

מעורבות של מועצות תלמידים בפעילויות בבתי ספר על-יסודיים

תקציר

מועצות תלמידים מעורבות בקידום תחומי תוכן מגוונים בבית הספר. הן מעורבות בשיפור האקלים הבית ספרי, בפיתוח כישורי המנהיגות של התלמידים ובקידום זכויותיהם ובחינוך למעורבות חברתית בחברה דמוקרטית ושוויונית. מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את מידת מעורבותן של מועצות תלמידים במגוון פעילויות מתחומים שונים.

במחקר השתתפו 600 תלמידי בתי ספר על-יסודיים, ומתוכם 202 תלמידים פעילים במועצות תלמידים. התלמידים העריכו את מידת מעורבותן של מועצות תלמידים במגוון פעילויות בזיקה לתחומי תוכן ולזירות פעולה. ממצאי המחקר מלמדים כי תחום הטיפול הנפוץ ביותר הוא תרבות וחברה, ותחום הטיפול הכי פחות נפוץ הוא משמעת והתנהגות. המסקנה העולה ממחקר זה היא כי קיימת חשיבות ללמוד את נושא מעורבותן של מועצות תלמידים בנושאים משמעתיים בשילוב מעורבותן בנושאי חברה ותרבות ולבחון שילוב זה כהכנת הדור הצעיר להשתלב בעולם הפוסט-מודרני המאופיין במרכיביו הייחודיים.

מילות מפתח: מועצות תלמידים; מעורבות תלמידים; חינוך בלתי פורמלי; אקלים בית ספרי.

מבוא

העולם הפוסט-מודרני, החינוך הבלתי פורמלי ומועצות תלמידים

גישות חינוכיות חדשות שצמחו על רקע השינויים המתרחשים בעולם הפוסט-מודרני העלו את הנושא של שימוש בסמכות החינוכית בעולם הפוסט-מודרני. גישות אלו עסקו בשאלת שילובם של תלמידים ומעורבותם בעיצוב המדיניות החינוכית והמשמעתית בבית הספר (גוסקוב, 2016). על פי שיטת 'החינוך הדיאלוגי' תתגבש סמכות חינוכית טובה רק בהסכמה ברורה בין המורים לתלמידים, כאשר כל צד יכיר ויגדיר מהו תפקידו, מתי ובאיזו דרך תופעל הסמכות (Hübscher-Younger, & Narayana, 2003). על פי שיטה זו, הקשבה דיאלוגית קבועה מתקיימת רק כאשר שני הגורמים הם בעלי מעמד שווה.

בדומה לגישה זו, גם שיטת 'החינוך לאוטונומיה ולדמוקרטיה ליברלית', רואה בסמכות תנאי לכך

שהפרט המתחנך יהיה אוטונומי. על פי גישה זו, מטרת החינוך היא להכשיר את המתחנך לקבל עליו אחריות בהכוננת חייו כך שיממש את יכולותיו (גוסקוב, 2016). הגישה של "הפדגוגיה הביקורתית" מאמינה בשילוב שבין הדיאלוג עם התלמידים למתן סמכות מתווך למורה. לשיטת זו, יש צורך לקיים יחס של שוויון בין המורה לתלמיד באמצעות דיאלוג מתמיד המתבסס על ערכי הדמוקרטיה והפלורליזם. עם זה רק בידי המורה מצויות היכולת והסמכות לנווט את התלמיד בהתאם לצרכים הנדרשים (גוסקוב, 2016; גור זיו, 2013).

הדיון במקומם של המתבגרים בעולם הפוסט-מודרני גרם לחוקרים גם להבין כי שיטת החינוך הבלתי פורמלי עשויה אף היא לשמש תשתית חינוכית להכנת התלמידים לאותם צרכים ייחודיים המאפיינים עולם חדש זה (Cobo, 2013; Romi & Schmida, 2009). חוקרים אלה הדגישו את החשיבות הטמונה בחשיפת תלמידים לתוכניות ולפעילויות המבוססות על קודים של החינוך הבלתי פורמלי, כגון, פלורליזם, רב-ממדיות, גמישות והיענות לצרכים משתנים (Romi & Schmida, 2009). קודים שיכשירו את התלמידים להתמודד טוב יותר בעולם הפוסט-מודרני.

אחת המסגרות הבלתי פורמליות הפועלות בבתי ספר על-יסודיים היא מועצת תלמידים. למועצת התלמידים שני תפקידים עיקריים: א. להכשיר את התלמידים לחיות חיי מעורבות בחברה דמוקרטית ושוויונית; ב. לייצג את אוכלוסיית התלמידים בבית הספר, לדאוג לזכויותיהם ולצורכיהם (משרד החינוך, 2015).

עיון בספרות המחקר העוסקת בנושא מועצות תלמידים, מלמד כי מעטים המחקרים שעסקו בנושא זה (Halfon & Romi, Submitted 2; Gilljam, Esaiasson, & Lindholm, 2010; Schlinker, Kelley, O'Phelan, & Spall, 2008), זאת למרות העשייה המרובה הקיימת בשדה של גוף זה (Pharis, Bass, & Pate, 2005). ואכן, בבתי ספר רבים בעולם פועלות מועצות תלמידים (Cross, Hulme, & McKinney, 2014; Gilljam et al., 2010; Griebler & Nowak, 2012; Mager & Nowak, 2011; Pharis et al., 2005), זאת בשל המודעות שהלכה ותפסה תאוצה בהשפעת הצהרת ז'נבה, שבה הוכרו ילדים כבעלי זכויות מלאות בידי האומות המאוחדות (Mager & Cross et al., 2014; Nowak, 2011). יש מועצות תלמידים פעילות בארה"ב (Boylan, 2005; Schlinker et al., 2008), בבריטניה (Garratt & Piper, 2008), באירלנד (Alderson, 2000), בסקוטלנד (Cross et al., 2014), בגרמניה, בשווייץ, בשבדיה (Gilljam et al., 2010), בדנמרק, באוסטריה, בצ'כיה (Benninga, 1997), בתורכיה (Yüksel & Karadağ, 2010) ובישראל (כאהן-סטרבצ'ינסקי וואזן-סיקרון, 2002; כלפון, 2012, 2014; Halfon & Romi, Submitted 1).

במהלך ארבעת העשורים האחרונים נושא זה של מועצות תלמידים הלך ותפס תאוצה בישראל והתפתחותו נעשתה בהדרגה (כלפון, 2012; משרד החינוך, 1978, 1999, 2001, 2015). מתוך עיון בחוזרי מנכ"ל של משרד החינוך זוהו כמה שלבים הדרגתיים בעמדת מערכת החינוך בישראל כלפי פעילות מועצות התלמידים בבתי ספר. בשנת 1978 מופיע המושג 'מועצת תלמידים' לראשונה בחוזר מנכ"ל מיוחד העוסק כולו בחינוך החברתי של בתי ספר על-יסודיים. בחוזר זה המושג 'מועצת תלמידים' מופיע רק פעם אחת בכל המסמך בלי אזכור הגדרתו של המושג ומאפייניו (משרד החינוך, 1978), ומאז ועד שנת 1999 לא הזכירו את מועצות תלמידים בחוזרי המנכ"ל. עם זה חשוב לציין כי בשנת 1991 הוקמה במדינת ישראל היחידה למועצות תלמידים ונוער השייכת למשרד החינוך. ייתכן שיחידה זו הוקמה לאחר המלצת האו"ם משנת 1989 לשמירה על זכויות

האדם והילד. היחידה של מועצות תלמידים ונוער נועדה לשמש יחידת עזר לטיפול מועצות תלמידים בית ספריות עירוניות ומחוזיות ולקידום מועצת תלמידים ארצית (כלפון, 2012).

בשנת 1999 נוסף נדבך לתהליך ביסוס מועצות תלמידים בבתי הספר העל-יסודיים בישראל. בשנה זו נקבעה הנחיה חדשה לבתי ספר (Alderson, 2000) המחייבת את המוסד החינוכי להקים מועצות תלמידים (משרד החינוך, 1999; Schlinker et al., 2008).

גם שנת 2001 היא נקודת זמן חשובה ובעלת משמעות בתהליך ביסוס מועצות תלמידים במערכת החינוך. בשנה זו הוקדש לראשונה בחוזר מנכ"ל פרק שלם שכולו עוסק במועצת תלמידים, במאפייניה, במטרותיה ובתחומי פעילותה בבתי ספר (משרד החינוך, 2001).

