



מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל
MYERS-JDC-BROOKDALE
مایرس - جوینت - بروکدیل



מרכז אנגלברג לילדים ולנוער

דוח מחקר

מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני'

דליה בן רבי ♦ רונלי רותם ♦ וצ'יסלב קונסטנטינוב ♦ מרים נבות

המחקר הוזמן על ידי האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי במשרד החינוך
דרך לשכת המדען הראשי ומומן בסיועו ובסיוע קרן הארי וינרייב לקידום ילדים

מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני'

דליה בן רבי רונלי רותם וצ'יסלב קונסטנטינוב מרים נבות

המחקר הוזמן על ידי האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי במשרד החינוך דרך
לשכת המדען הראשי ומומן בסיועו ובסיוע קרן הארי וינרייב לקידום ילדים

הנתונים, הממצאים, המסקנות, הדעות וההמלצות הם של צוות המומחים מטעם המכון
ועל אחריותם בלבד

עריכת לשון: ענת ברבריאן
תרגום לאנגלית (תמצית מחקר והודעת פרסום): נעמי הלסטד
הפקה והבאה לדפוס: לסלי קליינמן

מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל
מרכז אנגלברג לילדים ולנוער
ת"ד 3886
ירושלים 91037

טלפון : 02-6557400
פקס : 02-5612391

כתובת האינטרנט : www.jdc.org.il/brookdale

פרסומים נוספים של מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל בנושא

אשכנזי, י'; טופילסקי, ט'; שגיא, ש'; אנגיל, מ'. לקראת פרסום. שירותים פסיכולוגיים בבתי ספר יסודיים בשגרה ובחירום. דמ-667-14.

רותם, ר'; בן רבי, ד'. 2014. קידום כישורי שפה של ילדים בגיל הרך בקהילה החרדית: הערכת הפיילוט (לקראת פרסום).

בן-רבי, ד'; ברוך-קוברסקי, ר'; קונסטנטינוב, ו'; רותם, ר'; כהן-נבות, מ'. 2013. מיפוי דרכי הפעולה של בתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: מחקר חוזר (תשע"ב – 2012). דמ-658-13.

בן רבי, ד'; עמיאל, ש'. 2010. תכניות תגבור לימודי לאחר שעות אחר הלימודים: מטרות, דרכי פעולה ומדדים לבחינת איכות התכנית. דמ-567-10.

כהן-נבות, מ'; לוי, ד'; קונסטנטינוב, ו'; עוואדיה, א'; ברוך-קוברסקי, ר'; חסין ט'. 2009. מיפוי דרכי הפעולה של בתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים לקידום התלמידים המתקשים. דמ-509-09.

להזמנת פרסומים נוספים ניתן לפנות למאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ת"ד 3886, גבעת הג'וינט, ירושלים 91037, טל': 02-6557400, פקס: 02-5612391, דואר אלקטרוני: brook@jdc.org.il

ניתן לעיין בפרסומים אלה גם באתר המכון: www.jdc.org.il/brookdale

תמצית המחקר

1. הרקע למחקר

קידום של התלמידים המתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר הוא אחד מיעדי החשובים של מערכת החינוך בישראל. לשם כך פועלים בתי הספר במגוון דרכים. מטרת המחקר היא ללמוד על דרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים הקיימות בבתי הספר היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני' ועל הקשיים והצרכים של בתי הספר בתחום זה. המידע מכוון להוות בסיס לתכנון המדיניות ולתכנון דרכי התערבות הולמות לקידום התלמידים המתקשים ולשמש את הגורמים העוסקים בתחום זה במשרד החינוך, ברשת 'מעין החינוך התורני', ברשויות המקומיות, בבתי הספר ובארגונים מהמגזר השלישי. המחקר נערך במקביל למחקר שמיפה את הפעילויות לקידום תלמידים מתקשים בבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים בארץ.

'מעין החינוך התורני' היא רשת החינוך השנייה בגודלה במגזר החרדי, היא משתייכת לפיקוח המוכר שאינו רשמי ולמדו בה, בתשע"ב, כ-33,000 תלמידים, שהיוו כ-17% מהתלמידים בשלב החינוך היסודי בחינוך החרדי הרגיל (לא כולל בתי ספר של החינוך המיוחד). על פי קובץ המוסדות של משרד החינוך ורישומי הרשת, בשנת הלימודים תשע"ב פעלו במסגרת הרשת 167 בתי ספר יסודיים (לא כולל בתי ספר לחינוך מיוחד), מחולקים לפי מגדר: 83 בתי ספר לבנים, 51 בתי ספר לבנות ו-33 בתי ספר מעורבים. בצד השתייכותה לחינוך החרדי, לרשת מאפיינים ייחודיים. בתי הספר של הרשת פרוסים בכל הארץ, אך רבים מהם נמצאים בפריפריה או בשכונות חלשות מבחינה כלכלית.

המיפוי המובא כאן הוא ראשון מסוגו בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' ובמערכת החינוך החרדית בכלל. על אף שבתו הספר של הרשת מייצגים פלח אוכלוסייה ייחודי בחברה החרדית מבחינת התפיסה הדתית ומבחינת מאפייני אוכלוסיית היעד, נכונותם לקחת חלק במיפוי פותחת צוהר ראשון ומאפשרת מבט מעמיק אל התמודדותה היום-יומית של כלל החברה החרדית עם קשייהם של תלמידים ואל צרכיה בתחום זה.

ממצאי המחקר מספקים תמונה מקיפה על פעילות בתי הספר לקידום התלמידים המתקשים, על הערכת המנהלים והמחנכים את המידה שבה הסיוע הניתן לתלמידים המתקשים הולם את צורכיהם ומקדם אותם, על קשיים ואתגרים ביישום הפעילויות ועל צרכים לא מסופקים. עם זאת, חשוב להבהיר כי אין בממצאי המחקר מידע מעמיק על אודות איכות יישומן של הפעילויות או על אודות מידת ההצלחה בהשגת יעדיהן.

2. השיטה

המיפוי נעשה באמצעות סקר בקרב כלל מנהלי בתי הספר היסודיים (כיתות א-ח), לא כולל בתי ספר של החינוך המיוחד) של רשת החינוך 'מעין החינוך התורני' ובקרב מדגם מחנכים מבתי ספר אלה. המידע נאסף בשאלונים למילוי עצמי למנהלים ובראיונות טלפוניים למחנכים, במהלך שנת הלימודים תשע"ב (2011-2012). בסך הכול השתתפו בסקר 143 מנהלים (86% היענות) ו-158 מחנכים ומחנכות (69% היענות).

המסגרת המושגית למחקר התבססה על המחקר שנעשה במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית דתית, לראשונה בשנת הלימודים תשס"ו (2006), ושוב בשנת הלימודים תשע"ב (2012) – להלן "המחקר הארצי". בשלב המקדים למחקר הנוכחי, מערכת המושגים עודכנה והותאמה לתכנים ולמערכת המושגים המקובלים במערכת החינוך החרדית. עם זאת, מרבית הנושאים והשאלות זהים לאלה הנמצאים במחקר הארצי, דבר המאפשר להשוות בין הממצאים משני המחקרים.

המחקר בחן את פעילות בתי הספר ואת צורכיהם בארבעה מישורים:

- ◆ היערכות כללית של בתי הספר לעבודה עם תלמידים מתקשים (איתור וזיהוי תלמידים מתקשים, בניית תכניות עבודה, הצבת יעדים לעבודה עם תלמידים מתקשים)
- ◆ הפעלת אסטרטגיות שונות למתן מענים לקידום התלמידים (מענים לכלל הכיתה: שיטות הוראה מותאמות לכיתה הטרוגנית, הוספת כח אדם לכיתה, שינוי הרכב וגודל הכיתה; מענים מיוחדים לתלמידים מתקשים: תגבור לימודי בתוך הכיתה ומחוץ לה, סיוע רגשי-חברתי על ידי אנשי מקצוע, חונכות, ועבודה עם הורי התלמידים המתקשים)
- ◆ מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי (עבודת צוות, תמיכת הצוות הטיפולי, הכשרות לקידום תלמידים מתקשים)
- ◆ קשר עם גורמים מחוץ לבית הספר (גורמים בקהילה ותכניות ביזמת גורמים חיצוניים לבית הספר).

הדוח המלא כולל סקירת ספרות על דרכי פעולה לקידום תלמידים מתקשים, ריכוז נתונים ממקורות שונים על מערכת החינוך החרדית, וסוגיות מרכזיות שעלו ממחקר מקדים בו רואיינו אנשי מפתח במערכת. ניתן למצוא אותו באתר מכון ברוקדייל¹. נתוני המחקר מציגים תמונה כוללת לגבי בתי הספר של הרשת, תוך התייחסות למאפיינים המיוחדים של בתי הספר מהסוגים השונים (על פי מגדר), והשוואות לנתונים מהמחקר על בתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים (יסודיים וחסויים ביניים).

3. עיקרי הממצאים וכיווני פעולה

- ◆ בממוצע, המחנכים העריכו כי כמעט שליש (29%) מהתלמידים בכיתותיהם (א-ח) הם תלמידים מתקשים. נתון זה גבוה במובהק מהנתון הממוצע בבתי הספר הממלכתיים היסודיים (22%) ודומה לזה של חטיבות הביניים (30%). אחוז המתקשים גבוה גם כשמשווים את בתי הספר החלשים ביותר של הרשת (בעלי מדד טיפוח 7-10) לבתי הספר בחינוך הממלכתי בעלי אותם מדדי טיפוח (33% בבתי הספר של הרשת, לעומת 23% בבתי ספר יסודיים ו-29% בחטיבות ביניים בחינוך הממלכתי).
- ◆ הממצאים מצביעים על כך שבהיבטים רבים, יש דמיון בין דרכי ההתמודדות של בתי הספר של הרשת לבין בתי הספר הממלכתיים ופתיחות לגישות עבודה הנחשבות כתורמות לקידום התלמידים. עם זאת, ניכרים הבדלים בהיבטים שונים, למשל, בשיעור נמוך יותר של אנשי צוות בעלי השכלה אקדמית או בעלי השכלה מקבילה לאקדמית, בנגישות נמוכה יותר של אנשי המקצוע הטיפוליים לבתי הספר, ובהיקף נמוך יותר של קשרים עם גורמים טיפוליים בקהילה.

¹ www.jdc.org.il/brookdale

♦ יתר על כן, הממצאים מצביעים על היקף גדול יותר של צרכים לא מסופקים בבתי הספר של הרשת. המחנכים העריכו כי כ-60% מהתלמידים הזקוקים לסוגי סיוע שונים (תגבור לימודי, סיוע טיפולי וחונכות) אינם מקבלים אותם.

♦ מהמחקר עולה כי בבתי הספר של הרשת התפתחו מענים ייחודיים להתמודדות עם תלמידים מתקשים, המהווים לעתים חלופה למענים הקיימים בבתי הספר הממלכתיים, כגון, הפרויקט "אבות ובנים"; אנשי צוות (שאינם בעלי מקצוע טיפולי) האמונים על תמיכה רגשית; שימוש נרחב בחונכים ועבודה משותפת עם מרכזי למידה.

♦ נמצאו הבדלים בדרכי הפעולה ובצרכים של בתי הספר המשרתים אוכלוסיות תלמידים שונות:

1. בתי הספר לבנות: בתי ספר אלה מכוונים, יותר מבתי הספר האחרים, להצלחה לימודית העומדת בסטנדרטים של החינוך הממלכתי, על מנת לאפשר את השתלבות הבנות בשוק העבודה. הדבר מתבטא בדפוסי הפעולה הדומים יותר, בהיבטים רבים, לאלה הנהוגים בבתי הספר הממלכתיים, במידת המקצועיות של המענים לתלמידות המתקשות, ובהיקף גדול יותר של קשרים עם משרד החינוך ועם שירותים בקהילה. עם זאת, הקשיים שמעלות מחנכות הבנות מצביעים על צרכים בתחום ההתמודדות עם כיתות הטרוגניות.

2. בתי הספר לבנים: עבודתם של בתי הספר לבנים עם התלמידים המתקשים מתאפיינת במסורת של השקעה רבה בלימוד הבנים תוך כדי שימוש בשיטות לימוד תורניות (קריאה מגיל צעיר, קבוצות לימוד קטנות, ועוד). המכוונות ללמידה והמחויבות בין התלמיד למוסד תופסות מקום ראשון, ומדידת הישגים לימודיים על פי סטנדרטים חיצוניים, תופסת מקום משני. בבתי ספר אלו רווחת הגישה שלפיה ניתן להכיל את קשייהם הלימודיים של הבנים, כל עוד הם אינם פוגעים ברמה הרוחנית הנתפסת של המוסד ובשייכות הקהילתית; בד בבד, יש פחות שימוש בסיוע מקצועי לתלמידים המתקשים. הדבר מתבטא בדגש קטן יותר על איתור ומעקב מסודר אחר הישגי התלמידים ובשימוש רב יותר בכוח אדם לא מקצועי למתן סיוע לימודי לתלמידים מתקשים. כמו כן, בתי ספר אלה מקיימים פחות קשר עם שירותי הרווחה ומנהליהם מביעים חשש גדול יותר ממעורבות של גורמים חיצוניים בבתי הספר. ראוי לציין שבצד בחששות, רבים יותר מהמנהלים מעריכים כי נחוצה לצוות שלהם הדרכה או השתלמות נוספת בנושא איתור תלמידים מתקשים.

3. בתי הספר המעורבים: בתי ספר אלה מתמודדים עם אוכלוסייה חלשה יותר מבחינה חברתית-כלכלית, בצד האתגר הייחודי שבהתמודדות עם שתי אוכלוסיות תלמידים נפרדות (בנים ובנות) באותה מסגרת ניהולית. צוותי בתי הספר המעורבים מדווחים על פחות קשר עם שירותים טיפוליים חיצוניים; על פחות אנשי צוות טיפוליים בבתי הספר ועל פחות הכשרות לצוות. בהתאם לכך, הם מדווחים על קשיים רבים יותר בהתמודדות עם התלמידים המתקשים ועל צורך רב יותר בהכשרות.

מהממצאים עולים כיווני פעולה לחיזוק בתי הספר של הרשת במאמצייהם להתמודד עם צורכיהם של התלמידים המתקשים, ובהם, הפצת אסטרטגיות לקידום תלמידים מתקשים בכלל בתי הספר של הרשת; הסדרת נגישותם של משאבים כגון מתי"אות, הזמינים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, לבתי הספר של הרשת; הגדלת מספר אנשי המקצוע הטיפוליים בבתי הספר, בצד חיזוק מודעותם של המורים

לתועלת האפשרית בפנייה לאנשי מקצוע; בחינת דרכים לחיזוק הקשר בין השירותים הטיפוליים בקהילה לבתי הספר, תוך דאגה לסוגיות של התאמה תרבותית; שיפור מקצועיות החונכים; חיזוק מנגנוני תמיכה במורים בהתמודדותם עם התלמידים המתקשים; חיזוק ההכשרות למורים ולמנהלים. כל זאת, תוך תשומת לב לצרכים השונים של בתי הספר מהסוגים השונים.

מהממצאים עולה, שבצד חשש מסוים מפני שיתוף פעולה עם גורמים חיצוניים העשויים לפגוע באורח החיים הייחודי של החברה החרדית, יש פתיחות גוברת והולכת של בתי הספר לרכישת ידע ולהכרת דרכי פעולה חדשות לקידום תלמידים מתקשים. רצונם של בכירי הרשת לשתף פעולה עם המיפוי הוא צעד נוסף לקראת הרחבת שיתוף הפעולה בין מערכת החינוך הממלכתית לבין בתי הספר החרדיים. זהו גם צעד נוסף ללמידה על דרכי הפעולה של כלל בתי הספר החרדיים כדי שניתן יהיה לתמוך בהמשך התכנון, הפיתוח וההטמעה של מדיניות ושל דרכי התערבות הולמות לקידום של התלמידים המתקשים בבתי ספר אלה.

ממצאי המחקר יופצו בפורומים שונים, תוך דיון ודיאלוג עם אנשי המקצוע במשרד החינוך, ברשת 'מעין החינוך התורני' ובבתי הספר עצמם.

דברי תודה

ברצוננו להודות לאנשים הרבים שתרמו לביצוע מחקר זה :

באגף לחינוך מוכר שאינו רשמי במשרד החינוך, ברצוננו להודות למר יהודה פינסקי, מנהל האגף, ולגב' רות אלמליח, מפקחת ארצית, על ייזום המחקר ועל הליווי לאורך כל הדרך ; ולמפקחי האגף על סיועם בהבנת מאפייני החינוך החרדי וביצירת הקשר עם המוסדות.

ברשת 'מעין החינוך התורני', ברצוננו להודות לגב' אסתר אטיאס, אחראית אזורית – מרכז וירושלים, שללא תמיכתה קשה היה להגיע לאחוזי ההיענות הגבוהים למחקר. תודה גם להנהלת הרשת ולאנשי המקצוע במטה על התמיכה בקיום המחקר ועל שסייעו בכל הנדרש, ולמנהלות ולמחנכות בבתי ספר שונים, שתיארו בהרחבה את הנעשה במוסדותיהן ואפשרו לנו ללמוד על התמונה הכוללת של ההתמודדות עם התלמידים המתקשים.

אנו מודים לאנשי מקצוע נוספים שתרמו להרחבת הבנתנו את עולם המושגים של החינוך החרדי, בהם הגב' רחל הלר, ד"ר סימה זלצברג, ד"ר הסתר פאס (מכללת ספיר), ד"ר גד אבקסיס, ואנשי הצוות במכון אחי"ה ובמרכז לילד ולמשפחה בבני-ברק ; ולכל המנהלים והמחנכים שהשתתפו בסקר ותרמו את המידע שאיפשר את ביצוע מחקר זה.

אנו מודים מאוד לאנשי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך, בראשות פרופ' זכריה מדר, על הסיוע בכל שלבי המחקר.

אנו מודים לחברי צוות מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל : לפרופ' ג'ק חביב, מנכ"ל המכון, על ליווי המחקר לאורך כל הדרך, וכן לכל חברי צוות המרכז לילדים ולנוער – לרות ברוך-קוברסקי, על השותפות בחשיבה ; לדגנית לוי, על הייעוץ בעבודת השדה ; ולשרון עמיאל, שסייעה בכתיבת חלק מהפרקים. תודה לאסף שרון על הייעוץ בניתוח הנתונים, לתמרה יהלום ולבן שלומי, שריכזו את עבודת השדה, לרויטל אביב-מתוק, לענת ברבריאן וללסלי קליינמן על תרומתן בהפקת הדוח.

תוכן העניינים

1	1. מבוא
1	1.1 רקע
1	1.2 מבנה הדוח
2	1.3 מאפייניה העיקריים של החברה החרדית
5	1.4 מערכת החינוך החרדית
11	1.5 'מעייין החינוך התורני' – סקירה כללית ומאפייני בתי הספר
16	2. דרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים – סקירת ספרות המחקר
28	3. שיטת המחקר
28	3.1 מטרות המחקר
29	3.2 מחקר מקדים
30	3.3 מערך המחקר
30	3.4 אוכלוסיית המחקר והמדגם
33	3.5 כלי המחקר ושיטת איסוף הנתונים
35	3.6 המסגרת המושגית
37	3.7 עיבוד הנתונים
38	3.8 מגבלות המחקר
38	4. התלמידים המתקשים והיערכות בתי הספר לעבודה עם
38	4.1 התלמידים המתקשים במערכת החינוך החרדית: היקף ואיתור
40	4.2 שיעור התלמידים המתקשים בבתי הספר של 'מעייין החינוך התורני'
42	4.3 יעדי המנהלים בעבודה עם התלמידים המתקשים
45	4.4 תהליכי איתור הצרכים וזיהויים ותכנון העבודה עם התלמידים המתקשים
45	4.5 החינוך המיוחד ו'חוק השילוב' במערכת החינוך החרדית
51	וברשת 'מעייין החינוך התורני'
55	5. האסטרטגיות העיקריות לקידום התלמידים
55	5.1 האסטרטגיות העיקריות להתמודדות עם השונות בין תלמידי הכיתה
59	5.2 האסטרטגיות העיקריות לקידום התלמידים המתקשים
77	5.3 הערכת האסטרטגיות לקידום הישגי התלמידים המתקשים
79	6. מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי
79	6.1 מערך התמיכה הארגונית: תמיכה מקצועית ועבודת צוות
84	6.2 הכשרה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים
89	7. הקשר עם גורמים מחוץ לבית הספר
89	7.1 הקשר עם גורמים בקהילה
94	7.2 תכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים
105	7.3 שביעות הרצון מהתכניות המופעלות
106	8. ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים על פי תפיסת המנהלים והמחנכים
106	8.1 קשיים ותחושת סיפוק בעבודה עם התלמידים המתקשים
109	8.2 מתן מענה הולם לצורכי התלמידים המתקשים על פי הערכת המחנכים
110	8.3 צרכים בלתי מסופקים
113	8.4 הצעות המנהלים והמחנכים להמשך פעולה

118	9. הסוגיות העיקריות וכיווני הפעולה
121	ביבליוגרפיה
135	נספח א: מאפיינים של בתי הספר שנכללו בסקר
136	נספח ב: היקף והיערכות בתי הספר לעבודה עם התלמידים המתקשים
138	נספח ג: האסטרטגיות העיקריות למתן מענים לקידום התלמידים המתקשים
145	נספח ד: מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי
146	נספח ה: הקשר עם הגורמים מחוץ לבית הספר
148	נספח ו: תפיסת המנהלים והמחנכים את ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים

רשימת הלוחות

פרק 4: התלמידים המתקשים והיערכות בתי הספר לעבודה עם

7	לוח 1: בתיה"ס היסודיים החרדיים בישראל, לפי סוג הפיקוח ומגדר התלמידים - 2010
14	לוח 2: מספר תלמידים ממוצע ויחס מספרי מורה-תלמיד על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
14	לוח 3: בתיה"ס שבהם יש יום חינוך ארוך וסיוע כלכלי לתלמידים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס ולפי סוג הסיוע
15	לוח 4: מנהלי בתיה"ס, לפי סוג ביה"ס ולפי ותק בהוראה ובניהול
16	לוח 5: ותק בהוראה והשכלה של מחנכי הכיתות, לפי סוג ביה"ס
32	לוח 6: דגימת המחנכים
32	לוח 7: המנהלים שרואיניו, לפי סוג ביה"ס
32	לוח 8: המחנכים שרואיניו, לפי שכבות כיתה וסוג ביה"ס
42	לוח 9: התלמידים המתקשים בביה"ס על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס
42	לוח 10: התלמידים שאובחנו, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
44	לוח 11: היעדים העיקריים של מנהלי בתיה"ס בעבודה עם התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס
48	לוח 12: השימוש במידע (לעתים קרובות או תמיד) לאיתור תלמידים מתקשים על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
49	לוח 13: התייחסות למגוון הצרכים של התלמידים על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
49	לוח 14: אחוז ממוצע של תלמידים בכיתה, ש"בשנה האחרונה" נעשו לגביהם פעולות לאיתור ולזיהוי קשייהם על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס

- לוח 15 : הכנת תכניות אישיות לעבודה עם התלמידים המתקשים על פי דיווח המחנכים,
51 לפי סוג ביה"ס
- לוח 16 : כיתות חינוך מיוחד וזכאות לשילוב בביה"ס, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
54
- לוח 17 : תלמידים זכאי סל שילוב, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
54
- לוח 18 : בתי ספר שבהם פועלים מדריכי מתי"א על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
54
- פרק 5: האסטרטגיות העיקריות לקידום תלמידים**
- לוח 19 : מחנכים שדיווחו על הוראה בשיטות שונות, לפי סוג ביה"ס
57
- לוח 20 : מנהלים שדיווחו על בתי הספר שבהם מלמדים שני אנשי צוות יחד באותה כיתה,
57 לפי סוג ביה"ס
- לוח 21 : הקבצות בבתי הספר ובשכבות הלימוד על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
59
- לוח 22 : בתי הספר, הכיתות והתלמידים שמקבלים תגבור לימודי על פי דיווח
61 המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס
- לוח 23 : כוח האדם שמעניק את התגבור הלימודי והדרכתו, על פי דיווח המנהלים,
63 לפי סוג ביה"ס
- לוח 24 : מועד מתן התגבור מחוץ לכיתה, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
63
- לוח 25 : קשיים ביישום התגבור הלימודי לתלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים,
65 לפי סוג ביה"ס
- לוח 26 : בתי ספר שבהם יש יועצים, פסיכולוגים ואנשי צוות הנותנים סיוע רגשי
68 לתלמידים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- לוח 27 : בתי הספר שבהם ניתן סיוע טיפולי בכיתות ובקרב תלמידים על פי דיווח המנהלים
69 והמחנכים, לפי סוג ביה"ס
- לוח 28 : בתי הספר שבהם ניתן סיוע טיפולי ומועד נתינתו על פי דיווח המנהלים,
70 לפי סוג ביה"ס
- לוח 29 : בתי ספר, כיתות ותלמידים שמקבלים חונכות לקידום רגשי-חברתי
72 על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס
- לוח 30 : מאפייני מתן החונכות : כוח אדם, הדרכתו ומועדי נתינת החונכות בבתי הספר
72 שבהם ניתנת חונכות על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- לוח 31 : בתי ספר וכיתות שבהם יש פעילות עם הורי התלמידים המתקשים
74 על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- לוח 32 : כוח האדם שעורך פעילויות מיוחדות עם הורי התלמידים המתקשים והיקף
74 המקבלים הדרכה מתאימה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- לוח 33 : זכאי סל שילוב, מתוך מקבלי הסיוע על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
76

- 78 לוח 34 : המחנכים והמנהלים שדיווחו שהפעולה מקדמת את התלמידים המתקשים
המקבלים אותה, לפי סוג ביה"ס
- 78 לוח 35 : המחנכים שדיווחו שביישום המענים ניתנות מספיק שעות
- פרק 6 : מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי**
- 81 לוח 36 : אנשי המקצוע שאליהם פונים המחנכים בנוגע לבעיות או להתלבטויות
לגבי התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס
- 81 לוח 37 : המחנכים הנמצאים בקשר עם גורמים שונים מבית הספר בנוגע לבעיות
או להתלבטויות שעולות בעבודה עם התלמידים המתקשים לפי סוג ביה"ס
- 83 לוח 38 : ישיבות צוות ופורומים מקצועיים : דיווח המחנכים והמנהלים על השתתפותם
כמדד לעבודת הצוות, לפי סוג ביה"ס
- 84 לוח 39 : מחנכים שהעריכו כי יש להם 'כתובת' להתייעצויות בבית הספר בנושאים
הקשורים לעבודה עם התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס
- 86 לוח 40 : השתתפות בהכשרות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך שנת
הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס
- 86 לוח 41 : השתתפות בהכשרות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך שנת
הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- 88 לוח 42 : תחומי ההכשרות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים שהתקיימו בשנת
הלימודים תשע"ב על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- 89 לוח 43 : המשתתפים בהכשרות מקבלים ידע ומיומנויות רלוונטיות לקידום התלמידים
המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס
- פרק 7 : הקשר עם גורמי מחוץ לבית הספר**
- 93 לוח 44 : הקשר של בתי הספר עם שירותים בקהילה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- 93 לוח 45 : ממוצע של תלמידים בכיתה, שלגביהם נעשו "בשנה האחרונה" פעולות שונות
לאיתור ולזיהוי קשיים, כולל הפניית תלמידים לגורמי טיפול מחוץ לביה"ס,
על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
- 94 לוח 46 : היקף פעילות מרכזי הלמידה, בבתי ספר, בכיתות ובקרב תלמידים
על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
- 97 לוח 47 : התכניות החיצוניות : בתי ספר שבהם מיושמות תכניות חיצוניות לקידום התלמידים
המתקשים ותלמידים המשתתפים בכל תכנית על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- 97 לוח 48 : התכניות החיצוניות : תלמידים המשתתפים בכל תכנית על פי דיווח המנהלים,
לפי אחוז תלמידים מתקשים
- 98 לוח 49 : משך זמן הפעלת התכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר, על פי דיווח המנהלים,
לפי סוג ביה"ס

