איך אני יכולה לשאול שאלות המון פעמים" והוא אומר "גם אם לא תביני 5 פעמים, תבקשי, אני אסביר לך 5 פעמים" ואז היה ככה. מאותו זמן באמת, הייתי מתחילה לשבת ולהקשיב, וכל שאלה אפילו הכי קטנה...

היחס החם וההשקעה באים לידי ביטוי באופנים שונים. מספר בוגרים תיארו כיצד המחנכת לא וויתרה, ונסעה לביתם כשהם סירבו להגיע לבית הספר. דוגמא זו ממחישה את הנחישות והעקביות של צוות המורים בתוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט":

היה בהתחלה עם המחנכת, ממש- אף פעם לא ראיתי דברים כאלה. אם ילד לא היה בא, הייתה מתקשרת אליו - תבוא! לא...עכשיו קמתי אני לא בא. אתה לא בא? בסדר! לוקחת את המפתחות של הרכב, הרכב שלה הפרטי- דלק, הכול עליה, הולכת עד הבית שלו, מורידה אותו מהבית, מביאה אותו לבית הספר. ממש השקעה מטורפת, לא ראיתי דברים כאלה. והיא הייתה דוחפת אותנו ומסבירה לנו ואומרת לנו- תשמעו, זה חשוב לכם וזה...זה כדאי לכם.

התלמידים גומלים למוריהם ביחס של כבוד והערכה. הם יודעים שניתן לסמוך עליהם משום שקיבלו הוכחות אינספור לכך. כעת הם רוצים להתקדם ולו רק כדי לזכות באישורן ובהערכתן של הדמויות המשמעותיות בחייהם. כאן מתחיל תהליך ההנעה החינוכי לאותם ילדים שלא זכו לתמיכה, להכוונה נכונה ולמסירות שכזו בעברם. אחת הבוגרות מתארת כיצד הדוגמא האישית, הזמינות והקשב שגילו המורים בתוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" כלפי תלמידיהם תרמו לשיפור הישגיהם בבחינות:

כשקשה ואת חושבת לפעמים- די, ואין לי כוח, אולי אני אוותר... לא! תמיד דוחפת, תמיד מעודדת. אף פעם לא מוותרת. תמיד נמצאת פה לכל בעיה. גם אם זה אישי, גם אם זה בעניין לימודים, או מבחנים. תקשיבי, לא הלך לי במבחן...אני רוצה לנסות לעשות עוד הפעם. תמיד היה מישהו שיקשיב. אז ככה זה יותר ממורה. אני רואה אותה בתור מישהי שאפשר לסמוך עליה וזה היה נורא נחמד. כי את מכבדת אותה קודם כל כבן אדם, אז את רוצה להוכיח לה שאת יכולה ושאת מתקדמת. ולראות את החיוך שלה כשאת מקבלת ציונים גבוהים, זה הכול בשבילה. זה באמת היה חשוב לה וראו את זה. זה מדהים בעיניי.

מנקודת המבט הבוגרת יותר, יודעים המורואינים לקשר בין ההשקעה המרובה שלהם בלימודים לבין תוצאות מאמציהם, קישור שלא היו מודעים לו בעבר. מספר שנים לאחר סיום הלימודים, הם מבינים את ערכה של תעודת הבגרות שרכשו. וכפי שמציין אחד מהם- 'יתקשיבו כמה שיותר למורים שלכם...'

מה אני אומר להם? עכשיו זה מצחיק. לפני איזה חודש חודשיים ראיתי את המורה שלי, וגם את המחנכת שלי שהייתה, אז היא אמרה לי- נו, איך אתה מתקדם וזה, אז אמרתי לה- להגיד לך את האמת? עכשיו אני נזכר בכול המילים שאמרת לי אז, שאמרת לי- בוא, תשב תלמד, אם תלמד תצליח, וזה יעזור לך לעתיד. ואני אמרתי- מה יעזור לי תעודת בגרות? ותעזבו אותי וזה. ועכשיו כאילו אתה אחרי הבית ספר, יותר

התבגרות וראית מה שצריך, אז אתה אומר- וואלה, אם הם לא היו משקיעים בי, ונותנים את הנשמה שלהם בשביל שאני אגיע לתעודת בגרות, עכשיו הייתי צריך להיסחב אחרי הצבא, לנסות לתמרון בין צבא ללימודים, צריך להשלים מקצועות בתודת בגרות. זה היה קשה וזה המון כסף, המון השקעה. אז הייתי אומר להם – תקשיבו כמה שיותר למורים שלכם, כי בתכל'ס הם רוצים רק לטובתכם.

אחת הבוגרות מספרת על הגעגועים הפוקדים אותה לימי התיכון, על הרצון לחזור אל 'ההורים השניים'- כפי שהיא מכנה אותם, ואל האווירה המשפחתית. בכך הושלם התיקון והסיכון הוחלף בסיכוי:

אני...נראה לי שאם עכשיו אני אתחיל לדבר אני אתחיל לבכות. כשאני עוברת ליד בית ספר X אני נזכרת, כאילו עכשיו, בזמן האחרון כשכבר אני בוגרת וזה, אני מסתכלת על הבית ספר ואומרת- איך הייתי חוזרת לפה עכשיו! כאילו זה היה המשפחה השנייה שלי, "תוכנית תפנית". אם זה לקום בבוקר וללכת לבית הספר, בכיף, ולהיות שם בכיף וצחוקים, והמורים דואגים... זה כמו ההורים השניים שלי. המנהלת והמורים, המחנכת שלי ו- X ו- Y...ממש! גם אם הייתה לי בעיה שלא קשורה ללימודים, לא הייתי מתביישת אפילו לדבר איתם על נושאים של חבר, משפחה...כאילו זה לא רק הלימודים.

ציטטה זו ממחישה את הצלחת הצוות ב"תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" להקנות לבוגריה את תחושת השייכות. בהמשך נוכל להבחין כיצד חוויות של הצלחה תרמו לתחושות של העצמה ומסוגלות עצמית בקרב הבוגרים.

חוויות של הצלחה והישגים גבוהים

מיד עם הצטרפותם לתוכנית התלמידים מתחילים לחוות חוויות של הצלחה. רובם אינם זוכרים מתי זכו לקבל ציונים כ- 90 או 100, וההתרגשות היא רבה. גם אם קיימת המודעות לכך שייכתן וזהו חלק ממבנה התוכנית שנועד לדרבן אותם, אין לכך השפעה על תחושת הגאווה המציפה אותם כאשר האם תולה את המבחן על המקרה, כפי שסיפרה אחת הבוגרות:

אני מתחילה לקבל 80, 90, 100, בהתחלה זה היה נורא קל לא סתם התחילו, לדעתי, לפי החשיבה שלי, שהתוכנית הזאת בעצם התחילה בכוונה מאפס, כדי לדרבן את הילדים בעצם. כי מכל התלמידים האלה היו אפס, כל המקצועות- אפס, אפס, אפס, אפס, ופתאום לקבל ב-1+1 סתם לדוגמא, לקבל 100. אני זוכרת את זה, אני באתי לאימא שלי 'אימא קיבלתי מאה!' ובאמת כאילו, תרגילים ממש קלים, של כיתה א'. באתי אליה 'אימא קיבלתי מאה!' וגם הדרבון מאימא, 'יה! קיבלת מאה!' והיא תלתה את המבחן הראשון שקיבלתי בו 100 על המקרה.

הצוות ב"תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" דאג לכך שכל תלמיד יקבל בחינות המותאמות לצרכיו. כך למשל מתאר עולה מצרפת כי התאפשר לו להיבחן כעולה חדש, דבר אשר סייע בידיו להשיג ציונים גבוהים בבחינות הבגרות. למרות שבעשור האחרון חלה עלייה במספר התלמידים המאובחנים ובהתאמה מספר התלמידים המקבלים התאמות בבחינות הבגרות, הרי שתלמידים רבים במערכת עדיין אינם מקבלים את התאמות להן הם זכאים מסיבות שונות, לעיתים מסיבות משפחתיות כלכליות (חוסר מודעות וחוסר יכולת כלכלית לאבחן את הילד), דבר הגורם לתסכול רב אצל התלמידים.

אז בכתה י"א התחלתי למצות את זה, ועשיתי את כל הבגרויות שלי כעולה חדש. והוצאתי ציונים מאד יפים.

מראינת: מה זה ציונים מאד יפים?

מראינת: מאד יפים זה נגיד בהיסטוריה תשעים ומשהו,

הבוגרים מתארים כיצד נבחנו פעם אחר פעם, למדו מטעויות בעזרת מוריהם ונגשו עד שהגיעו להצלחה. ללא עידוד, תמיכה ושיטות מגוונות המותאמות לצרכיהם היו מתייאשים בנקל.

ובהתחלה לא האמנתי שאני אגיע לבגרות, אבל באמת זה תהליך שלאט לאט אתה רואה איך אתה מתקדם. מכלום במתמטיקה הגעתי לשלוש יחידות, ובכלל לא רציני לעשות בגרות במתמטיקה. אני מתעבת מתמטיקה. וכאילו המורה לימדה אותי כול מיני דרכים, ואיך כן לאהוב את זה. ואם הייתה מתכונת שלא הצלחתי, אז תעשי את זה שוב- ובמתכונת הבאה את כן תצליחי. תשבי, קחי את המתכונת הלא טובה,

תראי מה לא יצא לך טוב, תעבדי על זה, ואת כן תצליחי. תיכנסי עכשיו לעוד מתכונת כאילו נלחמים איתך שתעשי עוד מבחנים. ואת תצליחי.

ממוצעי הבגרות עליהם הם מספרים נעים בדרך כלל סביב 70 או 80, לעיתים אף יותר. באחד המקרים סיפר מרואיין על תעודה מלאה בציוני 'נכשלי' (חוץ מספורט ותנ"ך) בסיום כיתה ט'. לאחר שלוש שנים בתוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" הפך למצטיין השכבתי כאשר ממוצע הבגרות שלו הגיע ל-95:

מראינת: היית מצטיין שכבתי? מה זה אומר?

מראיין: ממוצע 95

מראינת: 95 בבגרויות!?

כן, בבגרות במחשבת ישראל קיבלתי 100 שזה הייתי בשוק. מחשבת ישראל זה פילוסופיה יהודית. אני יותר מתעניין בזה, זה מאוד מעניין אותי. כשהלכתי לקחת את ה... את יכולה ללכת לראות, מה כתבה לי המנהלת על התעודה.

ההישגים הגבוהים תרמו לתחושת המסוגלות וליכולת להתמקד באופן מעמיק בתחום הקרוב אליהם. כשם שבקטע המתואר לעיל סופר על העניין במחשבת ישראל, הרי שאצל בוגרת אחרת היה זה דווקא תחום האמנות אותו למדה באופן מוגבר וזכתה להתייחסות ולפרסום בעיתונות המקומית:

מתמטיקה אני חושבת שהיה לי סופי תשעים פלוס, אנגלית מעל שמונים וחמש בארבע יחידות, וכל שאר המקצועות גם...אני חושבת שמקצוע שהכי אהבתי זה היה אמנות, שזה הגברה, השקעתי בזה את החיים שלי. הכנתי פרויקט שאפילו הבוחנת עצמה החליטה לצלם את זה ולקחת את ה לאיזה עיתון מקומי ולפרסם וככה ממש התלהבה מזה. הייתה מין גאווה פנימית כזו, זה היה ממש יפה.

לבד מהציונים הגבוהים, קיבלו הבוגרים חיזוקים רבים על מאמציהם, אם במכתבים מהצוות ואם בפרסים וגביעים אשר קיבלו לראשונה בחייהם. רבים מהם עמדו מול קהל, הציגו את סיפורם וזכו לתשואות:

הוא עשה לי תיקיה, כל מבחן שהייתי מקבלת מאה, מאה. קיבלתי, זה באמת דבר שהכי הפתיע אותי, שבטקס סיום, קיבלתי גביע. בחיים שלי לא הצטיינתי במשהו, בחיים שלי לא קיבלתי פרס. להציג ב"תוכנית תפנית", התכוננו נגיד לפרס חינוך, תמיד הייתי-אני! אני רוצה ללכת לנאום! הייתי ממש גאה להיות בתוכנית.

מסתבר שהשינוי היה מהותי ואינו מצטמצם אך ורק לתעודת הבגרות. הם מתחילים לקשר בין השקעה לתוצאה. עם ההכוונה הנכונה והמתאימה המתעלת את המאמץ להישגים, גם אספות ההורים נראות אחרת, הסביבה מקבלת אותם ובתחילה הם מתקשים להאמין

ואז כאילו ראינו שאם אנחנו לא רציניים, אז פתאום הציונים יורדים. אבל אם אתה לוקח את עצמך בידיים, אז עוזרים לך יותר. ובאים מתרגלים ודוחפים אותך וזה, וחשבתי שאני לא יכול, פתאום אני רואה שהציונים משתפרים. ועולים מ-60 ל-80, ו-100 ו-90, ולא האמנתי. פתאום מבחן במתמטיקה אני מוציא 100. אמרתי-איך, לא יכול להיות, זה לא שלי! ואז התחילו להשתפר לי הציונים, התחילו פתאום לספר עלי דברים טובים באספות הורים, כול מיני דברים שלא היו לי בעבר...דברים שלא היו קורים...ואימא שלי הייתה בהי והכול היה סבבה. וברוך השם, ב"ב, תעודת בגרות מלאה, מתמטיקה, אנגלית 4 יחידות

כיום, מספרים רבים מהם, הופנס המסר בדבר המסוגלות העצמית, כך שהבוגרים מאמינים ביכולתם להגיע להישגים. הם אינם נרתעים משיפור בגרויות לשם כניסה ללימודים גבוהים. כשם שמוריהם לא וויתרו עליהם, הם אינם מוותרים עוד לעצמם ורוצים יחידה נוספת במתמטיקה או באנגלית בכדי לשפר את סיכוייהם להתקבל לאקדמיה-

והיום אני משפרת שתי בגרויות שלי, את ה-003 במתמטיקה, ובאנגלית את E. ממש בזכות "תפנית" גם עשיתי 4 יחידות באנגלית. כאילו, לא וויתרו לי. הייתי רשומה ל-3, עשיתי A, B, ו-C, הייתי בממוצע של 97 באנגלית. ממש עשיתי הכול, והמורה שלי לאנגלית לא וויתרה לי.

גיבוש חברתי ואווירת למידה תומכת בקבוצת השווים

תהליכי ההעצמה של תלמידי "תפנית" מתחוללים במקביל בתחומים רבים, ובכלל זה בתחום החברתי. עם ההצטרפות ל"תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" עוברים הבוגרים שינוי מבחינה חברתית, כאשר בחלק מהמקרים המעבר חד היות והם לא הכירו איש מבני הכיתה החדשה אליה הגיעו בתחילת י.

עם הזמן, מתחולל גיבוש חברתי ונוצרת קירבה, בתחילה על רקע מטרה משותפת ומצב לימודי דומה:

בהתחלה באמת לא הכרתי אף אחד, אבל הייתה לנו מטרה משותפת, וגם היינו באותו מצב. היינו כולנו תקועים, כולנו לא ידענו כלום, זה לא שבכיתה עם ארבעים ילדים, שכולם גאונים ורק אני לא יודעת כלום. הרגשנו באותו מצב כולם.

בשלב הבא מופיעים אופנים של עזרה הדדית ושיתוף פעולה על רקע אווירת למידה תומכת בקבוצת השווים, כך שההיכרות מעמיקה יותר ויותר-

אז הייתי בא והייתי יושב איתו ועוזר לו והייתי מתחבר אליו, וכמה שהוא משחק אותה עברייני וגבר, הוא מתבאס והוא בוכה ושקשה לו... ואתה מגלה אנשים כאלו. אתה מכיר את האנשים יותר לעומק.