בשנת 2009 הוציא משרד החינוך (2009) חוזר מנכ"ל העוסק כולו בחינוך החברתי-ערכי-קהילתי של בתי ספר על-יסודיים. הגישה המוצגת בחוזר זה בנושא מועצות תלמידים היא גישה הוליסטית ומציגה את מועצת התלמידים כמסגרת המאפשרת התנסויות של תלמידים באורח חיים דמוקרטי וייצוג לצורכי התלמידים, וככזו שבאמצעותה אפשר לפתח כישורי מנהיגות בקרבם. בחוזר זה הוגדר לראשונה תפקיד מנחה מועצת תלמידים ונכתבו דרישות סף לתפקיד זה.

בשנת 2015 הוקדש שוב פרק שלם בחוזר המנכ"ל לנושא של מועצות תלמידים. פרק זה כולל את הרציונל של מועצות התלמידים, יעדיהן, דרכי פעולותיהן ואחריות ההנהלה והצוות החינוכי לגוף דמוקרטי זה (משרד החינוך, 2015).

כיום פועלות בישראל מועצות תלמידים במרבית בתי הספר בישראל. הן פועלות ב-75%–85% מבתי ספר העל-יסודיים הממלכתיים והממלכתיים-דתיים, כאשר השונות בין בתי הספר בתחומי המעורבות של המועצה היא גדולה. בין תחומי המעורבות נמצא את קידום זכויות התלמידים, אירועי תרבות (הכנסת, מרכז המחקר והמידע, 2016) וחינוך לדמוקרטיה (משרד החינוך, 2015).

מעורבות מועצות תלמידים בבית הספר ובקהילה

התרומה של מעורבות מועצות תלמידים בבתי ספר רבת משמעות גם לבית הספר וגם לתלמידים (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרון, 2002; הכנסת, מרכז המחקר והמידע, 2016; Griebler & Alderson, 2011; Mager & Nowak, 2012). מעורבותה מסייעת בקידום האקלים החיובי בבית הספר (Kaba, 2001), בעיצוב התנהגות התלמידים (Alderson, 2000) ובקידום צורכיהם (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרון, 2002; הכנסת, מרכז המחקר והמידע, 2016; משרד החינוך, 2015; Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012). מועצת התלמידים משמשת אמצעי יישומי לחינוך לדמוקרטיה (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרון, 2002; Alderson, 2000; Kaba, 2001) ולחינוך לאזרחות פעילה (Cox & Robinson-Pant, 2005; Garratt & Piper, 2008) ומכשירה את התלמידים לחיי שיתוף בחברה ערכית ושוויונית (Cross et al., 2014; Griebler & Nowak, 2012; San & Diosdado, 2008). כמו כן היא מסייעת בחיזוק תחושת האחריות לכלל הנעשה בו (Barenholtz, 2005). היא מסייעת בפיתוח הקשרים בין בית הספר לקהילה (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרון, 2002; Boylan, 2011; Mager & Nowak, 2005), בפיתוח כישורי המנהיגות של התלמידים (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרון, 2002; San & Diosdado, 2008; 2012; כלפון, 2012) ובפיתוח כישוריהם החברתיים

(Griebler & Nowak, 2012). קשת רחבה זו של מיומנויות חברתיות הנרכשות בהשפעת פעילות מועצות תלמידים בבתי ספר, מביאה לידי הבנה כי יש להרחיב את מעגלי המעורבות של מועצת התלמידים בבית הספר (הכנסת, מרכז המחקר והמידע, 2016; San & Diosdado, 2008) ולהעמיק את מיסודו של גוף זה ותהליכי החקר סביבו.

חינוך לאזרחות ולדמוקרטיה

חברה אזרחית בנויה משני מרכיבים: חברה ואזרחות. היא מאופיינת בעקרונות על בסיס ערכים משותפים, בחירה חופשית ועצמאות כאשר הפרטים בה פועלים על יסוד הֶסְדֵר ציבורי. הסדר ציבורי זה כולל גבולות של זכויות וחובות הפרט והכלל מתוך התבססות על עקרונות הדמוקרטיה של שוויון, חירות ואחווה. חברה כזו פועלת בדמוקרטיה שאיננה רק שיטת ממשל חוקתית פורמלית, אלא גם בחברה שקיימת בה תרבות של פתיחות וסובלנות לצורכי הפרט והחברה כולה (ישי, 2003).

במשך שנים רבות עסקו תאורטיקנים בשאלות העוסקות בקשר שבין דמוקרטיה לחינוך ובמעמדו של תלמידים במסגרות חינוכיות (כלפון, 2012). כבר בתקופה העתיקה דן אפלטון בחיבוריו 'מדינה' ו'חוקים' בחשיבות הקשר שבין חינוך ובין צורת המשטר (ברובאכר, 1965/1947; קלנר, 1959). לאחר מכן טען דיואי כי פיתוח ערכים ודמוקרטיה בחברה מותנה בפיתוח אישיות היחיד, בפיתוח הרגליו הערכיים והחברתיים ובהתנסויות חווייתיות להטמעת אותם ערכים (דיואי, 1960; Dewey, 1922). על רקע משנתו של דיואי צמחה תנועת החינוך הפרוגרסיבי, שיצרה במרוצת יובל שנים אווירה אוניברסלית של חינוך לדמוקרטיה ודמוקרטיה בחינוך (דיואי, 1960; נרדי, 1955). דיואי פעל בכמה מישורים: הוא עורר דיון בזכויות הילד, קרא ליצירת חיי חברה בהווי בית הספר (סידורים ארגוניים של הכיתה ובית הספר) (דיואי, 1960) ודרש להכין את הילד לחיות חיי אזרחות וחברה מעולים בעתיד (דיואי, 1960).

כיום משמש בית הספר כסביבת חיים שבאמצעותה אפשר לחנך לערכים, לאזרחות פעילה ולדמוקרטיה (איכילוב וליבנה, 2005; בן-יוסף, 2009; Cox & Robinson-Pant, 2005). בית הספר מכשיר ומסמך את התלמידים בהדרגה למילוי תפקידים בחייהם הבוגרים בחברה דמוקרטית (איכילוב וליבנה, 2005) ומשמש 'חברה בזעיר אנפין'. באמצעות יצירת סביבה נעימה וידידותית בבית הספר, שבה חיי החברה האנושיים מבוססים על ערכים של כבוד הדדי, אחריות ואכפתיות, אפשר לפתח את הכשירות החברתית של התלמידים ואת רגישותם לצורכי הזולת. על רקע החינוך לערכים יש לבית הספר אחריות לאפשר לתלמידים התפתחות של מערכת ערכים המבוססת על השקפה הומניסטית במעגלים הולכים ומתרחבים של התלמיד עצמו, משפחה, חברים, קהילה, לאום והאנושות כולה (בן-יוסף, 2009). מתוך המעורבות וההתעניינות של התלמידים במעגלי החיים הקרובים אליהם, ירכשו התלמידים מודעות למעורבות חברתית והתעניינות במעגלי חיים רחוקים יותר. כך הם יפתחו מודעות לאומית ויבררו את זהותם הלאומית כיהודים וכישראלים (צדקיהו, 2007).

חוקרים מצאו כי יש השפעה דו-כיוונית בין אקלים בית ספרי ובין חינוך לדמוקרטיה (Reid, Andrew Peterson, Hughey, & Garcia-Reid, 2006). במחקרם של פפנסטיו וקוויטסליני (Papanastasiou & Koutselini, 2002) שנעשה בקפריסין נמצא קשר חיובי בין אקלים חיובי בבית הספר ובין יכולת התלמידים לספוג ערכים דמוקרטיים ורצונם להשתתף בפעילויות חברתיות.

במחקרים אחרים נמצאו ממצאים דומים בכיוון ההפוך: אקלים דמוקרטי בבית הספר והתנסות התלמידים באורח חיים זה תורמים במישרין לעיצוב ההתנהגות המוסרית של התלמידים, לשיפור התקשורת הבין-אישית בבית הספר (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרין, 2002) וליצירת אקלים בית ספרי חיובי (צדקיהו, 2007; Alderson, 2000). הקשר הדו-כיווני שנמצא בין שני המשתנים, אקלים בית ספרי וחינוך לדמוקרטיה, מעצים את עומק ההשפעה ההדדית הקיים ביניהם. שיפור איכות החיים בבית הספר והרחבת מעגלי המעורבות של התלמידים גורמים להעלאת שביעות רצונם של התלמידים, ולשינויים אלה יש השפעה ישירה על מיתון תופעות האלימות בבית הספר. אם כן, בית הספר יכול להעלות את שביעות רצונם של התלמידים באמצעות תהליכים דמוקרטיים. תהליכים העשויים ללמד תלמידים לפתור סכסוכים באמצעות הידברות וללא ביטויי אלימות, לפתח התנהגויות פרו-חברתיות, לפתח כישורים קהילתיים ולהביא לידי שלילת האלימות בבית הספר ומחוץ לבית הספר (משרד החינוך, 2015).