- 100 לוח 50 : תחומי התכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים,
לפי סוג ביה"ס
- 101 לוח 51 : התפלגות התכניות החיצוניות על פי דיווח המנהלים, לפי סוג הגורם הפדגוגי
החיצוני ולפי סוג ביה"ס
- 102 לוח 52 : אופי המעורבות הפדגוגית של התכניות החיצוניות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים,
לפי סוג ביה"ס
- 104 לוח 53 : עמדות המנהלים כלפי הכנסת תכניות חיצוניות לבית הספר, לפי סוג ביה"ס
- 105 לוח 54 : התרומות הרצויות של התכניות החיצוניות לבתי הספר על פי דיווח המנהלים,
לפי סוג ביה"ס
- 105 לוח 55 : תרומת התכניות החיצוניות לתלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים
- פרק 8: ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים על פי תפיסת המנהלים והמחנכים**
- 108 לוח 56 : הקשיים העיקריים של בתיה"ס בעבודה עם התלמידים המתקשים על פי
דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- 108 לוח 57 : עמדות המחנכים כלפי פעילותם עם התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס
- 108 לוח 58 : סיפוק ותחושת הצלחה של המחנכים, בעבודתם עם התלמידים המתקשים,
על פי דיווחם, לפי סוג ביה"ס
- 109 לוח 59 : המידה שבה הכלים והמשאבים העומדים לרשות המחנכים מאפשרים להם,
על פי הערכתם, להתמודד עם צורכי התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס
- 109 לוח 60 : התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם על פי הערכת המחנכים,
לפי סוג ביה"ס
- 112 לוח 61 : הכינות, שבהן יש תלמידים שזקוקים למגוון מענים ולא מקבלים אותם
על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
- 113 לוח 62 : התלמידים המקבלים מענים שונים, אל מול צרכים בלתי מסופקים של התלמידים
באותו מענה, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס
- 114 לוח 63 : הפעולות החשובות ביותר לקידום התלמידים המתקשים על פי דיווח המנהלים,
לפי סוג ביה"ס
- 115 לוח 64 : הפעולות החשובות ביותר לשם קידום של התלמידים המתקשים על פי
תפיסת המחנכים, לפי סוג ביה"ס
- 117 לוח 65 : הצורך של צוות בית הספר להיעזר בהכשרה בתחומים שונים, כדי להצליח
בקידום התלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס
- 117 לוח 66 : הצורך להיעזר בהכשרה בתחומים שונים, כדי להצליח בקידום התלמידים
המתקשים על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס

רשימת לוחות בנספחים

נספח א: מאפיינים של בתי הספר שנכללו בסקר

לוח א1: מאפיינים של בתי הספר, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 135

נספח ב: היקף והיערכות בתי הספר לעבודה עם התלמידים המתקשים

לוח ב1: התלמידים המתקשים בבית הספר על פי דיווח הממחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 136

לוח ב2: התייחסות למגוון הצרכים של התלמידים ושימוש במידע לצורך איתור תלמידים מתקשים, על פי דיווח הממחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 136

לוח ב3: התייחסות למגוון הצרכים של התלמידים ושימוש במידע לצורך איתור תלמידים מתקשים, על פי דיווח הממחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 137

לוח ב4: יישום היבטים ב"חוק השילוב", על פי דיווח המנהלים והממחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 137

נספח ג: האסטרטגיות העיקריות למתן מענים לקידום התלמידים המתקשים

לוח ג1: הוראה בשיטות שונות, על פי דיווח הממחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 138

לוח ג2: בתי הספר שבהם מופעלות אסטרטגיות שונות להתמודדות עם שונות ברמה הלימודית של תלמידי הכיתה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 138

לוח ג3: השכבות והמקצועות שבהם ניתנים מענים לימודיים מוגברים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס 139

לוח ג4: הקבצות בבתי הספר ובשכבות הלימוד על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 139

לוח ג5: מספר האסטרטגיות השונות לקידום התלמידים המתקשים שמיושמות בבית ספר על פי דיווח המנהלים והממחנכים, לפי סוג והגדרת ביה"ס 140

לוח ג6: סוגי מענים טיפוליים הניתנים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס 140

לוח ג7: קשיים ביישום מענים טיפוליים וחברתיים לתלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס 141

לוח ג8: מטרות, סוגים והיקף פעילויות מיוחדות עם ההורים של התלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס 141

לוח ג9: מספר האסטרטגיות השונות לקידום התלמידים המתקשים שמיושמות בבתי הספר, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 142

לוח ג10: יישום התגבור הלימודי (הדרכה ומועד), על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך 142

143 לוח ג11 : היקף ויישום המענים בבתי ספר, בכיתות ובקרב תלמידים, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

143 לוח ג12 : הזכאים לסל שילוב בקרב מקבלי הסיוע, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

144 לוח ג13 : דיווח המחנכים כי ביישום האסטרטגיות ניתנות מספיק שעות, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

נספח ד: מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי

145 לוח ד1 : פנייה של המחנכים אל אנשי מקצוע ועמיתים בנוגע לבעיות או להתלבטויות לגבי התלמידים המתקשים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

145 לוח ד2 : אופי הלמידה בהכשרות הניתנות למחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

נספח ה: הקשר עם הגורמים מחוץ לבית הספר

146 לוח ה1 : הקשר של בתי הספר עם שירותים בקהילה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

146 לוח ה2 : תכניות חיצוניות מיושמות בהיקפים דומים של בתי ספר וכיתות כמו בחינוך הממלכתי

147 לוח ה3 : התפלגות התכניות החיצוניות לפי סוג הגורם הפדגוגי החיצוני, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

147 לוח ה4 : עמדות המנהלים כלפי הכנסת תכניות חיצוניות לבית הספר, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

נספח ו: ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים

148 לוח ו1 : המידה שבה הכלים והמשאבים העומדים לרשות המחנכים מאפשרים להם, על פי הערכתם, להתמודד עם צורכי התלמידים המתקשים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

148 לוח ו2 : התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם על פי הערכת המחנכים, לפי סוג ביה"ס

149 לוח ו3 : הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים למענים השונים ולא מקבלים, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

149 לוח ו4 : תלמידים הזקוקים למענים ולא מקבלים, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

רשימת תרשימים

פרק 4: התלמידים המתקשים והיערכות בתי הספר לעבודה עם

41 תרשים 1 : שיעור התלמידים המתקשים בכיתה על פי דיווח המחנכים

47 תרשים 2 : שימוש במידע לצורכי איתור ולזיהוי תלמידים מתקשים : דיווח המחנכים

48 תרשים 3 : פעולות לאיתור ולזיהוי תלמידים מתקשים : דיווח המחנכים

	פרק 5: האסטרטגיות העיקריות לקידום תלמידים
56	תרשים 4: שיטות להתמודדות בכיתה הטרוגנית
58	תרשים 5: שימוש בהוראה של שני אנשי צוות
59	תרשים 6: היקפי השימוש בהקבצות, לפי יסודי וחט"ב
75	תרשים 7: סיכום היקפי המענים בבתי הספר של הרשת ובבתי הספר הממלכתיים
	פרק 6: מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי
81	תרשים 8: היקפי פניית המחנכים לאנשי מקצוע
83	תרשים 9: תמיכה בצוות החינוכי – דיווח המחנכים
	פרק 7: הקשר עם גורמים מחוץ לבית הספר
92	תרשים 10: קשר שוטף עם גורמים בקהילה
101	תרשים 11: גורם פדגוגי חיצוני המעורב בתכניות החיצוניות
104	תרשים 12: עמדות המנהלים כלפי הכנסת תכניות חיצוניות לבית הספר
	פרק 8: ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים על פי תפיסת המנהלים והמחנכים
111	תרשים 13: הכיתות שבהן יש תלמידים הזקוקים למענה ולא מקבלים
111	תרשים 14: התלמידים הזקוקים למענה ולא מקבלים

1. מבוא

1.1 רקע

קידום של תלמידים המתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר הוא אחד מיעדיה החשובים של מערכת החינוך בישראל. לשם כך, פועלים בתי הספר בדרכים שונות, הכוללות היערכות ארגונית, מתן מענים ייעודיים לקידום התלמידים, יישום תכניות פדגוגיות שונות, מתן הכשרות לצוותים החינוכיים ועוד. בעקבות מחקר שנערך בשנת הלימודים תשס"ז (2006), שמיפה את הפעילויות לקידום תלמידים מתקשים בבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים דתיים בארץ (כהן-נבות ואחרים, 2009), ובעקבות מחקר חוזר ביחס לבתי ספר אלה בשנת הלימודים תשע"ב (2012) - ביקשו האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי יחד עם רשת 'מעין החינוך התורני' למפות את התחום גם בבתי הספר היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני'. המיפוי הוא ראשון מסוגו בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' ובמערכת החינוך החרדית בכלל.

מטרת המחקר, על כן, היא ללמוד על דרכי הפעולה הקיימות בחינוך היסודי לקידום התלמידים המתקשים, ועל הקשיים והצרכים של בתי הספר בתחום זה. המיפוי נועד לספק מידע שיטתי ועדכני על מכלול המענים הקיימים במערכת, על הפעילויות המתבצעות בעבור התלמידים המתקשים, על האופן שבו הן משתלבות בבתי הספר ועל האופן שבו הן נתפסות על ידי הצוותים החינוכיים. המידע נועד לתמוך בהמשך הפיתוח של המענים לתלמידים המתקשים ולשרת את הרשת ואת מערכת החינוך כמו גם את הרשויות המקומיות, בתי הספר וארגונים מהמגזר השלישי העוסקים בתחום זה, ולהוות בסיס לתכנון מדיניות ודרכי התערבות הולמים לקידום התלמידים המתקשים.

המחקר התבצע באמצעות סקר שנערך במשך שנת הלימודים תשע"ב בקרב כלל מנהלי בתי הספר היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני' ובקרב מחנכים ממדגם מייצג של בתי ספר, ובאמצעות שאלון למנהלים (למילוי עצמי) ושאלון לראיון טלפוני עם מחנכים. כמו כן, נערכו גם מחקר מקדים לגבי מהות החינוך החרדי ומחקר איכותני מעמיק בכמה בתי ספר נבחרים, הנתפסים ככאלה העושים עבודה טובה בתחום ההתמודדות עם התלמידים המתקשים, במטרה ללמוד על התארגנות בתי הספר למתן מענים לתלמידים מתקשים במבט כולל.

ממצאי המחקר הנוכחי מספקים לראשונה תמונת מצב מקיפה על מאפייניהן ועל היקפן של הדרכים השונות, שבאמצעותן מתמודדים בתי הספר היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני' עם צורכי התלמידים המתקשים. חשוב להבהיר כי אין בממצאי הסקר מידע מעמיק על אודות איכות יישומן של הפעילויות השונות או על אודות הצלחתן בהשגת יעדיהן.

1.2 מבנה הדוח

פרק 1, המבוא, סוקר את הרקע שבו פועלת מערכת החינוך החרדית בכללותה ואת מאפייני בתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני', כמו גם את המחקר ואת מטרותיו. בפרק 2 מוצגת הספרות בנושא התמודדותם של בתי הספר עם התלמידים המתקשים.² בפרק 3 מפורטת שיטת המחקר ובפרק 4

² סקירת הספרות נכתבה במשותף לצורך הדוח על בתי הספר הממלכתיים והדוח הנוכחי.

מתוארת תופעת התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים בכלל ובאלו של 'מעייין החינוך התורני' בפרט.

בפרק 5 נסקרות דרכי היערכותם של בתי הספר, ביישום של אסטרטגיות משני סוגים: אסטרטגיות לצורך חיזוק תפקודו של בית הספר ביחס לכלל תלמידיו, בהם התלמידים המתקשים, וכפעילות שיש בכוחה למנוע את היווצרותן של בעיות וקשיים אצל התלמידים; ואסטרטגיות למתן מענים מיוחדים לתלמידים המתקשים, כגון: מענים לימודיים מוגברים, מענים רגשיים-חברתיים ומענים מבוססי קשר עם הורים. עוד מתוארים בפרק המענים ושיטות העבודה הייחודיים לבתי הספר של רשת 'מעייין החינוך התורני'.

בפרק 6 מוצג מערך התמיכה שמקבל הצוות בבית הספר, מהשותפים להוראה ולטיפול במתקשים, מצוות ההנהלה ועוד; ואת ההכשרות (היקף, תחומי הכשרה, שביעות רצון ועוד) שעוברים אנשי הצוות ביחס לעבודה עם תלמידים מתקשים.

פרק 7 דן במקורות החינוכיים לבתי הספר להשגת מענים בעבור התלמידים המתקשים ולקבלת ייעוץ ותמיכה מקצועיים לצוות לקידום עבודתו בנושא זה. בפרק זה נסקור את הקשר של בתי הספר עם השירותים הקהילתיים המצויים מחוץ לבית הספר ואת השימוש בתכניות התערבות חינוכיות.

בפרק 8 מוצגת הערכתם של המנהלים ושל המחנכים את ההתמודדות הכוללת עם צורכי התלמידים המתקשים; מתוארים קשייהם ותפיסותיהם לגבי צרכים שנתרו בלתי מסופקים. נוסף על כך מתוארות בפרק הפעולות שלדעת המנהלים והמחנכים חשוב לקדם למען התלמידים המתקשים. הממצאים יוצגו לגבי כלל בתי הספר ויתוארו גם ממצאים הייחודיים לסוגים השונים של בתי הספר (בתי ספר לבנים, בתי ספר לבנות ובתי ספר "מעורבים"). כמו כן, על מנת לתת הקשר רחב לנתונים העולים לגבי בתי הספר של הרשת, נתייחס לממצאים נבחרים שעלו במחקר על בתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים (ר' הרחבה בנושא ההשוואה בפרק העוסק בשיטת המחקר). לבסוף, בפרק 9, נידונות הסוגיות העיקריות ומוצעים כיווני הפעולה לעתיד.

1.3 מאפייניה העיקריים של החברה החרדית

מחויבותה של החברה החרדית לשמירה על מצוות הדת היהודית והלכותיה ניכרת היטב בחיי היום-יום: תפיסתה את מקום המשפחה והחברה ביחס ליחיד; שמירה על כללי צניעות ועל הפרדה בין המינים; תפיסת לימוד התורה כערך עליון; עמדותיה כלפי המדינה, מוסדותיה וכלפי השירותים שהיא מעניקה ושאיפתה לשמור על גבולות ברורים בינה לבין החברה הכללית, כדי לשמור על צביונה הייחודי וכדי להישמר מ"השפעות זרות". עם זאת, ראוי לציין, שהחברה החרדית אינה עשויה מקשה אחת, והשונות בין תת הקבוצות שבתוכה בנוגע למידת ההיבדלות מהחברה הכללית - רבה.

כיוון שהדתיות החרדית אינה קטגוריה סטטיסטית רשמית, ההערכות המספריות לגבי היקף האוכלוסייה החרדית שונות זו מזו, על פי מקורות הנתונים:³ בסקירת משרד התמ"ת (2010) מופיעה

³ זיהוי רמת הדתיות באוכלוסייה היהודית היא שאלה סבוכה ומגוון התשובות במחקרים השונים גדול. שפיגל (2011) מסביר כי מחקרים איתרו אזורים חרדיים על פי מספר מדדים עיקריים: דפוסי הצבעה למפלגות

הערכה (המבוססת גם היא על מגוון מחקרים בתחום, בהם הסקר החברתי של הלמ"ס, 2002-2009), כי הציבור החרדי בישראל מונה כיום כ-637 אלף איש, שהם כ-8.8% מכלל האוכלוסייה. הריכוזים הוותיקים הגדולים בירושלים ובבני-ברק מכילים את חלק הארי של הקהילה החרדית ומוסדותיה לגוניהם. יש גם ריכוזים חרדיים בערים מעורבות כמו אשדוד וחיפה ובשנים האחרונות התפתחו ערים חרדיות חדשות: אלעד, מודיעין עילית וביתר עילית, כלוויינים הומוגניים של בני ברק ושל ירושלים (כהנר, 2009).

הרכב המשפחה: המשפחה החרדית מתאפיינת בגיל נישואים צעיר וביותר מ-6 ילדים במשפחה בממוצע (חליחל, נייר עבודה של הלמ"ס, 2009). בשנת 2009 היוו הילדים עד גיל 14 כ-50% מכלל האוכלוסייה החרדית (בהשוואה ל-26% ילדים בכלל האוכלוסייה היהודית; לוי, 2009).

תעסוקה: שיעור השתתפותה של האוכלוסייה החרדית בשוק העבודה נמוך יחסית. על פי נתוני הלמ"ס, האחוזה הממוצע של המועסקים מכלל אוכלוסיית בני 20 ומעלה לשנים 2002 – 2008 בקרב החרדים הוא 41.7 לעומת 59.7 בקרב כלל היהודים. יש הבדל בין הגברים לנשים: על פי דוח בנק ישראל לשנת 2007, שיעור השתתפותם של הגברים החרדים בכוח העבודה הוא 24.6% (לעומת 66.7% בקרב שאר הגברים היהודים), ושל נשים חרדיות – 45.2% (לעומת 62% בקרב שאר הנשים היהודיות). שיעור גדול ממשורת הגברים הן משרות חלקיות והשכר נמוך מהמקובל במשק. זאת, בעיקר מכיוון שלימוד התורה נתפס כערך עליון בעבור גברים חרדים והאיזאל בעבורם הוא להקדיש את חייהם ללימוד תורה במסגרת ישיבתית ('ישיבה' טרום הנישואים, או 'כולל' אחריהם). על פי לוי (2009), 44.7% מהגברים החרדים דיווחו כי הסיבה העיקרית לאי השתתפותם בכוח העבודה היא לימודים. זאת, לעומת 1.1% בלבד מהלא חרדים. כמו כן, אופי הלימודים בישיבה, הממוקדים בלימודי קודש, מקשה על המשך לימודים בתחומים אחרים ובמסגרות אחרות ועל השתלבות בשוק התעסוקה המקצועי. רובם המכריע של הגברים באוכלוסייה החרדית אינם מתגייסים לצבא; עובדה המקשה גם היא על השגת תעסוקה.

שני המאפיינים הייחודיים הללו – גודל המשפחות ושיעור ההשתלבות הנמוך בשוק העבודה – מובילים לשיעורי עוני ניכרים. רמת ההכנסה הממוצעת של משק בית חרדי נמוכה בערך במחצית מההכנסה החודשית הממוצעת של משק בית שאינו חרדי (משרד התעשייה המסחר והתעסוקה, 2010). תחולת העוני בקרב משפחות חרדיות היא 56.9% (המוסד לביטוח לאומי, 2010) לעומת 24.7% באוכלוסייה הכללית (גוטליב ופרומן, 2011).

בשנים האחרונות חלים בהדרגה שינויים במאפיינים אלה: עלה היקף התעסוקה של גברים חרדים (בשנים 2002-2008 שיעור המועסקים בקרב החרדים גדל בכ-16% ובקרב כלל היהודים – בכ-9%), התפתחו מסגרות ייחודיות לגיוס גברים חרדים לצבא (שח"ר, נח"ל חרדי), נפתחו מכללות חרדיות המעניקות תארים אקדמיים במגוון תחומים ופותחו מסלולים ייחודיים לאוכלוסייה החרדית במסגרות הלימודים הכלליות. מנתוני המועצה להשכלה גבוהה (בדוח בנק ישראל 2011: השכלה ותעסוקה באוכלוסייה החרדית) עולה כי מספר הסטודנטים החרדים (גברים ונשים) בתכניות הלימוד המיועדות

החרדיות (אצל גורביץ וכהן-קסטרו, 2004, שם), פריסת התלמידים החרדים ומוסדות החינוך החרדיים (אצל פורטנוי, 2007, שם), תחום העירוב החרדי וסגירת רחובות בשבת, שהם סמל טריטוריאלי מובהק לקיומו של ריכוז חרדי בעל נוכחות גאוגרפית (אצל שלהב ופרידמן, 1985, שם).

למגזר החרדי עלה מכ-2,000 בשנת 2005 לכ-5,000 ב-2010. כ-1,000 סטודנטים חרדים נוספים לומדים בתכניות המיועדות לכלל הציבור. רובו המוחלט של השינוי נבע מגידול במספר הסטודנטים הגברים והם מהווים כיום כ-42% מהלומדים. כמו כן, מהנתונים עולה כי מגמת האקדמיזציה בחברה החרדית מתרכזת ברכישת מקצועות בעלי פוטנציאל גבוה להשתלבות בשוק העבודה (גם הוראה וגם תחומים נדרשים אחרים). במקביל, דווח באחרונה על ירידה במספר הממוצע של הילדים במשפחה החרדית. לפי נתונים אלו (חליחל, 2011) בעשור האחרון חלה ירידה של 15% במספר הלידות במגזר החרדי (מ-7.6 ילדים בממוצע לאישה ל-6.5 לידות).

שימוש בשירותים מקצועיים: הרצון של החברה החרדית להגן על גבולותיה מפני השפעות חיצוניות מוביל לכך שתהליך ההתמודדות עם קשיים אישיים ומשפחתיים מתחיל בדרך כלל בפנייה למשאבים הפנים-קהילתיים, בעיקר לרבנים; בראש ובראשונה, בשל שיקולים של התאמה דתית-קהילתית. באשר לקשיים של ילדים, החשש מפנייה לאנשי מקצוע שאינם 'אנשי שלומנו', כלומר שאינם מהקהילה החרדית, גדול עוד יותר. יש חשש מפגיעה ב'טהרתו' של הילד (חשיפתו לעולם בעל ערכים, אמונות ופרקטיקות שונות ולעתים סותרות את אלו של החברה החרדית) וחשש מאי-הבנה תרבותית שתוביל לביקורת שלילית על החברה החרדית. בצד הפנייה לסמכויות רבניות לייעוץ בקשיים משפחתיים ואישיים, התפתחה בחברה החרדית מערכת ענפה של עזרה הדדית בתוך הקהילה, בעיקר מוסדות גמ"חים (גמילות חסדים) בתחומים כלכליים.

על אף הנטייה להיבדלות, החברה החרדית מנהלת דיאלוג מתמיד עם החברה הלא-חרדית מבחינת גבולות ויחסי הגומלין ביניהן (El-Or, 1994). השינויים שחלו בחברה החרדית בשנים האחרונות מלווים הן בעלייה במודעותה ובנכונותה להכיר בקשייהם של משפחות ושל ילדים, והן בעלייה בנכונות לצרוך שירותים מקצועיים וחוץ-מגזריים להתמודדות עם קשיים אלה.

אחד הביטויים לשיתוף הפעולה בין החברה החרדית לבין מוסדות המדינה היא התכנית הלאומית לילדים ולבני נוער בסיכון⁴ (ר' בנושא: סבו-לאל וחסין, 2011, מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון). התכנית, שהחלה לפעול בשנת 2007, זיהתה את האוכלוסייה החרדית כבעלת מאפיינים ייחודיים (עוני, משפחות גדולות) שעשויים להשפיע על רווחתם של ילדים, והיא פועלת בכמה יישובים חרדיים (ביתר עילית, מודיעין עילית, בני ברק, אלעד, ובירושלים בשכונת בית ישראל ובשכונת הבוכרים) בתחומי החינוך, הרווחה והבריאות. בתכנית נוצר שיתוף פעולה בין מובילי התכנית ממשרדי הממשלה השונים לבין הרשויות המקומיות החרדיות ואנשי המקצוע העובדים בהן בשירותי הבריאות, החינוך והרווחה, לצורך מיפוי היקף הילדים בסיכון וצורכיהם ותכנון שירותים בעבורם. בעקבות תהליך המיפוי התקיים תהליך תכנון ופיתוח שירותים בכל אחת מהרשויות/שכונות המשתתפות בתכנית. לתהליכים אלה שותפים נציגי משרדי הממשלה, העיריות וארגונים מקומיים מרכזיים.

⁴ בשלב הראשון התכנית מיושמת ב-56 יישובים ואגדי יישובים בישראל באשכולות החברתיים-כלכליים הנמוכים ביותר (1-4 לפי סיווג הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה). בבחירת היישובים לתכנית, הוחלט להתמקד באוכלוסיות מיוחדות: ילדים ערבים, עולים וחרדים.

פעילות פנאי: פעילות פנאי ממוסדת (חוגים, העשרה וכד'), בעיקר דרך בית הספר או הרשות, תופסת מקום קטן בסדר היום של הילדים החרדים (ובחלק מהזרמים החרדיים ובחלק מהשכונות החרדיות הם עדיין אינם דבר מקובל). יש יישובים, שבהם מרכזים פרטיים או מתנ"סים מציעים שירותי פנאי לאוכלוסייה, ובמוסדות חינוך מסוימים, ובעיקר לגילים הצעירים יותר, מוצעת פעילות פנאי במסגרת צהרונים (מסגרות חינוך בלתי פורמלית). לרוב, גם בבתי הספר לבנות יש פעילויות רבות שאינן לימודיות, בתחומי הספורט, האמנות ועוד. בבתי הספר לבנים פעילויות אלו תלויות במודעות של בית הספר ובפתיחות הקהילה שאליה הוא שייך, ויש בתי ספר יסודיים לבנים המאפשרים פעילויות ספורט, גינון או יצירה במועדים מסוימים בשנה לשם הקלת מתח הלימודים. השימוש בפעילויות אלו הוא בראשיתו, וגלום בו פוטנציאל רב להספקת מענים לתלמידים ולחיזוק הקשר עם שירותים כלליים בקהילה.

1.4 מערכת החינוך החרדית

תלמידי האוכלוסייה החרדית לומדים בבתי ספר שונים מאלו של מערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית, רובם תחת פיקוח האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי. לפי נתוני משרד החינוך, בשנת הלימודים תשע"ב (2011-2012) תלמידי כיתות א-ח בבתי הספר החרדיים היוו כ-24% מתלמידי בתי הספר היסודיים דוברי העברית בחינוך הרגיל.

הלמידה היא מאפיין חשוב בחברה החרדית. הילד החרדי שוהה רוב זמנו במוסדות החינוך, והלמידה אמורה למלא את עולמו. הדבר מתבטא בשעות הלימודים הארוכות יחסית (לעומת מערכת החינוך הממלכתית) ובמעורבות הרבה של צוות בית הספר בחיי התלמידים והוריהם.

