

מתכוננים למעבר לחטיבת הביניים

אליעזר יריב והדס הובר

תלמידי שכבה י"ב מתייצבים השכם בבוקר, לובשים חולצות טי לבנות עם הכיתוב "שמיניסט" מלפנים ו"טבעי שלא תשלוט בעצמך" מאחור. הם נערכים במדרגות היורדות אל חצר בית הספר לקבל את פני תלמידי כיתות ז' בתשואות ובמחולות. התלמידים החדשים נפעמים ונרגשים וגם קצת מבוהלים. כמה מהם קופאים על מקומם נוכח קבלת הפנים הסוערת, ויש מי שנזקק לחסות הורה מלווה כדי לחלוף על פני הבוגרים המשולהבים. (ירון והרפז, 2015, 77)

פרידה מבית הספר היסודי

הטקס הרעשני של פתיחת שנת הלימודים בחטיבת הביניים הוא אירוע שיא המסכם את ההכנות הרבות שתלמידי כיתות ו' ערכו לקראתו. בחודשים שלפני סיום שנת הלימודים ובמהלך הקיץ הם אספו מידע על האתגר שעומד לפניהם. חלק מהמידע נאסף במהלך פעולות שהמורים יזמו, סיור היכרות בחטיבה ומפגש עם היועצת של החטיבה, וחלק ממקורות מזדמנים, שיחות עם אחים וחברים שלמדו בחטיבה. חלק מבוגרי בית הספר היסודי מייחלים להצטרף למועדון של הגדולים, וחלקם שרויים בחרדת מעבר. הם מודאגים: איך יתמצאו בקמפוס הגדול? מי ישמור עליהם מפגיעה מצד "הגדולים"? כיצד ירכשו חברים, יתמודדו עם עומס המטלות ויסתגלו לנהלים החדשים? (Symonds, & Galton, 2014). בנות, יותר מבנים, עסוקות בשאלה כיצד התפתחותן הגופנית תתקבל בקרב בנים ובנות גדולים מהן (Symonds, et al., 2014). הפרידה מהמוכר והבטוח וההליכה אל הלא נודע מאיימות.

עם תום הלימודים בכיתה ו' התלמידים נפרדים מבית הספר היסודי: מהחצר הקטנה והמלבבת, מהכיתה המוכרת, מסדר היום הבטוח, מהמנהלת המכילה, שקידמה את פניהם בכל בוקר, ומההורים שבאו לאסוף אותם בסוף היום – קיצן של התנסות מצמיחה, חוויות מעצבות וילדות על סף התבגרות. ילדים רבים סרים לגן הילדים לחבק את הגננת, ורבים ישובו לבקר גם בבית הספר היסודי "הישן והטוב".

שנות הילדות, ובמיוחד תחילת גיל ההתבגרות (גילאי 10-14), הן תקופת מעבר רגישה. שינויים קיצוניים מהירים חלים בגופם ובנפשם של המתבגרים ומשפיעים על הדימוי העצמי, תחושת הזהות, הבחירות לטווח ארוך, ההתנהגויות וההסתגלות לבית הספר החדש. מתבגרים שיש להם יחסים טובים עם הוריהם ומוריהם, לרוב מסתגלים היטב (Catalano, et al., 2004). מתבגרים שחווים טלטלות – משברים אישיים ומשפחתיים – לרוב מתקשים להסתגל. ויש משקולות ייחודיות שמכבידות על ההסתגלות למסגרת החדשה, כמו למשל לקויות למידה, הפרעת קשב וכישורים חברתיים לקויים (McGrath, & Van Bergen, 2015). קשיים כאלה ואחרים פוגעים בדימוי העצמי של המתבגרים, במיוחד בזה של בנות, ונחרתים בתודעתם לשנים רבות (Simmons, & Blyth, 1987). וככל שהמעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים מתרחש בגיל יותר צעיר, ההסתגלות קשה יותר (Bagnall, et al., 2021).