כחלק מן ההכרה בחשיבות של חינוך לדמוקרטיה והתפתחות הנושא בישראל, יזם משרד החינוך תוכנית חדשה הנקראת 'כנסת צעירה'. בתוכנית זו משולבים בעבודת כנסת ישראל 120 תלמידים שנבחרו ממגזרים מגוונים בכל רחבי הארץ. במיזם התלמידים שותפים לעשייה המדינית בכנסת, משתלבים בדיונים הנערכים בכנסת ומשמשים נציגים בוועדות למיניהן ושותפים מלאים בניסוח הצעות חוק ובחקיקת חוקים. להלן מטרות המיזם: יישום ערכים דמוקרטיים הנלמדים בבית הספר, פיתוח כישורי מנהיגות פוליטית וחברתית, היכרות ותרגול מעשי לעבודת בית המחוקקים ויצירת מודעות בקרב התלמידים למעורבות אזרחית (משרד החינוך, 2011).

מועצת תלמידים משמשת כלי יישומי לחינוך לדמוקרטיה (משרד החינוך, 2001; Kaba, 2001; Alderson, 2000). זהו גוף המסייע ביצירת מצבים שבהם יכולים התלמידים להתנסות בתהליכים חברתיים פוליטיים (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרין, 2002), בחינוך לאזרחות פעילה (משרד החינוך, 2001, 2015; Garratt & Piper, 2008; Cox & Robinson-Pant, 2005) ובפיתוח כישורי המנהיגות של התלמידים (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרין, 2002).

פיתוח כישורי מנהיגות בקרב תלמידים

מסגרות בלתי פורמליות המתקיימות בבתי ספר עשויות לתרום לפיתוח תכונות המנהיגות של תלמידים ולחיזוקן (טימן, 2003; Leckie, 2004). במסגרות אלה בני הנוער מתנסים בפעילויות אקטיביות שיגבירו את תחושת השייכות והמעורבות החברתית ויפתחו בהם כישורי מנהיגות ומיומנויות חברתיות (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרין, 2002).

חאן (Chan, 2000, 2003) בדק במחקרו את השפעת השתתפות תלמידי תיכון מחוננים מהונג קונג בתוכנית הכשרה למנהיגות יצירתית על פיתוח תכונות המנהיגות שלהם. במחקרו נמצא כי משתתפי התוכנית שיפרו את יכולותיהם בתחומים אלה: תקשורת בין-אישית, דיבור מול קהל, שליטה על רגשות ויצירת אלטרנטיביות בפתרון בעיות חברתיות. הוא מציין במאמרו כי יש חשיבות לחשוף את התלמידים בבית הספר לתפקידים המפתחים מנהיגות.

אחת מהמסגרות בבית הספר שמעודדות פיתוח כישורי מנהיגות של תלמידים היא מועצת תלמידים (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרין, 2002; כלפון, 2012). מסגרת זו מזמנת התנסויות בתפקידי הנהגה בקרב התלמידים החברים בה (כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרין, 2002; כלפון,

2012; משרד החינוך, 2001; Yates, 2003), ומסייעת לפיתוח מגוון כישורי מנהיגות: אחריות ויוזמה בתחום הציבורי שמספקות תנאים חשובים לתפקוד כאזרחים בחברה דמוקרטית (כלפון, 2012), יכולת לפתרון בעיות מתוך עבודת צוות, ניהול משא ומתן (טימן, 2003; Chan, 2000, 2003; Leckie, 2004), קבלת החלטות קבוצתיות וגיוס משאבים לטובת הכלל (Serow, 1991), פיתוח חשיבה ביקורתית והובלת קבוצה (כלפון, 2012), הבעת עמדה, פיתוח משמעת עצמית, עצמאות מחשבתית, גמישות מחשבתית, כושר התבטאות, אסרטיביות, שליטה ברגשות, תקשורת בין-אישית וחשיבה יצירתית (Chan, 2003). נציגי מועצות תלמידים פועלים ברשויות המקומיות והארציות, ומתוך כך הם מתנסים בפועל בכישורי מנהיגות ציבורית (דרור, 2007; כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרון, 2002). פלג (2000) חקרה את הנושא של השפעת הפעילות במועצות תלמידים על המעורבות החברתית של התלמידים ובשאיפתם להצלחה כבוגרים. היא בחנה נבדקים בוגרים שהיו בעברם פעילים במועצות תלמידים, ומצאה כי אחוז גבוה מהנבדקים שהיו חברים במועצות תלמידים בעבר, שימשו בתפקידים בכירים בעת השירות הצבאי ואזרחים בוגרים ומעורבים בחברה ובקהילה.

הסקירה בספרות המחקר בנושא של מועצות תלמידים מעלה כי מרבית המחקרים שנעשו בנושא זה נבחנו בעקיפין ולא כמשתנה מרכזי של המחקר (Alderson, 2000; Cross et al., 2014; Garratt & Piper, 2008; Griebler & Nowak, 2012).

במחקרם של מאגייר ונויאק (Mager & Nowak, 2011) נבדק נושא שיתוף התלמידים בפעילויות המתנהלות בבית הספר כאשר אחת המסגרות שנבדקה הייתה מועצת תלמידים. בדומה, גם קרוס ואחרים (Cross et al., 2014) בחנו את ההשפעה של השתתפות תלמידים במסגרות מגוונות בבית הספר, על מידת מעורבותם הפעילה של התלמידים. אחת המסגרות שנבחנו במחקר זה הייתה מועצת תלמידים. מחקרם של גרייבלר ונויאק (Griebler & Nowak, 2012), עסק בקשר שבין מעורבות מועצות התלמידים בבית הספר ובין הבריאות והחוסן הרגשי של התלמידים בבית הספר. חוקרים אחרים בחנו את הקשר בין פעילות המועצה ובין חינוך לדמוקרטיה ולאזרחות (Cross et al., 2014; Garratt & Piper, 2008).

מעטים החוקרים שבחנו מסגרות של מועצות תלמידים כנושא עיקרי (כלפון, 2012; Gilljam et al., 2010; Halfon & Romi, Submitted 1; Halfon & Romi, Submitted 2; Schlinker et al., 2008). אחדים בחנו את הקשר שבין מועצות תלמידים ובין חינוך לדמוקרטיה או חינוך לאזרחות, בהסתמך על התפיסה הרווחת כי מועצת תלמידים היא אחת מהמסגרות החשובות התורמות לחינוך לדמוקרטיה בבית הספר (טימן, 2003; Garratt & Piper, 2005; Cox & Robinson-Pant, 2005).

כאהן-סטרבצינסקי וואזן-סיקרון (2002) בדקו את איכותן של השתלמויות והכשרות הניתנות לתלמידים פעילים במועצות תלמידים, השייכות לרשויות המקומיות ומידת השפעתן על התלמידים. בספרות המחקר נמצאו מחקרים שבהם נבחנה שיטת הבחירות למועצה. גילגיאם ואחרים (Gilljam et al., 2010) השוו בין סוגים של מועצות תלמידים, והשוואה זו התבססה על שיטת הבחירות למועצה (בחירות, מינוי או הגרלה).

במחקרם של כלפון ורומי (Halfon & Romi, Submitted 1) זוהו ארבעה טיפוסים של מועצות תלמידים בבתי ספר על-יסודיים. ארבעת הטיפוסים זוהו באמצעות טיפולוגיה שבוצעה בניתוח

דו-ממדי בתוכנת ה-MPOSAC. ניתוח טיפולוגי זה העלה כי שני משתנים, מתוך 13 שנבדקו, נמצאו משתני הדגל של המחקר: 'התנדבות בקהילה' (Community Volunteering) וזכויות תלמידים' (Student Rights). שני משתנים אלו שימשו בסיס לארבעת הטיפוסים שהתקבלו: 1. טיפוס 'אינטגרטיבי'; 2. טיפוס 'התנדבות'; 3. טיפוס 'זכויות'; 4. טיפוס 'עמום'.