1.4.1 מבנה המערכת ומאפייניה

מערכת החינוך החרדית מתחלקת לפי השתייכות המוסדות לזרם דתי, לפי אופי הפיקוח של משרד החינוך על בית הספר ולפי הפרדה בין בנים לבין בנות.⁵

רשתות החינוך והזרמים הדתיים: רוב מוסדות החינוך היסודיים החרדיים שייכים לאחת משתי הרשתות החרדיות הגדולות: מרכז החינוך העצמאי (44% מהתלמידים) או מעיין החינוך התורני (16% מהתלמידים). יש בתי ספר אשר אינם שייכים מבחינה דתית-קהילתית לרשת מסוימת אלא לקהילה או לחסידות. חלק ממוסדות אלו מנוהלים באופן פרטי ועצמאי לחלוטין כמוסד פרטי או כעמותה והם מוגדרים כ'מוסדות פטורי' ואינם נמצאים בפיקוח האגף (ב'מוסדות הפטורי' לומדים 25% מהתלמידים). נוסף על כך, מוסדות החינוך החרדיים מתחלקים על פי השתייכותם לזרם דתי ולמוצא (חסידויות לסוגיהן, ליטאים, חב"ד, ספרדים). חלוקות לא רשמיות נוספות נסמכות על קודים פנימיים בחברה החרדית, בהם שיקולים של התאמה משפחתית, של מידת החרדיות של משפחות הלומדים, של היותם "בעלי תשובה" ועוד.

פיקוח: מבחינת פיקוח, מתחלקים בתי הספר לשלושה סוגים:

⁵ מקורות המידע בנוגע למבנה מערכת החינוך החרדית: 1. ראיונות במשרד החינוך; 2. וורגן, 2007.

א. בתי הספר היסודיים של רשתות החינוך העיקריות ('מעייין החינוך התורני' ו'מרכז החינוך העצמאי') נמצאו, עד שנה"ל תשע"ד⁶ בפיקוח האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי (מוכש"ר) במשרד החינוך. הם מקבלים מהמדינה מימון ככל בתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים, והם מחויבים ללימודי הליבה.⁷

ב. בתי הספר היסודיים הנמצאים בפיקוח האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי (מוכש"ר) במשרד החינוך אך אינם חלק מרשתות החינוך המרכזיות ('מעייין החינוך התורני' ו'רשת החינוך העצמאי') והם שייכים לעמותות ולחסידיות. בתי ספר אלו מקבלים מהמדינה 75% מהמימון הניתן לבתי ספר במערכת החינוך הרשמית והם מחויבים ללימודי הליבה.

ג. בתי הספר היסודיים במעמד 'פטור'⁸, שהם עמותות של תלמודי תורה (ת"תים), מוסדות חינוך חרדיים, בדרך כלל מגיל הגן ועד כיתה ח), המתנהלים בפיקוח חלקי של משרד החינוך, מקבלים מהמדינה 55% מהמימון הניתן לבתי ספר במערכת החינוך הרשמית. הם מחויבים ללימודי יסוד הכוללים כמה 'מקצועות חול' בסיסיים כמו חשבון ומדעים. בתי הספר במעמד 'פטור' הם בדרך כלל קטנים, ומרבית הלומדים בהם (89%) הם בנים (ר' לוח 1). ראוי לציין שלחלק מן הת"תים יש גנים השייכים לאגף לחינוך מוכר שאינו רשמי גם אם כיתות בית הספר הן במעמד של מוסדות 'פטור'.

הפרדה מגדרית: במערכת החינוך החרדית יש הפרדה מלאה בין הבנים לבנות. הפרדה זו מבטאת תפיסה דתית של כללי צניעות, שלפיהם מגע או קשר בין המינים מתאפשר רק במסגרת המשפחה, ושל הבחנה בין אורח החיים של גברים ושל נשים בחברה החרדית. לימוד התורה עומד במרכז חייהם של הגברים, והמעשה החינוכי נתפס כמעשה דתי בבסיסו שמצדיק כמעט כל מאמץ והשקעה (שפיגל, 2011). ברוב בתי הספר החרדיים לבנים מלמדים בעיקר "לימודי קודש", ורוב המורים ('מלמדים' או 'רַבָּס') למדו במכוני הכשרה קורסים הקשורים לחינוך (במקרים רבים לאחר שכבר הפכו למלמדים), אך הם נעדרי הכשרה מסודרת בהוראה. לפיכך, בבתי הספר לבנים (בעיקר במוסדות ה'פטור') יש מחסור משמעותי במורים בעלי ידע בסיסי בכל הנוגע להתפתחות לימודית, פיזית, קוגניטיבית ורגשית של ילדים.

⁶ בשנת הלימודים תשע"ד (אוקטובר 2013), כשנה מתום המיפוי, הוחלף האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי במחוז חרדי חדש. ר' הסברים בהמשך. לאורך הדוח נתייחס למה שהתקיים בעת המיפוי.

⁷ תכנית הליבה היא אחת ההמלצות העיקריות של ועדת דוברת בנושא החינוך, לפיה כל בתי הספר וגני הילדים בישראל יחויבו בלימודי יסוד זהים, תוך התניית תמיכה כלכלית ביישום לימודים אלו. לימודי הליבה מהווים בין 40% ל-60% מלימודי הילדים בהתאם לדרגות הכיתה השונות וכוללת אשכול שפות וספרות, אשכול מתמטיקה, טבע, מדע וטכנולוגיה, אשכול מיומנויות הגוף ואשכול מורשת, רוח וחברה.

⁸ מוסדות 'פטור' הם מוסדות שמערכת החינוך הכירה בהם כמוסדות הפטורים ממילוי הוראות חוק לימוד חובה ומהתנאים הכלליים של מערכת החינוך, ונקבעו להם תנאים מיוחדים.

לוח 1: בתיה"ס היסודיים החרדיים (לא כולל חינוך מיוחד) בישראל, לפי סוג הפיקוח ומגדר התלמידים – 2010 *

	בנות		בנים		סה"כ		מספר ממוצע של תלמידים במסגרת
	תלמידות	בתי"ס	תלמידים	בתי"ס	תלמידים	בתי"ס	
	%	N	%	N	%	N	N
מוכש"ר-מעייין החינוך התורני	13	11,606	19	17,191	16	28,797	185
מוכש"ר-חינוך עצמאי	66	57,952	21	18,873	44	76,825	262
מוכש"ר-אחר	16	13,801	15	13,643	15	27,444	143
פטור	5	4,999	45	39,574	25	44,573	191
סה"כ	100	88,358	100	89,281	100	177,639	781
		284		190		227	

*מבוסס על קובץ מוסדות של משרד החינוך. הנתונים מתייחסים לתלמידי כיתות א-ח.

לימוד הבנות, לעומת זאת, נתפס כמכוון לצרכים מעשיים יותר של פרנסה. בשל כך, מערכת החינוך החרדית לבנות דומה וקרובה יותר למערכת החינוך הממלכתית ומותאמת יותר לשוק העבודה בישראל: המורות בעלות הכשרה פורמלית ומוכרת ולעתים בעלות ידע והתמחות בתחומים נוספים כמו לקויות למידה ובעיות תקשורת. מתוך תפיסת החינוך לבנות כבעל מטרות יישומיות, ובשל העובדה שמרבית הבנות (95%) לומדות במוסדות שהם תחת פיקוח אגף החינוך המוכר שאינו רשמי (מוכש"ר), מתקיימים במוסדות החינוך לבנות יותר "לימודי חול", כגון מתמטיקה ברמה שמעבר לבסיסית ואנגלית, ומופנים תקציבים גם להתמודדות עם קשיי התלמידות במערכת.

למערכת החינוך החרדית מספר מאפיינים נוספים הנובעים מאופי הלמידה ותכניה, שיש להם השלכות על סוגיית התלמידים המתקשים. כאמור, החברה החרדית מעניקה ערך גבוה ללימודי קודש. בתוך מערכת החינוך החרדית, ובעיקר בבתי הספר לבנים, מתחילה הלמידה כבר בגיל 3, ומאפייניה העיקריים כוללים:

- ◆ יום לימודים ארוך (בכיתה א לומדים הילדים עד השעה 16:00, בכיתה ג עד 17:00 וכן הלאה. ב"ישיבה הקטנה", כיתות ח – י, יום הלימודים נמשך לעתים עד 21:00)
- ◆ זיהוי אותיות וקריאה כבר מגיל 3
- ◆ לימוד טקסטים ארוכים מגיל צעיר
- ◆ שיטות הלמידה כוללות בעיקר שינון וחזרה
- ◆ בתלמודי תורה (בתי הספר לבנים) רבים לומדים הילדים מגיל צעיר בשלוש שפות שונות (עברית, יידיש וארמית או לשון הקודש)

בו בזמן, כאמור, יש מקום מצומצם לפעילויות תומכות למידה באופן עקיף, כמו פעילויות של מוטוריקה גסה ועדינה ופעילות גופנית, שוב, בעיקר במערכת החינוך לבנים. אופי זה של מערכת החינוך עלול להקשות אף יותר על התלמידים המתקשים, ובמיוחד על הבנים.

התאמה בין המשפחה לבית הספר: כאמור, בתי הספר מכוונים לענות על צורכיהם של כל הזרמים הדתיים. למשפחה חשוב לבחור בבית הספר המייצג את החוג הדתי שאליו היא משתייכת, את הקהילה ואת "רמת החרדיות" המאפיינת אותה, אשר יאפשרו לילד ולמשפחה לשמר את אורחות החיים המקובלים עליהם. גם לבתי הספר חשוב לבחור תלמידים שאורח חייה של משפחתם מתאים למקובל בבית הספר. בשל כך, מרגע ההרשמה לבית הספר, דרך הליך הקבלה ולכל אורך שנות הלימודים, בוחנים המשפחה ובית הספר את ההתאמה בין אופיים והתנהלותם. תלמיד שבמהלך לימודיו התגלה שהוא או משפחתו אינם מתנהגים על פי כללי המוסד (כגון, אחיו הגדולים התנהגו באופן בלתי הולם, הוכנסו טלוויזיה או מחשב לבית), עלול להיות מורחק מהמוסד, גם אם תפקודו הלימודי תקין, ואף לעבור מספר רב של מסגרות חינוך כבר בגיל החינוך היסודי. אמנם יש בתי ספר שמוכרים ככאלה שאליהם מגיעים בעיקר תלמידים בעלי קשיים אישיים ומשפחתיים (פחות קשיים לימודיים) ושמשים כך לא התאימו לבתי הספר הקהילתיים, אלא שבתי ספר אלו נתפסים כשוליים בחברה החרדית וכך לא מתאפשר לתלמידים אלו להיות חלק נורמטיבי מקהילת המוצא שלהם.

הקושי הזה מתעצם בכיתות הגבוהות יותר, שכן בחינוך החרדי, במעבר מכיתה ח לכיתה ט נערך מיון מחדש לבתי הספר (כניסה ל"שיבה קטנה" אצל הבנים ומעבר לסמינרים אצל הבנות). לפי ההסבר של אנשי המקצוע, בשל החשיבות של ההתאמה בין מאפייני המוסד למאפייני המשפחה ולמאפייני קהילת המוצא של התלמיד, ובשל החשיבות הרבה המיוחסת ללימודים במוסד "יוקרתי", תלמידים שאינם מצליחים להתקבל למוסד הרצוי עלולים לנשור ממערכת החינוך, אף על פי שאין להם קשיים לימודיים.

קשיים של תלמידים בתחום הלימודי: החינוך הוא נושא חשוב מאוד בחברה החרדית, ובשנים האחרונות חלה עלייה במודעות לקשייהם של תלמידים, להשפעה הצפויה של קשיים אלה על המשך חייהם ולצורך לסייע להם תוך כדי היעזרות בגורמים מקצועיים ואף בגורמים מחוץ לחברה החרדית. על פי נתוני השנתון "ילדים בישראל" (2010), במהלך שנת הלימודים תשס"ט ובמעבר לשנת הלימודים תש"ע, 7,333 בני נוער בכיתות ז-יב עזבו את מערכת החינוך החרדית ולא השתלבו במסגרת חלופית (5,171 בנים ו-2,562 בנות). בני נוער אלה מהווים 8% מכלל תלמידי ז-י"ב בבתי הספר החרדיים, לעומת 2% מהתלמידים מהחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי שנשרו ושאינם משתלבים במסגרות חלופיות. מבדיקת הנתונים בקובצי משרד החינוך עלה כי מרבית ה"נשירה" (30.3%) היא בקרב בנים מסיימי כיתה י"א; סביר להניח, וכך גם לפי אנשי מקצוע במשרד החינוך, כי בחלק ניכר מהמקרים אין מדובר בנשירה אלא במעבר למסגרת ישיבתית שאינה נכללת ברישומי משרד החינוך.

להלן מתוארות שתי הבעיות העיקריות הקשורות להתמודדות עם קשיים לימודיים או רגשיים בבית הספר, ובעיקר בבתי הספר לבנים:

1. העדרן של מסגרות חלופיות שיאפשרו לילדים להישאר במסגרת הקהילה החרדית גם אם אינם מסוגלים לייחד את מרב זמנם ללימודי קודש.
2. העדר אנשי מקצוע בעלי הכשרה רלוונטית מעמיקה: כפי שהוזכר, יש שונות רבה ברמת ההשכלה וההכשרה של המורים, בעיקר בין המורים במוסדות לבנים לעומת אלו במוסדות לבנות. אין מידע מקיף ושיטתי על ההיקף, הסוג ואיכות ההכשרה של המורים בכלל בתי הספר החרדיים.

מרכזי ההשכלה הגדולים ביותר והמיועדים לשני המגדרים, הם "המכללה החרדית" מייסודה של עדינה בר-שלום בירושלים ו"מכללה-ירושלים", מוסד תורני אקדמי ותיק. ב-2010 סיימו ב"מכללה-ירושלים" כ-1,100 סטודנטים (רבים מהם בתחום החינוך), 50 מתוכם סיימו תואר שני. גם במכללת בני ברק החרדית יש לימודים בתחום החינוך. נוסף על שתי רשתות אלו יש מכללות הכשרה המיועדות למורים. בחמש השנים האחרונות גדלות אפשרויות ההכשרה לגברים בתחומי החינוך, והן כוללות גם הכשרה פרה-רפואית ובשנה האחרונה גם פסיכולוגיה. במכון אחי"ה, למשל, שהוא ממרכזי ההכשרה והלמידה הגדולים והוותיקים במגזר, הוכשרו בשנה שעברה כ-850 תלמידים בתחומי החינוך, כולל חינוך מיוחד, חינוך לגיל הרך וייעוץ חינוכי.

1.4.2 התפתחויות, רפורמות ויזמות במערכת החינוך הישראלית

- ◆ בשנים האחרונות פותחו במערכת החינוך כמה תכניות, העשויות להשפיע על התמודדותם של בתי הספר עם התלמידים המתקשים, חלקן רלוונטיות גם לבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' באגף לחינוך מוכר שאינו רשמי. בעת עריכת המיפוי וכתירת המחקר, רובן של תכניות אלו לא יושמו במלואן בבתי הספר של הרשת (למשל התיקון לחוק החינוך המיוחד ('חוק השילוב'); רק משנה"ל תשע"ג הוסדרה פעילות המת"א את בבתי הספר של החינוך המוכר שאינו רשמי).
- ◆ **הקמת 'מחוז חרדי' לפיקוח על בתי הספר בחינוך הממלכתי-חרדי:** בראשית שנת הלימודים תשע"ד (אוקטובר 2013) החלה העברת פעילותו של האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי למתכונת של מחוז חרדי במשרד החינוך, כחלק מתהליך של שינוי המדיניות כלפי בתי הספר החרדיים. כחלק משינוי זה נקבע שהתקציבים יועברו ישירות לבתי הספר, לפי סמל המוסד הבית-ספרי, כפי שמתקיים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי; יוגדל מספר המפקחים על בתי הספר ובתי הספר יוגדרו כבתי ספר בחינוך הממלכתי-חרדי.
- ◆ **רפורמות 'אופק חדש' ו'עוז לתמורה':** הרפורמות כוללות, בין היתר, העלאת שכר המורים וחיזוק סמכויותיו של מנהל בית הספר, הקצאת שעות לעבודה פרטנית של המורים עם התלמידים וההורים וקביעת מתווה חדש להתפתחות המקצועית של המורים.⁹ רפורמת "אופק חדש" החלה להיות מיושמת בבתי הספר בחינוך הממלכתי בשנת הלימודים תשס"ח (ספטמבר 2008), אך בתי הספר של החינוך המוכר שאינו רשמי (או במחוז החרדי, המפקח עליהם החל מתשע"ד), ובכללם בתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני' אינם צפויים להיכלל ברפורמת "אופק חדש" בעתיד הקרוב.
- ◆ **התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון** המפנה משאבים נוספים לרשויות מקומיות עם אוכלוסיות ברמה חברתית-כלכלית נמוכה, עם דגש מיוחד על רשויות ערביות ועל רשויות שבהן אוכלוסייה חרדית ועולים חדשים. רבים מהשירותים שפותחו במסגרת התכנית מיועדים לתלמידים בעלי קשיים והם ממוקמים בתוך בתי הספר ומתבצעים בשיתוף עמם (סבו-לאל וחסין, 2011). נוסף על כך, במסגרת התכנית הוטמעו כלים למיפוי צרכים ומצבי סיכון של ילדים בגני הילדים ובבתי הספר. זאת, כבסיס לתכנון שירותים ביישוב וכתהליך שיטתי ומשותף בין מערכת החינוך ושאר

⁹ מתוך דוח ראמ"ה על יישום אופק חדש http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/329F6A02-F7FE-4C8B-AB0B-3C108EF0182E/144428/Report_Ofek_Hadash_2014.pdf

שירותי הקהילה. התכנית החלה לפעול בשנת 2008 בכ-70 יישובים והתרחבה לאחרונה לעוד כ-90 יישובים; כך שכיום מרבית הילדים במדינה גרים ביישובי התכנית.

◆ **הדגשת ההתייחסות לצרכים רגשיים-חברתיים ומשפחתיים:** מתוך הכרה במחסור הניכר בפסיכולוגים בבתי הספר בישראל, מאז שנת 2010 מתווספים מדי שנה 100 תקנים לפסיכולוגים ויש עלייה בהיקף פעילות יועצים ופסיכולוגים בבתי הספר. עם זאת, גם כיום יש מחסור בפסיכולוגים והכיסוי הארצי של הפסיכולוגים הוא כ-60% מהתקינה הרצויה במוצע הארצי.¹⁰ כחלק מכך מסתמנת עלייה בפיתוח התכניות המדגישות את ההיבטים של רווחה נפשית בלימודים, כולל הדרכה למורים על הבנת צרכיהם הרגשיים של התלמידים והתמודדות עמם, תכניות לבעלי לקויות למידה, תכניות לעבודה עם הורים ועוד. כל אלו מתבצעים בשילוב אנשי מקצוע שונים מתחום הפדגוגיה ומקצועות הרפואה הפרה-רפואיים והטיפוליים ובסיוע ארגונים ועמותות כגון "אשלים". נוסף על כך, באתר השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) מצוין כי בשלוש השנים האחרונות מדריכי השירות מתמקדים בסיוע להורים ולצוותי החינוך לעבוד יחד. על פי תפיסה זו גובשו בעבור משרד החינוך המלצות לגבי הקשר בין ההורים למערכת החינוך בגיל הרך (גילי גן-ג) על ידי "היוזמה למחקר יישומי בחינוך", האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

◆ **שינוי בשיטת חישוב מדד הטיפול להקצאת משאבים לבתי הספר הרגילים:** בשנה"ל תשס"ח (2007/8), בעקבות פסיקת בג"ץ, שונה מדד הטיפול להקצאת משאבים ושעות לבתי הספר. מדד הטיפול החדש מחושב לשלב החינוך היסודי החל משנת הלימודים תשס"ח ובחטיבת הביניים והחטיבה העליונה החל משנת תשס"ט (וורגן, 2007). רכיבי מדד הטיפול החדש שפיתחה הוועדה הם אלו: השכלת ההורה המשכיל ביותר - 40%; מגורים בפריפריה - 20% (מדד זה החליף את מדד אזור העדיפות הלאומית, שעל פי פסיקת הבג"ץ לא הוגדר באופן שוויוני); מדד כלכלי (הכנסה שנתית ברוטו של המשפחה) - 20%; שילוב של ארץ לידה ועלייה מארץ מצוקה - 20%. המדד מחושב ברמת התלמיד, אך השימוש בו הוא ברמה האגרגטיבית.¹¹

◆ **פיצול כיתות:** ביוני 2007 התקבל בכנסת תיקון לחוק לימוד חובה שכותרתו "הגבלת מספר התלמידים בלימודי מיומנויות היסוד". תיקון זה קובע כי בלימודים בכיתות יסוד (א-ב) יילמדו לפחות 10 שעות מכלל שעות הלימוד השבועיות של מיומנויות היסוד (קריאה, כתיבה וחשבון) במסגרת לימודים שבה מספר התלמידים למורה אינו עולה על 20 תלמידים. נקבע שהחוק יוחל בהדרגה. פיצול כיתות א-ב נכלל במסגרת תכנית העבודה של משרד החינוך לשנת תשע"ב והתכנית האסטרטגית שלו לשנים תשע"ג ותשע"ד כאחד מהכלים לשיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים (וורגן, 2010).

◆ **המשך יישום התיקון לחוק החינוך המיוחד משנת 2002 ("חוק השילוב"),** המקצה מערך מאורגן של איתור וסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרת מערכת החינוך הרגילה לצורך שילובם בכיתה, הן בפן החברתי והן בפן החינוכי (וורגן, 2009; נאון, מילשטיין ומרום, 2012). זאת, כחלופה להשמת התלמידים בכיתה מיוחדת לחינוך מיוחד או בבית ספר נפרד, מתוך הגישה שרצוי, עד כמה שניתן, לאפשר גם לילדים עם צרכים מיוחדים ללמוד בכיתות הלימוד הרגילות בבתי הספר. התיקון

¹⁰ מתוך נתונים שנמסרו על ידי השירות הפסיכולוגי הייעוצי במסגרת מחקר על פעילות השירותים הפסיכולוגיים בשגרה ובחירום (אשכנזי, טופילסקי, שגיב ואנגיל, לקראת פרסום, מאיירס ג'וינט מכון ברוקדייל).

¹¹ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Scientist/Mehkar/madadAtipoch> עודכן 22/12/2012

לחוק קובע כי ילד עם צרכים מיוחדים אשר ועדת שילוב מוסדית החליטה על זכאותו לשילוב, זכאי לתוספת של שעות הוראה ולימוד וכן לשירותים מיוחדים (מורים להוראה מתקנת, מטפלים ביצירה ובהבעה, עובדים פרה-רפואיים, מאבחנים דידיקטיים, מורים מומחים לכבדי ראייה ולכבדי שמיעה, מורים מומחים לבעיות התנהגות, סייעות וכו'). משנת הלימודים תשס"ה (2004/5) ואילך היקף הזכאות של הילד לשירותי הסיוע נקבע על ידי ועדת השילוב הבית-ספרית, על פי שלוש רמות תפקוד בסיסיות. המפתח שנקבע להקצאת שעות שילוב הוא כיום עד 5.4% מכלל התלמידים במוסד חינוכי מסוים ו-1.85 שעות שבועיות לתלמיד; הקצאה המוגדרת על-ידי משרד החינוך ההקצאה המינימלית המאפשרת סיוע רצוף ומועיל. עם זאת, להערכת משרד החינוך, המתבססת בין היתר על מחקרים מהעולם, שיעור התלמידים בחינוך הרגיל הנזקקים לשירותי חינוך מיוחד גדול מהמכסה שנקבעה. נוסף על ההקצאה האמורה, בשנה"ל תשס"ו החל משרד החינוך להקצות שעות שילוב גם כתוספת דיפרנציאלית לתלמידים בעלי לקויות קשות ומורכבות. מאז שנת הלימודים תשס"ח מקצה המשרד 2.7 שעות שבועיות לכל התלמידים האלה (כ-7,600 בשנה זו). על האופן בו מיושם חוק השילוב בבתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני' ניתן לקרוא בהרחבה בפרק 4, העוסק בתלמידים המתקשים.

לסיום נציין כי ב-2012 הכריז משרד החינוך על "יעד ההכלה" (בהמשך שונה המונח ל"תרבות הכלה"), המדגיש מתן מענה מגוון לתלמידים עם קשיים בתוך מערכת החינוך הרגילה. זאת, תוך הרחבת יכולת הכלתם על ידי המסגרות, באופן שימנע הפנייה למסגרות מיוחדות או לוועדות הקובעות זכאות לסל שילוב, במקרים שבהם ניתן להתמודד עם קשיי התלמידים בצורות אחרות. היבט חשוב בהפעלת היעד הוא "הכשרת מפקחים, מנהלים, סגני מנהלים, יועצים ומורים המלמדים במסגרות שונות בנושא השילוב". נוסף על כך, הוגדרו מנגנונים מנהליים ותקציביים ליישום יעד זה, ברמת בית הספר והרשות.¹²

1.5 'מעין החינוך התורני': סקירה כללית ומאפייני בתי הספר

רשת 'מעין החינוך התורני' הוקמה בשנת 1985 ביוזמת ראש תנועת ש"ס הרב עובדיה יוסף (יחד עם הרב יהודה צדקה והרב בן ציון אבא שאול), כדי להעניק חינוך דתי-חרדי לילדי הציבור החרדי-ספרדי (שעד אותה עת חונכו במוסדות החינוך העצמאי), וכדי להתמודד עם הטענות לגבי קיפוח ואפליה של תלמידים ממוצא ספרדי בבתי הספר ה'אשכנזיים'. כאמור, זוהי רשת החינוך השנייה בגודלה (17% מהתלמידים¹³) במגזר החרדי; בתי הספר שלה פרושים בכל הארץ, כולל יישובים בפריפריה, כדי לאפשר לתלמידים לקבל 'חינוך יהודי אמתי ברוח ישראל סבא, תוך שימת דגש על מידות ודרך ארץ, לצד תכניות לימוד ברמה גבוהה במיוחד' (מתוך אתר הרשת

<http://shas.org.il/Web/He/Institutions/MayanHachinuch/Default.aspx>).

¹² מתוך התכנית לפיתוח מקצועי בנושא ההכלה, אתר משרד החינוך:

[http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/D6D7C3B7-CABE-4E78-AB62-\(49B9F2B1C139/152205/PituachMikzoi.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/D6D7C3B7-CABE-4E78-AB62-(49B9F2B1C139/152205/PituachMikzoi.pdf)

¹³ על פי קובץ המוסדות של משרד החינוך ורישומי הרשת, בשנת הלימודים תשע"ב פעלו במסגרת הרשת 167 בתי ספר יסודיים ובהם 33,000 תלמידים, שהיוו כ-17% מהתלמידים בשלב החינוך היסודי בחינוך החרדי הרגיל (לא כולל בתי ספר של החינוך המיוחד).

באופן כללי, תוכן הלימודים ברשת דומה לתוכן בבתי הספר של החינוך החרדי-אשכנזי. בכל בתי הספר המנהג הוא ספרדי, למשל בנוסח התפילה (הנוסח הספרדי), ההלכות הן לפי הפסיקה הספרדית, המורות חובשות מטפחת (ולא פאה) ועוד כיו"ב הבדלים הנובעים ממסורות שונות.