רוב המחקרים על המעבר לחטיבת הביניים עוסקים בקבוצות גדולות של תלמידים, אך כדאי גם להכיר סיפורים אישיים של תלמידי כיתות ו', ולראות כיצד ילדותם ולימודיהם בבית הספר היסודי עיצבו את מוכנותם ללימודים בחטיבת הביניים. הנה סיפור אחד כזה:

רותם, תלמיד כיתה ו', הוא נער רגיש ועדין. הוא אוהב משחקי מחשב, בעלי חיים ואמנות. היכולות הלימודיות שלו טובות אך הן לא ניכרות בשיעורים. כשצריך לקרוא שיעורי בית או להציג מצגת הוא נלחץ ומסרב. רותם גם חושש להשתתף באירועים קבוצתיים ונוהר שלא "לעשות שטויות" כדי שלא יצחקו עליו. הוא ממעט לצאת להפסקות. המורה מוטרדת מכך שלאחרונה חלה ירידה בהישגיו בלימודים. רותם מוטרד מאד מהמעבר הצפוי לחטיבת הביניים.

בגן הילדים ובכיתה א' רותם היה ילד חברותי ששיחק עם ילדים, הוזמן להתארח בבתיים והזמין אותם לביתו. הקשיים התעוררו כשהמשפחה עברה לעיר אחרת ורותם החל ללמוד בכיתה ב' בבית ספר חדש. מטבעו, רותם הוא ילד ביישן ושקט. כדי לעזור לו להיקלט, המורה יזמה מפגשים שבהם ילדים מארחים בביתם ילדים מכיתתם. האם נענתה מיד ליוזמה ורותם שמח. הוא הוזמן לחברים הביתה והזמין אותם אליו. נראה היה שהוא משתלב יפה בכיתה.

אך באמצע השנה הוריו של רותם נעדרו מהבית עקב אשפוז של אחד מבני המשפחה. באותה תקופה ילדים מכיתתו החלו לקלל ואף להכות אותו מדי פעם. בעקבות כך חלה ירידה בלימודיו והוא איבד את ביטחונו העצמי והסתגר. בכיתה ג' הגיעה לכיתה מחנכת חדשה והקשר הטוב אתה חיזק אותו. בכיתה ד' ילדים החלו להציק לו. הוריו פנו למחנכת, למנהלת ולהורי אותם ילדים. הטיפול שלהם שם קץ לכך. בתחילת כיתה ה' רותם התקשה להיפרד מהמחנכת הקודמת. הוא הלך ונסגר וסירב לצאת להפסקות בחצר בית הספר. כמו כן, הוא סירב להשתתף במפגשים קבוצתיים שערכה היועצת בטענה ש"אני לא מרגיש בנוח לדבר מול כולם, וחופץ מזה יש שם ילדים עם בעיות יותר קשות משלי". גם היחסים עם החבר הקרוב היחיד שהיה לו נחלשו, ורותם החל להסתגר בהפסקות בכיתה. הוא התבייש לחשוף את קשייו החברתיים וסירב להשתתף בקבוצת הווטסאפ הכיתתית מחשש שאחרים יצחקו על דברים שיכתוב. הוא גם חדל להשתתף במפגשים כיתתיים אחר הצהריים. גם הצעקות, הקללות ו"ההתנהגות המזויפת" של בני כיתתו הפריעו לו.

תקופת ההתבגרות היא עתירת שינויים. חלק מהמתבגרים מתמודדים איתם בהצלחה, וחלקם חסרים את החוסן הנפשי הנדרש לכך. עוצמת השינויים, המעבר לחטיבת הביניים במקרה שלנו, מושפעת בעיקר מארבעה גורמים (Goodman, et al., 2012): **נסיבות**: המעבר לחטיבת הביניים כרוך בחוויה של אובדן שליטה – על המעבר, על ההתאקלמות במסגרת החדשה, על מי יהיו המורים והתלמידים החדשים, ועוד. היעדר השליטה מגביר את החרדות. **משאבים אישיים**: תלמידים נבדלים בתחושת המסוגלות, בחוסן הנפשי (ספאי, 2015), ביכולתם לפעול באופן עצמאי, במידת האופטימיות, בהתייחסותם ללימודים – ולכל אלה יש השפעה גדולה על המעבר. **תמיכה**: למעטפת המשפחתית, הבית ספרית והחברתית יש חשיבות קריטית לאיכות המעבר. **התמודדות**: התמודדות פעילה – איסוף מידע על המסגרת החדשה, צירוף חברים טובים למעבר, לקיחת שיעורים פרטיים, התיידדות עם תלמידים בחטיבה ועוד, מקלים מאוד על המעבר. התמודדות סבילה מקשה עליו.