במחקר אחר של כלפון ורומי (Halfon & Romi, Submitted 2) נמצא כי אפשר לסווג את מגוון התוכניות והפעילויות שמעורבות בהן מועצות תלמידים לתחומי תוכן ולזירות פעולה. במחקר זהו חמישה תחומי תוכן: 1. טיפוח אקלים בית הספר; 2. קידום ערכי הדמוקרטיה; 3. קידום זכויות תלמידים; 4. פיתוח מנהיגות; 5. התנדבות בקהילה. כמו כן זהו שלוש זירות פעולה היררכיות: א. למען התלמיד; ב. למען בית הספר; ג. למען הקהילה.

לסיכום, מסקירת המחקרים עולה כי מועצות תלמידים מקדמות קשת רחבה של פעילויות ותחומים בבית ספר ועם זה קיים חסר בחקר של נושא זה, על אף העשייה המרובה הקיימת בשדה, מעטים המחקרים שבהם מועצת התלמידים נחקרה כמשתנה עיקרי של המחקר.

מטרתו של מחקר זה הייתה להרחיב את הידע התאורטי בנושא של מועצות תלמידים ולבחון את מידת מעורבותן במגוון של פעילויות. זהו מחקר המשך למחקרם של כלפון ורומי (Halfon & Romi, Submitted 2) שבו זהו תחומי התוכן וזירות הפעולה שמועצות תלמידים בבתי ספר מקדמות אותם. במחקר זה נבחנו פעילויות מגוונות שבהן מועצות תלמידים מעורבות בזיקה לתחומי התוכן וזירות הפעולה.

מטרת המחקר

בדיקת מידת מעורבותן של מועצות התלמידים בפעילויות מתחומי תוכן שונים. מאחר שמחקר זה הוא מחקר חדשני, לא הוצגו השערות ספציפיות אלא שאלות מחקר.

שאלות המחקר

1. מהי רמת המעורבות של מועצות התלמידים בפעילויות המתקיימות בתחומי תוכן שונים בבית הספר?
2. האם קיימים הבדלים בין תחומי התוכן השונים ברמת המעורבות של מועצות התלמידים בבית הספר?

מתודולוגיה

נבדקים

במחקר השתתפו 600 תלמידים מ-16 בתי ספר על-יסודיים בישראל מארבעה מחוזות בפריסה ארצית. כמה מהנבדקים שימשו חברי מועצת תלמידים מכיתות ז'-י"ב בבית הספר ($n = 202$) והאחרים לא היו חברים במועצת תלמידים ($n = 398$). התלמידים ששימשו חברים במועצת תלמידים היו מכיתות ז'-י"ב בבית הספר שש-שנתי, והתלמידים שאינם חברים במועצת תלמידים היו משכבת גיל אחת, כיתות י"א. זאת לצורך נטרול השפעת גיל הנבדקים שאינם חברים במועצה.

כלי המחקר

שאלון הערכת מועצת תלמידים

שאלון המחקר הוא פיתוח של השאלון ממחקרה של כלפון (2012) וממחקרם של כלפון ורומי (Halfon & Romi, Submitted 2), שבו נבחנו תחומי תוכן וזירות פעולה שמועצות תלמידים היו מעורבות בהן. הוא התבסס על מחקרן של יונה ושילד (1993) שעסק בנושא של מעורבות מועצות תלמידים בבית הספר.

חלק זה של השאלון כלל 27 פריטים שעליהם נתבקשו הנבדקים להעריך באיזו מידה מועצת תלמידים מעורבת בפעילויות שונות. לדוגמה, פעילות שהופיעה בשאלון, "פעולת התנדבות בקהילה". להלן התשובות האפשריות על כל אחד מהנושאים: (1) רק ההנהלה והמורים מטפלים בנושא; (2) רק מועצת תלמידים מטפלת בנושא; (3) שיתוף בין ההנהלה והמורים למועצת תלמידים בטיפול בנושא; (9) לא קיים גורם בבית הספר המטפל בנושא.

כדי לבחון את השאלה אם מועצת תלמידים מעורבת בפעילות או לא, תשובות התלמידים על כל פריט קודדו מחדש לערכים של (0) כאשר מועצת תלמידים אינה מעורבת בטיפול בנושא ו-(1) כאשר מועצת תלמידים מעורבת בטיפול בנושא.

חלוקת פריטי השאלון לאשכולות בוצעה באמצעות הליך של הערכת שופטים, בדרך הזאת: בשלב הראשון, קיבלו חמישה שופטים (שלושה מהם מתחום החינוך ושניים מתחום המחקר) את רשימת ההיגדים. שופטים אלו נתבקשו, בזמן ובאופן בלתי תלוי, לחלק את ההיגדים לקבוצות לפי אשכולות נתונים מראש. בחינת המהימנות בין השופטים הראתה מתאמים גבוהים בין ההערכות שנעו בין $r = .88$ ועד ל- $r = .92$. יש לציין כי לכל אי התאמה היה דיון בין שניים מהשופטים, עד שהגיעו להסכמה מלאה ביניהם. כך השתכלל השיפוט ועלתה רמת הדיוק.

באמצעות הליך הערכה זה התקבלה חלוקת הפריטים לארבעה אשכולות הנגזרים מתוך חמשת תחומי התוכן ושלוש זירות הפעולה שהגדירו כלפון ורומי (Halfon & Romi, Submitted 2). הגדרת האשכולות נבעה מהצורך לשייך בהיבט המעשי את הפעילויות שמועצות תלמידים היו מעורבות בהן, והן נגזרו מתוך תחומי התוכן וזירות הפעולה שהוגדרו כל אחת בנפרד, ולאגד אותן בתוך אשכולות בהתאם לתוכני הפעילויות. להלן ארבעת האשכולות: 1. זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה – למען התלמיד; 2. אקלים משמעת והתנהגות – למען בית הספר; 3. אקלים תרבות וחברה – למען בית הספר; 4. התנדבות ומנהיגות – למען הקהילה. יש לציין כי פריט 14 הושמט מהשאלון מאחר שניסוחו היה כללי מדי.

כדי לתקף את חלוקת הפריטים לאשכולות, בוצע ניתוח גורמים מגשש (Factor Analysis) בשיטת Principal Component עם Varimax Rotation, על גרסת השאלון לתלמידים (פעילים ושאינם פעילים במועצת תלמידים).

ניתוח הגורמים תיקף את חלוקת הפריטים לארבעת האשכולות, פרט לשלושה פריטים (9, 17, 21) שלא הבחינו די הצורך בין הגורמים והתאימו בו בזמן ליותר מגורם אחד. ארבעת הגורמים הסבירו 52% מהשונות בין פריטי השאלון וטעינות כל הפריטים בתוך כל גורם הייתה גבוהה מ-40.

בלוח 1 להלן מוצגות תוצאות ניתוח הגורמים לשאלון מעורבות של מועצת תלמידים בפעילויות שונות בחלוקה לארבעה אשכולות.

לוח 1: תוצאות ניתוח גורמים לשאלון מעורבות מועצת תלמידים בתחומי טיפול שונים
(N = 600)

גורם 4 התנדבות ומנהיגות	גורם 3 אקלים- תרבות וחברה	גורם 2 אקלים- משמעת והתנהגות	גורם 1 זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה	גורמים	תוכן הפריט
					24. תכנון לוח מבחנים וארגונו
			.64		13. ניהול מזנון בית הספר
			.60		18. גינון וחזות בית הספר
			.58		27. אופן לבוש התלמידים בבית הספר
			.53		19. סקרי עמדות בקרב תלמידים
			.48		25. הסברה ופרסום ערכי הדמוקרטיה
			.47		12. ארגון טיולים
			.45		15. כינוס תלמידים לדיונים העוסקים באירועים ובעיות בבית הספר
			.45		20. שיפור תנאי הלימוד לתלמידים
			.45		7. חיבור תקנון בית הספר ועדכונו
			.45		4. בעיות משמעת קשות של תלמידים
			.45		5. סכסוכים בין מורים לתלמידים
			.45		6. סכסוכים בין תלמידים לתלמידים
			.45		3. בעיות משמעת קלות של תלמידים
			.45		26. פגיעת מורים בתלמידים
			.45		21. שיפור היחס לתלמידים
			.45		11. פעילויות התנדבות בקהילה
			.45		10. פעילויות התנדבות בתוך בית הספר
			.45		23. מפגשים עם מנהיגים מקומיים
			.45		22. שיעורי חברה : תכנים וארגון
			.45		2. טקסים
			.45		8. גיבוש כיתתי

גורם 4 התנדבות ומנהיגות	גורם 3 אקלים- תרבות וחברה	גורם 2 אקלים- משמעת והתנהגות	גורם 1 זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה	גורמים
.15	.61	.09	.17	1. מסיבות בית ספריות
.43	.51	-.01	.06	9. פעילויות ספורט בית ספריות
.28	.45	-.21	.31	16. עיתון בית ספר
.39	.41	-.05	.22	17. קישוט בית ספר

מלוח 1 עולה כי ניתוח הגורמים תיקף את חלוקת הפריטים לארבעה אשכולות לפי החלוקה התאורטית-מבנית של השאלון.