בתי הספר של 'מעין החינוך התורני' שייכים לפיקוח המוכר שאינו רשמי והם כוללים גם בתי ספר "חרדיים" וגם כאלו שמידת החרדיות בהם פחותה והם מיועדים למשפחות ולתלמידים שהמסגרת החרדית יותר אינה מתאימה להם, בשל סיבות אחדות (מידת הדתיות בבית, קשיים שונים ועוד). לבתי ספר אלו יש, לרוב, יותר שעות של לימודי חול' ותלמידיהם ממשיכים את לימודיהם לעתים בישיבות חרדיות ולעתים במוסדות אחרים.

כל בתי הספר מיועדים לתלמידי כיתות א עד ח (שלא כמו בחינוך הממלכתי שם בתי הספר מיועדים לשש שנות הלימוד הראשונות בלבד, ואחריהם עוברים התלמידים לחטיבות הביניים).

כאמור, בתי הספר החרדיים מופרדים גם לפי מגדר. נוסף על בתי הספר לבנים ועל בתי הספר לבנות, יש ב'מעין החינוך התורני' בתי ספר 'מעורבים' (כינוי שטבעו ברשת), ובהם יש כיתות לבנים וכיתות לבנות השייכות לאותו מוסד. בדרך כלל אלו הם בתי הספר המיועדים לקהילות בעלות רקע מגוון מבחינת החרדיות המאפיינת את ההתנהלות היום-יומית של אנשיהן. רוב בתי הספר המעורבים הם בתי ספר ביישובים בפריפריה, ולעתים גם בשכונות מסוימות בערים, למשל באשדוד או בערים חרדיות, למשל, אלעד. בתי ספר אלו נוצרו כדי להעניק חינוך חרדי לכל הרוצים בכך, ללא התלות ברקע המשפחתי (המאפיינת את בתי הספר הקפדניים יותר מבחינה דתית). בפועל, בית הספר מחולק לשני מבנים, אחד בעבור כיתות הבנים ואחד בעבור כיתות הבנות. המבנים סמוכים, או נמצאים באותו רחוב, אך אינם משותפים.

קבוצת טיפוח:¹⁴ מדד הטיפוח של מרבית בתי הספר של הרשת הוא בינוני או גבוה; מה שמעיד על מעמד חברתי-כלכלי נמוך יחסית: רק כ-9% מבתי הספר של הרשת שייכים לקבוצת הטיפוח 1 (מעמד חברתי-כלכלי גבוה, בו נמצאים שליש מכלל בתי הספר בארץ), כ-44% לקבוצת הטיפוח 2, וכ-40% לקבוצת הטיפוח 3, בתי הספר שאוכלוסייתם במעמד החברתי-כלכלי הנמוך ביותר (לכ-7% מבתי הספר לא ניתן היה לחשב קבוצת טיפוח).

בתי הספר שנכללו בסקר מתחלקים בין מדדי הטיפוח באופן דומה:

- ◆ למדד טיפוח 1 (רמה חברתית-כלכלית גבוהה) שייכים מעט בתי ספר (9%).
- ◆ 81% מבתי הספר מתחלקים בין שתי הקבוצות האחרות – מדד טיפוח 2 (44%) ומדד טיפוח 3 (37%).

¹⁴מדד הטיפוח הוא כלי מנהלי לצורך הקצאת שעות לימוד לבתי הספר. המדד מתייחס למאפיינים הבאים של אוכלוסיית התלמידים: השכלת ההורה המשכיל ביותר (40%); מגורים בפריפריה (20%); מדד כלכלי (20%); שילוב של ארץ לידה וארץ מצוקה (20%). מדד הטיפוח נע בין 1 (בתי ספר עם מאפיינים חזקים, הזקוקים לעזרה מעטה, לבין 10 – בתי ספר הזקוקים לעזרה רבה. לצורך הניתוח בפרק זה חולקו כלל בתי הספר בארץ לשלוש קבוצות זהות בהיקפן, על פי מדד הטיפוח: 1 - השליש העליון של בתי הספר הזקוקים לעזרה מעטה; 2 - השליש השני, הזקוקים לעזרה ברמה בינונית, 3 - השליש התחתון של בתי הספר, הזקוקים לעזרה הרבה ביותר.

◆ בעבור 10% מבתי הספר טרם חושב מדד טיפוח, לרוב כי מדובר בבתי ספר חדשים.

חלק ממאפייני בתי הספר ניתן להבין לאור נתונים אלו:

סיוע כלכלי: במרבית בתי הספר ניתנים לתלמידים שירותים נוספים ללא תשלום, במחיר סמלי או מסובסד, הכוללים פעילויות מיוחדות (71% מבתי הספר) ורכישת ספרי לימוד וציוד לימודי (63% מבתי הספר). ב-54% מבתי הספר ניתן לתלמידים סיוע כלכלי לצורך ארוחות, וב-48% מבתי הספר ניתן לתלמידים סיוע כלכלי לצורך השתתפות בחוגי העשרה בשעות אחר הצהריים. ב-43% מבתי הספר ניתן סיוע כלכלי למימון (כלשהו) של מסגרת השגחה מסובסדת. ראוי לשים לב, כי אף על פי ששיעור גבוה יותר של בתי ספר לבנות משתייכים למדד טיפוח 3, הרי שאחוז המעניקים סיוע כלכלי לתלמידיהם אינו גבוה יותר בבתי הספר לבנות. אולם, ייתכן, כי יש הבדל בגובה הסיוע הכלכלי הניתן לתלמידים בין סוגי בתי הספר.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

נתונים על מדד הטיפוח של בתי הספר מבליטים את הרמה החברתית-כלכלית הנמוכה של האוכלוסייה ברוב בתי הספר של 'מעין החינוך התורני'.

בהתאם, מצביעים הנתונים על כך שביחס לבתי הספר הממלכתיים, בבתי הספר של הרשת ניתן יותר סיוע כלכלי במסגרת פעילויות מיוחדות, ארוחות, מסגרות השגחה מסובסדות לשעות אחר הצהריים ועוד (ר' לוח א1, נספח א).

מספר תלמידים ממוצע בבתי הספר ובכיתות: על פי דיווח המנהלים, מספר התלמידים הממוצע בבתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני' הוא 207, ומספר התלמידים הממוצע בכיתה הוא 19. בתי הספר המעורבים קטנים יותר (184 תלמידים בבית ספר בממוצע, 14 תלמידים בכיתה בממוצע, ר' לוח 2).

יחס (מספרי) מורה-תלמידים: מספר המורים ל-100 תלמידים הוא 11.2 בממוצע. אף על פי שבתי הספר המעורבים הם הקטנים ביותר, המספר הממוצע של אנשי הצוות בהם הוא הגבוה ביותר (30), לעומת 22 בבתי ספר לבנים ו-27 בבתי ספר לבנות), ואף מספר המורים לכל 100 תלמידים הוא הגבוה ביותר (14.1), לעומת 12.1 בבתי ספר לבנות ו-9.2 בבתי ספר לבנים; ר' לוח 2).

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

בתי הספר של הרשת קטנים, אם כן, מהממוצע הכללי הארצי¹⁵ (207 תלמידים בממוצע לבית ספר ברשת 'מעין החינוך התורני' לעומת מעל ל-400 תלמידים בבתי הספר הממלכתיים) וגם מספר התלמידים הממוצע בכיתה נמוך יחסית (19 תלמידים, לעומת 28 תלמידים בכיתה בבתי הספר הממלכתיים); (ר' לוח א1, נספח א). יש פחות אנשי צוות אך עדיין יחס מורה-תלמיד גדול יותר בבתי הספר של הרשת לעומת בתי הספר הממלכתיים (ר' לוח א1, נספח א).

¹⁵ כל הנתונים לגבי בתי הספר הממלכתיים נאספו בסקר זה שהועבר גם כן בשנת הלימודים תשע"ב, בבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים, במקביל לסקר בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני'.

לוח 2: מספר תלמידים ממוצע ויחס מספרי מורה-תלמיד, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס ¹				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל בתי הספר (N)
184	209	215	207	מסי תלמידים בבי"ס – ממוצע
14	20	**20	19	מסי תלמידים לכיתה – ממוצע
(5)	(6)	(6)	(6)	סטיית תקן
30	27	*22	25	מסי אנשי צוות בביה"ס – ממוצע
(13)	(13)	(9)	(12)	סטיית תקן
מספר מורים ל-100 תלמידים				
0	2	**35	17	עד 6
23	29	47	36	7-9
77	69	18	47	10 ויותר
14.1	12.1	**9.2	11.2	מספר מורים ל-100 תלמידים – ממוצע
(5.4)	(3.5)	(8.9)	(7.1)	סטיית תקן

מובהקות: טווחים – לפי מבחן Kruskal-Wallis; ממוצעים – לפי מבחן One-way Anova. *P<0.05, **P<0.01.
¹ סוג ביה"ס אחד אינו ידוע.

יום חינוך ארוך (יוח"א): לפי הגדרת מנהלי בתי הספר, ב-62% מכלל בתי הספר יש יום חינוך ארוך (ר' לוח 3). עם זאת, מניתוח מיוחד שערכנו בקובץ המוסדות של משרד החינוך, לגבי אותם בתי ספר של רשת 'מעין החינוך התורני' המשתתפים בסקר, עולה כי לפי הגדרת משרד החינוך רק ב-45% מהם יש יום חינוך ארוך, בדומה לשיעור בתי הספר היסודיים הממלכתיים (יום חינוך ארוך ב-39% מהם. בחטיבות הביניים - 20% בלבד). נזכיר כי בחינוך החרדי לומדים עד שעות מאוחרות, וכי בתי הספר נערכים לכך; כך שניתכן שהמנהלים התייחסו גם לבתי ספר שבהם יום הלימודים מוארך שלא בתקצוב משרד החינוך.

לוח 3: בתיה"ס שבהם יש יום חינוך ארוך וסיוע כלכלי לתלמידים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס ולפי סוג הסיוע (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל בתי הספר (N)
62	66	58	62	יש יום חינוך ארוך (יוח"א)-על פי הגדרת המנהלים
סיוע כלכלי לתלמידים				
73	71	70	71	פעילויות מיוחדות
58	60	67	63	ספרי לימוד וציוד לימודי אחר
54	42	62	54	ארוחות
42	52	49	48	חוגי העשרה בשעות אחר הצהריים
35	41	49	43	מסגרת השגחה מסובסדת לשעות אחר צהריים

1.5.1 מנהלי בתי הספר והמחנכים: ותק והשכלה

בסקר נאסף מידע גם על מאפייניהם של המנהלים והמחנכים ועל השכלתם ועל ניסיונם בעבודה.

ותק המנהלים: הוותק הממוצע של המנהלים בהוראה הוא 23 שנים. הוותק הממוצע בניהול בית ספר כלשהו הוא 12 שנים, והוותק הממוצע כמנהל בית הספר הנוכחי הוא 10 שנים (ר' לוח 4).

השכלת המנהלים: למעט שלושה מנהלים שלא ענו על שאלה זו, לכל המנהלים יש השכלה כלשהי, לרוב, כולל גם השכלה בתחומי החינוך. השכלה זו כוללת, מלבד השכלה תורנית, הכשרת מורים מוסמכים, תואר ראשון או תואר 'אקוויולנטי' מקביל (כלומר השכלה ממוסד חרדי, כולל ישיבות, בהתאמה לשנות הלימוד לתואר ראשון או שני, לצורך קבלת שכר) ול-23% מהמנהלים (33 מנהלים) יש גם תואר שני (אקדמי או 'אקוויולנטי') – לעומת כ-80% מהמנהלים בבתי הספר הממלכתיים שהם בעלי תואר שני).

מנהלים מעטים בלבד קיבלו הכשרה בקורס מנהלים של משרד החינוך הדרוש להם לקראת כניסת הרפורמה "אופק חדש" לבתי הספר.

ותק המחנכים: הוותק הממוצע של המחנכים בהוראה הוא כ-12 שנים. מעל למחצית המחנכים משמשים גם כמורים מקצועיים.

השכלת המחנכים: ל-74% מהמחנכים יש תעודת הוראה לפחות. ל-51% יש תואר ראשון בחינוך או במקצוע אחר – לעומת למעלה מ-80% מהמחנכים בבתי הספר הממלכתיים. ל-30% ממחנכי בתי הספר לבנים יש תואר "רב" ולכ-50% ממחנכות הבנות וממחנכי בתי הספר המעורבים יש השכלה אחרת, כגון הכשרות או שנות לימודים לקראת תואר. לכ-10% מן המחנכים יש גם תואר שני או הסמכה בייעוץ חינוכי (ר' לוח 5).

לוח 4: מנהלי בתי"ס, לפי סוג ביה"ס ולפי ותק בהוראה ובניהול (באחוזים)

ותק	סה"כ	סוג ביה"ס	
		בנות	מעורב
סך כל בתי הספר (N)	143	50	26
ותק ממוצע בהוראה (שנים)	23	23	24
סטיית תקן	(8)	(8)	(10)
ותק ממוצע בניהול ביה"ס כלשהו	12	11	12
סטיית תקן	(8)	(8)	(9)
ותק ממוצע כמנהל/ת ביה"ס זה (שנים)	10	10	10
סטיית תקן	(7)	(7)	(7)

לוח 5: ותק בהוראה והשכלה של מחנכי הכיתות, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				ותק והשכלה
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)
10	10	14	12	ותק ממוצע בהוראה (שנים)*
(6)	(7)	(9)	(8)	סטיית תקן
8	7	7	7	ותק ממוצע כמורה בבית הספר הנוכחי (שנים)
(6)	(5)	(6)	(6)	סטיית תקן
				השכלה¹
74	83	68	74	תעודת הוראה ²
41	55	51	51	תואר ראשון בחינוך או במקצוע אחר (כולל 'אקוויולנטי')
(6)	(5)	(13)	(9)	תואר שני (כולל 'אקוויולנטי')
-	-	--	--	הסמכה בייעוץ חינוכי
--	--	30	18	רב **
54	52	--	30	השכלה אחרת (הכשרות, התחלת תואר ועוד)**
63	63	51	57	המחנכים שמשמשים כמורה מקצועית

מובהקות: לפי מבחן χ^2 ; ממוצעים לפי מבחן Wald F של רגרסיה לינארית. * $P < 0.05$ ** $P < 0.01$.
 () האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%–39%; -- מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.
¹ האחוזים אינם מסתכמים ל-100, כיוון שייתכן שלמורה אחד/ת יהיו כמה תעודות/תארים בו-זמנית.
² כולל גם תעודת הוראה לחינוך מיוחד או רשיון הוראה.

2. דרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים: סקירת ספרות המחקר

בפרק זה נסקרים ההיבטים העיקריים המצוינים בספרות המחקר בנושא דרכי הפעולה הנקטות בבתי הספר לשם קידום של התלמידים המתקשים. סקירת ספרות זו מהווה את הבסיס למסגרת המושגית שלפיה נערך המחקר. תת הפרק נפתח בדיון במושג "תלמידים מתקשים" ובמדידתו. בהמשך מוצגות דרכי התמודדות של בתי הספר עם תלמידים אלו, תוך התייחסות למגוון רבדים, כולל: ההתארגנות הכללית של בתי הספר להתמודדות עם השונות בין התלמידים; האסטרטגיות העיקריות למתן סיוע מיוחד לתלמידים מתקשים; ומערך התמיכה המקצועי העומד לרשות הצוותים החינוכיים בתוך בית הספר ומחוץ לו.

א. התלמידים המתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר

תלמידים רבים מגיעים כיום לבתי הספר כשהם מתמודדים עם קשיים לימודיים, רגשיים, התנהגותיים ומשפחתיים, וקשיים אלו משפיעים על סיכויי התפתחותם הכללית והאקדמית (Kourkoutasa & Xavier, 2010). הספרות המקצועית דנה ב"תת-הישגיות" של חלק מהתלמידים ("under-achievers"), המוגדרים כתלמידים שהישגיהם הלימודיים נמוכים מהממוצע, ובעיקר – הישגיהם אינם משקפים את מלוא יכולתם - כך שלמעשה, הפוטנציאל שלהם אינו ממומש במלואו (Smith, 2003). לפי התפיסה החינוכית הפסיכולוגית-חברתית (מור, 2010), תלמידים מסוימים חווים פערים רגשיים וקוגניטיביים ואינם ממצים את הפוטנציאל שלהם לצמיחה וללמידה משמעותית. הלמידה בבית הספר היא בעלת ערך נמוך מבחינתם,

בעיקר כשמדובר בתלמידים המועדים לסיכון בשל הרקע שלהם, והחווים תלישות חברתית ומתמודדים עם בעיות קיומיות מורכבות.

פעמים רבות הקשיים בלימודים נוצרים כבר בבית הספר היסודי ואף בכיתות הנמוכות, משום שהתלמידים אינם מצליחים לרכוש את מיומנויות היסוד שתאפשרנה להם להצליח בהמשך (Ammar et al., 2000; Barr & Parrett, 2001; Barton, 2003; Donmoyer & Kos, 1993). יש לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז ולמקצתם אין בעיות ספציפיות מאובחנות. גם בעיות שמקורן רגשי, חברתי או משפחתי עלולות לגרום לקשיי למידה ולקשיי הסתגלות למסגרת בית הספר (כהן-נבות ועוואדיה, 2006; אבו-עסבה ואחרים, 2003; Alexander et al., 1997; Frank, 1990; Rumberger, 1995; Willms, 2003). מהגרים ועולים חדשים, המתקשים ברכישת השפה או שיש להם רקע תרבותי שונה, עלולים גם הם להיתקל בקשיים בלימודים (Kahane, 1998; Offer, 2004; Yair & Gazit, 2006). יכולתם המוגבלת של הורים הבאים מקהילות שבהן הסביבה האוריינית מצומצמת יחסית לספק לילדיהם סביבה אוריינית עשירה עשויה להשתקף בביצועיהם הלימודיים של הילדים (Jacob & Ludwig, 2011). אם התלמידים המתקשים אינם מקבלים מענה הולם על צורכיהם, במשך הזמן עשוי להיווצר פער בין רמת הידע והמיומנויות שלהם לבין הרמה הכללית בכיתה. לפי לויין-אפשטיין (2012) "יש שלוש סיבות עיקריות לקושי של התלמידים המתקשים התלויות במערכת עצמה: תכנית לימודים ש'אינה מדברת' אל קבוצות אתניות שונות, הוראה שאינה מתאימה ו/או אינה 'מתאמצת דייה', ואי שיתופם המלא של התלמידים המתקשים בשיעורים".

מהספרות המקצועית עולה כי כישלון בלימודים בשלבי הלימודים המוקדמים נחשב לגורם סיכון משמעותי בחיזוי נשירה מהלימודים לפני סיום התיכון ושל עיסוק בהתנהגויות סיכון (כהן-נבות, 2000; Seeley, 2004; Steams et al., 2007; Cox et al., 2007). לאחרונה, מדגישה הספרות המקצועית את "הנשירה הסמויה", המבטאת תהליך של התנתקות מבית הספר ("disengagement") בקרב תלמידים שעדיין רשומים בבית הספר באופן פורמלי אך אינם לומדים באופן משמעותי ואינם מפיקים תועלת ממשית מהתהליך הלימודי (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001). מצבים של התנתקות מתבטאים בריבוי היעדרויות - הן מימי לימודים והן משיעורים (Pouncy, 1999), בהצקות לילדים אחרים ולמורים, באי הכנת שיעורי בית (Toby, 1989), בקשיים בלימודים (Kronick & Hargis, 1990), בתחושות של ניכור כלפי בית הספר ובבעיות התנהגות בבית הספר (Atkinson et al., 2000).

ב. היערכות בתי הספר לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים

אחד האתגרים המשמעותיים של בתי הספר בימינו הוא לקדם את רווחתם של כלל תלמידי בית הספר, כמו גם את זו של התלמידים המתקשים (Kourkoutasa and Xavier, 2010), ולתמוך ביכולתם של כל התלמידים לממש את הפוטנציאל האקדמי והרגשי-חברתי שלהם. התפיסה הרווחת בספרות המקצועית

כיום היא כי רוב התלמידים זקוקים לתמיכה מסוג מסוים, וכי בית הספר אמור לספק תמיכה זו בעזרת מתן מענים לתלמידים ולמורים, בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי.¹⁶

1.1 האסטרטגיות העיקריות להתמודדות עם שונות התלמידים בכיתה

בתי הספר נוקטים מגוון אסטרטגיות שנועדו להתמודד עם השונות ביכולתם של התלמידים, במיוחד כאשר מדובר בכיתה גדולה והטרוגנית. בהן, שימוש בשיטות ההוראה המותאמות לכיתה הטרוגנית; הכנסת כוח אדם נוסף לכיתה; וחלוקת הכיתות (במקצועות לימוד מסוימים) – אם על פי רמת הלימודים (הקבצות) ואם בחלוקה שאינה לפי רמות לימוד (פיצול כיתות).

שיטות הוראה המותאמות לכיתה הטרוגנית

הוראה אפקטיבית נעשית על ידי מורים המשתמשים במגוון כלים ודרכים כדי להתאים את ההוראה לצורכיהם הייחודיים וליכולתם של כל התלמידים, כדי שיגיעו להישגים המתאימים לרמת הכיתה (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). שיטות ההוראה החדשות מאפשרות למורים ללמד תלמידים במגוון דרכים: בהוראה יחידנית או בחלוקת הכיתה לקבוצות לימוד קטנות; באמצעות חומרי לימוד, המותאמים לרצון התלמידים או לרמתם; או באמצעות הטלת משימות על התלמידים על פי צורכיהם ועוד. שיטות ההוראה המותאמות לכיתות הטרוגניות חשובות משום שהן נותנות מענים לימודיים וסיוע על פי צרכי התלמיד, מבחינת נקודות החולשה שלו ונקודות החוזק שלו (Young et al., 1988; Barr & Parrett, 2001; Slavin & Madden, 1989). עם זאת, ההתמודדות עם כיתה הטרוגנית, שבה התלמידים בעלי רמה לימודית שונה, דורשת הן השקעה רבה יותר של המורה בהכנת השיעורים ומתן תשומת לב רבה יותר במסגרת הלמידה השוטפת (Rossi & Springfield, 1997), והן מתן הכשרה, משאבים וכלים לצוות (גורדון ושרון, 2006). בשנים האחרונות משתמשים בטכנולוגיות מחשוב מתקדמות כדי לחזק את ההוראה היחידנית, תוך התייחסות לקשייו הספציפיים של כל תלמיד.¹⁷

הכנסת כוח אדם נוסף לכיתה

אחת הדרכים לסייע למורים בעבודתם עם כיתות הטרוגניות היא הכנסת כוח אדם נוסף לכיתה. "הוראת עמיתים" (co-teaching) אומצה כאסטרטגיה של בתי הספר לשם מתן מענה לצורכיהם של כל התלמידים, כולל המתקשים ביותר, בתוך המסגרת הבית-ספרית הרגילה (Villa, Thousand & Nivan, 2004; Snell, 2005; Janney, 2005; Kohler-Evans, 2006; Nichols, Dowdy & Nichols, 2010). אסטרטגיה זו מבוססת על המודל שלפיו שני המורים ילמדו בכיתה, יקבלו עליהם אחריות שווה ויעבדו בשיתוף פעולה (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007). שיתוף הפעולה וההוראה המשותפת מספקים למורים החדשים תמיכה ומחזקים את מנהיגותם של המורים הוותיקים יותר (Miles, 2006; Donaldson 2001; Liberman, Sax & Dove & Honigsfeld, 2010). על אף שהמודל פותח במקורו כדי לקדם את איכות כלל ההוראה בכיתות הרגילות, מן הספרות המקצועית עולה כי בארצות הברית משתמשים בשיטת "הוראת עמיתים" מכוחם של

¹⁶ לוי-אפשטיין (2012) תיארה בסקירה מעניינת כמה היבטים של תכניות כלל-בית-ספריות שנועדו להתמודד עם קשייהם של תלמידים בעולם. היא ציינה תחומים המשותפים לכלל התכניות הללו (למשל, בתי ספר קטנים) וגורמים התורמים להצלחה (למשל, הדרכה מקצועית של המורים).

¹⁷ להרחבה בנושא ר' <http://nextgenlearning.org/learn-about-us>; <http://www.educause.edu/ero/search?filters=tid%3A44823>

חוקים ושל תקנות שנועדו לאפשר את שילובם של תלמידים בעלי קשיים משמעותיים שהוחזרו לכיתות החינוך הרגיל מהחינוך המיוחד (Act of Individuals with Disabilities Education AIDEA 2004), וכי המורה הנוסף הוא בדרך כלל מורה מן החינוך המיוחד. בדפוס הפעולה הרווח בהוראת עמיתים חלוקת העבודה איננה שווה; אלא מורה אחד עומד מול הכיתה ומורה אחר מסתובב בין התלמידים, מוודא כי הם עוקבים אחר הנעשה בכיתה ומסייע למתקשים (Woldd-Michael et al., 2003).

חוקרים מציינים כי כדי שההוראה אכן תתבצע במשותף וכדי לתרום להצלחתה, יש לייחד זמן לתכנון משותף ולהתייעצויות ולדיונים משותפים (Dieker & Murawski, 2003; Dove & Honigsfeld, 2010). לא פחות חשוב מכך להעניק הכשרה הולמת למורים שעומדים ללמד בצוותא (Mastropieri et al., 2005; Scruggs, & Mastropieri, 2007; Weiss & Lloyd, 2003; Ploessl et al., 2010). דאב והניגספלד (Dove & Honigsfeld, 2010) הוסיפו כי יש לזהות בדייקנות את מטרות ההוראה המשותפת ולבטא אותן במונחים של מטרה, של תהליך ושל אסטרטגיות להשגת המטרות.

אף שמן הספרות עולה כי מורים המלמדים בשיטת "הוראת עמיתים" בדרך כלל תומכים בשיטת הוראה זו ומוצאים בה תועלת מקצועית וחברתית (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), הממצאים על יעילות השיטה לקידום התלמידים אינם אחידים (Kohler-Evans, 2006). ניתוח על (Meta-analysis) שנערך בנושא לא העלה הוכחות מוצקות ליעילותה המשמעותית של שיטה זו (Murawski & Swanson, 2001).

לעתים כוח האדם הנוסף בכיתה אינו כוח הוראה מוסמך, אלא כוח אדם מסייע (למשל, בישראל, מורות חיילות או בנות שירות לאומי).

שינוי בהרכב ובגודל הכיתה

אחד הגורמים הנחשבים כמשפיעים על איכות הלמידה ועל הישגי התלמידים הוא גודל הכיתה. אך למרות המחקרים הרבים שקשרו בין יחס מורה-תלמיד גבוה ובין כיתות קטנות להישגים לימודיים גבוהים יותר (למשל, Reynolds, Magnuson & Ou, 2010; Finn, Gerber & Boyd-Zaharias, 2005; Jepsen & Rivkin, 2002) - הממצאים אינם חד-משמעיים (רי גם שרן וטאן, 2007) והם מצביעים על קשרים מורכבים, הכוללים גם את שטח הכיתה יחסית למספר התלמידים, את שיטת ההוראה, את ההקשרים התרבותיים ועוד. אף על פי כן, אחת הדרכים להתמודדות עם מורכבות ההוראה בכיתות הטרונגניות (ובישראל – אף גדולות יחסית) היא פיצול הכיתה בשיעורים מסוימים, מתוך הנחה שגם אם אין די משאבים לקיום כיתות קטנות יותר במשך כל שעות הלימודים, הרי שהקטנת הכיתה בחלק מהשיעורים עשויה בהחלט לתרום לקידומה של הכיתה בכלל ולקידום התלמידים המתקשים בפרט. הפיצול נעשה ללא קשר לרמתם הלימודית של התלמידים.