תוכניות סיוע לקראת המעבר

בתפריט של היועצות בבתי הספר היסודיים נכללות פעולות שגרתיות להכנת תלמידי כיתה ו' למעבר לחטיבה, שיעורי הסבר על המעבר וביקור בחטיבת הביניים, אך הניסיון והמחקר מלמדים שקליטה מוצלחת בחטיבה מחייבת תוכנית מקיפה שמכינה לא רק את התלמידים, אלא גם את ההורים והמורים בבית הספר הקולט (Mac Iver, et al., 2018). מחקר שנערך על מדגם מייצג של חטיבות ביניים וחטיבות עליונות בבתי ספר אמריקניים (Smith, 1997) בדק את התוכניות לקליטת התלמידים והשפעתן. התוכניות סווגו על פי קהלי היעד: הכנה לתלמידים (פגישה עם יועצת בית הספר, ביקור בחטיבה העליונה, עצות של תלמידים ותיקים); הכנה להורים (ביקור בחטיבה העליונה, השתתפות במפגש היערכות לתחילת שנת הלימודים) והכנה למורים (מפגשים משותפים של מורים, יועצים ומנהלים). המחקר מצא שתוכנית רחבה, הכוללת את שלוש קבוצות היעד, מניבה תוצאות טובות בהרבה מתוכניות הפונות רק לקבוצה אחת או שתיים בלבד. נמצא שציוני התלמידים שעברו את התוכנית הרחבה היו גבוהים יותר, ואחוז הנשירה וההיעדרות שלהם היה נמוך יותר.

ישנן תוכניות רבות המקדמות קליטה מוצלחת בחטיבת הביניים. בחרנו להציג שתיים – תוכניות שנהגו והובלו על ידי מחברי פרק זה.

התערבות פרטנית: תוכניות פרטניות הן נדירות יחסית שכן תלמידים חזקים אינם זקוקים להן, ותלמידים מתקשים לימודית וחברתית חוששים לחשוף את קשייהם וחרדותיהם, ולכן קשה לאתר ולשכנע אותם לקבל עזרה. אך תוכניות פרטניות הן לרוב יעילות מאוד. הן משפרות את המוכנות הלימודית, מקנות מיומנויות תקשורת, מגבירות את הביטחון העצמי ומגדילות את הסיכוי להסתגלות "חלקה" לחטיבה.

"מעטפת": מערך טפול תומך" היא תוכנית התערבות פרטנית שבנויה על שיתוף פעולה בין מורה לפסיכולוג חינוכי (או יועצת) בסיוע לתלמיד ששרוי במצוקה חברתית רגשית (Yariv, 2021). במסגרתה התוכנית, אותה פיתח אליעזר, המורה מקנה לתלמיד השרוי מיומנויות חברתיות רגשיות. סטודנטיות שלמדו בתוכנית, גננות ומורות ותיקות, התבקשו לבחור תלמיד שהן רוצות לעזור לו. רונית, מורה לאנגלית בבית ספר יסודי, שמה לב למצבו הרגיש של רותם (ראו לעיל) ובחרה לסייע לו. היא ביקשה וקיבלה את הסכמתם של רותם והוריו. רונית ורותם נפגשו על ספסל בחורשת בית הספר, מה שעשה את הפגישות לזורמות ונעימות יותר. רונית התרכזה בהקניית מיומנויות של מודעות עצמית וניהול עצמי, כדי לעזור לרותם להאמין בעצמו וביכולתו להסתגל לחטיבת הביניים. בפגישה הראשונה רונית הציעה לרותם לשוחח על דברים שהוא אוהב ומצליח בהם, וגם על מחשבות שמטרידות אותו. "כל דבר שנעשה, יהיה בהסכמה שלך ותוכל להציע רעיונות משלך" הבהירה. רותם סיפר שהוא חושש מהמעבר לחטיבת הביניים, שהלימודים יהיו קשים, שהמורים ידרשו הרבה ולא יהיו נחמדים וקשובים. הוא גם חושש שיהיה לו קשה להתיידד עם ילדים בכיתתו. רונית הציעה לו לערוך רשימה באנגלית של חמישה דברים שהוא טוב בהם ומשמחים אותו. היא נתנה לו פנקס ועזרה לו לנסח את דבריו באנגלית. רותם נהנה לכתוב באנגלית ובסוף הפעילות הוסיף איור אופטימי לפנקס. הוא ציין שבהתחלה לקח לו זמן לחשוב במה הוא טוב, אבל כשסיים לכתוב את הנקודה הראשונה, "I like to draw, and I am good in art", הוא הרגיש ש"היה כיף לגלות על עצמי דברים טובים". רונית הציעה לו לשמור את הפנקס בילקוט ולהציף בחמש החזקות שציין