בלוח 2 להלן תוצג חלוקת הפריטים של פעילויות שמקדמות מועצות תלמידים לאשכולות ומהימנות פנימית אלפא קרונבך לכל אשכול.

לוח 2: חלוקת פריטי שאלון רמת מעורבות מועצת תלמידים
בתחומי טיפול ומהימנות אלפא קרונבך לכל אשכול (N = 600)

תחומי הטיפול של מועצת התלמידים	כמות פריטים	מספרי הפריטים בשאלון	מהימנות פנימית α קרונבך
זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה (למען התלמיד)	10	7, 12, 13, 15, 18, 27, 20, 24, 25	.80
אקלים - משמעת והתנהגות (למען בית הספר)	6	3, 4, 5, 6, 21, 26	.79
אקלים – תרבות וחברה (למען בית הספר)	6	1, 2, 8, 9, 16, 17	.72
התנדבות ומנהיגות (למען הקהילה)	4	10, 11, 22, 23	.72

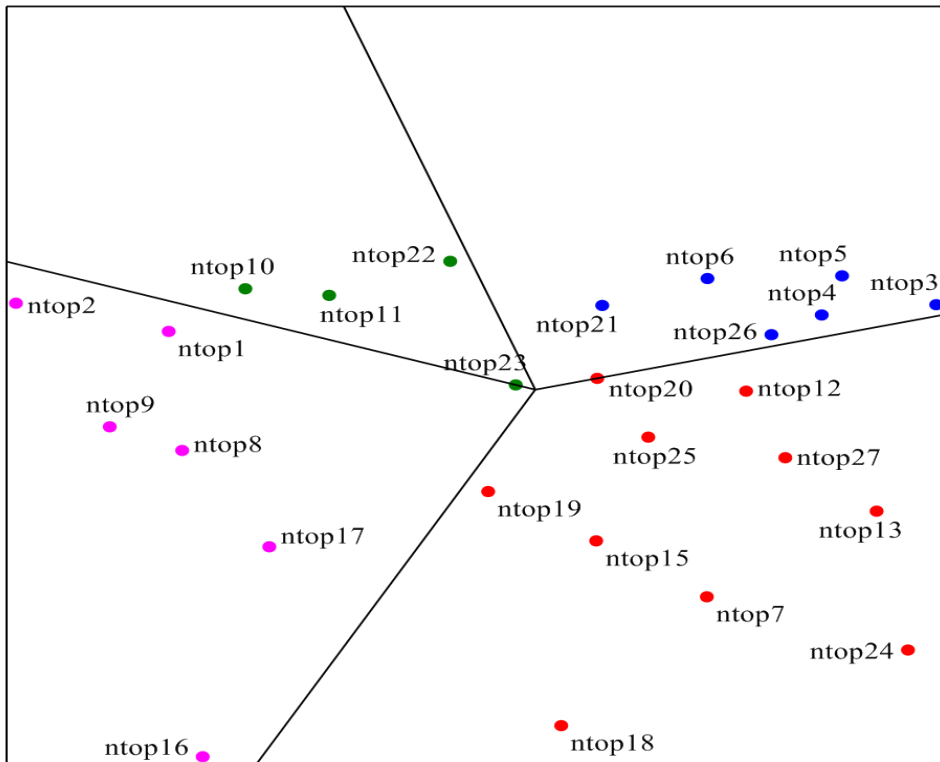
מלוח 2 עולה כי 27 הפריטים של שאלון פעילות מועצת התלמידים חולקו לארבעה אשכולות:
1. זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה; 2. אקלים – משמעת והתנהגות; 3. אקלים – תרבות וחברה; 4. התנדבות ומנהיגות.

ניתוח גורמים נוסף על גרסת השאלון לתלמידים (פעילים ושאינם פעילים במועצת תלמידים) בוצע באמצעות תורת השטחות (Guttman, 1982) ופרוצדורה סטטיסטית – ניתוח המרחב הקטן (SSA) (Guttman, 1982; Levy, 2005). זוהי שיטת ניתוח נון-פרמטרית ורב-ממדית המספקת ניתוח מבני של נתונים (Cohen & Amar, 2011) ומאפשרת ייצוג גרפי של מבנה אוכלוסיית המחקר ומאפייניה (Cohen & Amar, 2011; Levy, 2005). ניתוח הנתונים במחקר נעשה על סמך חישוב מטריצה של מתאמים, המתורגמים למרחקים במרחב גאומטרי (מפה). המשתנים מוצגים כנקודות במרחב כשהמרחקים בין הנקודות מייצגים ממדי קרבה. המתאמים משמשים ממד של דמיון או קרבה בין המשתנים והם מבוטאים במרחב באמצעות מרחק פיזי בין שתי נקודות. המטריצה מתבססת על רמת המתאמים בין המשתנים הנצפים ובין עצמם וכך מתקבלת מפה (Cohen & Amar, 2011). טיב ההתאמה בין הנתונים לייצוג המרחבי שלהם מיוצג במקדם הנקרא מקדם זרות (coefficient of alienation). מקדם הזרות מתאר עד כמה המרחקים הפיזיים בין הפריטים במפה שהתקבלה משקפים נאמנה את מערך המתאמים ביניהם, כלומר עד כמה הצליחה התוכנה לסדר את הפריטים היטב מבחינה גרפית. טווח מקדם הזרות האפשרי נע בין 0 ל-1, ככל שערכו נמוך יותר, כך ההתאמה טובה יותר (Levy, 2005).

חלוקת הפריטים שנתקבלה במרחב תואמת לניתוח הגורמים שנעשה ובעלת מקדם זרות של 22. ערך זה מלמד על התאמה די טובה בין הפריטים במטריצת המתאמים למפה. כמו כן מקדם האזוריות של 1.00 מלמד על התאמה מושלמת בסיווג המשתנים שבכל שטחה.
במפה 1 להלן מפוזרים 27 פריטי שאלון של פעילויות מועצת תלמידים המופיעים לעיל בלוח 1 ומסומנים באותיות 1-27. הפריטים מוצגים במרחב ודרך חלוקתם לשתי שטחות של אלמנטים על פי תוכן וזירה בעיני התלמידים בהצגה דו-ממדית.

להלן מוצגת מפה 1 דו-ממדית שנתקבלה. המשתנים המפוזרים במרחב נוגעים לפריטים 1-27 המופיעים בשאלון מעורבות מועצת תלמידים בפעילויות שונות ודרך חלוקתם לאלמנטים על פי

תוכן המעורבות בעיני התלמידים.



מפה 1: מיפוי פריטי שאלון מעורבות מועצת תלמידים במרחב ודרך חלוקתם לאלמנטים על פי תוכן המעורבות בעיני התלמידים (N = 600) בהצגה דו-ממדית (1/2) (מקדם הזרות = .22 ; מקדם האזוריות = 1.00)

מתוך עיון במפה 1 עולה כי נתקבלה חלוקה מקטבת לגזרות (Polarizing) בשטחה C, באמצעות ארבעה רדיוסים היוצאים מהמרכז והמחלקים את השטח לאזורים ברורים של 27 המשתנים: זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה, אקלים – משמעת והתנהגות, אקלים – תרבות וחברה, התנדבות ומנהיגות. על בסיס החלוקה שנתקבלה חושבו ארבעה מדדים למעורבות מועצת תלמידים בפעילויות מגוונות. ציוני המדדים חושבו על פי סכום הנושאים שהמועצה מעורבת בהם מכל אשכול. מאחר שמספר הפריטים בתוך כל אשכול שונה לצורך השוואה, שוקללו המדדים לאחוזים.

הליך המחקר

כאמור, השאלונים הועברו ל-600 תלמידים מבתי ספר על-יסודיים. בכל בתי הספר הועברו השאלונים באופן זהה: בתחילה הועברו שאלונים לתלמידי כיתה י"א שאינם פעילים במועצת

תלמידים. מכל שכבה נבחרה כיתה אחת אקראית. לאחר מכן הועברו שאלונים לתלמידים החברים במועצת תלמידים.

ממצאים

שאלת המחקר עסקה בהערכת מערכת היחסים שבין בית הספר למועצות התלמידים באשר למעורבות מועצות תלמידים בפעילויות מתחומי תוכן ומזירות פעולה שונים.