בהדרגה מתפתחת החברות כשנדרשת למידה נוספת ומתגבר הרצון להצלחה. הדגש מושם על תמיכה ולא על תחרות, דבר שלא הכירו מבתי הספר הקודמים בהם למדו:

אני לוקחת את זה יותר בקטע החברתי, כי בכיתות ממש עזרנו אחד לשני ולא הייתי רואה את זה בבית ספר הקודם. עזרנו אחד לשני בין אם זה שבשעות שאתה בבית לפני מתכונת סיימנו בשש ללמוד אז אתה יושב עוד קצת אצל חבר שגר קרוב עד שבע להבין משהו שלא הבנת והיו מקרים כאלה.

התהליך מאפשר גילוי ויצירת קשרים אשר קודם לכן נחשבו בלתי אפשריים. תלמידים שתויגו 'מופרעים' בכתה הופכים להיות 'חברים הכי טובים', כפי שמראה הדיאלוג הבא-

מראיינת: הכול, אנחנו עושים, מדברים...אין פעם בשבוע שלא יוצא לי לדבר כמעט עם כל החברים מהכיתה...ואנחנו יוצאים ביחד ואנחנו מבליים ומתראים,

מראיינת: נחמד, כלומר. זה קרב ביניכם.

מראיינת: כן, מאד. עכשיו, אלה אנשים שבהתחלה בכלל לא היית מאמינה שאפשר להתחבר אליהם.

מראיינת: כן? למה?

מראיינת: כי הם תמיד היו בצד...או שהם היו מופרעים או שהם היו בצד...את יודעת, כאלה אנשים שאת אומרת- אם אני אתחבר זה יהיה שלום, שלום, לא ממש

מראיינת: אז מה קרה שגרם לך להתחבר אליהם עד כדי כך?

מראיינת:6: שאת מגלה פתאום אדם אחר, את מגלה פתאום בנאדם מצחיק, בנאדם שכיף לשבת איתו, בנאדם שמאד נחמד איתו...הנה יש איתי מישהי, שהיא באמת החברה הכי טובה שלי. הייתה איתי בבית הספר ובטירונות. והיא איתי בקורס, משרתת איתי ביחד.

החברויות החדשות מחליפות חברויות קודמות, שאינן מתאימות יותר. במקרים רבים מסופר על רווחים הנובעים מכך שחברויות בעייתיות הוחלפו בטובות מהן, כדימוי עצמי חיובי הנובע מיצירת קבוצת שייכות חדשה, כפי שמתאר אחד הבוגרים:

עם כולם. גם מהכיתה. בטח. כי הייתה אוירה של חברות יותר, אוירה של...גם מצאתי אנשים יותר נחמדים. פעם הייתי מסתובב עם אנשים טיפה בעייתיים, זה מה שהיה באזור. אז פתאום אתה רואה אנשים יותר נחמדים ממה שיש לך, אז יותר התחברתי אליהם ונוצר קליק כזה ועד היום אנחנו מסתובבים כול יום כמעט.

רווח נוסף וחשוב לא פחות הוא פיתוח גישה פלורליסטית וסובלנות כלפי בני אדם באשר הם, אשר התרחש בעקבות הלמידה הממושכת והחוויות המשותפות בשיעורי "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט": "קודם כל החברה, זה מה שמעניין קודם כל, אני למדתי שלא משנה מי האדם מולי, לא לשלול אותו. גם אוטומטית נהיינו חברה, זה אותו דבר שהחברה לא משנה מה אתה מעביר איתם מלא זמן, אין לך ברירה אלא לאהוב, להתחבר, לרצות.

מתן כלים להצלחה

תהליך ההעצמה מתחולל אף בעקבות מבנה התוכנית המאפשר רכישת מיומנויות למידה חדשות. הרכיב העולה כמשמעותי ביותר בקטגוריה זו הינו מספר התלמידים המצומצם בקבוצות הלמידה, כ 15-17 תלמידים בקבוצה אשר להם מורה ושני מתרגלים, דבר המאפשר להעניק תשומת לב אישית לכל תלמיד ותלמיד, קידומו והעצמתו, כך שהמשפט 'כל אחד יכול' מקבל ביטוי מוחשי בכיתות "תפנית".

רכיב משמעותי נוסף הינו המרתונים הלימודיים, כאשר יומיים או שלושה לפני בחינת הבגרות נוסעים התלמידים לבית הארחה בקרבת אזור המגורים ולומדים באופן אינטנסיבי ביותר משעות הבוקר ועד שעה מאוחרת בערב. כל הבוגרים דיווחו על חשיבות המרתונים ועל תרומתם הרבה להישגיהם בבחינות הבגרות, בעיקר בשל שילוב האווירה התומכת והגיבוש החברתי ששרר בימי הלימוד המרוכזים.

בנוסף, מציינים הבוגרים את שיטות הלמידה המגוונות, את מבחני ההצלחה התכופים ואת שעות הלמידה הנוספות מעבר לשעות הלימודים כתורמים להצלחה.

מספר תלמידים מצומצם בקבוצות למידה

כל המרואיינים ציינו את מספר התלמידים המצומצם בכיתות כגורם שאפשר להם למידה משמעותית, בשל התמיכה האקדמית והרגשית לה הם זכו מהמורה ומהמתרגלים בתוכנית, ובשל ההפחתה הניכרת בהסחות הדעת ובבעיות המשמעת בהשוואה לכיתות בהן למדו בעבר :

מה שעזר במיוחד, זה הכיתה הקטנה, כמה שהיינו פחות תלמידים היה לנו יותר קל להבין, אם אנחנו מצומצמים המורה נותן את כל המאמץ כדי שאנחנו נבין, לא כמו בכיתה גדולה שהוא צריך להתמודד עם בעיות משמעת. בכיתה קטנה יותר יחס.

לדבריהם, הם קיבלו התייחסות הדומה לזו שמתקבלת בשעורים פרטיים, מאחר וכל קבוצה של 3-6 תלמידים קיבלה יחס אישי של מורה או מתרגל-

זה אומר שיש מחנך ושני מתרגלים, תחשבי שיש לנו 11 תלמידים בכיתה ויש את המחנך ואת שני המתרגלים אז כל אחד לוקח קבוצה של תלמידים יושב איתו ואשכרה מסביר לו, מתמטיקה היה לי מורה פרטי אשכרה מורה פרטי ולא שילמתי שקל.

מעניי בוגרי "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" משתקפת תמונה אידיאלית לפיה הדרך המאפשרת לכל תלמיד בכתה לימוד חומר חדש ותרגולו עד להבנה מלאה של החומר היא באמצעות מתרגלים הצמודים לקבוצות קטנות ונותנים מענה לכל בעיה. כך הצליחו כולם להגיע למצוי מלא של יכולותיהם. אחד המרואיינים מתאר בפרוטרוט את אופן העבודה המתואמת וההרמונית בתוכנית :

כן, מה שהיה, אחד העקרונות ב"תוכנית תפנית", מה שאהבתי זה שהם לקחו קבוצה קטנה, בודדו אותה, חיזקו אותה, והחזירו אותה לקבוצה הגדולה. אם נגיד יש קבוצה שמתקשה בתוך הכתה, שבה יש פחות מעשרים תלמידים, לוקחים נגיד קבוצה של חמישה תלמידים שמתקשים, שיש את זה בכל כתה בדרך כלל... מוציאים אותה, מצמידים אליה מתרגל ומתגברים אותם, מחזקים אותם, משאירים אותם שעות נוספות בצהריים, נותנים להם תגבורים לבית, ועושים להם גם מבחנים לראות אם הם ממש הצליחו להבין את החומר שלמדו. אם הם רואים שהשיפור ממש כראוי מחזירים אותם לקבוצה הגדולה וככה הלאה. מה שטוב זה שתמיד היו איתנו באופן קבוע מתרגלים בתוך הכתה, כך שהמורה באמצע הלימודים, אם לא הבנת משהו אז אתה לא צריך לשאול את החבר, יש לך ישר את המתרגל שהוא יודע בוודאות וזה לא אי וודאות אצל החבר או משהו כזה. אם במקרה זה חומר חדש כמובן.

מרתונים לימודיים

למרואיינים אין ספק כי שיטת המרתונים הלימודיים לפני בגרויות הוכיחה עצמה בהישגים. גם אם התקשו ללמוד שעות ממושכות, הרי שכולם מודים כי דרך למידה מעין זו הייתה אפקטיבית מאד עבורם. מספר אחד המרואיינים :

שלושה ימים לפני הבגרות, מתמטיקה, אנגלית, לא משנה מה זה, בכול המקצועות. שלושה ימים מ-8 בבוקר עד 11 בלילה, של מה שניקרא עבודה סיוזיפית ביותר של נון סטופ אותו מקצוע. שלושה ימים משמונה עד אחת עשרה...אוכלים שם, שותים שם, הכול שם. לא יוצאים. לקחו אותנו למקום אחר- לבית הארחה. היה שם כיתות, חדר אוכל, הכול יפה. באמת, תענוג. זה עשה הכול.

עצם הלמידה בקבוצה, דרבנה רבים מהתלמידים אשר התקשו ללמוד לבד, כמו כן הניתוק מסביבתם הרגילה, קרי הבית ובית הספר, היווה שנוי מרענן.

את המרתונים, הייתי מתה על זה, כאילו זה היה קשה כי זה המון שעות ובסופו של דבר הייתי מתחרפנת, אבל אם הייתי עושה את זה לבד בבית, לא הייתי עושה את זה בכלל, מאוד קשה לי ללמוד לבד.

נראה שאחד הגורמים להצלחת המרתונים הוא שילוב הלינה והפסקות בבריכה, דבר שיצר תחושה של טיול שנתי והקל מעט על העומס הלימודי.

לומדים, כל השנה. היינו כבר רגילים לשעות, היינו כבר רגילים למרתונים, היינו כבר אוהבים לבוא לזה, כמה שזה נשמע אבסורד עכשיו. אבל בסופו של דבר התרגלנו. יש הרבה גרויות שצריך מרתונים. ובאמת זה מה שהיה. המורים נגיד סתם בהפסקה, והיה בריכה, היו נותנים לנו ככה 20 דקות ללכת לשבת ליד הבריכה או להיכנס קצת לשים רגליים. באמת זה עזר גם בלילה צחוקים, יושבים, גיטרות

תרומתם המהותית של המרתונים בעיני הבוגרים הייתה הפחתת חרדת הבחינות בשל התרגול הרב בימים הארוכים שלפני הבחינה. כך מתארת אחת מהן:

ישבו איתנו ותרגלו איתנו ועבדו איתנו על בחינות של שנים קודמות וזה ממש...הראו לנו איך נראות השאלות בבגרות, כי לפני בגרות את תמיד מתרגשת, את תמיד פוחדת, תמיד יש לך את החשש שלא תדעי פתאום משהו...אבל תמיד הגענו לבגרות שידענו הכול. לא היה מצב שתלמיד הגיע לבגרות והוא לא ידע. לא היה מצב. כאילו, תמיד ידענו. גם אם נכשלנו, ידענו. הם עזרו לנו והם לימדו אותנו והראו לנו שאלות והביאו לנו הכול- רק בשביל שנדע. במרתונים היינו מתרגלים שאלות, לא היינו יושבים ולומדים חומר שלא למדנו. היינו מתרגלים שאלות בקבוצות קטנות.

נכון, מודים המרואיינים, המרתון היה קשה ועמוס, אך המיקוד בלמידה לא היה מושג בדרך אחרת. דווקא העובדה שאין לאן לברוח הפיקה מהם את הטוב ביותר, בעוד שבבית הפיתויים לוותר על הלמידה היו רבים. שוב ושוב המרואיינים נזכרים בפליאה גדולה בהשקעה המרובה של המורים והמתרגלים אשר עזבו את ביתם ומשפחותיהם בכדי ללמד אותם בימים ארוכים אלה והשקיעו בהם ללא גבול:

המרתון זה ארוך, זה קשה, אין מה לעשות. אבל זה עוזר! אני אישית, אולי זה אינדיבידואלי לכל אחד, אבל אני אישית כאילו בוא נגיד שהייתי צריך ללמוד את זה לבד אז אני כאילו יושב עם חברים, גם יש לך מתרגלות שכאילו צמודות אליך כל היום. אתה לומד בכתה, יש לך כתות מסודרות, אתה רק לומד, ומשקיע בזה את המחשבה, בלי דברים מהצד. ואין מה לעשות, ככה מצליחים. לבד, את יודעת, את יכולה לברוח לכל מיני מקומות תוך שנייה. לבד אני אלמד, חבר יתקשר אליי- בוא נצא, אז אני אוותר לעצמי. אני אגיד לעצמי- טוב, אז אני אלך איתו ואני אחזור אז אחרי זה אני אלמד. זה לא הולך. בחיים זה לא ילך. אני לא יכול. ופה אין לאן לברוח. אני עם כל החברים, כולם ביחד לומדים. אין מי שיפריע לי כי אסור, ואני בבית ספר, לא יכול לברוח. באמת שיש שם השקעה גדולה מאד, באמת שהאנשים נותנים את הנשמה שלהם שם.

לא הייתה שום אפשרות שלא להגיע למרתון, נזכרים הבוגרים. גם בזמן מחלה המורים שכנעו להגיע בכל דרך, ובסופו של דבר הם אכן הצליחו בבחינה כפי שעולה מן הדברים הבאים:

אז אתה חושב לא לבוא. אתה חושב- יופי, יש לי עכשיו מרתון, אני נשאר בבית, אני חולה היום. אז לא, היו מציקים לך, היו מתקשרים אליך, מה נשמע? אתה בא למרתון? -לא, אני חולה. - סבבה, אז תביא טישו, תבוא נשים אותך בכתה נפרדת, הכול יהיה בסדר. תמיד היו מוצאים לך פתרון. כוס תה וזה, העיקר תבוא. נגמרו לך כבר התירוצים, היו משכנעים אותך, -אל תדאג, זה בסדר. תבוא, החברים שלך פה וזה, ובסוף היית מגיע, ובסוף איכשהו היית יושב לומד, מצליח בבחינה.

תחושת הסיפוק בסופו של המרתון המייגע עולה מדברי המרואיינים. הגעגועים הרבים הם לחוויית המסע של גילוי עצמי אותו עברו במסגרת המרתונים, אל המקומות בהם גילו את הסיפוק הרב מהלמידה

"האחרת" ומהישגיהם הגבוהים. לא בכדי נקראו ימים אלה בשם "מרתון", שהרי משולים היו התלמידים לרצים למרחקים ארוכים, לאחר שהתאמנו ותרגלו רבות והנה קו הסיום הולך וקרוב, כפי שעולה מהקטע הבא:

היינו גמורים אבל.. אני זוכרת שזה סוחט, אבל זה כיף כאילו, למרות שזה סוחט אתה מתחיל לסחוף אותך לזה. את מבינה? היום אני ממש בכיף הייתי חוזרת למרתונים שלי, אני ממש מתגעגעת. כי מה... לא יודעת, אני זוכרת שפעם אחת חזרנו ממרתון והתחלנו לרקוד פה בחנייה כאילו, מרוב שזה פשוט... אין זה גומר אותך! (צוחקת), אבל זה גומר אותך ומוביל אותך להצלחה

שיטות לימוד מגוונות

מסיפורי הבוגרים עולה כי צוות המורים בתוכנית עשה שימוש נרחב בשיטות מגוונות כדי להוביל את התלמידים להצלחה. ראשית, חלוקת התלמידים לקבוצות עבודה קטנות, כפי שהוזכר קודם לכן, אפשרה נגישות לכל תלמיד ותלמיד אם על ידי המורה ואם על ידי המתרגלים שהוצמדו לכל קבוצה. שנית, שעות לימודים רבות שהתקיימו לאחר תום יום הלימודים סייעו להבנה, שינון וזכירה טובה יותר. בנוסף, סופר על מבנה שיעור הכולל עבודה סדנאית, דיונים מרתקים והומור השזור כחוט השני במהלך השיעור. רבים מהמורים, סיפרו הבוגרים, הכינו חוברות מיוחדות ומותאמות הכוללות את חומר הלימודים, שאלות ותרגולים לקראת הבחינה. כמו כן, נהגו לבחון את התלמידים כל אימת שסיימו ללמוד יחידה קטנה של החומר, כך שלא נאלצו להתמודד עם חומר רב לקראת בחינה, דבר שנקרא בפי הבוגרים 'מבחני הצלחה' מכיוון שההצלחה בהם הייתה כמעט וודאית ותרמה לחיזוק הביטחון, המסוגלות והדימוי העצמי שלהם. כאמור, התלמידים רחשו כבוד רב למורים אשר השקיעו בהם את זמנם ומרצם ונענו להם, ולו מתוך הרצון לגמול להם, כפי שמתואר כאן:

לדוגמא במחשבת ישראל, כל ילד קיבל חוברת, שאתה יודע שהמורה ישב דף, דף, והכין את זה, אז אתה לומד קודם כל מתוך כבוד למורה, שאתה יודע שהוא השקיע הרבה מאוד לילות וימים בחוברת הזאת.