כאשר הוא זקוק לעידוד. בסיום הפגישה הראשונה, רונית אמרה לו שהיא מאמינה ביכולותיו. רותם אמר: "אתך נוח לי לדבר כי את מלמדת אותי כבר הרבה זמן. אני אוהב ללמוד אנגלית ורוצה לדעת טוב יותר אנגלית לקראת החטיבה".

מעודדת משיתוף הפעולה של רותם, הציעה רונית בפגישתם השנייה לכתוב יחד "מדריך לקליטה מוצלחת בחטיבת הביניים". רותם סיפר על כמה תלמידים שהוא מכיר ולומדים השנה בכיתה ז'. רונית הציעה לשוחח עם אחד מהם. רותם הציע לערוך איתו ריאיון, שיעזור לו לכתוב את "המדריך". רונית הציעה לחלק את הריאיון לשני תחומים: חברתי ולימודי. הם ניסחו ביחד את השאלות. רותם כתב את רובן עם עזרה מעטה של רונית.

לפגישה השלישית, הזמינה רונית את רועי, תלמיד שלה מהשנה שעברה, שלומד עתה בכיתה ז' בחטיבה. היא ערכה היכרות בין שני התלמידים ושאלה, כדי לעודד את רוחם, על דברים שהם אוהבים לעשות בשעות הפנאי. לאחר מכן ביקש רותם רשות לשאול את רועי כמה שאלות על המעבר לחטיבה ועל הלימודים בה. רועי סיפר בין היתר שבתקופת החופש הגדול יש מפגשי היכרות וגיבוש חברתי עם המחנכת לעתיד ועם היועצת ורכזי השכבה. הוא אמר שהיכרות עם חבר אחד תעזור לרותם להכיר עוד תלמידים. "לא צריך מלא חברים. עדיף שניים או שלושה. אנחנו מבליים יחד, עושים שיעורים ועבודות ולומדים יחד למבחנים". המורה הודתה לרועי על הצעותיו והביעה תקווה שהוא ורותם יהיו חברים בשנה הבאה.

בפגישה הרביעית, רונית ורותם שוחחו על התשובות של רועי. רותם ציין שהוא היה לחוץ, חשש מכך שהשאלות שהכין יישמעו לרועי מטופשות. "הייתי סקרן והיו לי פחדים כי לא ידעתי למה לצפות; האם רועי יהיה נחמד ותהיה לו סבלנות אלי. אבל תוך כדי השיחה הרגשתי שהוא באמת סבלני ורוצה לעזור לי. עכשיו אני יודע למה לצפות. אני גם שמח שרועי ביקש את הפלאפון שלי ונוכל להיות בקשר. עכשיו יש לי חבר חדש בחטיבה".

בפגישה החמישית הציעה רונית לרותם לכתוב בפנקסו את "המדריך". היא תעזור לו אם צריך. כשרותם סיים טיוטה ראשונה הוא הודיע שהפנקס יישמר בילקוטו ובכוונתו להוסיף לו עוד תובנות, כולל תובנות מהלימודים בחטיבה. הוא גם אמר שיתגעגע לבית הספר והבטיח לבקר בשנה הבאה. "אתה תמיד מוזמן לבקר ואני אשמח לשמוע איך הולך לך", אמרה רונית. בתום ההתערבות – חמש פגישות קצרות וממוקדות – רותם אמר שהוא הרבה יותר רגוע, ו"ישתדל לעשות את המקסימום בחטיבה".