שיטה נוספת להתמודדות עם שונות התלמידים בכיתה ועם גודלן של הכיתות היא חלוקת הכיתה להקבצות לפי הישגיו של כל תלמיד באותו מקצוע, בדרך כלל למשך שנת לימודים אחת לפחות. קיימים דפוסים של הקבצות או של מסלולי לימוד המתבטאים במספר הרמות, בגודל היחסי של ההקבצות השונות, במספר המקצועות שבהם לומדים התלמידים בהקבצה או במסלול (למשל, במשך כל שעות הלימוד, במקצוע אחד או אחדים) ועוד. שיטת ההקבצות מבוססת על התפיסה שלפיה למידה בקבוצות הומוגניות מבחינת היכולת הלימודית תאפשר להתאים את התוכן, את הרמה, את הקצב ואת שיטות

ההוראה לתלמידים המתפקדים ברמות שונות (Cahan et al., 1996 אצל Chisaka, 2002), וכך תסייע לתלמידים החלשים יותר להגיע להישגים לימודיים טובים יותר.

עם זאת, מאז שנות ה-50 של המאה הקודמת נבדקה טענה זו על ידי חוקרים רבים, ובנכונותה הוטל ספק; שכן מקצת המחקרים מראים שההבדלים בין הישגי תלמידי ההקבצות לתלמידים בבתי ספר ללא הקבצות קטנים מאוד או שאינם קיימים כלל (Rees, Brewer & Argys, 2000). נטען כי לא זו בלבד שההקבצות אינן מגדילות את ההזדמנויות להצלחה לימודית אלא שהן עלולות לפגוע בהתפתחותם הלימודית של חלק מהתלמידים המתקשים (Kerckhoff, ; Hallinan, 2003 ; Cheunga & Rudowicza, 2003 ; 1986 ; Ireson, Hallam & Hurley, 2004 ; Wiliam & Bartholomew, 2004). ייתכן שהסיבה לכך היא הניידות הנמוכה בין הרמות – רק לעתים רחוקות התלמידים הלומדים בהקבצות נמוכות עולים להקבצה גבוהה יותר. אחת הטענות היא שאיכות ההוראה בהקבצות הגבוהות טובה יותר, משום שהמורים מנוסים ומצליחים יותר, תחומי הלימוד מעניינים ומאתגרים יותר, ולעתים אף הזמן המיוחד להעברת התכנים הלימודיים ממושך יותר מאשר בהקבצות הנמוכות. עוד נטען כי מעצם הגדרתן, פחות תלמידים עשויים לשמש בהקבצות הנמוכות מודלים לחיקוי מבחינת תפקודם בלימודים, והן סובלות יותר מהפרעות ומבעיות משמעת בכיתה, כאשר המורים מקדישים למשמעת יותר זמן ומתקדמים במערכת הלימודים לאט יותר (Good & Brophy, 1991: 385 אצל Chisaka, 2002; Hallinan, 2003; Worthy, 2009). רש ודר (Resh & Dar, 2013 וגם Resh, 1999) מראים כי ההשמה בהקבצה נמוכה עשויה להשפיע על תפיסות-העצמי בהקשרים אקדמיים, כלומר על בחירת מסלולי הלימוד בתיכון ועל איכות תעודת הבגרות.

עוד נבדקו השפעות ההקבצות על התלמידים, השפעת המיון והלימודים בהקבצה מסוימת על ההיבטים הרגשיים, הניעתיים (מוטיבציוניים) והחברתיים בחיי התלמידים. המחקרים (Hallam & Ireson, 2006 ר' Hallinan, 2003) מראים כי לתלמידים בהקבצות הגבוהות מעמד חברתי גבוה יותר והם מוערכים יותר על ידי המורים ועל ידי חבריהם ללימודים. מחקרים אחרים מראים כי תלמידים בהקבצות הנמוכות נוטים לפתח הערכה עצמית נמוכה (Mulkey et al., 2005 ; Chisaka, 2002), והמוטיבציה שלהם ללימודים, כמו גם הזמן המוקדש על ידם לכך, נמוכים יותר (Hallinan, 2003 Chisaka, 2002). איירסון והאלאם (Ireson & Hallam, 2009) מראים כי יש קשר בין לימודים בהקבצות הנמוכות לתפיסה עצמית לימודית נמוכה, ומציינים כי דרוש מחקר נוסף כדי להבהיר את הקשר בין ההקבצות לתפיסה העצמית הכללית.

לסיום, נציין כי רש ודר (Resh & Dar, 2013) ציינו שמניתוח המחקרים בתחום ההקבצות עולה כי יש השפעה חיובית, גם אם מתונה, של ההטרונות בכיתה על ההישגים האקדמיים.

מסיבות אלו ועוד, משרד החינוך בישראל מגביל את השימוש בהקבצות לפי נושאים ולפי כיתות. החל מכיתה ז מתיר משרד החינוך לקיים הקבצות במתמטיקה ובאנגלית, אך זאת תוך הקפדה על יצירת תנאים המאפשרים ניידות תלמידים ועלייתם מרמה לרמה (חוזר מנכ"ל נד/8 מיום 3 במארכ 1994; וגם חוזר מנכ"ל תשעג/1(ב), 2012: "לאחר הקבלה לבית הספר העל-יסודי אפשר לערוך מבחנים פנימיים, לשם שיבוץ תלמידים בקבוצות למידה או במגמות"). בחוזר מנכ"ל תשס"ז/7(ב) 2000 מצהיר משרד החינוך כי קידום התלמידים מתמש גם בקיום מסגרות לימוד גמישות ומשולבות שאינן מתייגות; בעידוד מגמת

הקידום של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות; בקיום ההנחיה להימנע מיצירת הקבוצות בלימוד מיומנויות היסוד בכל הכיתות של בית-הספר היסודי; ובעידוד שיטות הוראה דיפרנציאליות (פרטניות וקבוצתיות); (ר' סעיף 3.2 להלן).

ב.2 האסטרטגיות העיקריות למתן סיוע לתלמידים מתקשים

תגבור לימודי

האסטרטגיות שצוינו לעיל עשויות לאפשר מתן תשומת לב אישית יותר לכל תלמיד ומתן תגבור לימודי לתלמידים מתקשים במהלך הלמידה השוטפת בכיתה. חלק מהתלמידים, בעיקר התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, מקבלים לעתים סיוע קבוע במהלך שעות הלימודים (כגון עזרה של סייעת). עם זאת, ההטרונגיות של התלמידים בכיתה מקשה על מורים רבים לספק מענה הולם לתלמידים המתקשים ביותר (Richmond et al., 2009); כך שלצד הגישה המדגישה את העבודה עם התלמידים המתקשים במסגרת הלמידה השוטפת בכיתה, יש גישה אחרת הדוגלת במתן תשומות ייעודיות לתלמידים המתקשים באופן מיוחד, מחוץ ללמידה השוטפת של הכיתה (Donmoyer & Kos, 1993).

הוצאת תלמידים מהכיתה ("Pullout programs") היא אסטרטגיה נפוצה, ובה מוציאים תלמידים מסוימים מכיתתם הרגילה למשך חלק משעות הלימודים לחדר אחר, לצורך הוראה של חומר הלימודים. הבסיס הרעיוני לשיטה הוא שתלמידים עם קשיים יקבלו הוראה מיוחדת או מוגברת, בתחומים מסוימים ובקבוצות קטנות, ועל ידי מורים שהוכשרו לכך. כל זאת עד שהישגיהם יאפשרו להם לתפקד באופן עצמאי בכיתה הרגילה (Richmond et al., 2010). מתן תגבור לתלמידים, באופן יחידני או בקבוצות קטנות, נמצא כדרך יעילה כדי לקדםם ולאפשר להם לסגור פערים לימודיים ולחזור במהירות לכיתה, זאת במיוחד כשהתגבור ניתן בהיקף נרחב ואינטנסיבי (Barr & Parret, 2001; Richmond et al., 2010).

אולם, הממצאים על תרומתן של התכניות למתן תגבור מחוץ לכיתה, לעומת שיטות אחרות או לעומת ההוראה הרגילה בשיעור, אינם חד-משמעיים (Richmond et al., 2010; Barr & Parret, 2001); וזאת בעיקר בשל קשיים ביישום התכניות: בזבוז זמן במעבר בין מסגרת התכנית לכיתה הרגילה; העדר מקום מסודר וקבוע לקיום השיעורים; העדר תיאום בין אנשי הצוות המלמדים בכיתות; ושימוש בכוח הוראה שהוא פחות מיומן ומנוסה מכוח ההוראה בכיתה (Brandts, 1999; Archambault, 1989; Dieker & Murawski, 2003; Gelzheiser et al., 1992; Meyers, 1990; Slavin & Madden, 1989; DeCapua, Smathers, Tang, 2009). נוסף על כך, יש מודעות לאפשרות של השפעה חברתית שלילית של התכניות המפרידות בין התלמידים המקבלים תשומות לבין שאר תלמידי הכיתה.

יש הבחנה משמעותית בין התגבור מחוץ לכיתה שמתבצע בשעות הבוקר, על חשבון למידה עם שאר הכיתה, לבין התגבור הניתן כתוספת של זמן למידה, בשעות אחר הצהריים (Slavin and Madden, 1989; King, 1990). יש חוקרים (Wong & Wang, 1994) המציינים שבמקרים רבים, תלמידים מתקשים אינם זקוקים להוראה מותאמת אישית, אלא רק ל"זמן הוראה" ממושך יותר. ואכן, מחקרים שבדקו תכניות של תוספת זמן לימוד, הממוקד לצורכי התלמידים המתקשים, מצאו תרומה של תכניות אלו (Lavy & Schlosser, 2004; בן רבי ואחרים, 2013). בדומה לכך, מחקרים על תכניות שנתנו תגבור לימודי ממושך

Borman & Boulay, 2004; Cooper et al., 1996).
במשך חופשת הקיץ הצביעו על תרומה משמעותית למשתתפים (Borman & Boulay, 2004; Cooper et al., 1996).

מענה לצרכים חברתיים-רגשיים

בית הספר הוא סביבה שבה הרכיבים החברתיים והרגשיים ממלאים תפקיד חשוב: הספרות המקצועית מדגישה כי יכולת רגשית-חברתית והישגים אקדמיים שזורים זה בזה, וכי רכיבים חברתיים, רגשיים ואתיים משפיעים על הישגי התלמידים (Zins et al., 1993; Cohen, 2008; Byrne et al., 1998; Zins, Elias & Maurice, 2007; Zins, Elias & Maurice, 2007; Barnes & Stewart, 1991). החוויה הלימודית ועל המוטיבציה שלהם ללמוד (Zins, Elias & Maurice, 2007; Barnes & Stewart, 1991). במקביל, החוויה הלימודית משפיעה על בריאותם הנפשית של התלמידים ועל השתתפותם בחיים החברתיים בבית הספר, במשפחה ובקהילה (Cohen, 2008; Hoffman, 2009; Mor, 2003; Elias et al., 1997; Gandara & Bial, 2001). ואחרים, מור, 2001, נוסף על כך, בתי הספר נתפסים כזירה חשובה, אם לא העיקרית, לקידום התנהגויות בריאות ומניעת התנהגויות מסכנות (Roeser, Eccles, & Samoroff, 2000; Zins, Elias & Maurice, 2007).

הנחות אלו עומדות בבסיס הפעולות שבית הספר נוקט: קיום צוות טיפולי מתן סיוע טיפולי בתוך בית הספר, הפעלת תכניות בתוך האקלים הבית-ספרי ובתחום הרגשי - כחלק ממערכת הלימודים - מאמצים לחיזוק הקשר בין ההורים והמשפחה לבית הספר והצמדת חונכים לילדים הזקוקים לכך. ההנחה היא כי פעילויות אלה יסייעו לתלמידים בכלל, ולתלמידים בעלי קשיי למידה והסתגלות, בפרט.

מענה טיפולי

ההתערבויות-מבוססות-בית הספר נחשבות כמסגרות "מבטיחות" לטיפול בקשיים רגשיים של תלמידים על ידי אנשי מקצוע טיפוליים (Kourkoutasa & Xavier, 2010), בראש ובראשונה בשל הנגישות של אנשי הטיפול לתלמידים והיכולת לאתר קשיים ולתת להם מענה מהיר. קורקוטסה וחאווייר (Kourkoutasa & Xavier, 2010) מדגישים כי הטיפול במסגרת בית הספר מאפשר להתייחס להקשר שבו הטיפול מתקיים (קונטקסטואליזציה) ועירוב הסביבה המידית (משפחה, מורים, חברים) של התלמיד לטובת טיפול מקיף ושלם יותר בקשיים שלו (במקום לנתק את הטיפול מהסביבה, במרפאה לבריאות הנפש למשל). ברוקס (Brooks, 2006) טוענת שכדי שלטיפול תהיה השפעה משמעותית ומתמשכת על הילדים, את סוגי הסיוע צריכים לספק אנשים בסביבתו היום-יומית של הילד שיכולים לפקח על תרגול הכישורים שלו ולספק יחסים תומכים לאורך זמן.

נמצא כי תוספת של אנשי טיפול בבית הספר משפרת משמעותית את הסתגלותם של תלמידים בסיכון לבית הספר. למשל, מרשל (Marshall, 1990) מצא כי הגורם שצוין בשכיחות הגבוהה ביותר כבעל פוטנציאל לצמצום שיעורי הנשירה מבית הספר היה תוספת של יועצים, במיוחד בבתי הספר היסודיים. גם קורקוטסה וחאווייר (Kourkoutasa & Xavier, 2010) מדגישים את חשיבות עבודתם של היועצים במתן מענים כוללניים לתלמידים בעלי קשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים. חשוב לציין שאנשי טיפול בבית הספר הם משאב חשוב לא רק לתלמידים, אלא גם לתמיכה ולהדרכה לצוות החינוכי (Simonsen et al., 2010).

בתי ספר יכולים גם להפעיל תכניות בתחום החברתי-רגשי (SEL),¹⁸ הן בעבור תלמידים מתקשים והן לכלל הכיתה. תכניות אלו עשויות להיות בעלות דגש אישי (כלומר, להתמקד בלימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות) ו/או בעלות דגש סביבתי, היינו, ביצירתם של תנאים סביבתיים המקדמים אקלים אכפתי, בטוח, תומך ומוביל להצלחה (Zins, Elias & Maurice, 2007). מנייתוחי-העל שבחנו את האפקטיביות של תכניות אלו עולה כי התכניות לקידום הלמידה החברתית-רגשית הן בעלות השפעה חיובית על משתתפיהן במגוון תחומים, כגון שיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות, שינוי חיובי בעמדות המשתתפים לגבי עצמם, לגבי החברה ולגבי בית הספר (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Lösel & Beelmann, 2003; Hattie, 2009), שיפור ביחסים החברתיים עם קבוצת השווים (Hattie, 2009), שיפור בהישגים הלימודיים, עלייה במידת ההתנהגות הפרו-חברתית והפחתת בעיות ההתנהגות והמצוקה הנפשית המדווחת (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008).

חונכות

האסטרטגיה שזכתה לפופולריות רבה בשנים האחרונות היא השימוש בחונכים למתן תשומת לב ויחס אישי לתלמידים בעלי צרכים רגשיים וחברתיים (Smink, 2004; Wheeler et al., 2010). החונכות כוללת מגוון דרכי התערבות ומטרתן לשפר את הישגיהם הלימודיים של ילדים ושל בני נוער באמצעות בניית קשר אישי בין חניך צעיר לבין חונך מבוגר יותר; המהווה עבורו גם מודל לחיקוי. החונכים עשויים להיות מתנדבים מהקהילה, סטודנטים, מורים מצוות בית הספר ואפילו תלמידים; המשותף לכולם הוא פעילותם למען הילדים במסגרת הקשר האישי שלהם עמם, ולא מתוקף הידע שלהם כאנשי מקצוע (DuBois et al., 2011).

מטרתן של תכניות החונכות עשויה להיות מטרה כללית, כלומר קידום התפתחותו החיובית של החניך, או מטרה ממוקדת יותר, למשל, עזרה בלימודים, התמודדות עם סיטואציות חברתיות ועוד (DuBois et al., 2002; al., 2011). מקום המפגש עשוי להיות בית הספר, הבית, או הקהילה ונושא המפגש עשוי להיות בילוי משותף, עזרה בהכנת שיעורי בית וכו'.

סקירות שנערכו על מחקרי הערכה של תכניות חונכות שונות העלו כי לתכניות אלו יכולת להשפיע באופן חיובי אך מתון על המשתתפים בהן (Grossman et al., 2012; DuBois et al., 2002; DuBois et al., 2011; Ritter et al., 2009). תכניות החונכות נמצאו מיטיבות במיוחד בעבור ילדים ובני נוער מרקע המאופיין במספר גורמי סיכון. נוסף על כך, בבדיקת מצב הילדים כשנתיים לאחר סיום תכנית החונכות נמצא כי השפעתן החיובית נשמרת (DuBois et al., 2011).

מספר מאפיינים נמצאו כתורמים לאפקטיביות של תכניות החונכות: סינון והתאמת החונכים לתכנית (שימוש בחונכים על פי התאמת הרקע המקצועי והלימודי שלהם למטרות התכנית, ושימוש בחונכים בעלי רקע בתחום העזרה); התאמת הזוגות על פי עניין משותף; מתן הכשרה (ראשונית או מתמשכת) לחונכים; ניטור איכות היישום של התכנית (DuBois et al., 2002; DuBois et al., 2011); הודעה לחונכים

¹⁸למידה חברתית ורגשית (social emotional learning) היא היכולת לזהות ולנהל רגשות, לפתור בעיות באופן אפקטיבי ולקיים יחסים חיוביים עם אחרים (Zins, Elias & Maurice, 2007).

על פרק הזמן המצופה מהם לקשר עם החניך; קיום פעילויות משותפות לחניכים עם החונכים; ותמיכה של התכנית במעורבות ההורים ובשימוש במערך הקהילתי (DuBois et al., 2011; DuBois et al., 2002).

פעילות עם ההורים

למעורבות ההורים וליחסי הורים-בית ספר תפקיד משמעותי בקידום הישגי הילדים בבית הספר. הספרות המחקרית זיהתה אופנים שונים שבהם מעורבות ההורים משפיעה על הישגיהם של הילדים ועל מצבם בבית הספר (Hattie, 2009; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2005; Jeynes, 2007; Mbwana, 2009; Bacona & Causton-Theoharis, 2013), בעיקר ביצירת תהליך החברות (סוציאליזציה).

התכניות המיועדות להקנות להורים את "שפת" בית הספר, כדי לאפשר להם להיות מעורבים ולתמוך בלמידה של ילדיהם; התכניות לשיפור המיומנויות ההוריות (כמו הקניית משמעת, השגחה, הצבת גבולות ותקשורת); והתכניות לקידום הקשר בין ההורים לילדים (תכניות המספקות פעילויות משותפות להורים וילדיהם סביב מטרות התכנית) – נמצאו יעילות לקידום הילדים, וזאת בניגוד לתכניות אשר מטרתן הייתה להעניק להורים השכלה בנושא מסוים (Hattie, 2009; Mbwana, 2009). גינזבורג-בלוך ואחרים (Ginsburg-Block, Manz & Mcwayne, 2010) סקרו מחקרים וניתוחי-על (Meta-analysis) שעסקו בהערכת תכניות לעידוד מעורבות הורים וסיכמו כי לרובן השפעה חיובית על הישגי הקריאה והמתמטיקה של ילדים בגיל הרך ובבית הספר היסודי, כולל ילדים ממשפחות עניות ומקבוצות מיעוט. למשל, מסקירת ניתוח של קבוצת מחקרים גדולה עלה, שהשתתפות הורים בתכניות הדרכה למעורבות הורים היא בעלת אפקט שמשמעותו העלאת הישגי התלמיד בממוצע מהאחוזון ה-50 עד לאחוזון ה-73. הממצאים תקפים הן להורים בעלי השכלה גבוהה והן להורים בעלי השכלה נמוכה יחסית. החוקרים מוסיפים וכותבים על סוגים שונים של קשרים בין בתי הספר להורים (מבוססי בית ספר ומבוססי-בית) ועל אופייה הרב-ממדי של מעורבות המשפחה, והם ממליצים לקדם את הקשר בין ההורים לבתי הספר, תוך כדי השקעת מאמצים הן בבתי הספר והן בהורים.

ג. מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי

1.1 מערך התמיכה הארגונית

כיום מקובלת התפיסה כי ההתמודדות עם התלמידים המתקשים היא נחלתו של כל צוות בית הספר. עולה ששיתוף פעולה הולם בין אנשי הצוות הוא הכרחי ליישום טוב יותר של האסטרטגיות לתמיכה בתלמידים המתקשים (Simonsen et al., 2010); שכן המסגרת הבית-ספרית עשויה לאפשר תמיכה משמעותית בצוות ההוראה (Kourkoutasa & Xavier, 2010).

יצירת מנגנונים לעבודת צוות: שיתוף פעולה בין מורים, שבו כל מורה חולק עם עמיתיו את הידע שלו ואת ניסיונו, עשוי לתרום לשיפור ההוראה, למציאת פתרונות לבעיות חינוכיות בעת הצורך ומכאן גם לקידום הישגי התלמידים (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007).

ל"אקלים" בית הספר יש חשיבות ניכרת בעבודת המורים, והספרות המחקרית דנה בחשיבות תפקודו של מנהל בית הספר ביצירת תנאים לעבודה פדגוגית יעילה עם התלמידים המתקשים (Druian & Butler, 2001; Barr & Parrett, 2001; סומך ודרך זהבי, 2005). ויין וולפוק (Wayne & Woolfolk, 1993) מציינים

כי הנהלה המוכנה לגבות את צוות המורים מגבירה את אמונם של המורים ביכולתם להשפיע על התלמידים. הופקינס ושטרן מצאו כי בבתי ספר שבהם ההוראה איכותית קיימת הנהלה מגובשת, בעלת מנהיגות חזקה (Hopkins & Stern, 1996; Waters, Marzano & McNulty, 2004). מחקרים על מנהלי בתי ספר מדגישים את תפקיד המנהל ביצירת סביבה חיובית בבית הספר. זאת, על ידי הבהרת מטרותיו של בית הספר, רצוי באמצעות תהליך שיתופי שמוביל להפנמת המטרות ולהסכמה כללית לגבי "נכונותן" (McMeekin, 2003, Ibtessam, 2005). מן הספרות המקצועית גם עולה החשיבות הרבה שיש לפיתוח צוות בית הספר ולפיתוחה של המערכת הבית-ספרית (NFIE, 1995), כדי לנהל טוב יותר את הכוחות המקצועיים הקיימים וכדי להשפיע על איכות ההוראה ועל האפקטיביות של בית הספר (Koliba & Goldhaber & Anthony, 2004 ; Sanders, Ashton & Wright, 2005 ; Gajda, 2008).

לעבודת הצוות מיוחסת השפעה בכמה מישורים (כהן-נבות, 2000 ; Fullan, 1992 ; Koliba & Gajda, 2008 ; Gates & Robinson, 2009 ; Reimer, 2004 ; Maeroff, 1993 ; Friedman, 1994) : להלן פירוטם :

1. היא עשויה לסייע למורים להתגבר על הבדידות המאפיינת את עבודתם ולתרום לשיפור הלכידות החברתית.

2. עבודת הצוות מוכרת כאמצעי לחיזוק תפקודם של המורים ; יחד הם יכולים להשפיע על סביבת הלימוד בהתאם לצורכי התלמידים ולחלוק את נטל העבודה.

3. היא נתפסת כמנגנון יעיל להעשרת תפקידו של המורה ולהעצמתו.

יש לציין, כי עבודת הצוות חשובה במיוחד בעבודה עם התלמידים המתקשים, שכן צורכיהם הרבים והמורכבים מחייבים, פעמים רבות, פעילות מורכבת והתייעצות הדדית.

כמו כן, בספרות העוסקת בשינוי מתוכנן בחינוך, זוהתה עבודת הצוות כאסטרטגיה המעודדת שינוי בקרב מורים וחדשנות בארגון (שרן ושחר, 1990 ; שרן והרץ-לזרוביץ, 1981 ; סומך ודרך-זהבי, 2005 ; Fullan, 1992 ; Gigante & Firestone, 2008 ; Shachar, Gavin & Sharan, 2010 Maeroff, 1993). צוות מורים בעלי מודעות עצמית גבוהה, בעלי מוכנות להוביל שינוי ובעלי תחושת קהילתיות, הוא מרכיב חיוני ביישום מוצלח של תכניות התערבות המיועדות לחולל שינוי בפעילות בית הספר (Druian & Butler, 2001 ; Duttweiler, 2004 ; Rossi & Springfield, 1997).

עבודת צוות מוצלחת ושיטתית כוללת תקשורת עשירה, בין היתר, באמצעות ישיבות מורים תכופות, וכן תצפיות הדדיות בכיתות, תכנון משותף של פעולות ההוראה בכיתות, הוראת עמיתים ועזרה הדדית ביישום שיטות חדשות (Little, 1982 ; Knackendoffel, 2005). סומך ודרך-זהבי (2005) מציינות כי תדירות המפגשים והטרוגניות הצוותים תורמות לאפקטיביות הצוותים בהשוואה למשתנים ברמת הצוות והפרט.

מלבד חשיבותה של עבודת הצוות בקרב מורי בית הספר, בספרות המקצועית מצוינת התועלת שבעבודה משותפת של הצוות הבין-מקצועי בבית הספר, הכולל, למשל, מנהל, פסיכולוג, יועץ חינוכי, מטפלים ממקצועות שונים ומורים. בצוותים אלו דנים בסוגיות ובמקרים ייחודיים של תלמידים ומקדמים תכניות לטיפול בתלמידים מתקשים (Barr and Parrett, 2001). סימונסן ואחרים (Simonsen et al., 2010)

מדגישים את חשיבות השותפות בין אנשי החינוך המיוחד לצוות ההוראה הרגיל באיתור צרכים ובתכנון ובהפעלת התערבויות בעבור כלל התלמידים המתקשים בכיתות הרגילות ואת תפקידם של אנשי החינוך המיוחד בהדרכה ובתמיכה לצוות ההוראה הרגיל. נמצא כי עבודה משותפת של צוות בין-מקצועי מעלה את רמתם הלימודית וההתנהגותית של תלמידים מתקשים ושל בעלי נכויות וצרכים מיוחדים (Hunt et al., 2003, Hunt et al., 2004).

2.ג הכשרת צוות ההוראה לקידום התלמידים המתקשים

הוראה אפקטיבית איננה מתמצית רק במסירת מידע לתלמידים; על המורים מוטל ללמוד לבצע משימה זו היטב (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). מחקרים רבים העוסקים בהישגי תלמידים מלמדים על קשר בין ההשקעה בפיתוח המקצועי של המורים לבין הישגי תלמידיהם (Darling-; Hammond et al., 2009 אבדור, 2009). מחקרים אחרים מצביעים על כך שמשתנים הקשורים לניהול כיתה קשורים במיוחד להצלחתם של התלמידים בלימודים (Wang et al., 1994; Reimer, 2004; Scheerens & Bosker, 1997). מטרתן של התכניות להכשרת מורים היא לשפר את תפקוד המורים. הדבר נעשה דרך הקניית שליטה טובה יותר בחומר הלימוד, שיפור ופיתוח של שיטות ההוראה ושיטות לניהול הכיתה, הקניית כישורים בין-אישיים לשיפור העבודה עם תלמידים והוריהם ושיפור בעבודת הצוות. שרן וטאן (2007). מדגישים כי הדרישה לרמה מקצועית גבוהה של המורים חייבת להיות מלווה בקיום תהליכים ארגוניים ופדגוגיים שיתמכו בפעולה המיטבית.