הקפדה על לוח הזמנים הייתה חשובה אף היא והוקנתה כערך. הבוגרים מספרים שאימצו ערך זה והבינו את חשיבותו ותרומתו להתפתחותם והצלחתם בלימודים. לא עוד איחורים, לא עוד 'הברזות' משיעורים, כיוון שאלה יפגעו אך ורק בהם:

היה לי מורה למתמטיקה שעד היום אני סופר מעריכה אותו, מבחינתי זה היה שווה כל יום שהייתי שם, הוא לימד אותי להבין מה זה זמנים, מה זה לעמוד בזמנים ומה זה לרצות ללמוד באמת, גם אם משהו שאת לא אוהבת.

בקטע הבא מתאר אחד הבוגרים כיצד הצליח המורה לגרום לו להנאה מהלימודים, סקרנות, ולהנעה ללמידה בדרך של גירוי למחשבה:

בכיתה שלנו יושבים, כיתה כאילו את יודעת שולחנות "תעיפו ת' שולחנות לצד תשבו במעגל" יושבים במעגל, יש נגיד דילמה- רבי עקיבא וזה כל אחד אומר את הזה שלו בלי לדעת מה רבי עקיבא או סוקרטס או זה, כל אחד אומר את דעתו. ואז בסוף המעגל כשכל אחד אומר את דעתו, המורה אומר את מה שרבי עקיבא אומר ואז אתה מתלהב, אתה אומר "ואיי אני ורבי עקיבא חשבנו אותו דבר" או "אני וסוקרטס חשבנו אותו דבר!" זה כיף כי אתה נכנס לשיעור הבא ואתה יודע שיהיה לך כיף. אתה הולך לחשוב מה יגיד כדי שלדעת כאילו לחשוב לקחת את המקרה ובאמת לפענח אותו, וזה באמת כאילו דברים שבהתחלה אתה אומר "אה בסדר אני אשתה וחבר שלי ימות". ואז אתה חושב רגע "אתה לוקח את זה על עצמך"- אז אני לא אתן לחבר שלי למות, דברים כאילו שאתה חושב עליהם ובאמת מתעמק בזה שלפני זה לא היית מתעמק בשיעורים.

דרך נוספת לקרב את התלמידים אל החומר הנלמד הייתה באמצעות שימוש בתכנים הקרובים לעולמם. הם מציינים, לדוגמא, עד כמה נהנו מקטעי קריאה באנגלית הנוגעים לכדורגל והיו להוטים ומאותגרים להתמודד עם הקריאה:

באנגלית למשל, לתת לך קטע שהוא מדבר אלייך, כל הקטעים שנתקלתי בהם מכיתה ז' עד ט' היו "שלוס חבר, באתי לפה באתי לשם" ונגיד המורה לאנגלית יודעת שאני אוהב ספורט, היא תביא לי קטע על מנצסט'ר יונייטד

שזאת קבוצת כדורגל ואז אתה רוצה לקרוא את זה וגם אוהב את זה. דברים שאתה קורא בעיתון, אז אתה יותר להוט לתרגם את זה, "אוי מה זה אומר, מה זה אומר" ואתה באמת כאילו, אפשר להגיד "רב עם עצמך" כדי להבין את זה.

העקביות והתרגול הרב הוערכו אף הם רבות על ידי המרואיינים אשר מעידים על עצמם כמי שהבינו את חשיבותה של דרך לימודית זו וצייתו למוריהם מתוך הבנה זו.

היו משקיעים בנו ברמות מטרופות, היו מביאים לנו קלסרים עם כל מיני תרגילים ותשובות בצד, שאנחנו נוכל להבין את הדרך, מפורטת ממש, אחד לאחד. שלב שלב, בלי לקפוץ, בלי לדלג, וזה נורא עזר. בכל דבר. בספרות, במתמטיקה, בהיסטוריה, בלשון... כל המקצועות.

עד היום זוכרים הבוגרים את הרפלקציה הבלתי פוסקת כחלק מתהליך ההעצמה שעברו במסגרת התוכנית, כלי שקיבלו ולקחו עימם לחייהם הבוגרים.

וגם המעקב הקבוע הזה. כי ב"תוכנית תפנית" הכול זה מעקב קבוע. זה לא משהו שיש תחנות בדרך, זה משהו ממש תהליכי כזה. זה תהליך קבוע. כל הזמן מסתכלים, מראים לך שהוצאת פה ככה, פה ככה. את זה פעם לא הבנת.

למעשה, ניתן לראות כי האוטופיה החינוכית של בניית תכניות עבודה יחידניות לכל תלמיד היא זו שמומשה בתוכנית. הוצבו מטרות, נבנו יעדים ולא התאפשר לאיש ליפול בצד הדרך, עד שיעמוד ביעדים כולם ויתגבר על המכשולים. סיפר אחד הבוגרים:

קודם כול עשו לנו מבחנים לראות איפה כול אחד עומד. במה הוא מתקשה, מה הוא לא מבין... והתחילו ללמד אותנו ממש מההתחלה, אפילו חומר של כתה ח'. הכול, ממש. כפל, חילוק, דברים בסיסיים. אתה לא מבין- המורה תסביר עוד עשר פעמים. מי שלא מבין, המתרגל בא ויושב לידו. המורה יכולה להמשיך טיפה בחומר אבל המתרגל בינתיים מסביר לו מה שהוא לא מבין בסוף כל שיעור מבחן הצלחה. אין סיכוי שאתה לא תצליח, כי הרגע למדת את החומר הזה. וקודם כול מעט תלמידים- פחות רעש, אתה מבין יותר. מלא מתרגלים, והם יסבירו לך עד שאתה תבין. אז אין סיבה שלא תצליח במבחן הצלחה. אז פתאום את מקבלת 100 במבחן ואת אומרת: "וואלה! קיבלתי פעם ראשונה בארבע שנים מאה, כאילו- אני יכולה!" מבחן הבא- 100, אחר כך עוד פעם 100, 90, וזה, ככה לאט, לאט, אתה מתחיל להאמין בעצמך. ובאמת כאילו, נגיד במרתונים היו עושים לנו מבחנים, מבחן הצלחה גם, אני אגיד לך משהו שנשמע כללי כזה, אבל זה תהליך.

למקרא המילים הבאות ניתן להבין את הסיסמא הנדושה 'אף ילד לא נשאר מאחורי' כפשוטה. נראה שהמורים ב"תוכנית תפנית" נלחמו על תלמידיהם, כולל המתקשים ביותר. אחד הבוגרים מספר כי המורים לא וויתרו לאיש, גם אם נכשל נשאר התלמיד עם צוות מתרגלים עד שהצליח לעבור כמו כולם. עד היום הם לא מאמינים כיצד כולם הצליחו לבסוף:

זה אומר שאם יוצאת קבוצה אחרת ויש ילד ממש בעייתי שקיבל נכשל... כולם יוצאים למרתון, אתה תישאר בבית הספר, אני אשאיר לך את המתרגל או מתרגלים, תהיה איתם מהבוקר עד הלילה- אתה לבד, תלמד איתם. כדי שהוא יבין, שלא יהיו לו הסחים וכול מיני דברים. בעיות קשב, כול מיני דברים שמסחים את דעתו- היו משאירים אותו בבית הספר, קח, תלמד לבד, שתבוא שפיץ לבגרות. ואנשים היו יושבים והייתי בשוק, כי אנשים היו מגיעים לבגרות ומצליחים ומלא אנשים נשארו בשוק. אנשים עד היום לא מאמינים איך הם עברו את זה. זהו, היה ממש מוזר.

לפני בחינות הבגרות אף ביקשו המורים תלמידים אחרים (מכתות רגילות) לשבת וללמוד עם התלמידים ב"תוכנית תפנית" מכיוון שידעו את החומר כמשנה סדורה היטב. הייתה זו העצמה גדולה עבור מי ששנים רבות נחשבו לנחשלים וכמעט שנפלטו מהמערכת:

אפילו אנחנו, אני זוכר שהיינו יושבים, מרוב שידענו את החומר טוב, היינו יושבים עם הכיתות המדעיות, ולומדים איתם בערב, יום לפני בגרות. כי לנו היה את כל החומר, היינו מעבירים להם וכאלה... ואופן הלימוד זה, את יודעת, זה 15 תלמידים, זה שתי מתרגלות... עושים תרגיל, המתרגלות מסבירות אלף פעם. אחרי זה עוד פעם ועוד פעם עד שכולם מבינים.

יחס חיובי של הסביבה ללימודים ב"תוכנית תפנית"

חשיבות רבה הוענקה על ידי הבוגרים ליחס הסביבה אליהם, בעיקר יחס ההורים והמשפחה. רובם מציינים תמיכה וגאווה רבה של ההורים כאשר הם חוו את השינוי שחל בהם לטובה ואת הישגיהם הגבוהים בלימודים. מאחר ובמרבית המקרים לא יכלו ההורים להגיש סיוע לימודי בשל קשיים כלכליים, הם גילו הערכה רבה כלפי המורים המשקיעים בילדיהם. גם קבוצת החברים גילתה תמיכה, אך למעשה, פעמים רבות נזנחה קבוצת החברים הקודמת לטובת קבוצת החברים ב"תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט".

תמיכה משפחתית

גילויי התמיכה ההורית התבטאו בדרכים שונות, אם על ידי תיוק הבחינות ואם על ידי כך שהביאו כיבוד למרתונים. בכל מקרה, עצם העובדה שהיו שם בשבילם וגילו אכפתיות וגאווה סייעה לבוגרים להתמודד בהצלחה עם הקשיים הרבים שמלווים את ההשתתפות ב"תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", או כפי שמתאר כאן אחד הבוגרים, "מספיק שיש לך את החיבוק הזה כשאתה חוזר". הוא מפרט:

בטח, בואי נגיד שאם לא ההורים שלי, בואי נגיד שהם עזרו להם מאוד, היה להם עוד יד שעוזרת להם (ל"תוכנית תפנית") כן, אבל ההורים שלי עשו פה 70% מהתהליך, בלי ספק...תשמעי, זה לדחוף את הילד בכול הכוח, זה להגיד לו אתה יכול, זה להגיד לו מילים טובות, זה להגיד לו כל הכבוד אם קיבלת מאה, וזה להתייחס למבחן הזה, כי אני מכיר הורים שלא עושים את זה. אני מכיר אותם, אני יודע, יש לי חברים... ויש את אלה שבאים ממבחן וזה לא מעניין אותי, "אבא מה קורה" אז הוא עונה לו בקללה. מכיר מקומות כאלה, תאמיני לי, אבל לא ההורים שלי... בואי נגיד ככה- במרתונים ההורים שלי היו מגיעים, בואי נגיד אם זה מרתון אנגלית מגיעים פעם ביום, מביאים חמש פיצות שש פיצות, בקבוקים, זה חיזוק! ... זה חיזוק אדיר את מבינה... זה ממלא, זה מספק. היא (האם) הייתה מגיעה עם אוכל, עם שקית חטיפים, כל מיני דברים טובים ושוקולדים. "קח שיהיה לך", והולכת. כי אני לומד עד אחת עשרה בלילה. לראות שמישהו חושב עליך, לראות שאתה פה ויש לך לאן לחזור, ויש לך מישהו ששמה נותן את החיבוק הזה שאתה תחזור..... אני לא חושב שבלי זה, זה היה הולך.

הבוגרים חשו שהאוכל הוא בבחינת משהו סמלי שנועד, למעשה, לשפר את תחושתם בשעות הלימודים המאומצות. ביטא זאת אחד המרואיינים:

אבא שלי עובד ב"עלית" הוא היה בא עד לדימונה להביא לנו ממתקים, כי היה חשוב לו שלא נתבאס מזה הוא גם אמר לי כאילו חשוב לו, לקחת את זה באווירה טובה לקחת את זה...

לעיתים הבית היה זה שנלחם על כך שיישארו במסגרת התוכנית ולא יעזבו, כפי שמתואר בדיאלוג הבא:

מראיינת: וקרה שחשבת לעזוב ממש את "תוכנית תפנית"? שקשה ואי אפשר יותר?

מראיין: לעזוב, לעזוב? גם כשהייתי.. קשה, בבית כזה קשה להגיד "לעזוב"

מראיינת: למה? למה קשה בבית כזה?

מראיין: יש לי אימא לוחמת. זה באמת ככה, היא עדיין בצבא. באמת. היא נלחמת על כל דבר

ההורים מתוארים כמי שהביעו נכונות לעשות ככל שבאפשרותם להיטיב עם ילדיהם, בין אם מדובר בתמיכה מוחשית, בין אם נפשית, כפי שתיארה אחת הבוגרות-

בהתחלה הם היו מתעצבנים כי זה היה שעות מאוחרות, היה קשה. ובאמת הייתי מתקשרת לאימא שלי ואומרת- די, אוף, התייאשתי. היא הייתה אומרת לי- די, אין לך מה להתייאש', היא הייתה תמיד תומכת בי. תמיד הייתה אומרת לי- 'את רוצה שאני אביא לך משהו? הכול, רק בשביל שאני אלמד ורק בשביל שאני אשא. ההורים שלי באו ולקחו אותי והחזירו אותי, רק שאשאר ואלמד.

גם אם היה היסוס קל, שידרו ההורים תמיכה וביטחון ביכולת ההצלחה. אין ספק שהדבר היווה גורם מדרבן, כי "מי עוד מכיר אותנו טוב יותר". מספר אחד הבוגרים:

אימא שלי הייתה מאד בעד, כי היא מכירה אותי בתור אחד ש... מין הסתם היא מכירה אותי הכי טוב מכולם... אז היא אמרה שאם אני באמת אכנס לזה למרות ההיסוס הקטן, אז אני קצת אסבול בהתחלה, אני קצת אכשל בהתחלה, אבל בסוף אני אגמור כמו שצריך.

במקרה הבא ניתן להבחין בחשיבות הרבה שמעניק האב להצלחתה של בתו. אין ספק שלא מדובר כאן על ציונים בלבד, כפי שהיא מציינת:

כשסיימתי, כשקיבלתי את התעודה, כשראו שהציונים שלי באמת טובים, אבא שלי בכה. הוא ממש רגיש. וכשהזמינו אותנו לדבר אז הוא סיפר שהוא הרגיש שהוא מאבד אותי ומתפספס לו משהו בין הידיים, כי הוא ידע שאני ילדה חכמה. ואחרי שהתוכנית נגמרה וראיתי שיש לי תעודת בגרות, אמרתי לעצמי- "וואלה, עשיתי את זה!" - אבא שלי היה הכי גאה בי בעולם. ובטקס הוא בכה ואמר שהוא הרוויח אותי מחדש ושזה גם לא... אני מדברת איתך פה על ציונים, אבל הקטע זה לא ציונים.