להלן עיקרי המדריך של רותם לקליטה מוצלחת בחטיבת הביניים:

המדריך לקליטה לחטיבה

בלימודים

1. לעשות את המקסימום שאני יכול כדי ללמוד טוב
2. לא להתעצל, להכין שעורי בית ולכתוב במחברת את מה שהמורה כותבת על הלוח
3. להשתתף בשיעורים
4. להצביע כשאני לא מבין משהו ולשאול את המורה
5. ללמוד למבחנים עם אימא ועם חברים

עם חברים

1. לא להתבייש לענות כשפונים אליי
2. לנסות לפנות לילדים וליצור קשרים חברתיים
3. להגיע למפגשים כיתתיים אחרי הלימודים ולמסיבות

אמונה, חוזק ונקודות לשיפור

1. להאמין בעצמי
2. אני מוכשר בהרבה דברים כמו ציור, אוריגמי, בלהיות חבר טוב
3. לא להתייאש גם אם קשה
4. מי שלא רוצה להתחבר אליי, זו הבעיה שלו ולא שלי
5. יש הרבה ילדים בכיתה ובשכבה. תמיד אמצא את מי שכיף לי אתו.
6. להתמיד. כשמתמידים מצליחים
7. לראות תמיד את הדברים הטובים ולחשוב מחשבות חיוביות ולא שליליות
8. כשאני עצוב, להיזכר בדברים שאני אוהב כמו הכלב שלי, טיולים שעשיתי, המשפחה שלי

התערבות קבוצתית: המעבר של ילדים מ"חממת" בית הספר היסודי ל"סיר הלחץ" של חטיבת הביניים מגביר התנהגויות לא חברתיות, מייצר הפרעות קשב ומשמעת ופוגע במוטיבציה ללמוד – התנהגויות דומות לאלה שהופיעו במגפת הקורונה. נוסף לכך, חופשת הקיץ משכיחה תכנים שנלמדו בשנות הלימודים הקודמות ויוצרת גירעונות המקשים על השתלבות בשיעורים. מחקרים שנערכו בארצות הברית מצאו שנסיגה זו, המכונה summer loss, משתקפת בכל מקצועות הלימוד העיקריים (Kuhfeld, 2019). עוד נמצא שהתופעה פוגעת במיוחד בתלמידים חלשים שגדלים לעתים קרובות בשכונות מצוקה. להוריהם של ילדים כאלה אין די משאבים להעשיר את עולמם בחופשות (Alexander, et al., 2016). למרות שזו הקבוצה הזקוקה ביותר לתגבור והכנה, מערכת החינוך אינה בנויה להציע להם תמיכה משום שבחודשי יולי-אוגוסט המורים ובתי הספר נמצאים בפגרה. תוכנית "מעברים" שפיתחה הדס הובר מבקשת לתת מענה מערכתי לתלמידים ממשפחות מוחלשות ולטפח למידה עצמאית. התוכנית נבנתה כקורס הכנה בן שמונה ימים המקנה מיומנויות של הכוונה עצמית בלמידה. ההתנסות בקורס מקדמת חוסן קוגניטיבי ורגשי, המקל על המשתתפים להסתגל

למסגרת הלימודים החדשה (ספאי, 2015). התוכנית נערכה בחסות של עמותה פילנתרופית באחת הערים בצפון הארץ. בעקבות הצלחתה, החליטה מחלקת החינוך העירונית להזמין אליה גם תלמידים ממשפחות מבוססות יותר.

הצעד הראשון בתוכנית "מעברים" הוא איסוף מידע ממורים והורים על הצרכים והמאפיינים של תלמידים מתקשים. מורים דווחו על עלייה במספר התלמידים אדישים ללימודים המבטאים חוסר אמון בעצמם וביכולותיהם. כמו כן, הם שמו לב לכך שמספר לא מבוטל של מתבגרים חוברים לקבוצות סיכון. תופעות אלו שיקפו מודעות עצמית וניהול עצמי בדרגה נמוכה. המידע שנאסף מיקד את צוות ההיגוי של התוכנית בחיפוש תשובות לשלוש שאלות: כיצד ניתן לפתח את מודעות התלמידים להתנהלותם; כיצד ניתן להעצים את הישגיהם הלימודיים עם הכניסה לחטיבה; כיצד ניתן לשפר את תחושת המסוגלות והחוסן הרגשי שלהם.