בחלק זה של השאלון נתבקשו התלמידים לציין מיהו להערכתם הגורם האחראי בבית הספר לטיפול בנושאים שונים. התשובות שהוצגו להם היו אלה: אין גורם מטפל, רק ההנהלה והמורים, רק מועצת תלמידים או בשיתוף שניהם. לכל גורם חושב ציון באחוזים המבטא את רמת המעורבות של מועצת תלמידים בפעילויות השונות, כך שכל שהציון גבוה יותר, כך עולה רמת המעורבות של מועצת תלמידים בטיפול בפעילויות אלו.

הפעילויות המגוונות שמועצות תלמידים היו מעורבות בהן, מוינו לארבעה אשכולות בזיקה לתחומי התוכן וזירות הפעולה כפי שמופיע להלן: 1. זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה – למען התלמיד; 2. אקלים משמעת והתנהגות – למען בית הספר; 3. אקלים תרבות וחברה – למען בית הספר; 4. התנדבות ומנהיגות – למען הקהילה.

הערכת רמת המעורבות של מועצות התלמידים בנושאים שונים בבית הספר נבדקה בשיטת ניתוח זו לפי הדיווח שנתקבל מתלמידים פעילים. הרציונל לביצוע הניתוח רק בקרב תלמידים פעילים, עלה מתוך השיקול שהתלמידים שאינם פעילים אינם מעורבים בשיקולי ההחלטה מי מהגורמים מעורב בכל אשכול.

לבדיקת שאלת מחקר זו בוצע ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות (Repeated Measures) כדי לבחון אם בדרך כלל קיימים פערים מובהקים באשר לפעילויות מתחומי תוכן ומזירות פעולה שונים שמועצות תלמידים בבית הספר מעורבות בהן. להלן הממצאים שנתקבלו:

מניתוח השונות עולה כי קיים אפקט ראשי מובהק למעורבות מועצת תלמידים בבית הספר בנושאים שונים, $F(3, 594) = 120.14, p = .000, \eta^2 = .38$.

בלוח 3 להלן מוצגים ניתוחי המשך מסוג בונפרוני שבוצעו כדי לבחון את מקור השונות ברמת מעורבות של מועצות התלמידים בפעילויות שונות.

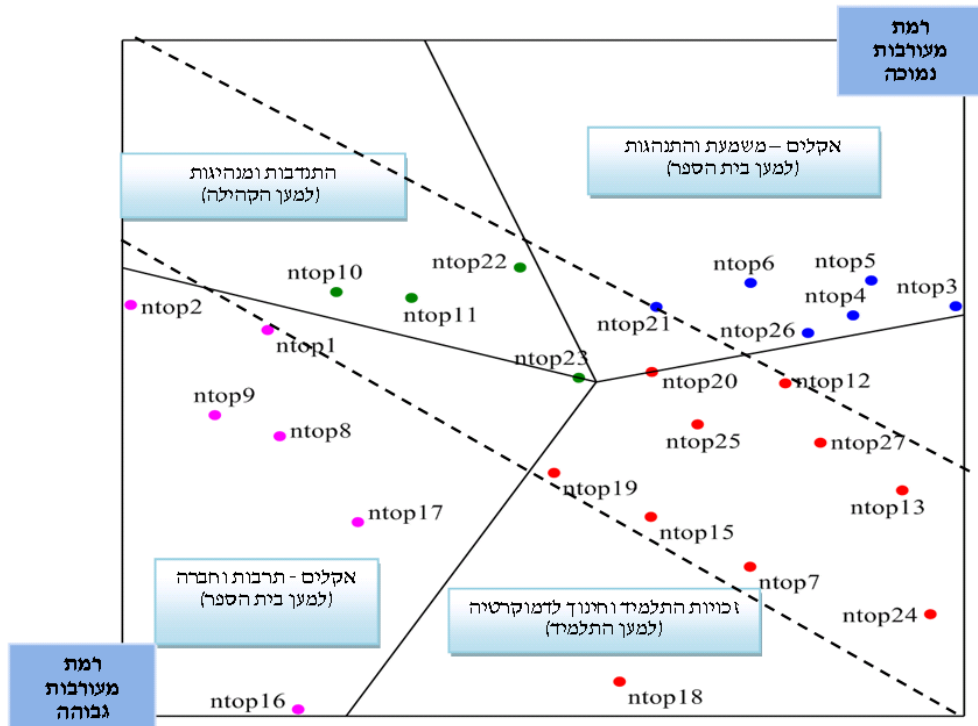
לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של רמת מעורבות מועצת תלמידים בתחומים שונים בבית הספר (N = 202)

תחומי טיפול	M	SD
זכויות תלמידים בבית הספר	31.49	24.43
משמעת והתנהגות	29.95	32.89
התנדבות ומנהיגות	56.44	34.76
תרבות וחברה	63.45	30.33

מלוח 3 עולה כי רמת המעורבות הגבוהה ביותר של מועצות התלמידים בפעילויות, משתייכת לאשכול אקלים – תרבות וחברה, לאחר מכן לאשכול ההתנדבות והמנהיגות, לאחר מכן לאשכול

זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה ולבסוף במידה הנמוכה ביותר במובהק לאשכול אקלים – משמעת והתנהגות.

בניתוח SSA שנערך לממצאים שהתקבלו מתלמידים פעילים ושאינם פעילים המתייחסים לפעילויות שונות שמועצת תלמידים מעורבת בהן, נתקבלה מפה 2. כאמור, ניתוח זה המתבסס על תשובותיהם של כלל התלמידים, ומטרתו לאשש את הממצאים שהתקבלו מהערכת התלמידים הפעילים בלבד. מוצגת להלן מפה 2.



מפה 2: תוקף מערכת תחומי הטיפול של מועצת תלמידים (N = 600) בהצגה תלת ממדית (1/2) (מקדם הזרות = .22 ; מקדם האזוריות = 1.00)

מתוך עיון במפה 2 עולה כי אפשר לסווג את השטחות על פי רמת המעורבות של מועצת התלמידים: רמת מעורבות גבוהה ורמת מעורבות נמוכה. סיווג זה מתבסס גם על ממצאי ניתוח השונות שבהם היה אפשר לראות כי שתי קטגוריות אלו מתקיימות.

כאמור, לניתוח השטחות יש תרומה ניכרת גם בתחום הממצאים. במפה 2 נראה כי קיימים הבדלים ברמת המעורבות של מועצות תלמידים באשכולות שונים בשתי רמות: רמת מעורבות נמוכה ורמת מעורבות גבוהה. האשכול 'אקלים - תרבות וחברה' ממוקם באזור הקרוב ביותר לרמת מעורבות גבוהה. האשכול 'התנדבות ומנהיגות' ממוקם קרוב לאזור הסמוך ל'אקלים - תרבות וחברה' וקרוב לרמת מעורבות גבוהה. האשכול 'אקלים - משמעת והתנהגות' ממוקם באזור הקרוב ביותר לרמת מעורבות נמוכה. ההבדלים ברמת המעורבות של מועצת התלמידים

באשכולות השונים, כפי שהתקבלו במפה, קיבלו אישוש גם מממצאי ניתוחי השונות שהוצגו לעיל. נראה כי גם במפה זו האשכול 'אקלים' – משמעת והתנהגות' ממוקם באזור מנוגד לאשכול 'אקלים – תרבות וחברה'. ייתכן שניגודיות זו נובעת מכך שאומנם שני האשכולות האלה משתייכים לתחום התוכן אקלים בית ספרי, אולם אשכול המשמעת וההתנהגות מבטא צד שלילי של אקלים בית ספרי לעומת תרבות וחברה המבטאים צד חיובי של התחום.

לסיכום, נמצא כי קיימת רמת מעורבות גבוהה של מועצות תלמידים בפעילות בית הספר בעיקר באשכול אקלים – תרבות וחברה ובאשכול התנדבות ומנהיגות ורמת מעורבות נמוכה באשכול אקלים – משמעת והתנהגות ובאשכול זכויות התלמיד וחינוך לדמוקרטיה.

דיון

מועצות תלמידים מעורבות בזירות פעולה ובתחומי תוכן שונים בבית הספר. מעורבות זו חשובה לצורך הכשרת התלמידים למעורבות חברתית וקהילתית בעודם תלמידים בבית הספר ולצורך הכשרתם כבוגרים וכאזרחים בחברה דמוקרטית. מעורבות זו תסייע להם ברכישת כלים להתמודד טוב יותר בעולם הפוסט-מודרני שהם חיים בו כתלמידים ועתידיים להשתלב בו כבוגרים בעתיד (Cobo, 2013). במחקר זה נבדקה מידת מעורבותן של מועצות תלמידים בארבעה אשכולות שנגזרו מתוך תחומי התוכן וזירות הפעולה שמועצות תלמידים בבית הספר מעורבות בהן (Halfon & Romi, Submitted 2).