בדו השיח הבא קיימת עדות לתמיכה אקטיבית של האם מול יחס בולם מצד האב.

מראיין: גם אבא שלי בכלל לא האמין בי, אמר לי- עזוב! אתה...

מראינת: בכתה ט', י' הוא לא האמין?

מראיין: כן! אמר לי- אתה לא רציני, אתה כל הזמן הולך משחק, אתה לא יושב, לא לומד, לא עושה שעורי בית, אבל אימא שלי דחפה אותי, תמיד אמרה לי- לך, תקום.

מראינת: זאת אומרת דחפו אותך גם מהבית.

מראיין: כן, גם מהבית, גם מבית ספר. אז אני אמרתי- טוב, אני אגיע, אני אראה נוכחות. ואם אני מגיע, אז אני כבר יושב ולומד.

השינוי ביחס החברים כלפי הלומד ב תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט

הבוגרים סיפרו על השינוי שחל ביחס החברים במהלך לימודיהם במסגרת "תוכנית תפנית". מאחר וקודם לכן נכשלו רובם בלימודיהם, הפתיעו ההישגים את חבריהם. רובם גילו תמיכה ואהדה, אשר סממניה נעו מרצון פסיבי להצטרף לתוכנית ועד פעולות אקטיביות כגון הצטרפות למרתונים או מעבר לבית הספר בו למדו תלמידי "תוכנית תפנית". יש להדגיש בנקודה זו את העובדה שמרבית המראיינים סיפרו כי עם הזמן חל שינוי בקבוצת השייכות שלהם, כאשר חבריהם לכתה ב "תוכנית תפנית" הפכו להיות המעגל הקרוב ולכן יוחסה חשיבות מועטה ליחס החברים הקודמים כלפיהם, כפי שעולה מן הקטע הבא:

חברים שלא בתוכנית דווקא נראו רצו לעבור לבית ספר שלי, לתוכנית הזאת. אמרו לי- מה, אתה יוצא למרתון, אמרתי- כן, אני יוצא ללמוד מהבוקר עד הערב. אז הם אמרו- וואי, איזה באסה לך. אמרתי- לא, לא כל כך. אני הולך לעבור את הבגרות הזאתי. ואנשים אחרים שלא היה להם את המרתונים אז המורה הייתה נכנסת לכתה, מעבירה X חומר, ואומרת הבנתם, לא הבנתם, אני אסביר לכם בקטנה ואני הולכת הביתה. ככה היה בבתי ספר אחרים. ואצלנו היו משקיעים. בבתי ספר אחרים לא הייתה את ההשקעה הזאת וחבל. ונראו קינאו (צוחק). ורצו לעבור, וזהו, זה היה...

רבים מתייחסים לגילויי הקנאה אשר החמיאו להם, מאחר ולא היוו מושא לקנאה בתחום הלימודי בעבר כלל ועיקר. במקרה הבא מסופר כיצד כיתות האולפנה שרמתם גבוהה יחסית רצו להיכנס ולהצטרף לתוכנית לאחר שהתחוו להם שההישגים של הלומדים ב "תוכנית תפנית" גבוהים כפי שעולה מן הקטעים הבאים:

היו כאלה שחשבו שזאת כיתה של אני לא יודעת מה (צחוק). איך קוראים לזה... מב"ר. כן. כאילו חשבו שזה רמה פחות טובה. אבל אני חושבת שאפילו האולפנה היו רוצים להיכנס לכתה הזאת.

אחת המראיינות מספרת כיצד הכיתה שבה היא למדה במסגרת "תוכנית תפנית" סיימה עם אחוזי הצלחה בבגרויות שהיו למעשה הגבוהים ביותר בבית ספרה-

מראינת: בסוף לכולנו כמעט יצא תעודת בגרות ולהם לא.

מראינת: אז מה הם אמרו בסוף?

מראינת: למה אני לא הייתי ב"הצלחה" (...)"הצלחה"- שם חלופי שביה"ס בחר לתוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה – סטארט) (צוחקת), מגיע להם.

מראינת: זה הצלחה א' מול הצלחה ב'?

מראינת: לא בכללי הכול, גם העיוני גם המב"ר, הרבה לא יצאו עם בגריות אצלי בשכבה.

מראינת: הבנתי.

מראינת: לא כמו הכיתה שלנו, אצלנו יצאו הרבה יותר אחוזי הצלחה.

תחושות ההעצמה והסיפוק הנובעות מכך שסיימו את חובותיהם בסוף י"ב לעומת חבריהם שנותרו מאחור היו גדולות, מאחר והיו בטוחים כי הם אלה שיישארו מאחור. תחושה זו עולה בדו-שיח הבא:

מראינת: מה אמרו החברות, אלה שלא ב"תוכנית תפנית", כשהן ראו את הציונים, את ההישגים?

מראינת: שאני הצלחתי והן לא...

מראינת: זה מה שקרה בסוף?

מראינת: כן! אנחנו סיימנו בית ספר לפני החופש הגדול, והן עדיין נשארו, כדי להשלים דברים שהן לא...

מראינת: אז מה הרגשת?

מראינת: היה לי טוב עם עצמי, כי ידעתי שסיימתי בית ספר עם כל מה שנדרש. אם זה 12 שנות לימוד, אם זה תעודת בגרות, הכול..

שינויי תפישה ומעשי הבוגרים כיום

במהלך שלוש השנים בהן למדו הבוגרים במסגרת תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט, הם עברו שינויי תפישה אודות עצמם ואודות העולם. לאחר תקופה ארוכה בה חוו קשיים רבים, לימודיים ונפשיים, וגילו כי הם בעלי יכולת ומסוגלות לשלוט בגורלם. שנוי התפישה בא לידי ביטוי בתחושת הערך העצמי, הרצון לתרום ולשרת בצבא בתפקידים משמעותיים וכן בביטחונם להתמודד בהצלחה עם לימודים גבוהים בתחום המתאים להם. כיום, משרתים מרביתם בצבא, חלקם אף בתפקידים פיקודיים וקרביים. מספר בוגרים משלבים לימודים לתואר ראשון במסגרת השרות ושאר המרואיינים הצהירו על כוונותיהם ללמוד מיד לאחר השחרור.

דימוי וערך עצמי

כפי שמעידים הקטעים השונים שהוצגו בחיבור זה, הרווחים העיקריים של בוגרי "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" לא היו דווקא תעודת הבגרות, אלא העלייה בביטחון העצמי, באמונה ביכולותיהם, במודעותם לעצמם, ובחשיבות הרבה שהם מעניקים היום למשמעת וההתמדה בחייהם. אלה הערכים והכלים שהוקנו בתוכנית ואותם הם לוקחים עימם כצידה לחיים, כפי שאומר המרואיין הבא:

מראינת: מה למדת על עצמך?

מראיין: שאפשר לעשות הכול. אם רוצים אפשר לעשות הכול.

מראינת: משהו בתפיסה שלך את עצמך, השתנה? אתה חושב אחרת על עצמך היום מאשר קודם?

מראיין: אולי שאני מסוגל. קודם לא חשבתי על זה, לא העסיק אותי יותר מדי, הלימודים.

ללא אמונה ובטחון לא היו המרואיינים מגיעים למקום בו הם נמצאים כיום. הם מודעים לחשיבותם של הערכים שהם הפנימו במהלך התוכנית ולתהליך שינוי התודעה העצמית הכוזבת שהייתה מנת חלקם במשך רוב שנות חייהם.

ולהסביר לך כמו ילד קטן, ולאט לאט אתה מתחיל להבין את זה יותר טוב, אז אתה עולה, עולה, עולה, עד שאתה מתחיל לצבור יותר בטחון עצמי. אתה ממש מתחיל להאמין בעצמך יותר. וזה אחד הדברים הכי חשובים שצריך לתת לכל ילד במדינה.

הדיאלוג הבא ממחיש באופן ברור את חשיבות הליווי והתמיכה של הצוות לאורך שנות הלימוד ב"תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט". הידיעה של הבוגרים כי תמיד יימצא מי שיחזקם ברגעים הקשים היוותה חלק בלתי נפרד מתפישת עולם חדשה שלא הייתה מתגבשת לולא השתתפותם בתוכנית:

מראיינת: משהו שבשבילך היה הכי משמעותי. הכי חזק.

מראיינת: יש כל כך הרבה... נראה לי הצורך הזה לנסות להשקיע, כי השלב הראשון הוא הכי קשה. ואם אתה ממש נכנס לזה מהתחלה, כאילו 'מתאבד' לזה, נקרא לזה בגרשיים, אתה אומר לעצמך, לא נורא. עכשיו אולי קשה, אבל אני חייב להשקיע כדי להצליח. כי אתה אומר- רבים עשו את זה. למה שאני לא אעשה את זה? אז בסופו של דבר זה גם משתלב עם המודעות העצמית כי אתה מבין גם את המודעות העצמית ואתה צובר ביטחון. זה הרבה דברים, זה הרבה אלמנטים ביחד. יש גם את הקשר עם האנשים שגם תורם הרבה. שלא זורקים אותך לכלבים. תמיד מרימים אותך.

מראיינת: אז במבט כולל, מה הרווחת בסופו של דבר?

מראיינת: בטחון עצמי, ידיעה על היכולות שלי, והבנתי שבלי השקעה אין תוצאות. בלי להשקיע אי אפשר להצליח.

תעודת הברגרות מקבלת כאן משמעות חדשה. נראה כי לאחר שהמראיינים חשו תחושות של שייכות, אוטונומיה, קבלה ונתינה, הם עברו תהליך התברגרות חיובי ומספק. רק לאחר שמולאו הצרכים הבסיסיים שלהם, הם יכלו לעבור למימוש עצמי- השלב הגבוה בפירמידת הצרכים של מסלו:

רווח? הרבה, יש לי הרבה רווחים. קודם כל יש לי תעודת בגרות. דבר שני יש לי בגרות- התברגתי מאד בגלל מה שעברתי בבית הספר. למדתי שיש אנשים טובים באמצע הדרך ושכמו שקיבלת- אתה גם צריך לתת. ובאמת, השלוש שנים האלה, היו תקופה ממש קסומה. אני זוכרת בכלל, שגם אחרי שנגמר בית הספר, הייתי עוברת ליד בית הספר, הייתי מחייכת. הייתי שמחה. זה היה הבית השני שלי, כאילו אני שייכת אליו.

הייאוש הוחלף בתקווה ובתובנה שניתן להציב מטרה ולהגיע אליה חרף כל הקשיים:

השינוי? אני חושב שהיא יותר ממקדת אותך על המקצועות ש... אני מדבר על עצמי כאילו, שלא דווקא היית טוב בהם, ומראה לך שאם אתה עכשיו יושב ואומר לעצמך בראש שהנה, אני הולך ללמוד את זה, ואני הולך לדעת ולא משנה מה, אני הולך להצליח. כאילו אתה שם לעצמך איזו מטרה בראש, ואם אתה תשב אפילו שאתה לא מבין, בסופו של דבר כמה שיותר תקרא וכמה שיותר תנסה, בסוף זה ייקלט לך בראש. לא משנה כמה אתה חושב שאתה... טיפש (צחוק) או משהו כזה.

ניתן לראות לפי המדרש שבחרה המראיינת כדי להמחיש את תחושותיה בדבר האמונה כי כוח הרצון יכול לפתוח את שערי השמיים, את העתיד בו הכול אפשרי-

זה הרצון שלך ללמוד, שזה חובה. שתראה, כמו שיש פתגם כזה שאומרים את זה בחודש אלול. שאומרים על עם ישראל שאם הוא ירצה לחזור בתשובה אז הקדוש ברוך הוא אומר- פתחו לי פתח כחור של מחט ואפתח לכם פתח כפתחו של עולם. כאילו הקדוש ברוך הוא רוצה שנפתח לו פתח כזה קטן, והוא יעשה את הכול בשבילנו. כלומר, רק תראו לי שאתם רוצים לחזור בתשובה ואני פשוט ארים אתכם. להבדיל אלף הבדלות מהעניין הזה, להבדיל בין קודש לחול – פשוט צריך הרבה מאד רצון

שירות צבאי משמעותי

חלק מהמראיינים העידו כי הערכים אותם רכשו במסגרת התוכנית גרמו להם לשאוף לשרת בתפקידים משמעותיים במסגרת השירות הצבאי. המורים עודדו אותם להגיע למימוש עצמי, אם באמצעות מודלינג ואם באמצעות שיחות הכוונה, חינוך לאהבת הארץ, למנהיגות ולהתנדבות, כפי שמשתקף הדבר בדיאלוג הבא בו משתף המראיינת בשיח הפנימי שלו לקראת סיום לימודיו:

מראיינת: היו שיחות על הנושא הזה של גיוס לצה"ל?

מראיינת: היה לי גיבוש כשהתגייסתי וגיבוש לחיל הים, אמרו לי "אתה פראייר מה אתה זה..". ואני יכול להגיד שכל המורים תמכו בי. כשאמרתי להם שעברתי התקשרתי (למורה) והיא שמחה כמו אימא, האמת שהיום אני... לוחם, עוד מעט מפקד. זה הכול מדברים כאלה.

מראיינת: כמו מה?

מראיינת: כמו מה? יושבים בשיעור, מורה מתחיל לספר מה הוא עשה בצבא ושהוא עד היום מתנדב. שעד היום הוא רוצה לתרום ולתת, והוא מחנך אותך לאהוב את הארץ. אשכרה זה נשמע גדול כזה ונפוח אבל זה באמת

ככה. אם זה לפולין שאני היחידי שיצאתי מהכיתה שלי, ומחנכים אותך לאהוב את הארץ. זה לא מה אני אקבל מהמדינה שלי- זה מה אני אתן. זה בסך הכול שלוש שנים, זה עובר.

מראינת: מתי היה השינוי? מה קרה?

מראיין: זהו המורים מתחילים להשריש בך, תלמד. פעם אחת אחרי מחשבת ישראל הוא בא ודיבר איתי. כמה חברה ישבנו בהפסקה, והוא היה לוחם כאילו. והוא אדם מאוד אוהב ישראל אז הוא אמר לי שגם אם אני רוצה להיות לוחם, אז תשאף להכי גבוה. ואם אתה רוצה לשאוף להכי גבוה, אתה צריך תעודות. למשל טיס, חובלים, דברים כאלה. אתה צריך תעודות. אתה לא יכול לבוא עם רקע של בלי כלום. אז באיזה שהוא שלב ככה אמרתי "רגע, למה שאני לא אהיה?" כי בסופו של דבר כשאתה משתחרר מהצבא אתה בא למקום עבודה. והייתי ביחידה מובחרת ויש לי רזומה. אנשים רואים את הלוחם, את האדם שהיה ביחידה מובחרת, בתור אחראי. בן אדם שיש לו שאיפות, ויש לו הישגים, ויש לו, הוא יודע מה הוא עושה. בן אדם שאפשר ללכת אחריו וגם זה כתוצאה משיקולים.