התשובה לשאלות אלה התמקדה בפיתוח מיומנויות של למידה מכוונת עצמית (self-regulated learning) (Pintrich, 2000): תהליכים מטא-קוגניטיביים הקשורים למודעות עצמית ללמידה, ומובילים את התלמיד להכיר ביכולתו להכיר את עצמו ואת אופן למידתו (הובר, 2018). אך מודעות עצמית לבדה לא תספיק; נדרשות רמות גבוהות של הכוונה עצמית בלמידה. מרבית העיסוק המחקרי והדידקטי בלמידה עצמית מתמקדים בשני תחומי לימוד: מתמטיקה והבנת הנקרא. הם נתפסים כמרכזיים להכשרת הלומדים למאה ה-21 (OECD, 2012). תהליכי הכוונה עצמית בלמידה מורכבים משילוב של ארבעה תחומי הכוונה הבאים לידי ביטוי בתהליך הלמידה: קוגניציה, מטא קוגניציה, מוטיבציה וגורמים התנהגותיים. מחקרים הראו שהתמקדות בפיתוח יכולת למידה אישית במתמטיקה ובהבנת הנקרא משפרת את ההישגים גם בשאר תחומי הלימוד (הובר, 2018). המחקרים אף מראים שתלמיד המקבל כלים יעילים ללמידה מכוונת עצמית חווה שייכות וערך עצמי (בירנבוים, 1997; Zimmerman, 2004; Schraw, 1998; Pintrich, 2000; Efklides, & Dina, 2004). גם מעורבות קהילתית וביצוע תפקידים בעלי משמעות בבית הספר מסייעים למתבגרים לפתח מערכות יחסים משמעותיות עם מבוגרים ולחוות "חוסן נעורים" (פיש, 2014).

תוכנית "מעברים" מתקיימת בכל קיץ במהלך השבוע השני והשלישי של חודש אוגוסט. בכל מחזור משתתפים בממוצע כמאה תלמידים. מדריכי התוכנית עברו הכשרה של שישים שעות. הם למדו בה את עקרונות הלמידה העצמית ויישומם במקצועות הליבה. המדריכים מקנים לתלמידים בתוכנית הרגלי למידה, מלמדים על טבעה של הלמידה ועל תפקודי המוח הלומד, ומנחים את התלמידים לאתר, לחקור ולחזק את דפוסי החשיבה והלמידה שלהם. הלמידה בתוכנית יותרת קשרים בין התלמידים ומפיגה את החרדות הכרוכות במעבר לחטיבת הביניים.

לבטים ותוצאות

תוכנית "מעברים" סייעה למשתתפיה לשפר את הישגיהם הלימודיים, החברתיים והאישיים (הובר, 2018). מפתחיה התמודדו עם שאלות שונות. למשל: מה משך הזמן הרצוי של יישום התוכנית, כיצד להקנות למשתתפים את התכנים העשירים של התוכנית – ידע, מיומנויות, התייחסויות – בלי להתיש אותם (הוחלט על עשרה ימים גדושים במידה). שאלות אחרות נגעו למאפייני התלמידים שיוזמנו לתוכנית, לעירוב ההורים, לשיתוף גורמים במערכת החינוך המקומית ובמשרד החינוך, ושאלות הנוגעות לשיפור מתמיד של התוכנית והשפעתה.

מדי שנה ערכנו מעקב אחר התלמידים שהשתתפו בתוכנית בעזרת התלמידים, המורים, ההורים ומדריכי התוכנית. ככלל, התוצאות היו חיוביות. התוכנית נערכה באווירה חמה ותומכת, המעודדת תחושות של שייכות, מוגנות, צמיחה, עניין, מסוגלות, חדות יצירה, הצלחה ופירגון (פיש, 2014). המשובים מלמדים שהתוכנית היתה אפקטיבית והקלה על הסתגלותם של המתבגרים הצעירים לחטיבת הביניים.

המעבר לחטיבת הביניים

מיד עם הגעתם לחטיבת הביניים נכנסים המתבגרים למרוץ התאקלמות. לא עוד "הבוגרים" של בית הספר היסודי, אלא טירונים בתחתית הפירמידה של החטיבה. יש המעדיפים להצניע את נוכחותם ויש, בעיקר בנים, המנסים להפגין יכולת וכוח. הכניסה לחטיבה מעמתת את המתבגרים עם מידת מוכנותם ללמידה: האם היכולות הלימודיות שלהם מתאימות לחומר הקשה ולדרישות גבוהות של המורים? גם סיפוק "הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים" (Deci, & Ryan, 2000) מעסיק אותם: השאיפה להשיג אוטונומיה (מגיעים לבית הספר בתחבורה ציבורית במקום לבקש הסעה מההורים), לחוות שייכות (במרחב הבית ספרי והווירטואלי) ולחוש מסוגלות (הצלחה לימודית וחברתית).