הממצאים שהתקבלו מלמדים כי את מרב הפעילויות מקיימות מועצות תלמידים מתוך האשכול של 'אקלים – תרבות וחברה'. הן מקיימות פעילויות לגיבוש הכיתה; הן ממונות על קיומן של מסיבות בית ספריות או על פעילויות ספורט למיניהן; הן מקדמות הפקת עיתון בבית הספר ועוד פעילויות תרבות וחברה אחרות.

הסבר מתאים לממצאים שהתקבלו, מתבסס על גישתו של צדקיהו (2007) המציין כי התפיסה החינוכית הנפוצה ביותר בבתי הספר היא שמועצות תלמידים הוקמו ונועדו לקדם בעיקר את הנושא של תרבות וחברה ופחות נושאים אחרים. נימוק מתאים אחר המסביר ממצאים אלו הוא, כי צוותי ההוראה רואים את הפעילויות של מועצות תלמידים בנושא תרבות וחברה תורמות לשיפור האקלים הבית ספרי, ולכן הם מעודדים את מועצות תלמידים לפעול בנושא זה. לתפיסתם, מסיבות, טקסים במועדים, הרצאות, פעילויות בהפסקות, ארגון ימי ספורט ועוד, עשויים להנעים את זמן שהותם של התלמידים בבית הספר ובכך תורמים לקידום אקלים חיובי מיטבי בבית הספר. גם הסבר זה מתבסס על גישתם של חוקרים המציינים כי מעורבותן של מועצות תלמידים בחיי החברה והתרבות של בתי ספר מסייעת בשיפור האקלים הבית ספרי (צדקיהו, 2007; Mager & Nowak, 2011).

מתוך ניגוד לריבוי פעילויות של תרבות, הפעילויות הכי פחות נפוצות בקרב מועצות תלמידים משתייכות לאשכול 'אקלים – משמעת ובהתנהגות'. אשכול זה כולל פעילויות שמטרתן טיפול בבעיות משמעת קלות, כגון איחורים, חיסורים, או טיפול בבעיות משמעת קשות, כגון אירועי אלימות, וכן יישוב סכסוכים בין תלמידים לתלמידים או בין מורים לתלמידים. אומנם שני האשכולות, 'תרבות וחברה' ומשמעת והתנהגות', משתייכים לתחום התוכן 'אקלים בית ספרי', ואולם כל אחד מהם ממוקם בקצה המנוגד על הרצף של רמת מעורבות המועצה (גבוהה / נמוכה) (עיין מפה 2 בפרק הממצאים). למעשה ייאמר כי פעילויות המשתייכות לאשכול 'תרבות וחברה'

מבטאות את ההיבט החיובי של תחום האקלים הבית ספרי לעומת האשכול של 'אקלים – משמעת והתנהגות' העשוי לבטא את ההיבט השלילי של תחום האקלים הבית ספרי. הסבר מתאים לממצאים המנוגדים שהתקבלו בין שני האשכולות, הוא כי פעילויות המשתייכות לאשכול 'תרבות וחברה', נתפסות בעיני סגל ההוראה כפעילויות ניטרליות שלרוב אינן מעוררות מחלוקות בין תלמידים למורים ומנהלים, ואפילו כפעילויות חיוביות המעוררות חוויות נעימות בקרב התלמידים. לעומת פעילויות המשתייכות לאשכול 'משמעת והתנהגות', שהסגל מפרש אותן כפלישה לתחום טיפולו (Yüksel & Karadağ, 2010), ולכן אין סגל ההוראה מעודד לקיים. הוא חושש שמא מתן האפשרות לתלמידים לטפל בנושאים של משמעת והתנהגות, עלול לערער את סמכותם של המורים ולכן הוא מעדיף להשאיר זאת בתחום טיפולם של המורים (כלפון, 2012).

ממצאי מחקר זה מעוררים שאלות חינוכיות מהותיות על רקע השינויים שחלו בנושא של הסמכות החינוכית בעולם הפוסט-מודרני (גוסקוב, 2016): האם וכמה יש מקום למעורבותן של מועצות תלמידים באירועי משמעת והתנהגות בבית הספר? מהי החינוניות במעורבות זו? האם יש גבול ללמידה ולתדירות של אותה מעורבות? במה מעורבות זו עשויה לתרום? האם שיתוף התלמידים יסייע בחינוך למשמעת עצמית, לקבלת אחריות על הנעשה ולשיח פתוח ודמוקרטי בין תלמידים לצוותי הוראה?

התשובה עשויה להיות מבוססת על אותן גישות חינוכיות חדשות שצמחו על רקע השינויים המתרחשים בעולם הפוסט-מודרני: 'החינוך הדיאלוגי', 'החינוך לאוטונומיה ולדמוקרטיה ליברלית' או 'הפדגוגיה הביקורתית'. כל הגישות האלה עסקו בשאלת שילובם של תלמידים ומעורבותם בעיצוב המדיניות החינוכית בבית הספר (גוסקוב, 2016; גור זיו, 2013; Hübscher-Younger & Narayana, 2003). על פי גישת "הפדגוגיה הביקורתית" יש צורך לקיים יחס של שוויון בין המורה לתלמיד באמצעות קיום של דיאלוג מתמיד ביניהם, דיאלוג המתבסס על ערכי הדמוקרטיה והפולרליזם. עם זה אנו חייבים לזכור כי רק למורה יש יכולת וסמכות לנווט את התלמיד בהתאם לצרכים הנדרשים (גוסקוב, 2016; גור זיו, 2013). לשיטת גישת 'הפדגוגיה הביקורתית' יש חשיבות לדיאלוג מתמיד בין המורים לתלמידים בד בבד להכוונת התלמיד בידי המורה לקבל החלטות מתוך ביקורתיות מושכלת. על יסוד גישה זו נסיק כי אכן יש חשיבות לשתף את התלמידים בנושא המשמעת בבית הספר. זאת מתוך הכוונת המורים את התלמידים למשמעויות החינוכיות העולות מתוך אותן דילמות שהם דנים בהן.

לצורך כך יש לבחון אפשרויות למתן הדרכה לצוותי ההוראה כיצד לגבש תוכניות פעולה, שמטרתן התמודדות עם קונפליקטים המתעוררים לאחר דיונים בנושא משמעת והתנהגות. הדרכה נכונה לצוותי הוראה תסייע בהסרת חששות ומחסומים מנטליים בקרב מורים ותביא לידי מימוש העוצמות המרביות הטמונות במועצות תלמידים לקידום הנושא, קיום אותם דיונים וקבלת החלטות בנושא המשמעת.

לסיכום, המסקנה העולה ממחקר זה היא כי יש חשיבות ללמוד את הנושא של מעורבות של מועצות תלמידים בנושאים משמעתיים בשילוב מעורבותן בנושאי חברה ותרבות. פעילות עשירה והתנסות דואלית תאפשר למשתתפים להתנסות בדפוסים מנוגדים של התנהגות (כהנא, 2012), מה שיכשיר אותם טוב יותר לחיים בעידן הפוסט-מודרני ולמגמות החדשות שמתרחשות בה (Cobo, 2013; Cohen, 2007).

מגבלות המחקר והמלצות המשך

למחקר הזה היו כמה מגבלות: חקר פעילויות שמועצות תלמידים מעורבות בהן הוא חדש ולפיכך התמקדנו באוכלוסיית התלמידים. במאמרים מתקדמים יורחב המחקר לאוכלוסיות משמעותיות אחרות לתחום מועצות תלמידים – רכזי מועצות תלמידים ובעלי תפקידים בבית הספר.

כמו כן מחקר איכותני בנושא יסייע בהרחבת טווח ההסברים לממצאים שהתקבלו ולהעמקת בחינת תחומי הטיפול המגוונים שזוהו ונחקרו. נוסף על כך, מומלץ לערוך מחקר שמטרתו העמקת נושא תוכניות לימודים ותוכניות עבודה מוגדרות של מועצות תלמידים על סמך החלוקה לאשכולות שהתקבלו במחקר זה.