אחדים מהמראיינים החליטו להעניק בחזרה לקהילה כפי שהם עצמם קיבלו וחיפשו מסגרות של התנדבות כגון שנת השירות, התנדבות בה יוכלו להיות משמעותיים ולסייע ל"ילדים בעייתיים", כפי שמספרת המראינת הבאה. אולי היה זה תיקון ואולי סגירת מעגל, אך היא החליטה ללכת לשירות לאומי למרות התנגדות אביה :

הקטע זה שאם בכתה ח' חשבתי שלא תהיה לי בגרות ואני לא אצליח בחיים האלה, בלמוד, אני מדברת על קטע שהתחלתי להאמין בעצמי. כאילו, כולם האמינו ותמכו, ועזרו לי, ואחרי זה החלטתי שכמו שעזרו לי אני רוצה לתרום לקהילה. אז התחלתי לחשוב על שנת שירות, ובהתחלה רציתי ישר להתגייס, כי אחותי הייתה מודל לחיקוי בשבילי ורציתי להיות כמוה ולהתגייס. אבל פתאום חשבתי לדחות את הגיוס, בשביל לתת את מה שנתנו לי. אמרתי- "אם עזרו לי, למה שאני לא אעזור לאחרים." אם נתנו לי כלים להתמודד איתם בחיים האלה, ועזרו לי להשיג ציונים יותר טובים... ואז כשמעתי על שנת השירות הזאת ישר קפצתי. היינו בין הראשונים, אני ועוד כמה חברות. אבא שלי אמר לי- מה, עכשיו תדחי את הצבא בשנה? אז גם תעשי שנת שרות, אחר כך תעשי עוד שנתיים צבא, תחשבי מתי תשתחררי... לא יהיה אכפת לך לראות את החברים שלך, שנה לפניך, משתחררים? ובאמת שקלתי, ובסוף החלטתי ללכת על זה. עשיתי את כל המיונים והכל עברתי. הלכתי לשנת שירות בבית שמש, ולימדתי ילדים בעייתיים

אותה מראינת ממשיכה ומתארת את הגורמים שהובילו אותה להחלטה, בהם כוח ההתמדה, כוח הרצון, נחישות והידיעה שההצלחה בהישג ידה, גורמים להם נחשפה במסגרת "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט " :

זה כאילו לא רק ציונים, זה להביא אותך להתמיד. מלמדים אותך להשקיע, מלמדים אותך שאתה יכול. מלמדים אותך שלא משנה מה אנשים אחרים אומרים. כולם אמרו שלא תצליח, כולם אמרו שלא מגיעה לך תעודת בגרות, אבל הנה, אתה יכול להצליח. אז אני זוכרת ש-X היה אומר לו (לאחד התלמידים) - אתה תראה שתתגייס ותעשה צבא... אז בית ספר זה לא רק לימודים. לא רק ציונים, זה הרבה מעבר. באמת, כמו משפחה. אחת המראיינות המשרתת כתומכת לחימה מספרת על החשיבות הרבה המוענקת לשירות הצבאי בקרב משפחה, ומוסיפה כי העובדה שסיימה בהצלחה את תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט " גרמה לה לשאוף לתפקיד משמעותי יותר בשירותה הצבאי. חלק גדול מהמראיינים דיווח על מוכנות רבה יותר לשירות הצבאי, עקב תהליך ההעצמה שחוו במסגרת התוכנית סייע להם להגיע לתפקידים משמעותיים.

מראינת: תגידי ואת חושבת שאם לא היית עוברת את "תוכנית תפנית"?

מראינת: לא הייתי... הייתי כבר בכיתה ח'...

מראינת: מה היה שונה? בך? בתפיסה?

מראינת: קודם כל אני חושבת שלא הייתי עושה צבא כמו שעשיתי, אולי כן הייתי עושה צבא, כי הבית רצה, אימא עשתה. אבא איש קבע, אחותי לוחמת בחילוץ והצלה, אז הייתי עושה צבא בסופו של דבר. לא בצורה שאני רציתי

שינוי תפישה ביחס ללימודים גבוהים

לפני שהצטרפו לתוכנית, מדווחים הבוגרים, נראתה להם האקדמיה בבחינת אוטופיה שאינה ניתנת להשגה. מאחר והחלום היה כה בלתי מושג, העדיפו לא לעסוק בו כלל. רובם גילו את הרצון להמשיך ללימודים גבוהים רק כאשר הבינו שהחלום הופך להיות בר השגה כתוצאה מהצלחתם בבחינות הבגרות ומתחושת המסוגלות העצמית הגבוהה, אשר נרכשה בתהליך עליו נכתב עד כה. מאחר והוסרו החסמים עלתה עבורם מידת הנגישות להשכלה גבוהה. על כך מעיד הדיאלוג הבא שהתנהל עם אחת הבוגרות, ממוצא בדואי, הלומדת כיום לשון וספרות עברית באחת המכללות בארץ:

מראינת: וזה שונה ממה שהיה קודם!

מראינת: נכון בחיים שלי לא האמנתי שאני, כל הזמן אני חושבת "אולי אני אצליח אולי לא" והינה אני הצלחתי אני שנה שנייה במכללה.

מראינת: ומה את לומדת?

מראינת: לשון וספרות עברית

מראינת: קשה?

מראינת: זה קשה, כי עברית היא לא השפה שלי,

מראינת: איך את מסתדרת?

מראינת: יש לי מתרגלת. אנחנו במגזר, הבדואיות במכללה, במגזר הבדואי, יש לנו מתרגלות שאני באה למכללה, ויושבת איתן.

בשלב זה בחייהם הבוגרים מרגישים שלימודים גבוהים הם חלק ממסלול חייהם הטבעי והנכון. עם זאת, הם מספרים על התלבטויות רבות באשר לבחירת התחום המתאים להם. המעניין הוא כי אין הם מתלבטים כלל וכלל בנוגע להשתתפותם בלימודים גבוהים, כפי שמתארת אחת המראיינות במחקר:

מראינת: אז איך הגעת לאדריכלות?

מראינת: לא יודעת תמיד היה לי קטע כזה של ארגון ושל סדר, ותמיד בא לי שזה יהיה ככה וזה יראה ככה, פשוט הגעתי למסקנות שזה מה שאני רוצה.

מראינת: וחשבת על זה לפני התוכנית שתגיעי לזה? או למחשבות על זה?

מראינת: היה לי קצת מחשבות לפני אבל תוך כדי זה ממש מה שרציתי.

מראינת: ברגע שהבנת שאת יכולה?

מראינת: גם.

מראינת: זה שינה אצלך משהו התוכנית הזאת? משהו בתפיסה העצמית שלך

מראינת: כן אני בטוחה אני בטוחה שהשתניתי מלפני כיתה י', באיזה אופן, לא יודעת בחשיבה, שכן אפשר. שאפשר להצליח, שאפשר ללמוד גם אם קשה.

מראינת: ואיך את חושבת היום על למידה, על לימודים?

מראינת: חייב ללמוד.

מראינת: למה?

מראינת: כי מה תהיה, כלום! לא יצא כלום מזה שלא תלמד, תעבוד בעבודות מזדמנות או בסתם עבודות.

מראינת: ואת חושבת שאם לא היית עוברת את התוכנית?

מראינת: לא הייתה לי בגרות היום והייתי עוזבת כבר בכיתה י', נשארת בבית והולכת לחפש עבודה.

הדברון ללימודים גבוהים בא לידי ביטוי בכך שכבר במהלך הלימודים בתיכון הוברר לבוגרים מהם התנאים המוקדמים, לדוגמא יחידה נוספת באנגלית או במתמטיקה, כך שתתאפשר נגישותם להשכלה הגבוהה. בנוסף על כך, בחרו חלקם בשירות המאפשר לימודים גבוהים במהלכו, כפי שניתן לראות במקרה הבא:

זה אחד הדברים שגרמו לי להתגייס לחובלים- שבחובלים עושים תואר ראשון. להיות מפקד ספינה ולהיות

בנאדם עם תואר. אתה מסיים את השרות שלך ואתה כבר עם תואר ראשון.

אם אני מחזיר את עצמי אחורה...עשיתי שלוש יחידות באנגלית ונשאר לי כל הקיץ. ואז הרכזת שלי אמרה-

אם אתה רוצה ללמוד באוניברסיטה, אתה חייב לעלות עוד יחידה אחת. קדימה, 4 יחידות. שלוש יחידות זה

כלום". ואז למדתי לבגרות, וזה היה קשה. אני לא אגיד שזה היה קל. אבל יש לי 4 יחידות אנגלית ואני יכול לגשת לפסיכומטרי.

מרואיין נוסף מספר על כך שכיום הוא משלים לימודים לתואר טכנולוגי במסגרת צבאית, לימודים שהתאפשרו בזכות הכלים והביטחון שהעניקה לו התוכנית:

מראיית: מה הרווח העיקרי שלך מהתוכנית?

מרואיין: שיצאתי עם המון כלים מהתוכנית הזאת. בואי נגיד הייתי שאם עכשיו אני מסתכל לאחור, אני מעמיד פנים שאני בכתה ט', לא הייתי מאמין שאני יום אחד אמשך לתואר טכנולוגי בצבא. כאילו, מה עוד פעם ללמוד? מה זה קשה, וזה... "תוכנית תפנית" נתנה לי כלים. היא נתנה לי את הביטחון העצמי, הביאה לי חומר לימודי שעזר לי לקראת הבגרות ומן הסתם, הבגרות זה בסיס למקום אקדמאי כלשהו.

מראיית: לימודי המשך. אתה אומר שאתה מתחיל עכשיו? כלומר זה הנושא שבחרת, ואתה כבר בלימודים גבוהים?

מרואיין: כן, בהחלט.

מראיית: וזה משהו שלא חשבת עליו לפני התוכנית.

מרואיין: בכלל לא. ממש לא.

מאחר ורכשו אסטרטגיות למידה, הבוגרים סבורים כי לא תהיה להם בעיה להצליח באקדמיה, קרי הם מבטאים ביטחון עצמי רב ביכולותיהם הלימודיות, כפי שעולה מן הקטע הבא:

מראיית: זה משהו שחשבת עליו תמיד? שאתה רוצה להמשיך הלאה? באוניברסיטה?

מרואיין: לא, בהתחלה זה בכלל לא היה באופק, כי אמרתי לעצמי- מה, אני לא מצליח. איזה בגרות תהיה לי, איזה אוניברסיטה. איפה אני ואיפה זה. אז עכשיו אני אומר- וואלה, הצלחתי, יש לי בגרות. אז אם הצלחתי לעשות את כול זה, למה שאני לא אצליח שם? יש לי, קיבלתי את הכלים, קיבלתי את השיטה. לשבת, ללמוד, אני יודע פחות או יותר איך. אז למה שזה לא יצליח גם שם? אז זו תפיסת העולם שפחות או יותר כיוונו אותי אליה, מהתוכנית.

הדחף להמשיך ללמוד הוא כה חזק, עד כי חלק מהבוגרים שואפים להמשיך מיד לאחר השחרור וכבר לומדים לקראת הבחינה הפסיכומטרית. אצה להם הדרך. אולי משום שברצונם להמשיך ולחוות תחושות חיוביות בהקשר להצלחה לימודית כשם שחוו במהלך לימודיהם בתיכון, איש מהם אינו מזכיר את הצורך בטיול הגדול שלאחר הצבא כפי שעושים רבים מחבריהם כיום. נראה שאין להם צורך במסע לחיפוש עצמי... ייתכן הואיל וייעודם נהיר להם כיום מאשר בעבר:

אמנם יש לזה הרבה צדדים טובים. אני מתחילה ללמוד, כבר התחלתי ללמוד לפסיכומטרי. אני לומדת אנגלית, קניתי מילונים, אני רוצה לצאת לקורס, אבל כרגע המפקד שלי די עושה לי בעיות לצאת ללמוד. אני מקווה שלאט לאט אני אשכנע אותו ואני אוכל לצאת ללמוד. אבל ככה, את יודעת, בררתי כל מיני מקומות שאפשר לעשות בהם קורס ונראה. אני רוצה לעשות את זה בזמן הצבא כדי שכשאני אשתחרר ישר אני אתחיל ללמוד.

הבוגרים זוכרים היטב את תחילת הדרך ואת הכישלונות לפני שהצטרפו לתוכנית. משום כך הם מעריכים את הכלים שרכשו בדרך להצלחה ואת הרגע בו התברר להם שיוכלו להגיע ללימודים גבוהים במגוון רחב של תחומי לימוד, כפי שמוצג בקטע הבא:

לא חשבתי שבכלל יהיה לי את הכלים להתקבל ללימודים גבוהים. אני זוכרת שכשהייתי בבית הספר הקודם, אחות של חברה באה ואמרה לי: "אל תהיי כמוני, אני לא אצליח בחיים כי אין לי תעודת בגרות. כל בגרות תעלה לי אלפי שקלים כדי... אל תהיי טיפשה כמוני". ואמרתי- מה היא רוצה ממני עכשיו? איך אני עולה מפה עכשיו ממש קשה, מאפס, אפס, לעלות למאה, מאה, מאה. זה מה שקרה לי ב"תוכנית תפנית" והייתי בהלם, באמת בהלם. וב"תוכנית תפנית", בכתה י"א נראה לי, אמרתי לאבא שלי- אבא, אני אוכל לעשות תואר! והוא אמר לי- בטח שתוכלי, למה שלא תוכלי? אם מאפס עלית למאה... הוא תמיד לקח את התעודה והראה לחברים שלו בעבודה...

אצל רובם היה זה כעין תיקון למצב סוציו אקונומי קשה שחוו, הגשמת שאיפה לצאת ממעגל העוני של הוריהם קשי היום. הרצון לעלות מדרגה ולראות עצמם במקום אחר, כפי שניסחה זאת אחת הבוגרות:

לא לוותר זה משהו אישי, וגם משהו שבא מהמשפחה ש...לא יודעת איך להסביר את זה, שאי אפשר לראות את עצמך במקום אחר, שהוא נמוך. ככה אימא שלי כל הזמן...היא הייתה אמורה להיות מנהלת חשבונות, והיא וויתרה על זה בשביל ללכת לעבוד אצל אבא שלה בחנות 17 שנה. והיא תעבוד ותקרא את עצמה בשבילנו, ממש עד השקל האחרון, כדי שאנחנו נלמד- והיא תתקש שאנחנו נלמד. אז אני חושבת שזה גם בא מהבית, וגם, כאילו, מידע כזה כללי כזה, שאת רואה שאי אפשר בלי ללמוד. אי אפשר. אם את רוצה עבודה טובה ולהגיע למשהו בחיים, צריך לעבוד קשה, כן. אבל לא בעבודה של ניקיון, דברים כאלה. צריך ללמוד ולהשקיע בחיים ואז הכול משתלם.

אחת המרואיינות הזדהתה עם מוריה בשל אהבתם למקצוע ותחושת השליחות, דבר שגרם לה לבחור במקצוע ההוראה. בקטע הבא היא מביעה את הערכתה הרבה למורים ב"תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" אשר עושים עבודתם נאמנה:

צריך ללמד הוראה מתוך אהבה. מתוך זה שהוא רואה את עצמו שאכפת לו מהתלמידים שלו, ושאי אפשר כואב לתלמיד שלו אז כואב גם לו... ואם הוא שמח- אז גם הוא שמח. זו ההסתכלות שלי, נטו ש...אתה צריך להיות גם שיא הדוגמה האישית. ואני חושבת שרוב המורים פה, עושים את זה כי הם אוהבים. וכי אכפת להם מהתלמידים. חוץ מזה, גם להיות מורה ב"תוכנית תפנית" זה לא פשוט. כי זה המון, המון, עומס. כאילו אם לנו עמוס, אז אני אומרת- וואו, המורים! כי זה עם תלמידים לא פשוטים, וחומר, ומשוב ומיפוי וכל מיני דברים...כמו שאומרים שאם הייתי מורה בגלל המשכורת- כבר מזמן הייתי עוזב את ההוראה. יש כול מיני משפטים כאלה של מורים...