מדוע המעבר הזה לחטיבת הביניים כה קשה? (Cantin, & Boivin, 2004)! מדוע חלה נסיגה בהנעה ללמידה, בהסתגלות הפסיכולוגית-חברתית ובהישגים הלימודיים (Anderman, 2003; Barber, & Olsen, 2004)? ובכן, לא מדובר רק ב"גיל הקשה" כשלעצמו, אלא בעיקר בחוסר התאמה בין תכונותיהם האישיות של המתבגרים למאפייני בית הספר. הרי חטיבות הביניים הוקמו כדי לרכז את הלם המעבר מבית הספר היסודי הרך והתומך לבית הספר התיכון הקשוח והתובעני (Briggs, 1927). אך התרחשה "תאונה": המורים בחטיבות הביניים אימצו את התובענות הקשוחה של התיכונים. בסדרת מחקרים שערכה ז'קלין אקלס ועמיתיה (Eccles, et al., 1991) נמצא שחטיבות ביניים רבות אינן עונות על הצורך ההתפתחותי של המתבגרים בתמיכה ובאוטונומיה. הלמידה בחטיבות מפוצלת למקצועות לימוד רבים המוקנים בהוראה פרונטלית סמכותית על ידי מורים שהקשר איתם רופף למדי. יתר על כן, המורים בכיתה ז' דרשו משמעת ועמידה בסטנדרטים. הם נתנו פחות אמון בתלמידים ופחות חופש להתבטא (Bokhorst, et al., 2009). המשטר הזה הכשיל בעיקר תלמידים מתקשים הזקוקים ליותר תמיכה ופחות נזיפות. במחקר אחר נמצא כי האווירה התחרותית של חטיבת הביניים, בהשראת בית הספר התיכון, הזיקה להישגי התלמידים בכל התחומים, בעוד שאווירה שעודדה מעורבות, פעילות ושיתוף הועילה להם (Anderman, et al., 1999).

הקליטה בחטיבת הביניים

השאלה כיצד להקל על המעבר לחטיבת הביניים, לשפר את ההישגים ולהקטין את הנשירה מטרידה את אנשי החינוך כבר שנים רבות. לתמיכת המשפחה יש תרומה של ממש, אך אין תחליף להתנסות של התלמידים במוסד החדש (Oriol, et al., 2017). תוכנית אחת, אפקטיבית מאד, אכן משחזרת את תמיכת המשפחה, וצמדה מורים חונכים לתלמידים בסיכון (Lindt, & Blair, 2017). תוכנית אחרת, אפקטיבית אף היא, מכשירה את המורים כיצד לשפר את היחסים עם התלמידים החדשים

(Duong, et al., 2019). הכשרה כזו ערכנו – יועצות השכבה ופסיכולוג חטיבת ביניים (יריב) – למחנכי כיתות ז'. שבועיים לאחר תחילת שנת הלימודים קיימנו מפגש הכנה שעסק במעבר לחטיבה והשלכותיו. לאחר מכן התבקשו המחנכים להעביר לתלמידיהם שאלון אישי שבדק כיצד הם מתאקלמים ומהם הצרכים שלהם. לאחר ניתוח התשובות, אותרו התלמידים שדיווחו על מצוקה והמחנכים נפגשו אתם לשיחה. המחנכים התמקדו במיוחד בתמיכה בתלמידים שהיו מטרה להצקות ולהתנכלויות.

במסגרת תוכנית כזו אחרת מומלץ לנקוט בפעולות הבאות:

- להפיץ את רשימת התלמידים (כתובות וטלפונים) כבר לפני תחילת שנת הלימודים. הרשימה מסייעת במיוחד לתלמידים חדשים להתקשר אל הוותיקים, ללמוד נהלים, לקבל מידע ולהיפגש.
- לקיים שיחת היכרות – אחת או יותר – של המחנך עם התלמיד והוריו.
- לעשות ביקורי בית.
- לבקש מכל תלמיד לכתוב על עצמו (אירוע מיוחד בחייו, תחביב, ספר שקרא, דעתו על עניינים שונים). הדפים יכולים לשמש להתכתבות של המורה עם התלמיד, להצגת עצמו בפני הכיתה, לאלבום כיתתי ועוד.
- לתלות על קיר המסדרון הראשי תמונות ממוסגרות של כל ילד חדש בתוספת קורות חייו ותחביביו.
- להצמיד לתלמידים חדשים לוותיקים בסידור בהקשרים שונים
- לגבש את הכיתה באמצעות פעילויות והתנסויות שונות.