במקביל ללימודי ההוראה, יש חשיבות רבה ללמידה מתמשכת של המורים במהלך כל שנות עיסוקם במקצוע ("in-service training"). האתגרים הרבים הניצבים בפני המורה במהלך עבודתו עולים במיוחד בעבודה עם אותם תלמידים שאינם מגיעים להישגים הלימודיים הרצויים ושמבקשים להסתגל לבית הספר. השונות הרבה המאפיינת את התלמידים הללו מבחינת צורכיהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים, מצריכה הכשרה מקצועית מתמשכת, כולל הנחלת ידע והספקת הכלים לגבי העבודה הפדגוגית והבין-אישית עם התלמידים המתקשים (Darling-Hammond, 1998).

הצורך בהכשרה להנחלת ידע וכלים בולט במיוחד במאמצים להטמיע דרכי פעולה חדשות, כמו שיטות הוראה מותאמות ודרכי התמודדות אחרות עם כיתה הטרוגנית, בניית תכניות אישיות לתלמידים ומעקב אחר התלמידים המתקשים (Magrab, 1999). תכניות התערבות רבות מדגישות מתן הכשרה והנחיה למורים בתחום הפדגוגי, כמו גם בתחום של עבודה בין-אישית עם התלמידים ופיתוח צוות (Cuciti, Appelbaum & Witwer, 1992; Rumberger & Larson, 1992; Harris, 1990; Angrist & Lavy, 2001; Marshall, 1990). יש גם תכניות הכשרה ששואפות לחולל שינוי כוללני במערכת בית הספר, מתוך התפיסה שקידום התלמידים המתקשים מחייב שינויים במבנה הארגוני ובפעילות של בית הספר.

ההכשרה להטמעת שינויים בעבודה עם התלמידים המתקשים צריכה גם לעסוק בשינוי גישת המורים כלפי הצרכים של התלמידים המתקשים וכלפי הרחבת תפיסת תפקידו של המורה, כדי שיוכל להתייחס גם לצרכים רגשיים וחברתיים המשפיעים על ההסתגלות למסגרת בית הספר (Mor, 2003; Gaziel, 2001; Weare, 2000; Gandara & Bial, 2001; California State Dept. of Education, 1990; כהן-נבות ואחרים, 2001; Webster-Stratton & Reid, 2004; כהן נבות ועוואדיה, 2013).

עם זאת, ממצאי המחקר לגבי האפקטיביות של תכניות ההכשרה אינם חד-משמעיים. כך, בעוד שחלק מהמחקרים מראים שיפורים בהישגים הלימודיים ובהתנהגות בעקבות יישום תכניות הכשרת המורים (כהן נבות ועוואדיה, 2013; California State Dept. 2013; NFIE, 1995; Gaziel, 2001; Cohen, 2000; Reimer, 2004; Jordan et al., 1992; Marshall, 1990; Harris, 1990; of Education, 1990), הרי שיש גם מחקרים המציגים תוצאות מעודדות פחות, כפי שניתן לראות מניתוח העל (Meta-analysis) של קנדי (Kennedy, 1998) ובו נמצא כי רק ב-12 מקרים מתוך 93 נמצא שיפור בהישגי התלמידים בעקבות ההכשרה הניתנת למורים. בדומה לכך, האריס וסאס (Harris & Sass, 2011) לא מצאו קשר עקיב בין הכשרה מקצועית פורמלית ליעילות ההוראה, אלא שיעילות ההוראה של מורים בבתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים עלתה עם הניסיון (informal on-the-job training), בעיקר בחמש השנים הראשונות לעבודתם, אך גם מעבר לכך.

מן הספרות עולים שני היבטים חשובים ליעילות ההכשרות:

עבודה בשטח, תוך התחשבות בהקשר המקומי ובצרכיהם של המורים בפועל: כדי שהכשרה תהיה יעילה, עליה להדגיש הוראה פעילה, הערכה, תצפית ורפלקסיה יותר מאשר דיון מופשט, כך שהמורים יוכלו לפתח את כישוריהם הפדגוגיים. כמו כן, הכשרות תהיינה יעילות יותר כאשר הן ניתנות בהקשר רחב של מטרות בית הספר ושל רפורמה כללית (Darling-Hammond & Richardson, 2009). על ההכשרות להיות קשורות לעבודת היום-יום של המורים ולעסוק בבעיות משמעותיות שבהן נתקלים המורים. עליהן לכלול רכיבים של ליווי שוטף, אימון ותרגול (Reimer, 2004; Jacob & Lefgren, 2002; אבדור, 2009). בהקשר זה נציין גם כי חשוב שההכשרה תשלב את כל הצוות, כך שההתפתחות תהיה כלל בית-ספרית ולא ייחודית לכיתה אחת (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

ההכשרה לאורך זמן: כדי שההכשרות יחוללו שינוי של ממש בהתנהגות המורה ובהתנהלותו המקצועית, עליהן גם להיות ארוכות טווח (Borman et al., 2001; Reimer, 2004; Kerka, 2003). מחקרים העלו שמגבלת זמן היא קושי משמעותי ועקיב החוזר על עצמו בתכניות הכשרה רבות; דבר הפוגע באיכות ההכשרה ואינו מאפשר להתמודד עם ההתנגדות של מורים לשינויים בדרכי עבודתם ועם חוסר האמונה ביכולתה של ההכשרה לשפר את המצב (Kedzior, 2004; Borman et al., 2001; Reimer, 2004). ההיקף של הזמן והמשאבים הדרושים נגזר בדרך כלל ממטרות תכנית ההכשרה ותוכנה. כך, למשל, מחקרי הערכה על תכניות שנועדו לשפר את העבודה עם עולים חדשים ועם תלמידים בסיכון מצאו ששנת ההתערבות הראשונה יוחדה בדרך כלל לשינוי עמדות ולהעברת מידע. שינוי התנהגותי משמעותי הושג בקרב רוב המורים רק במהלך השנה השנייה ליישום התכנית. זמן נוסף (שנה שלישית ורביעית) היה חשוב לשם חיזוקה והרחבתה של הגישה החדשה (כהן-נבות ולבנדה, 2003; כהן-נבות ועוואדיה, 2013).

ד. הקשר עם גורמים מחוץ לבית הספר

ד.1 קשר עם שירותים בקהילה

חוקרים ואנשי מקצוע רבים סבורים שהתיאום ושיתוף הפעולה בין הגורמים הבאים במגע עם ילדים בעלי קשיים שונים לבין בני משפחותיהם חשוב מאוד (Daro & Donnelly, 2002; Wulczyn, 2009; Walsh). התפיסה הרווחת שנמצאה במחקר היא שבית הספר יכול וצריך לפתח שותפויות עם גורמים בקהילה

כדי לחזק את יכולת התמודדותם של הילדים ושל בני הנוער עם קשייהם (Brooks, 2006). זאת, משום שרווחתם של הילדים מושפעת מתחומים רבים, ובית הספר אינו יכול לספק את כלל סוגי הסיוע שלהם הם זקוקים. בתי ספר שיוצרים רשתות מידע (networks) עם ארגונים אחרים יכולים לחלוק עמם מימון וידע ובכך להגביר את נגישותם של שירותי קהילה לילדים (Brooks, ; Hite, Williams & Baugh, 2005). 2006 נוסף על כך מודגשת גם חשיבות שיתוף הפעולה בין בתי הספר לבין השירותים האמונים על הגנתם של ילדים בסיכון, בשל יכולתם של אנשי הצוות בבתי הספר לזהות עדויות למצבי סיכון אצל ילדים (וייסבלאי, 2012).

ד.2 הקשר עם גורמים פדגוגיים המפעילים תכניות בתוך בתי הספר

אחד המקורות של בתי הספר לקבלת עזרה לתלמידים המתקשים ולצוות הוא תכניות חיצוניות. מדובר בשימוש בידע ובמשאבים מחוץ לבית הספר כדי לחזק את יכולתו של הצוות להתמודד עם קשיי התלמידים, או כדי לתת מענה נוסף לצורכיהם של התלמידים באופן ישיר. יש מגוון אפשרי של תכניות: הן עשויות להיות מיועדות לאוכלוסיות ייחודיות בתוך בתי הספר (למשל, עולים חדשים), או לכלל תלמידי בית הספר; הן עשויות להציע מענה בתחומים לימודיים, כלכליים (למשל תכניות הזנה), רגשיים או חברתיים; הן עשויות להציע מענים שמופנים ישירות לתלמידים או מענים המופנים למורים ולעתים גם מענים המיועדים לכלל המשפחה והקהילה סביב נושא מסוים (למשל מניעת אלימות). ברמת כלל בית הספר עשויות התכניות לעסוק בשינוי האקלים הבית-ספרי, בשיטות הניהול, ביחסים בין המורים לתלמידים, בחיזוק מעורבות ההורים בבית הספר ובהגברת שיתוף הפעולה עם הקהילה ועם השירותים המקצועיים מחוץ לבית הספר (Clune, 1998; Bifulco & Duncombe, 2005; שרן ואחרים, 1998; קשתי ואחרים, 2001). בספרות המקצועית מודגש כי חשוב להבנות את התכניות באופן שיוצר שיתוף פעולה עם בית הספר ומספק התנסויות המתאימות לתנאים הקיימים בו (Davis et al., 2005). מלבד זאת, נודעת חשיבות רבה לתהליכי ההטמעה, והחוקרים מדגישים כי על בתי הספר לבחור את התכניות שאותן הם יוכלו ליישם בהצלחה (Wilson & Lipsey, 2007).

3. שיטת המחקר

3.1 מטרות המחקר

בשל העניין הרב בקידום התלמידים המתקשים וההשקעה המתבקשת בתחום; בשל העדר מידע שיטתי על היקף קשייהם של תלמידים בחינוך החרדי היסודי ועל דרכי הסיוע הקיימות במסגרות השונות; ובשל מחקר דומה שמיפה את הפעילויות לקידום תלמידים מתקשים בבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים דתיים בארץ (כהן-נבות ואחרים, 2009), ביקשו האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי ורשת 'מעין החינוך התורני' ממאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל לערוך מחקר בתחום זה בבתי הספר של הרשת.

מטרת המחקר היא לאפיין את דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים (כיתות א-ח) של רשת 'מעין החינוך התורני' לקידום התלמידים המתקשים ולבחון מהם הצרכים בעבודה עם תלמידים אלה. המחקר נועד לספק מידע שיטתי ועדכני על מכלול הפעולות הנעשות בשביל התלמידים המתקשים הלומדים בבתי הספר. ממצאי המחקר אמורים להוות את הבסיס לתכנון המדיניות לקידום של

תלמידים אלה ולהטמעתה ולשרת את הרשת ואת מערכת החינוך בבואן לטפל בצורכי בתי הספר בהתמודדותם עם התלמידים המתקשים.

כמו כן, המיפוי נועד להשיג את המטרות שלהלן:

א. לאפיין את הסיוע הניתן לתלמידים המתקשים לסוגיו: מספר מקבלי הסיוע, היקף הסיוע ומאפייני כוח האדם המספק את הסיוע.

ב. להכיר את מגוון דרכי הפעולה המתבצעות בסוגי בתי הספר (בתי ספר לבנות, לבנים ובתי ספר 'מעורבים').

ג. לתאר את תפיסת מנהלי בתי הספר והמחנכים בנוגע לעבודה לקידום התלמידים המתקשים: הקשיים בעבודה זו, הערכת התרומה של האסטרטגיות לקידום התלמידים המתקשים, וכן הצעותיהם לשיפור התמודדות זו.

3.2 מחקר מקדים

כדי להכיר את מאפייני עבודת בתי הספר ברשת 'מעייין החינוך התורני' וכדי לקבל תמונה ראשונית על הסוגיות הנוגעות לצורכי התלמידים המתקשים בבתי הספר היסודיים החרדיים ולדרכי ההתמודדות עם – נערך ב 2011 מחקר מקדים. המחקר כלל סקירת ספרות של עבודות שנכתבו על האוכלוסייה החרדית ונאספו נתונים סטטיסטיים. כמו כן, נערכו ראיונות עם אנשי מקצוע במשרד החינוך, ברשתות החינוך החרדי, במוסדות המעורבים במתן הכשרה ובסיוע לתלמידים באוכלוסייה חרדית, בשתי רשויות מקומיות חרדיות (בני ברק ומודיעין עילית) ובבתי הספר. בסך הכול נערכו במהלך שנת הלימודים תשע"א (2010/11) כ-30 ראיונות, והם נועדו לקבל מידע מהותי על הסוגיות העיקריות הקשורות לדרכי הפעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר החרדיים בכלל ועל 'מעייין החינוך התורני' בפרט ועל המענים המופעלים בהם לתלמידים המתקשים.

נציין עוד כי המחקר מבוסס גם על מחקר דומה שנעשה במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית, לראשונה בשנת הלימודים תשס"ו (2006), מחקר זה ביסס את מערכת המושגים לבניית השאלון. מחקר נוסף במערכת החינוך הממלכתית נערך בפעם השנייה, במקביל למחקר זה, בשנת הלימודים תשע"ב (2011-2012), ואפשר לקבל נקודת התייחסות נוספת בהצגת הממצאים.

כאמור, הממצאים מוצגים ביחס לכלל בתי הספר היסודיים ברשת, תוך התייחסות למאפיינים הייחודיים של בתי הספר לפי מגדר. נוסף על כך, בהצגת הממצאים משולבים נתונים מקובצי משרד החינוך, והנתונים שהתקבלו במחקר הארצי המקביל על בתי הספר הממלכתיים והממלכתיים דתיים. זאת, כדי לתת תמונה רחבת הקשר של פעילות בתי הספר של רשת 'מעייין החינוך התורני'. כיוון שהמחקר בחינוך הממלכתי כלל גם בתי ספר יסודיים (כיתות א-ו) וגם חטיבות ביניים (כיתות ז-ט), עם התייחסות נפרדת לכל שלב חינוך, אבל כיתות בתי הספר של הרשת כוללות את השכבות א-ח, מובאים נתונים המתייחסים לשני שלבי חינוך אלה, לגבי נושאים שבהם התאפשרה השוואה כזו ושיש לה משמעות לצורך הבנת התהליכים בבתי הספר של רשת 'מעייין החינוך התורני'.

3.3 מערך המחקר

לשם מיפוי דרכי הפעולה והתכנויות לקידום התלמידים המתקשים נערך סקר של כלל מנהלי בתי הספר ומדגם מייצג של מחנכים בבתי הספר היסודיים (כיתות א-ח) של רשת 'מעין החינוך התורני'. בסקר נאסף מידע ממנהלי בתי הספר וממחנכי הכיתות כדי ללמוד על נקודת מבטם הייחודית של בעלי תפקידים אלה. דיווח המנהל על צורכי כל אוכלוסיית בית הספר נועד לספק מידע על המדיניות הנהוגה בבית הספר ועל המתרחש בבית הספר כולו. דיווח המחנך, לעומת זאת, נועד לספק מידע על המתרחש בכיתתו, וכן על חווייתו האישית ביישום האסטרטגיות בכיתה, בהשתתפות בהכשרות ובתכנויות חיצוניות.

למרות התכנון הראשוני לפנות למדגם של מנהלים, הוחלט בעקבות בקשת רשת 'מעין החינוך התורני', לכלול באוכלוסיית המחקר את כלל מנהלי בתי הספר. הדבר התאפשר הודות לשיתוף הפעולה ההדוק עם הרשת והודות להיענותם של המנהלים.

נוסף על כך נעשה שימוש גם בנתונים נוספים מתוך:

- ◆ הנתונים המנהליים על בתי הספר כפי שנמסרו משרד החינוך.
- ◆ רישום רשת 'מעין החינוך התורני' לגבי בתי הספר, תכניות המופעלות ברשת ועוד.
- ◆ הסקר המקביל למיפוי דרכי העבודה של בתי הספר לקידום תלמידים מתקשים, שנערך בשנת 2011 – כבסיס ליצירת הקשר רחב לנתונים המתקבלים לגבי בתי הספר של 'מעין החינוך התורני'.

3.4 אוכלוסיית המחקר והמדגם

3.4.1 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה את המנהלים ואת המחנכים בבתי הספר היסודיים (כיתות א-ח) של רשת 'מעין החינוך התורני', ללא בתי ספר לחינוך מיוחד וללא מחנכי כיתות מיוחדות. בתי ספר אלו מחולקים לפי מגדר: בתי ספר לבנים (66 בתי ספר שנכללו בסקר), בתי ספר לבנות (50 בתי ספר) ובתי ספר 'מעורבים' (26 בתי ספר). כאמור, את הביטוי 'בתי ספר מעורבים' טבעו ברשת 'מעין החינוך התורני' והוא חל על מוסדות שבהם יש כיתות לבנים וכיתות לבנות השייכות לאותו מוסד, כשבפועל בית הספר מחולק לשני מבנים, אחד לכיתות הבנים ואחד לכיתות הבנות (המושג הוסבר בפרק 1).

חלוקה זו משמשת לכל אורך הדוח, והממצאים מוצגים לגבי סך כל בתי הספר שנכללו בסקר ולגבי כל סוג בית ספר.

אוכלוסיית המנהלים: לצורך פנייה למנהלים הצלבנו מידע משני מקורות – קובץ המוסדות של משרד החינוך וקובץ מוסדות של 'מעין החינוך התורני'. כלל מנהלי בתי הספר היוו את אוכלוסיית המחקר, ולצורך הריאיון פנו אל כולם. בשנת תשע"ב היו 167 בתי ספר יסודיים (על פי קובץ המוסדות של משרד החינוך ועל פי רישומי 'מעין החינוך התורני'), מהם: 83 בתי ספר לבנים, 51 בתי ספר לבנות ו-33 בתי ספר מעורבים.

במהלך המחקר נמצאו כמה שינויים במספר בתי הספר וייעודם ובסופו של דבר פנינו ל-170 מנהלי בתי ספר (81 בתי ספר לבנים, 55 בתי ספר לבנות ו-34 בתי ספר מעורבים). עם זאת, מכיוון שהדבר התגלה רק במהלך המחקר, לא נדגמו המורים מבתי הספר החדשים שנתגלו.

דגימת המחנכים: לצורך דגימת המחנכים השתמשנו בקובץ כיתות של רשת 'מעייין החינוך התורני', ובו נרשמו כל הכיתות שהיו אמורות להיפתח בשנת הלימודים תשע"ב (השנה המיועדת להוצאת הסקר לפועל) לפי בתי ספר. מכלל הכיתות דגמנו 240 מחנכים. הדגימה הייתה אקראית ונעשתה בעזרת תוכנת SPSS, בשני שלבים, כדי לכלול במדגם מכל בית ספר מורה אחד לפחות, לייצג כיתות לפי מגדר (בנות ובנים) ולייצג את שכבות הגיל בבית הספר.

3.4.2 תיאור הדגימה

כאמור, את בתי הספר לא דגמנו אלא פנינו לכולם כאוכלוסיית מחקר. כדי לדגום את המחנכים, בשלב ראשון חילקנו את בתי הספר לפי מגדר: בנים, בנות ובתי ספר מעורבים.

דגימת המחנכים נעשתה בצורה שכבתית (ר' לוח 6):

◆ **מגדר:** מתוך כלל בתי הספר נדגמו 120 מחנכי כיתות בנים ו-120 מחנכות כיתות בנות (בבתי הספר המעורבים נספרו כיתות הבנות לחוד וכיתות הבנים לחוד, לפי רישומי 'מעייין החינוך התורני', ונוספו לכל קבוצת מגדר).

◆ **שכבת כיתה:** בתוך כל קבוצת מחנכים (לבנים ולבנות) נעשתה חלוקה לפי שכבת כיתה: 40 מחנכים בכיתות א-ג, 40 מחנכים בכיתות ד-ו, 40 מחנכים בכיתות ז-ח.

דגמנו בנפרד את המגדרים מתוך כוונה שיהיה במדגם אותו מספר של מחנכים ושל מחנכות, גם אם לא אותו מספר של מורים מכל בית ספר.

דגימת שכבות הכיתה נועדה להתמודד עם כך שגודלם של בתי הספר של 'מעייין החינוך התורני' משתנה מאוד, ויש ביניהם בתי ספר רבים שבהם יש מעט כיתות - חלקם בתי ספר צומחים, חלקם משרתים קהילות או יישובים קטנים במיוחד. מכאן שדיווח המחנכים אינו מייצג את בתי הספר אלא את הקבוצה המגדרית ואת שכבת הגיל (ר' בסעיף 3.7.1, שקלול הקבצים).

לוח 6: דגימת המחנכים (במספרים מוחלטים)

סה"כ	בתי ספר מעורבים		בתי ספר לבנות	בתי ספר לבנים	סה"כ	
	מחנכת בנות	מחנך בנים				
167	33		51	83		בתי"ס בעת הדגימה
	13	10	27	30	שכבות א-ג	הכיתות לדגימה
	13	10	27	30	שכבות ד-ו	בכל סוג בית ספר
	13	10	27	30	שכבות ז-ח	
240	39	30	81	90		סה"כ
			מחנכות נשים	מחנכים גברים		
240			120	120		סה"כ לפי מגדר

3.4.3 תיאור המדגם שהתקבל בפועל

הריאיון עם המנהלים. רואיינו 143 מנהלים המהווים 84% מאוכלוסיית המחקר המתוכננת. לא נאסף מידע מ-27 מנהלים, רובם בגלל סירוב להתראיין. נציין כי לגבי מנהלת אחד/ת – לא ידוע סוג בית הספר. למרות זאת הנתונים מאותו בית ספר נכללו בחישובים, משום שכל המידע נכלל. משום כך יופיע תמיד מספר מנהלים 143, על אף שבחישוב לפי סוג בית ספר נראה שהמספר מסתכם ב-142.

לוח 7: המנהלים שרואיינו, לפי סוג בית ספר (במספרים מוחלטים)

סה"כ	בתי ספר לבנות	בתי ספר מעורבים
143	50	26

*כאמור, לגבי מנהל אחד לא ידוע סוג בית הספר.

הריאיון עם המחנכים. פרטי המורים שנדגמו התקבלו ממנהלי בתי הספר. המנהלים התבקשו למסור את פרטיהם של כל המחנכים בשכבה שנדגמה, כדי למנוע את זיהוי המורה הנדגם. מתוך 240 מחנכים שנכללו בדגימה, התקבלו מבתי הספר פרטיהם של 229 מחנכים שכן 7 בתי ספר (בהם לימדו 11 מחנכים) סירבו למסור את פרטי המחנכים. מתוכם, רואיינו 158 מחנכים שהם 66% מהמחנכים במדגם, ו-69% מהמחנכים אליהם התבצעה הפנייה בפועל. הסיבה העיקרית לאי ביצוע הריאיון היא סירוב של המחנכים להתראיין.

לוח 8: המחנכים שרואיינו, לפי שכבות כיתה וסוג ביה"ס (במספרים מוחלטים)

סה"כ	בתי ספר לבנים	בתי ספר לבנות	בתי ספר מעורבים		סה"כ	
			מחנך בנים	מחנכת בנות		
53	15	22	4	12	53	מספר כיתות שכבות א-ג
55	15	25	3	12	55	בכל בית ספר שכבות ד-ו
50	18	21	4	7	50	שכבות ז-ח
158	48	68	11	31	158	סה"כ

מידע מפורט על מאפייני מנהלי בתי הספר והמחנכים שהשתתפו במחקר מצוי בפרק הבא – מאפייני בתי הספר.

3.5 כלי המחקר ושיטת איסוף הנתונים

כלי המחקר של המיפוי הם שאלונים למנהלי בתי הספר ולמחנכים. השאלון למנהל אוסף מידע על פעילות כלל בית הספר ועל גישת המנהל לפעילות זו ולצורכי כלל הצוות, והשאלון למחנך בוחן הן את פעילותו הישירה לקידום התלמידים המתקשים בכיתה שהוא מחנך והן כל פעילות אחרת שהוא מבצע באופן ישיר.

3.5.1 הכנת השאלונים

המחקר כלל שני כלי מחקר, שאלון למנהלים (למילוי עצמי) ושאלון לריאיון טלפוני עם המחנכים. הצעדים שננקטו כדי להכין את כלי המחקר מפורטים להלן:

◆ נערכה סקירת ספרות בנושא החינוך החרדי ובתי הספר החרדיים בישראל (שכללה גם איסוף נתונים סטטיסטיים), ועודכנה סקירת הספרות של מחקרים העוסקים בדרכי פעולה בתכניות בית-ספריות לקידום תלמידים מתקשים.

◆ נערך מחקר מקדים, כפי שפורט לעיל.

◆ התאמת השאלונים לאוכלוסייה החרדית ברשת 'מעין החינוך התורני': שאלוני המנהלים ושאלוני המחנכים דומים לשאלונים שבהם השתמשו במחקר המיפוי הארצי (ר' כהן-נבות ואחרים, 2009) ולזה שנערך במקביל בשנת הלימודים תשע"ב במערכת החינוך הממלכתית, אך השאלות עודכנו על סמך ממצאי המחקר הראשון והמחקר המקדים:

- הורדו שאלות לא רלוונטיות, כמו השאלה לגבי הרפורמה "אופק חדש" שאינה מתקיימת בבתי הספר של הרשת.

- כדי לקצר את השאלון הוצאו שאלות שבהן לא השתמשו בדוח המחקר הראשון.

- נוספו שאלות בנושאים שנמצא כי יש להתייחס אליהם או להרחיב בהם, כמו השימוש במשאבי השילוב.

- נוספו שאלות שמטרתן התייחסות להיבטים ייחודיים בעבודת הרשת, כמו למשל, שאלה על מעורבותם של מרכזי הלמידה בבתי הספר.

- הותאמו סעיפים מסוימים בתשובות, למציאות החרדית על פי המידע שנאסף בעבודת השדה המקדימה (למשל: "מורה חיילת" הוחלפה ב"סמינריסטית" וב"אברך", סעיף "שירותי דת קהילתיים" הורד לחלוטין. כמו כן, הוספנו אפשרות לסמן הסמכה לרבנות בשאלות על הרקע מקצועי).

◆ התמודדות עם תופעת הרצייה החברתית במתן התשובות: בבניית השאלונים ננקטו צעדים למזעור ההטיות האפשריות הנובעות מהנטייה הטבעית של אנשים להציג את עצמם ואת עבודתם/עבודת בית ספרם באור חיובי: הודגש איסוף מידע עובדתי ומפורט, והובהר למרואיינים כי ממצאי הסקר ידווחו בצורה אנונימית, וכי זהותם לא תיחשף לגורם כלשהו במערכת החינוך מלבד לצוות המחקר.