קשיים ונקודות לשיפור

למרות שהבוגרים רובם ככולם היו מרוצים מאד מתרומתה של התוכנית, עלו לעיתים מבין השיטין גם הקשיים שחוו ונקודות שחשוב היה להם לציין על מנת לשפר את התוכנית. משום שלקולות אלה יש מקום במחקר, התמה האחרונה מציגה בחלקה הראשון את קשיי הבוגרים, אכזבותיהם, כישלונותיהם, וכדומה. בחלק השני יוצגו נקודות שיש לשפר בתוכנית בעיניהם של המרואיינים שהשתתפו במחקר הנוכחי.

קשיים וחששות

אחד הקשיים שצינו הבוגרים היה קשור בשונות התלמידים שבכיתות. חלקם התקשו להשתייך בתחילה לקבוצה המתוגנת כקבוצה של תת משיגים, אולי משום שקבוצת השייכות המקורית שלהם הייתה שונה בעליל. כפי שמסופר בקטע הבא, הדבר אף גרם לרצון מידי לעזוב את התוכנית:

הגעתי ל"תוכנית תפנית" ונכנסתי לכיתה, עכשיו אני בן אדם שמתחבר לכולם, אבל קשה להתחבר לסגנון מסוים של אנשים. כל החברים שלי כאלה זרוקים, גיטרות, שרים היהודים וזה, פתאום נכנסתי לכיתה, חושך בעיניים. לקחו את כל ה"לא יוצלחים" מכל כיתה, אמרו כאילו "טוב אתה, לא יהיה לך בגרות, בוא". עכשיו, גם אני כזה, אני לא אומר שאני לא. גם אני הייתי כזה. אספו את כולם שמו בכיתה אחת. אמרתי- אין מצב שזה מצליח. מה, אלה יצליחו לי? היית בשוק, באמת. רציתי לעזוב, עמדתי בשוק, לא הבנתי מי זה כל האנשים האלה.

קושי נוסף שעלה בראיונות היה הצורך לוותר על הזמן המוקדש לביילוי ולפנאי. גם אם המרואיינים הבינו שבסוף זה ישתלם, רבים חשו כבתוך מסגרת צבאית אשר לה חוקים וכללים שלא הכירו עד כה. אחד מהם מספר על המחיר שהוא שילם בשל כך:

כן, ברור. כמוכן. קודם כל יש לי הרבה חברים במקומות אחרים, אז אם נגיד איך זה נקרא...לשלם על דברים. כי מה, זאת התקופה הכי יפה בחיים ויש עדיין את הלימודים, חייבים ללכת ללמוד. וזה בסופו של דבר משתלם. באותה תקופה אתה חייב להביא את עצמך בלי לרחם על עצמך, אתה חייב, כמו בצבא. זה משהו של פעם בחיים. תעודת בגרות זה לא...אפשר לעשות את זה אחרי הצבא, אפשר אחרי הלימודים, אבל זה לא...זה סתם טרטור, זה חבל על הזמן. על הכסף, על המאמץ. עדיף לסיים עם זה עכשיו וזהו.

תחושה קלה של החמצת זמן אבוד מובלעת בדברי המרואיינים גם אם הם מודעים כיום לכך שהקרבה הייתה מוצדקת והיו חוזרים על כך בשנית:

בטח, המון שעות של לימודים על חשבון בילוי עם חברים. ואת יודעת, אי אפשר להחזיר את הגלגל לאחור. אם אתה לא עושה את זה עכשיו, אתה לא תעשה אחר כך. זה לא יהיה אותו הדבר. אז היו המון קונפליקטים. למשל היינו יוצאים למרתון הזה, הייתי אומר לחברים- תשמעו חברה, היום אני לא אצא אתכם, אני לא אראה אתכם בכלל. או שבתקופת סוף השנה הייתה לי חברה, הייתי אומר לה- תשמעי, אני לא הולך לראות אותך כול היום ויש מצב גם מחר, כי אני לומד. והיא קיבלה את זה, וגם החברים וזה... אבל אם אני מסתכל על זה היום, אם אני מסתכל לאחור, זו הייתה הקרבה ששווה. והייתי מוכן אפילו לעשות את זה שוב, כאילו.

אצל מרבית המרואיינים הקושי העיקרי היה עומס הלימודים הגדול שבו לא היו מורגלים. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בימי המרתון, ימים של למידה מואצת מבוקר עד ערב שבסיומם היו נבחנים בבחינת המתכונת. מעניין שדווקא הרכיב שנבחר כמשמעותי ביותר להצלחת הבוגרים עלה גם כגורם קושי. על כך מספרים שני הקטעים הבאים:

.....מה היה קשה? היה קשה הימים הארוכים שלקחו אותנו למרתונים. למרות שממש השקיעו בנו בבתי מלון, מהבוקר עד הערב ועד שמונה...סיוט.

מראיינת: מה היה סיוט?

מראיינת: בתור תלמידה (צחוק), כאילו, זה היה מלא חומר ללמוד, כל היום ללמוד, ללמוד, הייתי חוזרת עם כאבי ראש מטורפים. אבל בזכות זה בסוף קיבלנו ציונים.....היה לי מאוד מאוד קשה המרתונים שהיו לנו, שזה יכול להיות משמונה בבוקר עד שתיים עשרה בלילה, ובשתיים עשרה בלילה עושים לך מבחן כשהמוח שלך כבר מתפוצץ, ואת יודעת שיום אחרי יש לך עוד מרתון כזה. אמנם זה טוב, כי זה באמת משריש לך את החומר. אין מצב שעכשיו תשכחי. אני חושבת שגם אם היו באים ושואלים אותי מתוך שינה הייתי יודעת הכול. אבל מה שהיה...אני חושבת שזה מה שהיה הכי קשה לי בתוכנית

העומס הרב גרם למשברים ואף לירידה בהישגים:

בי"א קצת ירדתי כי היה לי עומס, היו לי 13 יחידות בשנה הזאת. את יודעת, נשברים קצת, כשאת יודעת שיש לך המון בגרויות. את לומדת וכשאת יודעת שאת פחות חלשה אז את עוברת, ופתאום נמאס לך, אבל התמודדתי עם המתרגלות.

לעיתים אילצו אותם הנסיבות להתמודד עם חומר רב בתקופת זמן קצרה ביותר, כך מספרת אחת מהן על אחת היחידות במתמטיקה אותה למדו בחודש ימים. רבים התקשו לעמוד בלחצים:

לחץ שבגללו אני צריכה לשפר את 03 עכשיו. במתמטיקה. אני לא כל כך זוכרת עכשיו, אבל בכתה י' או יא'- לא זוכרת בדיוק מתי זה היה, עשינו את שלושת היחידות במתמטיקה, ממש את שלושתם. 01 השקענו, השקיעו בנו באמת. הכול, אם זה במרתון, אם זה עזרה בכתות, ממש. ואם היו צריכות להישאר איתי מורות כאילו, בחדר מורים ללמד אותי, אז נשארתי איתי. ועם בנות שצריכות את העזרה. 01, 02, עבר. ממש אין בעיה שזה יהיה בשנה אחת, אבל 03 לימדו אותנו בחודש. שזה ממש אי אפשר ללמוד בחודש. אני ממש, חודש וחצי לפני הבגרות נרשמתי, עכשיו אני יודעת שאני לומדת לשני תרגילים ספציפיים, אני אקבל בהם 66.9. אני מעדיפה מאשר לקפוץ על ארבעה תרגילים, ולעשות רק חצי. ב- 03 לימדו אותנו שניים או שלוש תרגילים ספציפיים, שגם זה לא כולם עמדו בהם כל כך, אני ספציפית עשיתי תרגיל אחד שלם. לא עשיתי תרגילים אחרים כי חודש, כאילו, אני לא מאמינה שאני אומרת את זה...היה לנו מרתון בחודש הזה אבל עדיין זה לא עזר. זה היה ממש לחץ...

מראיינת: כלומר- יותר מדי חומר בפחות מדי זמן?

מראיינת: כן. זה היה ממש לחץ במתמטיקה.

תחושת הלחץ והעומס ליוו אותם לאורך הדרך, כפי שעולה מדבריה של אחת הבוגרות:

אני זוכרת שבתקופה של הלימודים היינו אומרים כל הזמן שאין לנו זמן לנשום. אבל אני ממש מבינה את זה היום. זה טרוף- ימים מרוכזים, 8 שעות תנ"ך, 8 שעות אזרחות. מרתון באזרחות, שזה אומר שאת יוצאת מפה ב- שמונה בבוקר, מתחילה ללמוד עד הלילה...זה מטורף אבל זה מדהים.

כמו כן לא כולם הצליחו בבחינות הבגרות למרות ההשקעה המרובה. אחדים נאלצו לשפר מקצועות בהם נכשלו:

הבגרות בסדר אני רוצה לשפר, ממש. חסר לי אזרחות.

מראינת: מה הציון שמופיע לך, 60? 70?

מראינת: לא, אין, יש לי 'לא עובר'

מראינת: לא עובר? אוקי אז זה המקצוע היחיד שבעצם...

מראינת: כן זה המקצוע היחיד. והיה לי את האפשרות דרך הצבא לעשות השלמה, אבל לא היה מקום. וכבר חצי שנה לפני התרעתי למשקיות והלכתי, ורצתי להביא את הגיליון.

נקודות לשיפור

יש לציין שהמראיינים התקשו למצוא נקודות לשיפור בתוכנית כאשר נשאלו לדעתם על כך. רבים ציינו שהתוכנית היא מושלמת, בבחינת הצלה לילדים ואין לשנות בה דבר. מעטות מאד הנקודות שהועלו כראויות לשיפור, אחת מהן היא הצורך במפגשים חברתיים רבים יותר עם צוות המורים:

מראינת: מה שבאמת הייתי רוצה להוסיף זה באמת, זה נשמע שטותי

מראינת: זה לא שטותי, זה מה שאת מרגישה.

מראינת: ערבים כאלה של לשבת, לא לימודים, לא ללמוד, ערב ריק כזה שחובה על כולם להגיע,

מראינת: ומה יעשו שם?

מראינת: אני יודעת... קריוקי, דברים כאלה, באמת. דברים שהם לא לימודים, כי באמת ב"תוכנית תפנית", לומדים

מראינת: לא היה ערבים כאלה?

מראינת: היה משלנו, כאילו, לא המורים יזמו, תלמידים יזמו. הייתי רוצה שהמורים יזמו יותר בקטע החברתי.

נקודה נוספת אשר חזרה אצל מספר מראיינים נגעה למועד בחינת המתכונת בסוף יום מייגע של מרתון. חלקם הציעו לקיים את הבחינה בבוקר שלמחרת, כפי שנראה להלן:

ובמרתונים, היינו לומדים משמונה עד שמונה. ובשמונה בערב, אפילו תשע, כשכולם עייפים, עושים מבחן. זה היה הורג אותי. הייתי עייף ו... כל היום הזה, כל הדברים שנכנסו לך לראש- ואז לעשות מבחן. הרי אנחנו שם, אפשר לעשות את זה גם ביום למחרת, כאילו על הבוקר. זה היה קשה. ...כי קשה בסוף יום, למרות שאת לומדת, את נמצאת כבר במצב שזהו, הראש שלך לא מתפקד.

מראינת: מתי הייתם עושים את זה?

מראינת: היינו עושים את זה בסביבות שבע

מראינת: הבנתי. ומתי לדעתך היה עדיף לעשות את זה?

מראינת: בוקר אחרי או כן... בוקר.

סוגיית קבלת התלמידים לתוכנית זכתה להתייחסויות סותרות מפני המראיינים. חלק מהם ציינו שאין לוותר על איש ויש לאלץ את כולם להיכנס לתוכנית, כך היה ניתן, לדעתם, להציל נפשות נוספות:

מראינת: מה היית משפר בתוכנית?

מראינת: אווון... זו שאלה... (חושב). זה היה בהתחלה, כשהם אמרו את המשפט- 'מי שלא רוצה, לא חייב'. זה היה בהתחלה, בהתחלה...

מראינת: מה זה עשה לך?

מראינת: זה היה קשה... טרח בום, עזבו שישה שבעה תלמידים.

מראינת: בגלל זה- שמי שלא רוצה לא חייב?

מראינת: כן, שהם אומרים 'אנחנו לא נכריח', ושומעים תלמידים והולכים.

מראינת: זאת אומרת שאתה חושב שאפשר היה להציל אותם.

מראינת: כן. אני מכיר אחד שעכשיו אין לו תעודת בגרות. אין לו כלום. אפס. ואם הוא היה נשאר, אם היו נלחמים עליו, הוא היה מצליח בבגרות. אבל אני יכול להגיד שככל שהמורים מתחברים לתלמידים קשה לוותר עליהם. בהתחלה...

מראינת: זאת אומרת שלא צריך לוותר מההתחלה, לדעתך.

איפכא מסתברא, לדעת בוגרים אחרים היה צורך לערוך סלקציה ולא להכניס לתוכנית תלמידים בעלי בעיות התנהגותיות קשות, למרות מודעותם כי עלולה להיות לתפיסתם היבטים "אכזריים", כדבריהם :

מראינת: מה צריך לשפר בתוכנית? לתלמידים הבאים? מה צריך לעשות כדי שזה יהיה יותר טוב?

מראיין: לשנות, אני חושב... לעשות סלקציה זה דבר טיפה אכזרי. כי לכול ילד מגיע שיהיה בגרות מלאה ולכול ילד מגיע את הציאנס. אבל היו מקרים שיכולנו להעביר חומר בפחות שעות, להשתחרר יותר מוקדם, פחות להעמיס על הראש. כי אין, היו ילדים שהיו מפריעים למורים ולא נותנים לשיעור לעבור חלק, ותמיד המורה הייתה מתעצבנת ולא היה לה הרבה מה לעשות. מה היא הייתה עושה, מוציאה אותו? אז שוב הוא היה מפריע. אז היו מלא שעות שהיו מתעסקים במשמעת עם ילדים טיפה בעייתיים, כן. הייתה כתה קטנה, אבל היה קל להלחיט שם את הרוחות.

מראינת: אז אתה אומר שהרבה זמן הלך על הנושא של משמעת?

מראיין: כן, היו ימים שהתעסקו בזה הרבה. מרוב שהמורה הייתה מתעצבנת כבר, שהיו ילדים שמפריעים וזה, אז כתה שלמה מפסידה חומר בגלל ילד אחד שמתחיל לדבר ולעשות

מראינת נוספת סבורה כי בעטיין של בעיות המשמעת, יש לשנות את תנאי הקבלה : לתוכנית, כך שיאותרו מראש התלמידים שיהוו גורם מפריע ולא ייתרמו ממנה :

מראינת: אני חושבת שהייתי משנה את הקבלה של הילדים לתוכנית. צריך להסביר להם שזה משמעותי .

מראינת: להוסיף הסברה, את מתכוונת?

מראינת: מוסיפה הסברה. באופן של שיחות אישיות אולי. ואם אתה באמת...כאילו שיחות של לדרבן. כי הרבה תלמידים אצלי בכתה היו עושים הרבה בלגן ולא מתעסקים באמת במה שצריך. היו כאלה שעשו הרבה בלגן. ואני חושבת שתלמיד, אם שנה, שנתיים רואים שבאמת הוא לא מתכוון לעשות שום דבר והוא סתם מפריע, אז אולי באמת לא כדאי. כי אני חושבת שיש אנשים שיעריכו את זה הרבה יותר. אז להבהיר מההתחלה את הנקודה של- אתה פה ואתה לא פה לחינם. הם לא וויתרו, למרות שזה הרעיון של התוכנית, שלא לוותר. אבל את יודעת, יש תלמידים שלא ממש אכפת להם. חבל, אני חושבת שיש אנשים שיכולים להעריך את זה יותר

מרבית המראיינים ציינו כי השינוי המתבקש הוא הרחבת התוכנית ופתיחה של כיתות נוספות במסגרת "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", משום שילדים רבים ייצאו נשכרים מכך :

מראינת: אם אנחנו רוצים לשפר את "תוכנית תפנית", איך אנחנו יכולים לשפר אותה? שתהיה עוד יותר טובה?