חרף המודעות הכללית לרגישותו של שלב המעבר לחטיבת הביניים וקיומן של תוכניות שונות המבקשות להקל עליו, מערכות החינוך המדינתית והמקומית חייבות להקדיש לו תשומת לב רבה יותר. אפשר לצמצם את מחיר המעבר וחובה לעשות זאת!

הערות

1. המחברים מודים למיטל עדן על תרומתה לפרק זה.
2. כל השמות במאמר בדויים. כדי לשמור על אנונימיות ופרטיות הושמטו או שונו פרטים רבים.
3. האפיון המגדרי מתייחס לשני המינים

מקורות

- בירנבוים, מ' (1997). **ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט בשיתוף אוניברסיטת תל אביב.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). **בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת SRL**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט הובר, ה' (2018). טיפוח מודעות עצמית לתהליכי למידה בקרב תלמידים בכיתות יסוד: תובנות. **רב-גוונים מחקר ושיח**, 3 (16), 145-190.

הראל-פיש, יוסי. (2014). "חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער, בתוך: צימר, ר. ובוני-נח, ח., (עורכות) **מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול**, הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, עמודים 38-76.

ירון, ע' והרפז, י' (2015). **תמונות מחיי בית הספר**. תל אביב: הוצאת מכון מופת.

ספאי, כ' (2015). **חיזוק החוסן החינוכי: מדריך לפיתוח כישורים רגשיים וקוגניטיביים של תלמידים**. קריית ביאליק: הוצאת אח.

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*. 72, 5–22.

Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research & Development in Education*. 32(3), 131-147.

Bagnall, C. L., Fox, C. L., & Skipper, Y. (2021). When is the 'optimal' time for school transition? An insight into provision in the US. *Pastoral Care in Education*, 1-29.

Barber, B.K., & Olsen, J.A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*. 19, 3–30.

Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-37). San Diego, CA: Academic.

Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P.M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*. 19, 417–426.

Briggs, T. H. (1927). *The junior high school*. Boston: Ginn & Co.

Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*. 28, 561–570.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health*, 74, 252-261.

Deci, E. L., & Ryan, M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11, 227–268.

Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L., & Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student–teacher relationships in middle school. *School Psychology, 34*(2), 212.

Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American journal of Education, 99*(4), 521-542.

Efklides, A., & Dina, F. (2004). Feedback from one's self and the others: Their effect on affect. *Hellenic Journal of Psychology, 1*, 179-202.

Goodman, J. Schlossberg, N. and Anderson, M. (2012). *Counseling Adults in Transition (4th ed.)*. NY: Springer Publishing.

Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan, 101*(1), 25-29.

Alexander, K., Pitcock, S., & Boulay, M. C. (Eds.). (2016). *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss*. Teachers College Press.

Lindt, S. F., & Blair, C. (2017). Making a difference with at-risk students: The benefits of a mentoring program in middle school. *Middle School Journal, 48*(1), 34-39.

McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1-17.

Mac Iver, M. A., Sheldon, S., Epstein, J., Rice, E., Mac Iver, D., & Simmons, A. (2018). Engaging families in the high school transition: Initial findings from a continuous improvement initiative. *School Community Journal, 28*(1), 37-66.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). *Assessing mathematical literacy*. Paris: Author.

Oriol, X., Torres, J., Miranda, R., Bilbao, M., & Ortúzar, H. (2017). Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review, 80*, 149-156.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Ziedner (Eds.), *Handbook of self-regulation' research and applications* (pp. 451-502). Orlando, FL: Academic.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125. doi:10.1023/A:1003044231033

Simmons, R., & Blyth, D. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NY:Aldine de Gruylter.

Smith, J. B. (1997). Effects of eight-grade transition programs on high school retention and experiences. *The Journal of Educational Research*, 90, 144-152.

Symonds, J., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10-14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2, 1–27.

Symonds, J. E., Galton, M., & Hargreaves, L. (2014). Emerging gender differences in times of multiple transitions. In I. Schoon., J. and Eccles Edes.) *Gender Differences in Aspirations and Attainment: A Life Course Perspective* (pp. 101-121). Cambridge University Press.

Yariv, E. (2021). "Towards closing the treatment gap: A team-led model of brief psycho-educational intervention", *Journal of Public Mental Health*. 20(1). 33-42.

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M.