3.5.2 השאלונים

השאלון למנהל

להלן פירוט אופן איסוף המידע מהמנהלים:

- ◆ איסוף השאלונים מן המנהלים החל בחודש מארס 2012 והסתיים במאי 2012, כדי שהם יוכלו לענות עליהם בעוד שנת הלימודים מתנהלת כסדרה, הן מבחינת תפקוד בית הספר, והן מבחינת ביצוע של תכניות ופרויקטים.
- ◆ לכל המנהלים במדגם נשלח מכתב מטעם רשת 'מעייין החינוך התורני'. הוסברו בו מטרות המיפוי ודרך ביצועו, כולל בקשה למתן פרטי המחנכים הדרושים למדגם. כמו כן, היו בו אישור לביצוע המחקר מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך ושאלון.
- ◆ המנהלים התבקשו להביא את השאלון, לאחר שענו עליו, ואת פרטי המחנכים בשכבות שנדגמו בבית ספרם, לכנס מנהלים של רשת 'מעייין החינוך התורני'. עד תחילת הכנס התקשר צוות עבודת השדה אל המנהלים כדי לוודא שהם קיבלו את השאלונים ולהזכיר להם להביא אותם לכנס.
- ◆ התקיימו שני כנסים – אחד למנהלים ואחד למנהלות, ולכל כנס יצאו חוקר/חוקרת מטעם צוות המחקר כדי להסביר למנהלים את מטרת השאלון ולענות על שאלותיהם. כמו כן, הודגשה השמירה על האנונימיות של השאלונים ועל אקראיות הבחירה במחנכים. במהלך הכנס ולאחריו נמסרו או נשלחו בפקס שאלונים למנהלים שלדבריהם לא קיבלו עדיין את השאלון. כ-55% מהמנהלים מילאו ומסרו את השאלון בכנס או שלחו אותו בפקס מיד לאחריו.
- ◆ לשאר המנהלים פנו בטלפון ובכתב. לאחר הכנס נשלח מכתב נוסף מטעם הרשת כדי לעודד את המנהלים להשתתף בסקר וצוות המחקר ביצע טלפונים על מנת לתאם את מילוי השאלון עם המנהל. המנהלים התבקשו לבחור בין דרכי השבת השאלון הבאות: פקס, דואר או איסוף על ידי שליח.
- ◆ לכל אורך תקופת איסוף השאלונים ופיזורם התקשרו נציגי צוות המחקר לבתי הספר כדי לוודא שהשאלונים מולאו והאם יש שאלות לברור, כמו גם כדי לבקש את פרטי המחנכים לצורך התקשרות עמם. במקביל, שלחה רשת 'מעייין החינוך התורני' מכתב נוסף ונציגיה אף התקשרו אישית למנהלים כדי לדרבן אותם לענות.
- ◆ השאלונים נבדקו בקפדנות על-ידי צוות המחקר. כאשר חסר מידע או שהנתונים לא היו ברורים או הגיוניים איש צוות המחקר ביקש מהמנהל להשלים את החסר.

השאלון למחנך

סקר המחנכים החל באפריל 2012 והסתיים עם תום שנת הלימודים, ביולי 2012. זאת כדי לאפשר למורים להכיר את תלמידיהם, את סוגי הסיוע העומדים לרשותם ואת המערך הבית-ספרי העומד לרשותם במהלך השנה. הראיונות היו טלפוניים. בפנייה טלפונית למורים הוצע לקבוע מועד לריאיון, כאשר נוח להם. הראיונות נערכו בעיקר בשעות אחר הצהריים (16:00 עד 19:00), ולעתים מזומנות גם בשעות הערב המוקדמות (19:00 עד 21:00). עם זאת, התקשה צוות המחקר להשיג שיתוף פעולה של חלק ניכר מהמורים (35%). גורם אחד לכך הוא התנגדותם השתתף בסקר, גם כאשר הוסבר להם שהוא נערך בשיתוף פעולה מלא עם רשת 'מעייין החינוך התורני'. הגורם הנוסף הוא משך הריאיון שהיה ארוך

(כ-50 דקות), והתקיים, לפי המוסכם עם לשכת המדען הראשי, בשעות הפנאי של המחנכים בלבד, ללא אפשרות לקיימו בשעות שהייתם בבית הספר.

החלפות: הוחלט להחליף את המחנכת שאליה פנינו במחנכת כיתה אחרת במקרים של מחנכות שנמצאו בחופשת לידה ומחליפתן לא הכירה את הכיתה, ובמקרים אחרים שבהם המחנכים נעדרו מסיבות שונות ומחליפיהם לא הכירו היטב את התלמידים.

ההחלפות התבצעו כך: פנינו קודם למחנכת/המקבילה, אם הייתה כזו. בבתי הספר הקטנים, שבהם אין כיתה מקבילה, פנינו לכיתה שבשכבה מעל, בתנאי שהייתה במסגרת התלת-שכבתית של המדגם. לדוגמה: אם אין כיתה א מקבילה – עוברים ל-ב (אם היה א 1 אז ל-ב1, אם גם שם אין מחנכת אז ל-ב2); אם אין כיתה ב – עוברים ל-ג; אם אין כיתה ג – עוברים ל-א, וכך גם לגבי שכבות ד-ו, ז-ח. בבתי הספר המעורבים ייחסנו חשיבות לשמירה על המגדר של התלמידים, ותהליך ההחלפה היה זהה, תוך הקפדה על כך שהכיתה שאליה פונים כמחליפה תהיה מאותו מגדר. בסך הכול הוחלפו כ-26 כיתות.

3.6 המסגרת המושגית

הגדרת המושגים הייתה תוצר של תהליך חשוב במחקר הראשון (מיפוי 2006), שהתבסס על מידע ממקורות רבים, כולל ספרות מחקרית ואנשי מקצוע, ויש לה חשיבות רבה בשמירה על אחידות בין המשיבים. המושגים נשמרו גם במחקר הנוכחי, ובכל נושא הוצגו למנהלים ולמחנכים, בגוף השאלון, הגדרה של המושגים הרלוונטיים.

המושגים העיקריים שבהם השתמשנו הם:

”תלמידים מתקשים” הם אלו אשר:

- ◆ רמת הלימודים שלהם נמוכה באופן משמעותי מהמצופה לשכבת הכיתה
- ◆ מפגינים בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד

הגדרה זו כוללת עולים חדשים שמתקשים בלימודים ובהסתגלות לבית הספר ותלמידים הזכאים לשעות שילוב, אך לא תלמידים בכיתות של החינוך המיוחד.

”הכשרה”: הדרכה או השתלמות במסגרת העבודה השוטפת בבית הספר (כולל הדרכה של מדריך/ה מטעם משרד החינוך או מטעם בית הספר) או במסגרת פרויקט מיוחד. היקפה 8 שעות לפחות במשך השנה. ההכשרה יכולה להינתן בבית הספר או מחוצה לו; על חשבון בית הספר או במימון פרטי של המורה; למורה בודדת או לקבוצת מורים או לכל צוות בית הספר.

”אסטרטגיות”: במסגרת המחקר המקדים אותרו שבע אסטרטגיות, המיושמות כיום לקידום התלמידים המתקשים, להלן הפירוט:

- ◆ תגבור לימודי בתוך הכיתה: התגבור הלימודי יכול להינתן באופן פרטני או בקבוצה קטנה על-ידי אנשים שונים (כגון מחנך/ת, מורה מתיי"א, מורה מבית הספר, מורה מחוץ לבית הספר, מתנדבת וכד'). אין לכלול מתן תגבור לימודי בכיתות החינוך המיוחד.

- ◆ שני מורים מלמדים יחד בכיתה: שני מורים מצוות בית הספר, או מורה מצוות בית הספר ומורה מקצועית/מחוץ לצוות בית הספר, כולל הוראה משותפת של מורה מתי"א עם מורה מצוות בית הספר יחד בכיתה. אין הכוונה להסדרים ליצירת הקבצות קבועות, לפי הרמה הלימודית או להוראה בכיתות של החינוך המיוחד.
- ◆ מורה וכוח אדם נוסף בלתי מוסמך מלמדים יחד בכיתה: כגון בת שירות לאומי, מורה חיילת, מתנדבים וכד'; להבדיל מהוראה של שני מורים יחד. אין הכוונה להסדרים ליצירת הקבצות קבועות לפי הרמה הלימודית או להוראה בכיתות של החינוך המיוחד.
- ◆ תגבור לימודי מחוץ לכיתה: התגבור הלימודי יכול להינתן באופן פרטני או בקבוצה קטנה בידי אנשים שונים (כגון מחנך/ת, מורה מתי"א, מורה מצוות בית הספר, מורה מחוץ לצוות, מתנדב/ת וכד'). אין לכלול מתן תגבור לימודי בכיתות החינוך המיוחד.
- ◆ חונכות: הצמדת אדם לתלמיד/ה או למספר תלמידים, לאורך זמן, כדי להעניק תשומת לב ויחסי אישי בתחום הרגשי או החברתי. עזרה זו יכולה להינתן בתחום הרגשי או החברתי או נוסף על כך לסיוע לימודי. אין הכוונה למענים טיפוליים הניתנים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים, או לעבודה של מחנך/ת הכיתה עם התלמידים המתקשים בכיתה שלו/ה, או למענים טיפוליים הניתנים בכיתות של החינוך המיוחד.
- ◆ מתן מענים טיפוליים בידי אנשי מקצוע טיפוליים: התערבות טיפולית של אנשי מקצוע כדי לסייע לתלמיד/ה בבעיות רגשיות, התנהגותיות וחברתיות. הטיפול יכול להינתן באופן פרטני או קבוצתי ובאמצעות שיטות שונות, כגון על-ידי היועץ/ת או הפסיכולוג/ית, או במסגרת טיפול עם בעלי חיים, קורס "הישרדות" וכד'. אין הכוונה למענים שניתנים על-ידי גורמים שאינם מקצועיים בתחום הטיפול או למענים הניתנים בכיתות של החינוך המיוחד.
- ◆ פעילות מיוחדת עם הוריהם של התלמידים המתקשים: הכוונה לפעילויות שבית הספר יוזם. לדוגמה: שיתוף הורים בישיבות מיוחדות, סדנאות או קבוצות טיפול ולמידה להורים ועוד.

כדי שהמנהלים יוכלו לסווג את האסטרטגיות המתקיימות בבית ספרם בהתאם לרשימה זו, הוצגה בפניהם המסגרת המושגית באופן הבא:

"השאלות הבאות מתייחסות למענים שניתנים לתלמידים באופן פרטני או קבוצתי: ראשית, נשאל על תגבור לימודי בתוך הכיתה; שנית, נשאל על תגבור לימודי מחוץ לכיתה; שלישית, על חונכות לצורך התייחסות רגשית או חברתית ורביעית, על מענים טיפוליים שניתנים על-ידי אנשי מקצוע בתחום הטיפול".

לאחר מכן הוצגה בפני המנהלים המסגרת המושגית של אסטרטגיות ההוראה המשותפות:

"השאלות הבאות מתייחסות להוראה של שני אנשים יחד בכיתה: ראשית, נשאל על הוראת שני מורים יחד, ולאחר מכן, נשאל על הוראה יחד של מורה וכוח אדם נוסף בלתי מוסמך".

"תכניות חיצוניות": הוגדרו כפרויקטים ותכניות מיוחדות שמופעלות במעורבות פדגוגית של גורמים מחוץ לבית הספר. המעורבות הפדגוגית יכולה להתבטא בהכנסת היוזמה לבית הספר, בריכוז התכנית,

במתן מענים לתלמידים או במתן הדרכה לצוות. אבל, אם רק המימון מגיע מחוץ לבית הספר והגורם החיצוני אינו מעורב בשום צורה אחרת, הרי שהתכנית אינה מוגדרת כתכנית חיצונית.

כמו כן, המנהלים התבקשו לציין את היעדים העיקריים של בית הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים בשנה זו. אלו הוגדרו כ"יעדים העיקריים בעבודה עם התלמידים המתקשים המשקפים את תפיסת העולם של ההנהלה והצוות לגבי סדר העדיפויות העתידי בעבודתם החינוכית". יעדים אלו צומצמו לקטגוריות המבוססות על אלו שנקבעו בדוח הארצי, בתוספת יעדים נוספים שאפיינו את מנהלי 'מעין החינוך התורני' גם אם לא הופיעו בדוח הארצי.

3.7 עיבוד הנתונים

3.7.1 שקלול הקבצים

הנתונים שהתקבלו מהמנהלים לא שוקללו, כיוון שלא בוצעה דגימה ורואיינו 84% מהמנהלים של בתי הספר ברשת.

דגימת המחנכים ייצגה, כאמור, את כלל בתי הספר (על סוגיהם השונים), ולא את כלל המחנכים. לכן, בשקלול הקבצים הובא בחשבון הן מספר בתי הספר מאותו סוג שמהם רואיינו מחנכים והן מספר המחנכים שרואיינו באותו בית ספר (אחד או שניים). המשקל של כל מחנך חושב כך:

מספר בתי הספר מאותו סוג באוכלוסייה/מספר בתי ספר מאותו סוג במדגם
מחולק ב:

מספר המחנכים שרואיינו באותו בית ספר

הממצאים בדוח מוצגים ביחס לכלל בתי הספר והכיתות וגם ביחס לכל סוג בית ספר.

3.7.2 מבחני מובהקות

נערכו מבחני מובהקות בנוגע להבדלים בין סוגי בתי הספר לפי מגדר, כפי שהם מחולקים ברשת 'מעין החינוך התורני'. מבחני המובהקות שבהם נעשה שימוש ביחס ללוחות הדו-משתניים מפורטים להלן:

◆ לגבי משתנים דיכוטומיים ונומינליים (למשל, שימוש באסטרטגיה מסוימת בבית הספר או בכיתה) נעשה שימוש במבחן χ^2 .

◆ לגבי המשתנים שמוצגים באופן אורדינלי (למשל, שביעות רצון מתכניות חיצוניות):

- לגבי המנהלים נעשו מבחנים לא פרמטריים (מבחן Mann Whitney להבדלים בין שלבי חינוך, מבחן Kruskal Wallis להבדלים בין סוג חינוך).

- לגבי המחנכים (שנתוניהם נותחו עם Complex Sample) השתמשנו במבחן Wald F של גרסיה אורדינלית.

◆ לגבי משתנים רציפים (למשל, אחוז ממוצע של תלמידים שמקבלים מענה מסוג מסוים):

- בעבור המנהלים נעשה שימוש במבחן שונות חד-כיווני

- בעבור המחנכים השתמשנו במבחן t של גרסיה לינארית GLM

מובהקות המבחנים הסטטיסטיים לגבי המחנכים חושבה באמצעות תוכנת Complex Samples של SPSS. התוכנה מבצעת תיקון למובהקות בהתחשב בתכנית הדגימה (במקרה זה - דגימת אשכולות בשכבות).

3.8. מגבלות המחקר

המידע שנאסף במחקר הוא ראשוני מסוגו בבתי הספר של 'מעייין החינוך התורני' והתבצע בהיקף נרחב. בצד התרומה הזו, יש לו כמה מגבלות:

א. סוג המידע שהופק

1. המיפוי מפיך מידע על הפעילות למען התלמידים המתקשים ברמת בית הספר והכיתה (בכמה בתי ספר ובכמה כיתות נעשות הפעולות, ומהו שיעור התלמידים המקבלים סיוע לסוגיו). הנתונים אינם מאפשרים בדיקה של היקף סך כל המענים השונים הניתנים לכל תלמיד ושל רמת הפיזור של המענים בין התלמידים. למשל, האם הם בעיקר ניתנים למספר קטן של תלמידים או מפוזרים בין מספר תלמידים גדול יותר. כמו כן, אין מידע על תמהילי המענים שמקבלים תלמידים שונים.

2. בפרק 8 מוצגת הערכתם של המנהלים והמחנכים על תרומתם של המענים השונים שניתנים בכיתה ולתלמידים המתקשים. המחקר אינו עוסק בהערכת יעילותם של דרכי הפעולה ושל המענים השונים.

ב. אחידות השימוש במונחים

כאמור, מחשבה ועבודה רבה הושקעו ביצירת מושגים אחידים בשאלונים שהוצגו למנהלים ולמחנכים. כדי להשיג רמת אחידות מרבית, כל אחד מהמונחים הללו הוגדר במפורט בגוף השאלון ואף הובאו הסברים ודוגמאות. ייתכן, עם זאת, כי מושגים או מדדים הובנו באופן שונה, גם בשל מורכבות העבודה הבית-ספרית. למשל, הגדרת "תלמידים מתקשים" - לעומת שאר תלמידי בית הספר או תהליכי העבודה בכיתה כמו "שני מורים בכיתה".

4. התלמידים המתקשים והיערכות בתי הספר לעבודה עמם

4.1 התלמידים המתקשים במערכת החינוך החרדית: היקף ואיתור

מרבית מוסדות החינוך היסודיים החרדיים אינם משתתפים במבחני הישגים ארציים, כגון מבחני המיצ"ב או המבחנים הבין-לאומיים, כגון מבחני פיזה של ה-OECD. הדבר מקשה לקבל מידע שיטתי על קשיים ועל פערים בין תלמידים במערכת. מידע חלקי על קשיים של תלמידים הושג בתהליך המיפוי שנערך במסגרת התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, שכלל יישובים חרדיים ושכונות חרדיות. האיתור נערך על ידי מחנכי הכיתות, על סמך הגדרה מפורטת של מצבי סיכון בתחומים שונים. במיפוי אותרו בסך הכול כ-11% מהילדים החרדים בגיל בית הספר היסודי ביישובי התכנית כמצויים במצב סיכון כלשהו (לעומת 18% בקרב כלל הילדים). מתוכם, 82% אותרו על רקע קשיים בתחום הלימודי או בתחום ההתנהגותי-רגשי: למעלה משליש (37%) מהילדים שאותרו אופיינו בהישגים תפקודיים-לימודיים נמוכים, 14% בהיעדרויות תכופות מבית הספר, ו-32% הוגדרו כילדים שאינם מגלים מעורבות בלמידה (סבו-לאל וחסין, 2010). עם זאת, החוקרות מציינות כי ייתכן שדיווח זה מהווה דיווח חסר, הן בשל המודעות הנמוכה יחסית של חלק מאנשי מערכת החינוך החרדית לקשיי התלמידים, והן בשל הרתעה הקיימת באוכלוסייה החרדית מחשיפת בעיות בפני גורמים חיצוניים.

אנשי המקצוע שרואיינו לצורך המחקר ציינו כי בבתי ספר רבים חסר לצוותים החינוכיים ידע על ביטויים שונים של קשיי התלמידים ועל הגורמים האפשריים לקשיים. עובדה זו מובילה לכך שתלמידים עם קשיים לימודיים עשויים לצבור פערים לימודיים ניכרים ולא להיות מעורבים כלל בלמידה במשך שנים רבות. אנשי חינוך ורווחה חרדים מודים כי למרות העלייה במודעות לנושא בשנים האחרונות, ולמרות העלייה בהיצע ההכשרות ובמספר הגברים המשתתפים בהן, בעיקר בבתי הספר לבנים, עדיין חסרים אנשי מקצוע המסוגלים לאבחן את הבעיות בזמן ולהתאים להן דרכי התמודדות. נוסף על כך, סבלנות – שמקורה ברצון לעודד ילדים שיש להם קשיים לימודיים בעוד שהתנהגותם תואמת את הנורמות הדתיות – עלולה להביא לדחיית מתן הסיוע הנדרש. כך, לדוגמה, אנשי המקצוע שרואיינו ציינו שהציונים בתעודות לא תמיד משקפים נאמנה את ההישגים הלימודיים, אלא לעתים, את הרצון לעודד את התלמיד כדי שישקיע בלימודיו (מובן, שתופעה זו גם קיימת לעתים בחינוך הממלכתי, אך מהראיונות התרשמנו שהיא נפוצה יותר בחינוך החרדי).

עם זאת, במקצת הרשויות המקומיות הוכנסו בשנים האחרונות, באופן חלקי, תהליכי מיפוי לשם איתור תלמידים מתקשים והפנייתם לאבחון ולטיפול. לדוגמה, אחד ממרכזי הלמידה¹⁹ העירוניים בבני ברק מציע לבתי ספר תהליכי מיפוי ממוסדים בעלות נמוכה. תהליכי המיפוי מתנהלים באחריות מורה אחראי מטעם המוסד החינוכי במשך חודש ימים, מראש חודש אלול ועד החגים. המיפויים יכולים לכלול העברת מבדקים לכלל התלמידים בשכבת לימוד מסוימת (בדרך כלל א או ג), או העברת שאלונים פשוטים למורים על קשייהם של התלמידים. בעקבות המידע המתקבל במיפוי המשך האבחון נשקל יחד עם ההורים. תהליכים אלה מתקיימים עדיין רק בחלק מבתי הספר החרדיים, וגם בהם - לא בכל הכיתות.

כפי שצוין בפרק המבוא, מאפיינים שונים של הלמידה במערכת החינוך החרדית עשויים להציב קשיים מיוחדים לחלק מהתלמידים: אנשי המקצוע שרואיינו הזכירו כי בתלמודי תורה רבים הבנים נדרשים להתחיל ללמוד קריאה כבר בגיל 3, ועד גיל 5-6 הם אמורים לקרוא באופן שוטף. יתר על כן, כבר בגילים אלו מדגישות הנורמות החברתיות את הכורח להיות "תלמיד חכם", חרוץ ומצטיין בלימודים. לבנים אין אפיקי הצטיינות נוספים (בשנים האחרונות מסתמנת גמישות מסוימת בתפיסת חשיבות ההצטיינות בלמידה), וההורים, הסבירו אנשי המקצוע, מוכנים לשלם (מכיסם או בעזרת גמ"חים) ולעשות את כל הנדרש מהם כדי שילדיהם יצטיינו בלימודיהם. כל אלו מדגישים את הצורך בתשומת לב לקשיים מגיל מאוד צעיר ובידע מקצועי כדי לזהות אותם נכונה ולדעת כיצד להמשיך את הטיפול בהם.

4.2 שיעור התלמידים המתקשים בבתי הספר של "מעין החינוך התורני"

כאמור, כבסיס לסקר גובשה הגדרה אופרטיבית למושג "תלמידים מתקשים" (ר' פירוט תהליך זה בפרק 3, העוסק בשיטת המחקר), כדי לאפשר איסוף נתונים מהמנהלים ומהמחנכים של בתי הספר מתוך תפיסה אחידה, מובנית ומוסכמת.

¹⁹ מרכזי הלמידה הם מוסדות עירוניים או פרטיים, המספקים שירותים תומכי למידה למשפחות ולבתי ספר. שירותים אלו כוללים מיפוי הישגי התלמידים, הוראת קריאה מתקנת, טיפולים פרא-רפואיים הקשורים לשיפור יכולות הלמידה (למשל, ריפוי בעיסוק), שיעורי עזר בתחומי ידע, ייעוץ משפחתי, ייעוץ רגשי ועוד. התלמידים מגיעים למרכז הלמידה במהלך או לאחר יום הלימודים, ולעתים אנשי המקצוע מגיעים לבתי הספר.

המנהלים התבקשו לציין את אחוז התלמידים המתקשים בבית הספר, על פי הגדרה זו. אחוזים אלה קודדו על פי קטגוריות אלו: עד 10%, 11%-25%, 26%-50% ו-51% ויותר. על פי דיווחיהם, ברוב בתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני' יש אחוז לא מבוטל של תלמידים מתקשים. מלוח 9 עולים ממצאים אלו:

- ◆ בממוצע, דיווחו המנהלים כי 22% מהתלמידים הם תלמידים מתקשים.
- ◆ ב-26% מבתי הספר, מעריכים המנהלים, כי רבע מהתלמידים או יותר הם תלמידים מתקשים.

המחנכים, לעומת המנהלים, התבקשו למסור מספר מדויק של תלמידים מתקשים בכיתתם. מספר זה קודד על פי הקטגוריות של הערכת המנהלים על אחוז המתקשים בבית הספר (ר' לוח 9):

- ◆ בממוצע, דיווחו המחנכים, כי 29% מהתלמידים בכיתתם הם תלמידים מתקשים.
- ◆ 56% מהמחנכים העריכו כי יותר מרבע מתלמידי הכיתה הם תלמידים מתקשים.

שיעור התלמידים המתקשים על פי דיווח המחנכים גבוה מהשיעור על פי דיווחם של מנהלי בתי הספר. את הפער בין הערכת המחנכים להערכת מנהלי בתי הספר ניתן להסביר בשני אופנים:

- ◆ שוני בשיטת איסוף הנתונים: המחנכים התבקשו למסור מספר מדויק של תלמידים מתקשים בכיתתם, ואילו המנהלים מסרו אומדן בלבד לגבי כלל תלמידי בית הספר.
- ◆ תפיסת המצב מושפעת מהתפקיד: המחנכים נפגשים ומתמודדים באופן תדיר וישיר יותר עם מכלול הקשיים של תלמידי הכיתות שהם מחנכים, ואילו למנהלים יש ראייה כוללת יותר של צורכי אוכלוסיית התלמידים בבית הספר.

תלמידים מאובחנים: ברוב הכיתות (81%) יש תלמידים עם אבחון של לקות למידה או הפרעת קשב וריכוז, ובממוצע אובחנו 15% מהתלמידים, ללא הבדל מובהק בין סוגי בתי הספר.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי על פי דיווח המנהלים יותר תלמידות מתקשות בבתי הספר לבנות ובבתי הספר המעורבים, ואילו על פי דיווח המחנכים, יש יותר מתקשים בבתי הספר המעורבים ובבתי הספר לבנים:

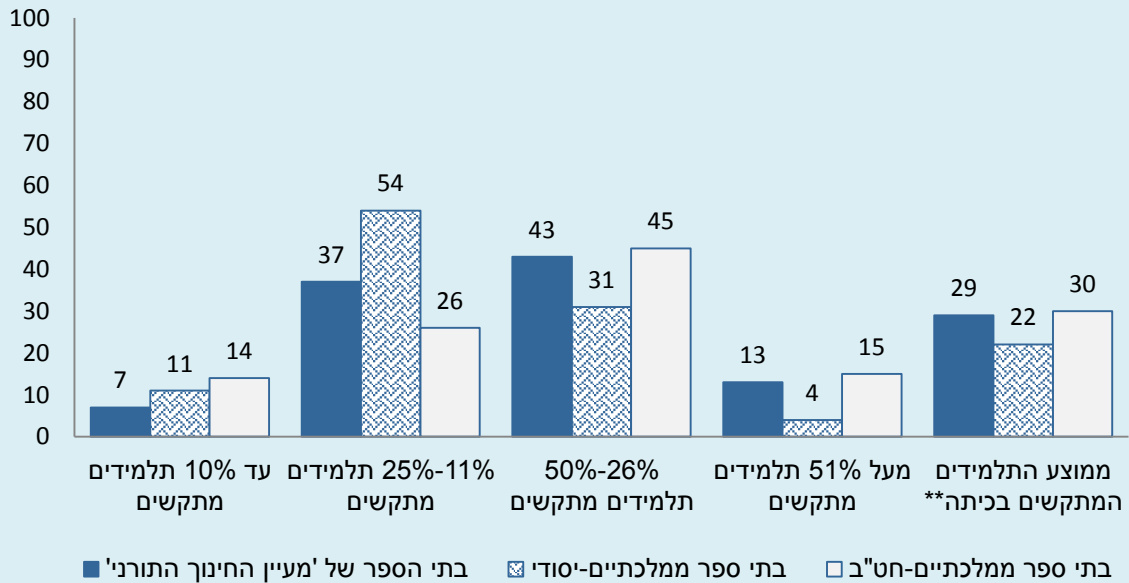
מנהלי בתי הספר לבנים העריכו כי בבתי הספר שלהם שיעור המתקשים הוא 19%, לעומת 25% תלמידות מתקשות בבתי הספר לבנות ו-24% בבתי הספר המעורבים.