רשימת מקורות

- איכילוב, א' וליבנה, ע' (2005). דגמים של תפקיד אזרח בדמוקרטיה בבית הספר העל-יסודי העיוני והמקצועי בישראל. **מגמות, מג(4)**, 756-729.
- בן-יוסף, א' (2009). **מעגלים של קשר: על טיפוח השיח במוסד חינוכי הומניסטי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ברובאכר, ג' (1965). **בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית** (מ' ברוור, מתרגם). תל-אביב: יחדיו. (המקור פורסם ב-1947)
- גוסקוב, ע' (2016). **למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גור זיו, ח' (2013). **פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דיואי, ג' (1960א). **דמוקרטיה וחינוך** (ח' ברוור, מתרגם). תל-אביב: אוצר המורה.
- דיואי, ג' (1960ב). **הילד ותכנית הלימודים: בית הספר והחברה** (ח' ברוור, מתרגם). תל-אביב: אוצר המורה.
- דיואי, ג' (1960ג). **ניסיון וחינוך** (ר' קליינברג, מתרגם). ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.
- דרור, י' (2007). **החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל**. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 71-29). ירושלים: מאגנס.
- טימן, א' (2003). **תפקוד מועצת התלמידים הבית ספרית בעיני התלמידים ובעיני ההנהלה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- יונה, ג' ושילד, ג' (1993). **מועצות תלמידים: מעמד מועצות התלמידים ומעורבותן בחיי בית-הספר**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- יש, י' (2003). **בין גיוס לפיוס: החברה האזרחית בישראל**. ירושלים: כרמל.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ' וואזן-סיקרון, ל' (2002). **תכנית ההכשרה למועצות התלמידים והנוער הרשותיות: מחקר הערכה**. ירושלים: גיונט – מכון ברוקדייל.
- כלפון, א' (2012). **מועצות תלמידים בבתי-ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים: בניית טיפולוגיה, זיהוי מאפיינים ובדיקת השפעה בתחומי אקלים בית-ספרי, חינוך לדמוקרטיה, זכויות תלמידים ומנהיגות תלמידים** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- כלפון, א' (2014). **מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית-ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית**. **שאנן, כ**, 301-314.
- הכנסת, מרכז המחקר והמידע (2016). **השתתפות ילדים ובני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות**. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך <https://knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03844.pdf>
- משרד החינוך. (1978). **חוזר מנכ"ל: חוזר מיוחד א'**. ירושלים: המחבר.
- משרד החינוך. (1999). 1-7.14 **הקמת מועצות תלמידים ונוער**. **חוזר המנהל הכללי: הודעות ומידע, תשס/3**, 20.
- משרד החינוך. (2001). 3-7.9 **מועצת התלמידים בבית הספר**. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, סב/1(א)**, 7-12.
- משרד החינוך. (2009). 7.9 **חינוך חברתי וחינוך בלתי פורמלי**. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע תשע/3**, 17-30.
- משרד החינוך. (2011). 9.2 **חינוך לדמוקרטיה ולאזרחות פעילה**. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע עא/5**, 44-40.
- משרד החינוך. (2015). 9-7.9 **מועצת התלמידים בבית הספר**. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, עו/1(א)**. אוחזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/7/7-9/HodaotVmeyda/K->

- נרדי, נ' (1955). **הפסיכולוגיה והחינוך**. תל-אביב: יהושע צ'צ'יק.
- פלג, ח' (2000). **השפעת הפעילות במועצת התלמידים לגבי המעורבות החברתית שלהם והתפתחותם האישית** (עבודת מוסמך). מכללת דרבי, רמת אפעל.
- צדקיהו, ש' (2007). **החינוך החברתי בבית הספר: יציבות מול שינוי**. בתוך ש' רומי ומי שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 379-398). ירושלים: מאגנס.
- קלנר, י' (1959). חקיקה וחינוך במדינה של אפלטון. **אורים**, 3(3), 130-134.
- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, 14(2), 121-134. doi: 10.1111/j.1099-0860.2000.tb00160.x
- Barenholtz, Y. (2005). *The just community approach to moral education in religious public schools in Israel: A case of adaptation* (Unpublished doctoral dissertation). The Jewish Theological Seminary of America, New York.
- Benninga, J. (1997). Schools, character development and citizenship. *Teachers College Record*, 98(6), 77-96.
- Boylan, C. R. (2005). Training needs of rural school council members. *Australian Educational Researcher*, 32(2), 49-63. doi: 10.1007/BF03216819
- Chan, D. W. (2000). Developing the creative leadership program for gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22(2), 94-97. doi: 10.1080/02783190009554009
- Chan, D. W. (2003). Leadership skills training for Chinese secondary students in Hong Kong: Does training make a difference? *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 166-174. doi:10.4219/jsge-2003-427
- Cobo, C. C. (2013). Skills for innovation: Envisioning an education that prepares for the changing world. *Curriculum Journal*, 24(1), 67-85. doi:10.1080/09585176.2012.744330
- Cohen, E. H. (2007). Researching informal education: A preliminary mapping. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 93(1), 70-88. doi: 10.1177/075910630709300106
- Cohen, E. H., & Amar, R. (2011). From Guttman scale to M-POSAC. In Y. Fisher & I. A. Friedman (Eds.), *New horizons for facet theory: Searching for structure in content spaces and measurement* (pp. 19-30). Israel: FTA Publications.
- Cox, S., & Robinson-Pant, A. (2005). Challenging perceptions of school councils in the primary school. *Education 3-13*, 33(2), 14-19. doi: 10.1080/03004270585200161
- Cross, B., Hulme, M., & McKinney, S. (2014). The last place to look: the place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools. *Oxford Review of Education*, 40(5), 628-648. doi: 10.1080/03054985.2014.963039
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: H. Holt.
- Garratt, D., & Piper, H. (2008). Citizenship education in England and Wales: Theoretical critique and practical considerations. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 481-496. doi: 10.1080/13540600802571353
- Gilljam, M., Esaiasson, P., & Lindholm, T. (2010). The voice of the pupils: An experimental comparison of decisions made by elected pupil councils, pupils in referenda, and teaching staff. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22(1), 73-88. doi: 10.1007/s11092-009-9084-0
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105-132. doi: 10.1108/09654281211203402
- Guttman, L. (1982). Facet theory, smallest space analysis and factor analysis: Addendum. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 491-493.
- Halfon, E., & Romi S. (submitted 2). Upper-school student councils: Types, content, activity, and school initiatives. *Education Research*.
- Halfon, E., & Romi, S. (submitted 1). Typology of student councils in high school. *British Journal of Sociology of Education*, 47.
- Hübscher-Younger, T., & Narayana, N. H. (2003). Authority and convergence in collaborative learning. *Computers & Education*, 41(4), 313-334. doi: 10.1016/j.compedu.2003.06.003
- Kaba, M. (2001). "They listen to me...but they don't act on it": Contradictory consciousness and student participation in decision-making. *The High School Journal*, 84(2), 21-34.

- Leckie, S. (2004). Opening doors to the future. *Principal Leadership*, 5(1), 34-37.
- Levy, S. (2005). Gutman, Louis. In *Encyclopedia of Social Measurement* (Vol. 2, pp. 175-188). Netherlands: Elsevier.
- Mager, U., & Nowak, P. (2011). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. doi: 10.1016/j.edurev.2011.11.001
- Papanastasiou, C., & Koutselini, M. (2002, March). *The effects of background variables on the participation of students in social actions*. Paper presented at the 46th Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, Orlando, FL.
- Pharis, T., Bass, R. V., & Pate, J. L. (2005). School council member perceptions and actual practice of school councils in rural schools. *Rural Educator*, 26(2), 33-38.
- Reid, R. J., Andrew Peterson, N., Hughey, J., & Garcia-Reid, P. (2006). School climate and adolescent drug use: mediating effects of violence victimization in the urban high school context. *The Journal of Prevention*, 27(3), 281-292. doi: 10.1007/s10935-006-0035-y
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Nonformal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- San, A., & Diosdado, M. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43-62.
- Serow, R. C. (1991). Students and voluntarism: Looking into the motives of community service participants. *American Educational Research Journal*, 28(3), 543-556.
- Schlinker, W. R., Kelley, W. E., O'Phelan, M. H., & Spall, S. (2008). Support and resources for site-based decision-making councils perceptions of former council members of two large Kentucky school districts. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 29-49.
- Yates, R. (2003). The child friendly cities movement: Its implications for schools and education. *Education Canada*, 43(1), 32, 34-35.
- Yüksel, S., & Karadağ, E. (2010). Views of school managers and teachers regarding the school councils project. *Current Issues in Education*, 13(4). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>