מראיין: לפתוח עוד כתות כאלה. להכניס עוד ילדים שזקוקים לזה. שלא יכולים לבד.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר המוצג כאן הייתה להתחקות אחר תפישותיהם של בוגרי תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" את השעורים שקיבלו במסגרת התוכנית על מנת לענות על השאלות הבאות:

1. כיצד קושרים בוגרי "תוכנית תפנית" את הצלחתם בלימודים העל יסודיים למסגרת הלימודים שמעניקה "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט"?

2. אלו גורמים נוספים נקשרים בסיפורם להצלחתם בלימודים בשלבים מאוחרים של בית הספר העל יסודי?

3. מה הם מרכיבי "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" הנקשרים בעיני הבוגרים להצלחתם בלימודים העל יסודיים?

4. אלו מרכיבים ב "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" נתפסים כתורמים לבוגרים במגוון של תחומי חיים?

5. מה עמדתם הכללית של בוגרי התוכנית על תוכנית זו?

ניתוח הממצאים השונים אשר זוהו במחקר זה מספק תמונה מרתקת אודות חייהם ותפישותיהם של בוגרי "תוכנית תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", ומפנה את הזרקור על הרכיבים המשמעותיים אשר תרמו להצלחתם. הממצא המרכזי העולה מן הנתונים מצביע על כך שבוגרי התוכנית שבעי רצון במידה רבה מהתנסויותיהם בתוכנית, והם מעריכים את חשיבותה הרבה ותרומתה להם עצמם. לדידם, השילוב בין רכיביה השונים של התוכנית הוא זה שאפשר את הצלחתם האישית והלימודית. הוויתור על אחד מן הרכיבים יפגע, לדעתם, בשלמותה של התוכנית וביכולתה להוביל תלמידים לעבר ההצלחה.

רכיבי התוכנית העיקריים, כפי שעלו מתוך קולות הבוגרים, הם: העצמת התלמידים דרך קשר רגשי עם 'אחר משמעותי', יחסם האכפתי של המורים והמתרגלים, חוויות הצלחה והישגים גבוהים לאורך כל לימודיהם בתוכנית, גיבוש חברתי ואווירת למידה תומכת בקבוצת השווים. בנוסף תרמו להצלחתם רכיבים מבניים ופדגוגיים כגון: מספר תלמידים מצומצם בקבוצות למידה, מרתונים לימודיים, שיטות למידה מגוונות, למידה מואצת מעבר לשעות הלימודים ומבחני הצלחה.

סיפורי המרואיינים משקפים את תרומת התוכנית לחייהם הבוגרים ואת שינויי התפישה שחוללה, אשר באו לידי ביטוי בעיקר בדימוי העצמי, ביחס המשפחה וההורים ובשינוי ביחס החברים בעקבות ההצלחה. כמו כן הודגש השינוי החיובי שחל בקרב הבוגרים ביחס לתפישת השירות הצבאי והלימודים הגבוהים.

עם זאת, עלו מספר רכיבים כמשמעותיים יותר אצל מרבית הבוגרים, במובן זה שההצלחה ושינוי התפישה לא היו מתאפשרים בהעדרם. הרכיב המשמעותי ביותר אשר עלה מקולות בוגרי התוכנית ותרומתו להם איננה מוטלת בספק היא תחושת ההעצמה אותה הם חוו בשל יחסם האכפתי של המורים והמתרגלים אליהם בשנים אלה. זאת ועוד, התהליך של חיבור רגשי לדמות של 'אחר משמעותי', בדרך כלל מחנכת או מנהלת אשר ליוו אותם בדרכם ודרבנו אותם להמשיך במסעם לעבר ההצלחה, נתפס כחשוב במיוחד. אותה דמות, כפי שהם מתארים, הייתה קשובה אליהם קשב רב, תמכה, עודדה ואף הציבה גבולות, קרי, לא וויתרה להם עד הגיעם לקו הסיום המיוחל. פעמים רבות, הם מציינים, היוותה דמות זו תחליף לדמות הורית. הבוגרים מדגישים את התמסרותם ודאגתם העקבית של המורים והמתרגלים, שלא הירפו אף לרגע וכך הצליחו להגיע להישגים גבוהים בפרקי זמן קצרים יחסית חרף הקשיים והמחסומים הרבים אשר עמדו בדרכם.

תחושת השייכות, המסוגלות וההזדהות עם הדמות החינוכית תרמו, למעשה, להנעה חיובית ללמידה. ממצא זה נמצא בהלימה לממצאי מחקרים המראים כי סביבה לימודית המספקת את הצרכים הבסיסיים תורמת לעלייה בהתמדה, למידה מושגית, זכירה טובה יותר, וויסות עצמי והסתגלות (דיסי ואחרים, 1991).

כמו כן, נמצא כי המוח מושפע עמוקות מתנאי הלמידה ובפרט מהאווירה הסביבתית הרגשית, שבהיותה משוחררת מכעס וחרדה המהווים הפרעות קוגניטיביות, מאפשרים תפקוד מיטבי (גולמן, 2006). מחקרים מראים כי בבתי ספר בהם נמצאה שביעות רצון אצל התלמידים, חלה ירידה ברמת האלימות ובתופעות חריגות של גיל ההתבגרות (דיכאון, סמים, וונדליזם) (גולמן, שם).

במחקר זה קיימת חשיבות רבה להצגת מצבם של הבוגרים בטרם הצטרפותם לתוכנית, בהשוואה למצבם כיום, שכן כך ניתן לבחון לעומק את תרומת התוכנית כמצמצמת פערים לימודיים. הנחה משותפת לכל מערכות החינוך היא כי ניתן לקדם ידע של בני האדם באמצעות הוראה. אולם, קיימת שונות בדעות ובאמונות ביחס לשאלת מידת ההתקדמות על פני רצף הידע ועד כמה התקדמות זו עשויה להיות מנותקת מרמת הידע התחילית אשר הופגנה טרם חשיפתו להוראה (ישראלשווילי ואדי רחם, 2008). הבוגרים סיפרו כי בשנים שהם למדו במסגרות החינוכיות השונות עד שסיימו את כיתה ט', הם היו שייכים, למעשה, לחלק מקטגוריה המכונה 'ילדים ונוער בסיכון', בעיקר בשל התנאים הכלכליים והחברתיים הירודים של משפחותיהם ויכולותיהם האישיות שלא באו לידי ביטוי בנסיבות אלו. הסיכון בפניו הם עמדו היה שהם לא יסיימו את לימודיהם בבית הספר, הנשירה הסמויה תהפוך לנשירה גלויה (יהפכו ל'נוער מנותק'), וכפועל יוצא הם לא ימצו את כישוריהם האינטלקטואליים ותפקודם כבוגרים במשפחה ובקהילה יהיה לקוי. בהתאם לממצאי מחקרים (להב, 2004), תופעת הנשירה מבית הספר קשורה לתעסוקה ואבטלה, עוני והזנחה, התמכרות לסמים, והתנהגות עבריינית. נשירה סמויה מתארת אוכלוסייה שנעדרת תכופות ממערכת החינוך, או שנוכחת בכיתה בצורה פסיבית ואיננה משתתפת אקטיבית בלמידה (דוברת, 2005). תופעה זו תוארה ע"י אדלר (1980), כתופעת נוכח- נפקד.

יש לציין כי שיטת הסטנדרטים כמדיניות של 'סרגל אחיד' הנהוגה כיום במערכת החינוך ונתפסת כדרך ראויה הן לצמצום פערים והן לפיתוח מצוינות גורמת להנשרה של תלמידים רבים שהישגיהם מורידים את הדירוג הארצי של בית הספר (Volansky, 2007), ובכך מנציחים, למעשה, את בעיית הפערים. הבוגרים אכן מתארים בסיפוריהם כי בשנים של טרום ההצטרפות לתוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", גילו מאפיינים של נשירה כגון היעדרויות תכופות, הישגים לימודיים נמוכים, תחושת ניכור כלפי בית הספר ("אני לא הכרתי את המורה, היא לא הכירה אותי", כפי שמציין אחד מהם), בעיות התנהגות ובעיות חברתיות בבית הספר (כהן נבות וריינפלד, 2001).

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שבדקו דפוסי התקשרות של תלמיד-מחנכת, בהם נמצא כי התקשרות בטוחה יותר אל המחנכת קשורה לנטייה נמוכה יותר לנשירה (Pianta, 1999). הבוגרים אכן מתארים סיטואציות בהן עידוד ותמיכה, שיחות אישיות וביקורי בית גרמו להם להגיע לבית הספר ולהשקיע את מירב מאמציהם בלמידה שכן הקשר המבוסס על אמון וקבלה עם המורה הבטיח להם שלא יתאכזבו עוד וגם אם ייכשלו, יוכלו להיבחן שוב ולהצליח לבסוף.

מתוך קולות המרואיינים עולה כי כיום, עם חלוף מספר שנים לאחר שסיימו את חוק לימודיהם, משרתים חלקם בצבא וחלקם אך זה השתחררו. כולם מתעתדים להתחיל בלימודי התואר הראשון האוניברסיטה או במכללה, כאשר חלקם כבר החלו בלימודיהם במסגרת תפקידם הצבאי וחלקם עוסקים בהכנה לקראת לימודים בקורס הפסיכומטרי. אין ספק, לדבריהם, שאלמלא תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" לא הייתה מתאפשרת להם הנגישות להשכלה גבוהה וכפועל יוצא, לעתיד תעסוקתי בתחום בו יבחרו. מכאן, שבוגרים אלה עברו תהליך חינוכי משמעותי של צמצום פערים אשר לו השלכות חיוביות לעתידם. מחקרי אורך שנערכו בעשור האחרון בנוגע לגורמי עמידות וסיכון בקרב תלמידים בעלי קשיי ולקויות למידה, הראו כי התמיכה הרגשית שניתנת ע"י גורמים כמו מורים, מדריכים או קרובי משפחה, מהווה גורם עמידות, אשר בולם את השפעתם של הנתונים השליליים ותורם לסיפוק בעבודה, בנישואין, מתחושת יעילות ומשביעות רצון בחייהם הבוגרים (וורנר סמית, 2001).

השינוי שחל ביחס החברים, ההורים והמשפחה כלפי הבוגרים תרם אף הוא לתהליך של תיקון ואימוץ תפישת עצמי מחדשת המנוגדת לזו שהייתה בטרם הצטרפו לתוכנית. חוסר האמון הוחלף בגאווה לנוכח ההישגים, כפי שמיטיבה להמחיש הציטטה הבאה מפי אחת הבוגרות:

איך אני עולה מפה עכשיו ממש קשה, מאפס, אפס, לעלות למאה, מאה, מאה. זה מה שקרה לי ב "תוכנית תפנית" והייתי בהלם, באמת בהלם. וב "תוכנית תפנית" בכתה "א נראה לי, אמרתי לאבא שלי- אבא, אני אוכל לעשות תואר! והוא אמר לי- בטח שתוכלי, למה שלא תוכלי? אם מאפס עלית למאה...הוא תמיד לקח את התעודה והראה לחברים שלו בעבודה...וכל מי שהיה מדבר איתו היה אומר לו- אתה יודע שהבת שלי מצליחה, וזה גרם לו לגאווה גדולה...

גורמים נוספים שזוהו כתורמים להצלחה בקרב בוגרי התוכנית הם שיטות הלמידה המגוונות אשר באו לידי ביטוי, בין השאר, בימי לימוד מרוכזים מחוץ לבתי הספר, בדיונים מעוררי חשיבה ובבניית תכניות לימוד מותאמות המלוות בהקניית אסטרטגיות למידה. מחקרים מראים כי פיתוחה של חשיבה מורכבת וביקורתית מעודדת קישור מידע לחומר למידה קודם ושימוש באסטרטגיות רבות יותר התורם להישגים גבוהים יותר (Amess & Archer, 1988). בנוסף, הצורך להתאים את תוכן תכונות הלימוד ושיטות הדידקטיקה לנוער הלומד בבתי הספר נובע מההכרה בצרכיו הייחודיים של כל תלמיד, מבחינת נקודות החולשה שלו ונקודות החוזק שלו. התאמה זו המכונה גם "התערבות דיפרנציאלית" מבוססת על ההנחה כי אין תוכנית יחידה אשר יכולה להגיב לצרכים של כל התלמידים, גם אם כולם מתויגים כ"נושרים" (Janosz et al., 2000)

הקשיים העיקריים אשר העלו בוגרי התוכנית נוגעים לעומס הלימודים בשלוש השנים בהן למדו במסגרת התוכנית. שעות הלימודים המרובות, בעיקר בימי המרתון לפני בחינות הבגרות, גרמו לתחושה של לחץ ניכר אשר בא לידי ביטוי, בין השאר, בקושי להיבחן בבחינת המתכונת בשעות הערב המאוחרות. כמו כן הוזכרו במקרים מסוימים הישגים נמוכים בבחינות למרות המאמצים שהושקעו בלמידה, דבר שגרם לתסכול. קושי נוסף שעלה מתוך דברי הבוגרים קשור בבעיות משמעת בקבוצות הלמידה, אשר הטיפול בהן גבה זמן יקר. בעקבות זאת, בוגרים אחדים הציעו לשקול היטב את תנאי הקבלה לתוכנית, בעוד שבוגרים אחרים טענו כי אין לוותר על אף תלמיד, אפילו במקרים של בעיות התנהגות קשות.

לסיכום פרק זה, נראה כי שילובם של כל רכיבי התוכנית גם יחד והפעלתה תוך שינוי מבני בבתי הספר מהווים חלופה חינוכית המתאימה לקידום החברתי והלימודי של תלמידים אלה, השייכים לאוכלוסיות חלשות בחברה הישראלית. חשיבותה רבה דווקא בתקופה שבה מתגברות מגמות הביזור בחינוך, המעודדות הפרטה של שרותי החינוך (יונה, 2005), ומעוררות סכנה ממשית לקיטוב חברתי מחדש, שכן המשאבים של ההורים בשכונות מעוטות היכולת דלים הרבה יותר ממשאביהם של המקבילים להם באזורים מבוססים (סבירסקי, 1999).

המלצות מעשיות

המסקנה העיקרית העולה מן המחקר היא כי תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט", על מכלול מרכיביה, מובילה להצלחה בבחינות הבגרות ולהשלכות חיוביות הנוגעות לעתידם של בוגריה. מכאן שההמלצות תתמקדנה בעיקר בהרחבת התוכנית ובשיתוף והפעלת גורמים נוספים אשר יכולים לתרום אף הם. מספר המלצות מעשיות למנהלי תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" עולות מתוך המחקר הנוכחי:

- לשם הפחתת העומס המוטל על התלמידים, ניתן להרחיב את התוכנית ולהתחיל את האיתור כבר בחטיבת הביניים, הווה אומר לקראת סוף כיתה ח', במקום בסוף כיתה ט'. כך יתפרסו הלימודים לקראת בחינות הבגרות על פני ארבע שנים ולא על שלוש שנים, כפי שנהוג כיום. טמון בכך יתרון נוסף, והוא צמצום הפגיעה בדמוי העצמי הנובע מכישלונות חוזרים ונשנים בשלב מוקדם יותר בחייו של הנער.
- יש לבדוק את הרחבת התוכנית לאוכלוסיות נוספות, שכן מחקרים מראים שגם תלמידים הבאים מאזורי רווחה יוצאים נשכרים מתכניות התערבות (כדוגמת הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה אשר הופעל בשנים 1983-1988 ביוזמת פרופ' משה סמילנסקי). מעבר לכך, במידת האפשר רצוי להרחיב את התוכנית לבתי ספר נוספים באזורי הפריפריה, שכן, כפי שציין אחד הבוגרים: "צריך לפתוח עוד כתות כאלה. להכניס עוד ילדים שזקוקים לזה. שלא יכולים לבד".
- מאחר ונמצא כי תרומת ימי הלימודים הארוכים מחוץ לבית הספר היא משמעותית להצלחת התלמידים, יש לשקול כיצד ניתן להוסיף ימים מרוכזים נוספים מסוג זה. רבים מהבוגרים ציינו את התרומה של המרתונים להישגים בבחינות, אך מאידך את הקושי להיבחן בערבו של יום הלימודים הממושך. לפיכך מומלץ לבדוק האם בחינת המתכונת בבוקר שלמחרת תהיה אפקטיבית יותר במקרה זה.
- רצוי לשקול היטב את התאמת התלמידים המצטרפים לתוכנית. מחד, אין ספק כי התוכנית מהווה קרש הצלה בעבור תלמידים אלה, אשר לא היו מגיעים להצלחה בדרך אחרת ועצם העובדה שחשו שלא מוותרים עליהם תרמה להנעה ללמידה. מאידך, אין ספק כי נושא בעיות המשמעת גורר השקעה של זמן, משאבים, וכוח אדם, כפי שעולה מסיפורי הבוגרים, ועשוי היה לפגוע בלמידתם של שאר תלמידי השיעור.
- מאחר ואחת ההשלכות הרצויות היא נגישות ללימודים גבוהים, מומלץ לבדוק כיצד ניתן לסייע לתלמידים באמצעות היכרות בלתי פורמאלית עם מוסדות אקדמיים. כמו כן ניתן לבדוק האם קיימת האפשרות להרחיב את הסיוע גם לאחר השירות הצבאי בשיפור ציוני בחינות הבגרות ולקישור למכוני הכנה לבחינה הפסיכומטרית. קשר עם מוסדות אקדמיים יסייע בגיבוש רעיונות אלו ואחרים.

מחקרים נוספים אפשריים

מאחר וקיימת חשיבות רבה להשלכות התוכנית על חייהם הבוגרים של התלמידים, מומלץ לערוך מחקרי אורך ומחקרים רטרוספקטיביים נוספים על מנת לבדוק את מידת ההצלחה בלימודים אקדמיים ושילוב תעסוקתי וחברתי של בוגרי התוכנית בעתיד. המחקרים השונים בקרב הבוגרים יכולים לכלול שימוש בשאלונים וסקרים רחבי הקף במגוון של סוגיות שהוזכרו במחקר זה על מנת להשתמש בבוגרים כמאגר לבחינת התוכנית ושיפורה. כמו כן, מומלץ להתמקד בסוגיות ספציפיות המעסיקות את מנהלי תוכנית "תפנית לבגרות ולמניעת נשירה - סטארט" לשם בחינתן בקרב מורי התוכנית ובוגריה.

רשימת מקורות

- אבירם, ר', (1997). "מערכת חינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי", חינוך, אדלר, ח'. (1980). דו"ח הועדה לאלטרנטיבות חינוכיות וטיפוליות לבני נוער שמחוץ למסגרות הלימוד וההכשרה. משרד החינוך והתרבות. ירושלים.
- ארגמן, י'. (2008). החינוך הדמוקרטי- החלופה החינוכית המתאימה לקידום החברתי והלימודי של ילדים מאוכלוסיות מצוקה. מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- גולמן, ד'. (2006). אינטליגנציה רגשית להצלחה בקריירה. תל אביב: מטר.
- גיבתון, ד'. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך צבר – בן יהושע, נ'. (עורכת) מסורות וזרמים במחקר האיכותי. כנרת, 195-228.
- דו"ח דוברת (2005). התוכנית הלאומית לחינוך, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. ירושלים.
- דושניק ל'. וצבר בן-יהושע נ'. (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. לוד: דביר, 343-368.
- דיואי, ג'. (1969). דמוקרטיה וחינוך, תרגום י.ט. הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק.
- דיסי, א"ל, ולרנד, ר"ג, פלטייר, ל"ג, וריאן, ר"מ. (1991). מוטיבציה וחינוך: הפרספקטיבה של הכוונה עצמית. בתוך: י' הרפז וא' כרמון (עורכים). חינוך התשיבה, 20. (עמ' 36-54).
- יוגב, א'. (1988). מדיניות החינוך בישראל כלפי קידום של תלמידים מקבוצות חברתיות חלשות. תל אביב, אוני תל אביב, בית הספר לחינוך
- יוגב, א'. (2003). צמצום פערים חברתיים בחינוך בעידן הפוסט מודרני. בתוך דרור ואחרים (עורכים), תמורות בחינוך, קוים למדיניות החינוך בישראל בשנות האלפיים (עמ' 23-33) תל אביב, רמות.
- יונה, י'. (2005). בזכות ההבדל. ירושלים: ואן ליר והקיבוץ המאוחד.
- ישראלאוילי, מ'. ואדי- רקח, א'. (2008). האם להתערבות לפיתוח מצוינות בגיל ההתבגרות השלכות ארוכות טווח על התפתחות המשתתפים? מחקר הערכה רטרוספקטיבי. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, נ'. (1994). "פרויקט הבגרות – בית דגן, מודל יישומי לצמצום נשירה מביה"ס והגדלת שיעור רוכשי תעודת בגרות" מתוך: שמש א. (עורך). מניתוק לשילוב, מס' 6, מנהל חברה ונוער, ירושלים, עמ' 49 – 66.
- כהן, נ'. (1998). שיטת המבצע הלימודי (צמצום הפערים המואץ). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- כהן, נ'. (2005). תוכנית תפנית לבגרות – סטארט, כיתה עיונית מואצת, שינוי מבני, מסלול צומח. קרן רש"י ומשרד החינוך.
- כהן-נבות, מ'. (2000). "סביבת החינוך החדשה" – תוכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ג'וינט – מכון ברוקדייל, ירושלים.
- להב, ח'. (2000). "נוער בסיכון – התופעה בפרספקטיבה". מתוך: שמש א. (עורך). מניתוק לשילוב. משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, ירושלים.
- לוין, ת'. (1997). בתי ספר מואצים, רקע, פילוסופיה ועקרונות. בתוך פלדי, א'. (עורך), החינוך במבחן הזמן. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- מרטון, ר'. (1984). סטייה חברתית. בתוך האדם בחברה. מבוא לסוציולוגיה, יחידה 2, האוניברסיטה הפתוחה.
- סבירסקי, ש'. (1990). מחוז המסלולים הנפרדים. תל אביב: הוצאת ברירות.
- צבר בן-יהושע, נ'. (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים: מסדה.
- קורצ'אק, י'. (1963). כיצד לאהוב ילדים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד
- רוג'רס, ק'. (1969). חופש ללמוד. תל אביב: ספרית הפועלים.
- שקדי, א'. (2003). מילים המנסות לגעת. אוניברסיטת תל אביב: רמות.
- שרן, ש'. ולוין, ת'. (1988). ארגון מחדש של מערכת השעות בבית הספר העל יסודי- פרויקט אטלס. בתוך בית הספר החדשני- ארגון והוראה, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- תוכנית תפנית לבגרות – מקצוע חסם (2011). דו"ח מסכם תש"ע. בחסות אקדמית של בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

תוכנית תפנית לבגרות סטארט – סיכום תוצאות תשס"ט, שבט תשס"ט, ינואר 2010

דו"ח שיעורי גיוס לצה"ל ולשירות לאומי – בוגרי תשס"ט, תוכנית תפנית לבגרות סטארט, יולי 2010.

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning, learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260- 267.
- Creswell, J.W. (2007). Qualitative Inquiry and Research design: Choosing among five traditions. London: Sage publications.
- Darling- Hammond (1997). *The right to learn: A blue period for creating schools that work*. San Francisco: Jossey Bass.
- Janosz, M. Le Blanc, M. Boulerice, B. & Tremblay, R. E.(2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typology Approach with Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology* 92: 171 – 190.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2010). Designing Qualitative Research. United Kingdom: Amazon.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). Beginning Qualitative Research: aphilosophic and practical guide. London: the falmer press.
- Pianta, R. (1999). Enhancing relationship between children and teachers. Washington D.C. US: American Psychological Association, 10, pp207.
- Ratner, H. & Brumitt, G. (2006). Bringing campus to community in the lives of urban children and youth: Introduction to the special issue. Mervill Palmer Quarterly, 52, 176- 188.
- Steiner, r. (2003). Education: an introductory reader. England: Commonwell Press
- Stilington, P, L. & Payne, E. (2003). Exceptionality, 11. 61-62
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. Handbook of qualitative research (pp. 273-285). Thousand oaks, ca: Sage.
- Volansky, A. (2007). The rise and the price of the standards movement. Tel Aviv University, school of education.
- Wilson, D.K. Griffin, S. Sanders, R. P. Evans, R. Mixon, G. Wright, M. Beasley, A. Umstated, M. R. Lattimor, D. Wats, D. & Freelove, J. (2006). Formative evaluation of a motivation intervention for increasing physical activity in understanding youth. Evaluation and Program Planning, 29, 260- 268.

נספח מספר 1- פרטי המרואיינים

מס"ד המרואיין	מין	מגזר	גיל	שרות צבאי/ עיסוק	אזור מגורים	השכלה
1.	זכר	יהודי	22	שרת בצבא כמש"ק רכב/ עובד בחברת מדידות	עיר בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
2.	נקבה	בדואי	20	התנדבות לקהילה/סטודנטית במכללה	ישוב בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
3.	נקבה	יהודי	21	שרתה בצבא כלוחמת	עיר בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
4.	נקבה	יהודי	19	משרתת בצבא כפקידה	עיר בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
5.	זכר	יהודי	20	משרת בצבא בתפקיד קרבי	עיר בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
6.	נקבה	יהודי	19	משרתת בצבא כסייעת לרופא שיניים	עיר בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
7.	זכר	יהודי	18	משרת בצבא כספק בבסיס מזון	עיר בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
8.	זכר	יהודי	20	בעתודה צבאית של חיל האוויר	עיר במרכז הארץ	תעודת בגרות מלאה
9.	נקבה	יהודי	21	שרתה בצבא במצ"ח	עיר במרכז הארץ	תעודת בגרות מלאה
10.	זכר	יהודי	18	משרת בצבא כנהג בבסיס הדרכה	עיר במרכז הארץ	תעודת בגרות מלאה
11.	נקבה	יהודי	19	משרתת בצבא כראש לשכה של פסיכולוג	עיר בדרום הארץ	תעודת בגרות מלאה
12.	נקבה	יהודי	20	משרתת בצבא באוגדה בצנחנים	עיר במרכז הארץ	תעודת בגרות מלאה
13.	נקבה	יהודי	20	לאחר שרות לאומי	עיר במרכז הארץ	תעודת בגרות מלאה

נספח מספר 2- תדריך הראיון

א. שאלות דמוגרפיות-

מין, גיל, תחום עיסוק (שרות צבאית?), מקום מגורים, מגזר

ב. שאלות רקע

1. אנא תאר לי את תוכנית "תפנית" בעיניים שלך עצמך.
2. כיצד הצטרפת לתוכנית "תפנית"? האם בחרת להצטרף?
3. מה ידעת על התוכנית קודם לכן?
4. האם קיבלת הדרכה או הכוונה לפני הצטרפותך?
5. מה היה מצבך הלימודי לפני שהצטרפת לתוכנית? (תחומי חוזק- תחומי חולשה)
6. מה היה משך הזמן בו השתתפת בתוכנית?
7. מה חשבו חבריך/ משפחתך על התוכנית לפני שהצטרפת? מה חשבת אתה?
8. האם השתנתה גישתך/גישתם מאוחר יותר? אם כן, מדוע?

ג. תפישות הנוגעות למבנה ולרכיבי התוכנית

מסגרת

1. מהי מסגרת התמיכה אותה קיבלתם במסגרת התוכנית? (שעות, מסגרת פרטנית, לימודים בשעות אחר הצהריים)
2. האם הלימודים התמקדו במקצוע אחד או יותר?
3. באיזו מידה אתה מרגיש שהמסגרת, תכני הלימוד ואופן העברת החומר ב "תוכנית תפנית" התאימו לך?

צוות ההוראה

4. כיצד המורים העשירו את הידע שלך?
5. האם קיבלת תמיכה באופן אישי? באיזה אופן?
6. האם היה אדם מסוים מהצוות שהשפיע עליך/ שתמך בך במיוחד/ במהלך ההשתתפות בתוכנית?

הישגים והצלחה

7. מה בעצם היה בתוכנית שתרם להצלחתך? אלו ממרכיבי התוכנית סייעו ביותר?
8. האם חל שיפור בהישגך הלימודיים כתוצאה מהשתתפות בתוכנית? איך אתה מסביר זאת?
9. כיצד התוכנית מסייעת, לדעתך, לתלמידים להפוך לבעלי הישגים גבוהים יותר? מה ממנה משפיע במיוחד?
10. מה גרם לכך שניגשת לבחינות הבגרות?

תמיכה ויחסים

11. כיצד היית מתאר את היחסים בין התלמידים למורים בצוות?
12. האם חל שנוי ביחסים עם המורים עקב השתתפות בתוכנית? כיצד: תוכל לתת דוגמא?
13. האם בני המשפחה תמכו בך בזמן השתתפת בתוכנית? והחברים? כיצד? תוכל לתת דוגמא?
14. באיזו מידה אתה מרגיש שיש שיתוף פעולה בין צוות המורים להוריהם בנוגע לתוכנית?
15. תוכל לספר לי קצת על התלמידים האחרים בתוכנית?

ד. עמדות אישיות (מהי התוכנית עבורי)

1. ממה אתה מרוצה בתוכנית "תפנית"?
2. האם היה שלב בו הרגשת שאינך רוצה/ אינך יכול להמשיך בתוכנית? מדוע?
3. מה עזר לך להתגבר על הקשיים?
4. כיצד תרמה התוכנית להצלחתך? מדוע אתה חושב כך? תוכל להסביר לי יותר?
5. כיצד היית מציע לשפר את התוכנית לתלמידים הבאים שילמדו בה?
6. מה היית משנה בתוכנית? מדוע?
7. מהו הרווח העיקרי שלך מהשתתפות בתוכנית?
8. האם הרגשת שהיו 'מחירים' (כגון השקעת זמן נוסף..) להשתתפות?
9. לו היה מרכיב אחד שהיה עליך לבחור כתורם להצלחה, במה היית בוחר?

שנוי בעקבות התוכנית

10. האם אתה מרגיש שעברת שנוי כלשהו בעקבות ההשתתפות בתוכנית? אם כן, באילו תחומים?
11. איזה שנוי חל בהתנהגותך במהלך ההשתתפות בתוכנית?

12. האם אתה חושב כיום באופן שונה מאשר בעבר על למידה והישגים לימודיים? תוכל לפרט?

שרות צבאי ותכניות לעתיד

13. האם אתה משרת בצבא? באיזה תפקיד?

14. רצית לשרת בצבא?

15. מהן תכניותיך לעתיד?

16. האם תהיה מעוניין ללמוד באוניברסיטה/מכללה? אם כן, איזה תחום?

17. אם לא היית לוקח חלק בתוכנית, האם היו לך תכניות שונות, לתפישתך?

18. תמליץ לחברים/ בני משפחה להשתתף בתוכנית? מדוע?