לפי דיווח המחנכים, ממוצע התלמידים המתקשים בכיתות, נמוך יותר בבתי הספר לבנות (27%) לעומת הממוצע בבתי הספר המעורבים (32%) ובבתי הספר לבנים (30%).

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים²⁰

האחוז הממוצע של התלמידים המתקשים בכיתות הרשת דומה למדי לאחוז הממוצע בכיתות חטיבות הביניים בבתי הספר הממלכתיים (ר לוח ב1 בנספח ב), אך גבוה במובהק מהנתון הממוצע בבתי הספר הממלכתיים היסודיים. התמונה דומה גם לגבי התפלגות אחוז המתקשים בכיתות השונות (ההבדלים אינם מובהקים סטטיסטית).

תרשים 1: שיעור התלמידים המתקשים בכיתה על פי דיווח מחנכים (באחוזים)



** הבדל מובהק בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר היסודיים בלבד

²⁰ כאמור בפרק השיטה, ההשוואה נערכה מול הנתונים שהתקבלו במחקר מקביל בבתי הספר הממלכתיים (כולל ממ"ד ובתי ספר דוברי-ערבית).

לוח 9: התלמידים המתקשים בבית הספר על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מעורב	בנות	בנים	סה"כ
דיווח המנהלים – הערכת אחוז התלמידים המתקשים בבית הספר			
26	50	66	143
סך כל המנהלים (N)			
100	100	100	100
סה"כ			
28	16	23	21
עד 10%			
40	51	59	53
11%-25%			
28	29	17	23
26%-50%			
4	4	1	3
+51%			
24	25	19	22
ממוצע			
(17)	(15)	(11)	(14)
סטיית תקן			
דיווח המחנכים – הערכת אחוז התלמידים המתקשים בכיתה			
42	68	48	158
סך כל המחנכים (N)			
100	100	100	100
סה"כ			
--	--	--	(7)
עד 10%			
(33)	45	33	37
11%-25%			
52	42	39	43
26%-50%			
--	--	(16)	13
+51%			
32	27	30	29
ממוצע			
(14)	(15)	(20)	(17)
סטיית תקן			

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39% ; -- מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.

לוח 10: תלמידים שאובחנו, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מעורב	בנות	בנים	סה"כ
42	68	48	158
סך כל המחנכים (N)			
הכיתות שבהן יש תלמידים שאובחנו להם ליקויי למידה/הפרעות קשב וריכוז (לפחות אחד)			
67	80	88	81
מאובחנים מכלל תלמידי כיתה – ממוצע ¹			
12	14	17	15
סטיית תקן			
(12)	(11)	(13)	(12)

¹ הנתון מחושב על בסיס כל הכיתות במדגם (אם אין תלמידים מאובחנים/זכאים, האחוז הוא 0).

4.3 יעדי המנהלים בעבודה עם התלמידים המתקשים

יעדיהם העיקריים של המנהלים בעבודתם עם התלמידים המתקשים משקפים את תפיסת עולמם של המנהלים ושל הצוות לגבי סדרי העדיפות בעבודתם החינוכית. המנהלים התבקשו לציין את היעדים העיקריים של בית הספר בעבודה עם התלמידים המתקשים בשנה זו (ר' לוח 11). יעדים אלו צומצמו למספר קטגוריות:

פעולות מוכוונות הישגים

- ◆ **שיפור ההישגים:** 53% מהמנהלים ציינו שאחד היעדים הוא שיפור הישגיהם של התלמידים. חלקם ציינו גם תחומים ספציפיים כמו "ידיעת לוח הכפל בכיתה ג על בוריו" וכד'. ביעד זה בחרו יותר מנהלות בתי הספר לבנות לעומת מנהלי בתי הספר לבנים ולעומת מנהלי בתי הספר המעורבים (63% לעומת 48% ו-46% בהתאמה).
- ◆ **צמצום הפערים בכיתה:** 22% בממוצע מהמנהלים התייחסו לצמצום הפערים בכיתה כיעד; יותר בבתי הספר לבנים ובבתי הספר המעורבים מאשר בבתי הספר לבנות (26% ו-23% לעומת 15% בהתאמה).
- ◆ **הגברת תהליכי קידום פרטני** הוא היעד של 16% מהמנהלים בממוצע; יותר בבתי הספר המעורבים מאשר בבתי הספר לבנים ולבנות (23% לעומת 15% ו-13% בהתאמה). מנהלים ציינו ש"לכל תלמיד יש יעד אינדיווידואלי" ושהיעד שלהם הוא "מתן אפשרות לכל תלמיד לקבל את הסיוע הדרוש לו".

פעולות מכוונות מצב חברתי-רגשי והסתגלות של התלמידים המתקשים

- ◆ **שיפור המצב הרגשי והחברתי, כולל העלאת הביטחון העצמי:** 54% מהמנהלים ציינו יעד זה. ממצא זה מעיד על רב ממדיות בתפיסת מצבו של התלמיד בבית הספר ועל הכרה בכך שמצבם הרגשי-חברתי של התלמידים משפיע על רווחתם ועל הישגיהם. מנהלים כתבו: "שכל תלמיד יגיע מאושר למרות הקשיים השונים"; "העלאת ביטחונם העצמי והאמונה ביכולות שלהם"; "להתגבר על הבעיות הרגשיות ולתת כלים להתמודדות" ועוד.
- ◆ **שיפור המוטיבציה של התלמידים:** יעד זה צוין על ידי 17% מהמנהלים. חלקם כתבו: "העלאת המוטיבציה והאתגר ללמידה ואוריינות בקרב התלמיד" ו-"להבהיר להן כמה הפסד יש בכך אם לא מתאמצים ללמוד".
- ◆ **שילוב התלמידים המתקשים בכיתות הרגילות:** היעד שציינו 12% מהמנהלים היה "לשלב את הילדות בכיתה כתלמידות מן המניין", "לשלבן ולהתאימן לרמת הכיתה".
- ◆ רק 4% מהמנהלים ציינו את **שיפור המשמעת** כיעד. נתון זה מתקשר גם לאחוז הנמוך של המחנכים שדיווחו על קשיי המשמעת כאחד הקשיים בעבודתם.
- ◆ שליש מהמנהלים ציינו גם יעדים הקשורים ל**חינוך דתי וערכי**, כמו "חינוך לקיום מצוות, אהבת ישראל". אף על פי שיעדים אלה הם יעדים כלליים, ואינם קשורים רק לתלמידים המתקשים, יש להניח שאי הטמעתם של ערכים אלה בקרב התלמידים תוביל לקשיים חמורים בהסתגלותם לבית הספר.

יעד נוסף, המשלב בין התחום הלימודי והתחום הרגשי, הוא **חיזוק הקשר עם הורים ורתימתם לתהליך**: "רתימת ההורים, הבית, לעשייה חינוכית ולימודית", "קשר רציף ומכוון עם ההורים" - הם יעדים המשקפים את התפיסה לפיה להורים תפקיד משמעותי בשיפור הישגי התלמיד, ו-14% מן המנהלים ציינו יעד זה.

תהליכים כלל בית-ספריים נכללו גם הם ביעדי המנהלים ביחס לתלמידים מתקשים

◆ 10% מהמנהלים ציינו שאחד היעדים שלהם הוא פיתוח מקצועי ותמיכה לצוות: "השבת הצוות העובד עם התלמידים המתקשים"; "הכשרת הצוות ומתן כלים להתמודדות עם קשיים".

מעניין לציין כי בשיחות עם אנשי המטה ברשת ימעיין החינוך התורני צוין כי יש רצון (של מנהלים כמו גם של אנשי המטה) לשלוח את מנהלי בתי הספר לקורס מנהלים של משרד החינוך, כדי לחזק את כישוריהם (מתוך הכרה שהשכלת רבים מהמנהלים מבוססת על לימודים בישיבה ופחות על השכלה פדגוגית רלוונטית) כדי להיערך לכניסת רפורמת "אופק חדש" לבתי הספר של הרשת בשנה"ל תשע"ד.

◆ 9% מהמנהלים ציינו שאחד מיעדיהם הוא יישום ושיפור של תהליכי אבחון ושל איתור מתקשים: "לאבחן כל ילדה בשלב מוקדם יותר, לאתר ולתת הטיפול שזקוקה לו"; "אבחון בצורה מקיפה לתלמידים לעמוד על שורש הבעיה".

לא נמצאו הבדלים בין סוגי בתי הספר, מלבד הממצא ששיעור המנהלות בבתי הספר לבנות המדגישות כיעד את שיפור ההישגים של התלמידות המתקשות גדול מאשר בבתי הספר האחרים.

לוח 11: היעדים העיקריים של מנהלי בתי"ס בעבודה עם התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים¹)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143		סך כל המנהלים (N)
פעולות מוכוונות הישגי המתקשים					
46	63	48	53		שיפור הישגים
23	13	15	16		קידום אינדיווידואלי ותכניות אישיות כולל מעקב
19	13	12	14		חיזוק קשר עם הורים ורתימתם לתהליך
23	15	26	22		צמצום פערים עם הכיתה
פעולות מכוונות מצב חברתי-רגשי והסתגלות של המתקשים					
54	52	55	54		שיפור המצב הרגשי והחברתי כולל העלאת הביטחון העצמי
19	21	14	17		שיפור המוטיבציה של התלמידים
12	8	15	12		שילוב תלמידים מתקשים בכיתות הרגילות
27	38	34	34		חיזוק חינוך ערכי ודתי
תהליכים כלל בית-ספריים					
12	13	8	10		פיתוח מקצועי ותמיכה לצוות
4	10	11	9		יישום ושיפור תהליכי אבחון ואיתור מתקשים
4	-	8	4		שיפור המשמעת

הערה: ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.
¹ האחוזים אינם מסתכמים ל-100, כיוון שניתן היה לציין עד שלושה יעדים.

4.4 תהליכי איתור הצרכים וזיהויים ותכנון העבודה עם התלמידים המתקשים

כדי לסייע ביעילות לתלמידים המתקשים, יש לאתרם ולתכנן את העבודה ואת סוגי הסיוע שיינתנו להם; כך שיהלמו באופן המיטבי את צרכי הייחודיים של כל תלמיד ותלמיד. תהליכים אלה חשובים במיוחד כאשר המשאבים מוגבלים.

4.4.1 תהליכי איתור צרכים וזיהויים, התייעצויות והפניה

למחנכים הוצגה רשימת מקורות מידע, והם נשאלו על רמת השימוש שלהם במידע באיתור התלמידים המתקשים (ר' לוח 12). המחנכים התבקשו להתייחס הן לפעולות שנעשות כדי לאתר את התלמידים המתקשים וכדי לזהותם (ר' לוח 13), והן למגוון הפעולות שנעשות בבית הספר בתהליך הזיהוי, האיתור ומתן המענים, כמו – שיחות עם עמיתים, שיחות עם התלמידים (על ידי המורה וגם על ידי גורמים טיפוליים), הפניית התלמידים לאבחון, התייעצות לגבי התלמידים והפנייתם לטיפול (ר' לוח 14).

א. שימוש המחנכים במידע ממבחנים וממיפויים

- ◆ תוצאות מבחנים או מבדקים סטנדרטיים משמשים 75% מהמחנכים לאיתור תלמידים מתקשים.
- ◆ 67% מהמחנכים דיווחו על שימוש בכלי למיפוי כיתתי.

כלי למיפוי כיתתי: בראיונות עם אנשי המקצוע החרדים מתחום החינוך הוסבר כי בבתי הספר השייכים לפיקוח 'האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי', איתור המתקשים בכיתות הנמוכות מתבצע פעמים רבות במסגרת מיפוי כללי. במסגרת מיפוי זה רכזו אחראית, מטעם בית הספר (לעתים בית הספר יוזם התקשרות עם אחד ממרכזי הלמידה לצורך עניין זה) מעביר/ה בין המורים שאלונים בסיסיים בנוגע לתלמידים. מיפוי זה נעשה בתחילת השנה (מראש חודש אלול ועד החגים), ואם עולה ממנו שלתלמיד כלשהו יש קשיים, הוא מוזמן לאיתור מעמיק יותר, במעורבות של מנהל בית הספר ושל ההורים.

ב. שימוש המחנכים במידע משיחות אישיות עם התלמידים

למחנכים הוצגה רשימת נושאים לשיחה (ר' לוח 13) והם התבקשו לציין עם כמה מכלל תלמידי הכיתה הם שוחחו על כל נושא. רשימה זו הורכבה מנושאים הקשורים ללמידה ומנושאים הנוגעים למצבם החברתי והרגשי של התלמידים: העדפות של פעילויות חברתיות בבית הספר; תחומי התעניינות מיוחדים; מצב חברתי בין תלמידי הכיתה; ובעיות אישיות ומשפחתיות אחרות. 84% מהמחנכים דיווחו כי הם שוחחו 'השנה' עם רוב התלמידים או עם כולם על נושאים לימודיים, וכ-49% דיווחו על שיחות עם התלמידים בנושאים רגשיים וחברתיים. שיחות אלו עשויות לסייע באיתור קשיים ולאפשר את תחילתה של התמודדות עם הקשיים. כמו כן, הן חשובות למנהלים רבים כחלק מתרומת בית הספר לרווחתם של התלמידים המתקשים:

מנהלי בתי הספר של 'מעין החינוך התורני' סיפרו כי מלבד מתן סיוע טיפולי מקצועי או חונכות רגשית-חברתית (ר' בפרק 5), הנושא הרגשי-חברתי עומד על הפרק בשיח הבית-ספרי וכי הם פועלים יחד עם הצוות כדי לעורר את המודעות בנושא. רבים מהם ציינו כי הם משקיעים תשומת לב ב"יצירת אווירה חמה ותומכת" או ב"עידוד התלמידים. מנהל כתב:

"בית הספר פועל להעלאת המוטיבציה של כלל התלמידים ובפרט של המתקשים", ומנהלת אחרת כתבה שהיא שואפת "להפוך את כל הצוות לרגשי יותר". מנהלים נוספים הנחו את הצוות שלהם לפעול באופן שיתרום ויגביר את התמיכה הרגשית בתלמידים: "הצוות קיבל הנחייה גורפת לעודד חוויות הצלחה בכל המישורים הלימודיים"; "[היעד שלנו הוא] לעזור למתקשים על ידי העלאת התדמית העצמית של התלמיד וכן על ידי פרסים, תעודות ומבצעים".

מנהלים אחרים הדגישו את הקידום הרגשי בחיזוק הקשר האישי ואת הצורך בהסתכלות שונה על התלמידים: "הצוות קיבל הנחייה לעודד השתדלות למעשים ולא רק הישגים"; "[היעד שלנו הוא] נתינת משימות ארגוניות וחברתיות למתקשים"; "אחד היעדים שלי הוא קשר אישי והשקעה של המערכת על ידי העלאת הדימוי העצמי, מתן תפקידים, שיחות אישיות, מתן הזדמנויות לילדים"; "חשוב שיהיו שיחות אישיות והרבה קשר אישי".

ג. שימוש המחנכים במידע משיחות אישיות עם הורי התלמידים

אחד האמצעים העיקריים להכרת צורכיהם של התלמידים הוא שיחות אישיות עם הוריהם (מלבד זאת, יש משמעות לשיתוף פעולה עם הורי התלמידים המתקשים – נושא זה יידון בפרק 5).

93% מהמחנכים דיווחו כי הם שוחחו השנה עם רוב/כל הורי התלמידים על נושאים לימודיים, ו-57% מהמחנכים דיווחו על שיחות עם הורי התלמידים בנושאים רגשיים וחברתיים.

ד. שיחות עם עמיתים

המחנכים נשאלו לגבי מספר התלמידים מכיתתם עליהם שוחחו עם: מורים נוספים מסגל בית הספר, עם גורם בכיר מצוות בית הספר, עם גורם מהצוות הטיפולי של בית הספר, עם מורת השילוב ועם גורם מקצועי מחוץ לבית הספר (ר' לוח 14). כצפוי, נמצא כי המחנכות והמחנכים משוחחים עם עמיתיהם בצוות בית הספר על יותר תלמידים מתקשים:

- ◆ המחנכים דיווחו כי הם שוחחו עם גורם בכיר מצוות בית הספר על 52% מתלמידיהם ולגבי 38% מהתלמידים הם שוחחו גם עם מורה אחר מהסגל.
- ◆ המחנכים שוחחו עם גורם טיפולי מהצוות על 26% מתלמידיהם ועם מורת שילוב – על 19% מתלמידיהם.
- ◆ עוד נמצא כי גורם טיפולי מהצוות שוחח עם כ-20% בממוצע מהתלמידים.

נציין עוד שבמערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית הוכנסה לבתי הספר בשנים האחרונות מערכת מידע ממוחשבת, התומכת, בין השאר, בתהליכי המעקב אחר תפקוד התלמידים. כרגע מערכת זו אינה נמצאת בשימוש בבתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני'.

בהשוואה בין סוגי בתי הספר בתהליכי איתור הצרכים וזיהויים, ניתן לראות כי אין הבדלים מובהקים בין מחנכים לפי סוגי בתי הספר בשימוש בכלים. עם זאת, נמצא כי בבתי הספר לבנים שיעור השימוש ברוב מקורות המידע היה נמוך יותר. להלן הפירוט:

בבתי הספר לבנים נעזרים פחות בתוצאות של מבחנים או של מבדקים סטנדרטיים לאיתור תלמידים מתקשים, לעומת שיעור השימוש בבתי הספר לבנות ובבתי הספר המעורבים (65%), לעומת 85% בשני סוגי בתי הספר, בהתאמה).

אחוז המחנכים שדיווחו ששוחחו עם רוב תלמידיהם או עם כולם על נושאים רגשיים וחברתיים נמוך יותר מאחוז המחנכים שדיווחו כך בבתי הספר לבנות ובבתי הספר המעורבים (38%), לעומת 56% ו-65% בהתאמה).

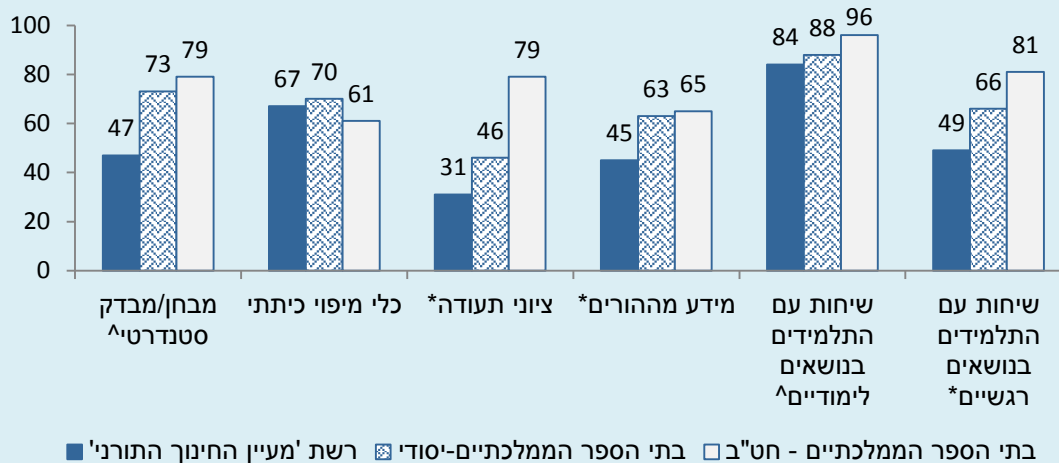
אחוז המחנכים שדיווחו שהשתמשו במידע משיחות אישיות עם הורי התלמידים לאיתור תלמידים מתקשים נמוך יותר (36%) משיעור המורים שדיווחו כך בבתי הספר לבנות ובתי הספר המעורבים (55% ו-53% בהתאמה).

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הערכתם של אנשי החינוך והרווחה החרדיים (שתוארו בתחילת הפרק), על כך המודעות והיכולת לאיתור קשיים שבבתי הספר לבנים עדיין אינן עונות על הצרכים.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

בבתי הספר הממלכתיים משתמשים יותר בציוני התעודה ובמידע מההורים לעומת בתי הספר של הרשת. כמו כן, 'מעין החינוך התורני' המחנכים מדווחים פחות על שיחות בנושאים רגשיים-חברתיים עם התלמידים (ר' לוחות ב ו-ב3, בנספח ב).

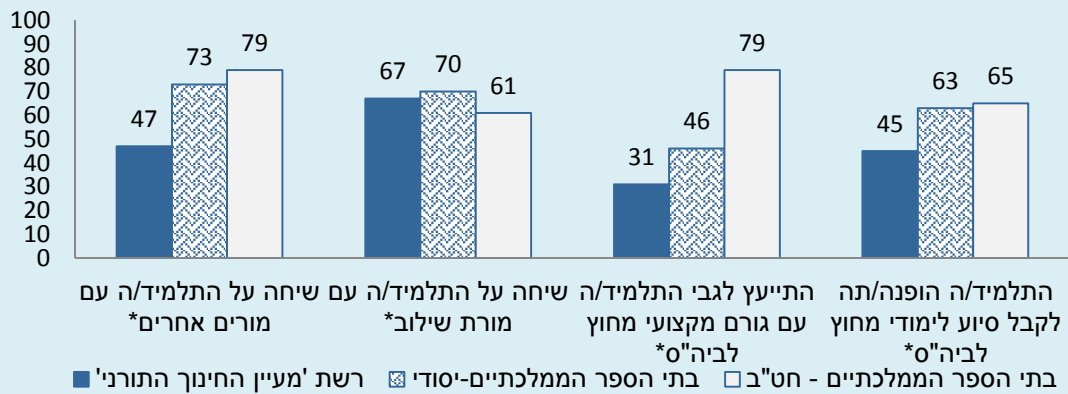
תרשים 2: שימוש במידע לצורכי איתור: דיווח המחנכים (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים-יסודיים וחטיבות ביניים
^א הבדל מובהק בין בתי הספר של הרשת לחטיבות הביניים בלבד

'מעין החינוך התורני' המחנכים דיווחו פחות על שיחות עם מורים נוספים מסגל בית הספר ועם מורות השילוב. בה בעת, הם גם דיווחו פחות על התייעצות עם גורמים מקצועיים מחוץ לצוות בית הספר ועל הפניית תלמידים לקבלת סיוע לימודי מחוץ לבית הספר.

תרשים 3: פעולות לאיתור ולזיהוי תלמידים מתקשים: דיווח מחנכים (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים-יסודיים וחטיבות ביניים

לוח 12: השימוש במידע (לעתים קרובות או תמיד) לאיתור תלמידים מתקשים על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס	סוג ביה"ס			סה"כ	
	מעורב	בנות	בנים		
	42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)
	85	85	65	75	שיטות מובנות תוצאות מבחן/מבדק סטנדרטי שהועבר לכל תלמידי הכיתה*
	81	59	66	67	כלי מיפוי כיתתי המתייחס לתפקוד התלמיד/ה בתחומים שאינם רק לימודיים
	47	30	(25)	31	ציונים בתעודה
	55	53	36	45	שיטות לא מובנות מידע מההורים

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$.
() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%–39%.

לוח 13: התייחסות למגוון הצרכים של התלמידים על פי דיווח המהנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס	סה"כ		סך כל המהנכים (N)
	בנות	בנים	
מעורב	42	68	158
התייחסות לצורכי התלמידים דרך הקשר עם:			
	88	80	84
	65	56	49
התייחסות לצורכי התלמידים דרך הקשר עם הוריהם:			
	92	93	93
	55	58	57

¹ אחוז המהנכים שדיווחו על שיחות עם כל התלמידים או עם רובם על העדפת חומר הלימודים או על שיטת הלימוד ועל מצבם הלימודי.
² אחוז המהנכים שדיווחו על שיחות עם כל התלמידים או עם רובם על נושאים רגשיים-חברתיים.
³ אחוז המהנכים שדיווחו על שיחות עם כל ההורים או עם רובם על הישגיהם הלימודיים של התלמידים או על מצבם החברתי-רגשי.

לוח 14: אחוז ממוצע של תלמידים בכיתה, ש"בשנה האחרונה" נעשו לגביהם פעולות לאיתור ולזיהוי קשיים על פי דיווח המהנכים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס	סה"כ		סך כל המהנכים (N)
	בנות	בנים	
מעורב	42	68	158
המהנך שוחח עם גורמים בתוך צוות בית הספר			
	42	51	38
	(32)	(34)	(34)
על התלמיד/ה עם מורים נוספים מסגל ביה"ס **			
	50	56	52
	(35)	(35)	(37)
על התלמיד/ה עם גורם בכיר מצוות ביה"ס			
	32	26	26
	(31)	(29)	(29)
על התלמיד/ה עם גורם טיפולי מצוות ביה"ס			
	24	22	19
	(22)	(16)	(18)
על התלמיד/ה עם מורה/ת שילוב*			
	24	18	20
	(24)	(20)	(23)
גורם טיפולי מצוות ביה"ס שוחח עם התלמיד/ה			
אחוז המהנכים ששוחחו עם הצוות הטיפולי על 25% מהתלמידים ומעלה			
	53	37	39

מובהקות: לפי מבחן Wald F של רגרסיה לינארית. * P<0.05; ** P<0.01.

4.4.2 תכניות עבודה אישיות לתלמידים המתקשים

תכניות העבודה האישיות (ר' לוח 15) נועדו לאפשר תכנון שיטתי וכוללני של מתן הסיוע של אנשי המקצוע התורמים לטיפול בתלמיד. מדיניות משרד החינוך, בגיבוי הספרות המקצועית, ממליצה על הכנת "תכניות אישיות" המותאמות לעבודה עם כל תלמיד מתקשה בהתאם לצרכיו. אם התלמיד זכאי לסיוע מיוחד על פי חוק השילוב (ר' מיד הרחבה בנושא), המדיניות אף מחייבת הכנת תכנית אישית.

לפי דיווח המהנכחים ל-17% בממוצע מתלמידי הכיתה הוכנו תכניות אישיות; כ-46% - במסגרת חוק השילוב.

היבט אחר של התכניות האישיות הוא הכנתן בשיתוף הצוות הרלוונטי בבית הספר, ותיעודן. שיתוף הגורמים המקצועיים שונים מקרב צוות בית הספר עשוי לחזק את תהליך הכנת התכניות, את התאמתן ואת איכותן; וכתיבת התכניות עשויה לתרום לשיטתיות העבודה עם התלמידים המתקשים כמו גם למעקב אחר יישומן ותוצאותיהן.

- ◆ 56% מהתכניות נכתבו ותועדו
- ◆ 67% מהתכניות הוכנו על ידי המחנך עם גורם נוסף מצוות בית הספר
- ◆ אחר יישומן של חלק גדול יותר מהתכניות ואחר התקדמות התלמיד בעקבותיהן מתנהל מעקב (84%-1 ו-88% בהתאמה)

התכניות עוסקות לתחומים שונים, ורבות מהן – ביותר מתחום אחד, להלן הפירוט:

- ◆ 84% עוסקות בתחומים לימודיים
- ◆ 49% עוסקות בהיבט רגשי-התנהגותי כלשהו
- ◆ שיעור התלמידים שבשבילם הוכנו תכניות אישיות דומה בבתי הספר לסוגיהם. עם זאת, בהשוואה בין סוגי בתי הספר עולות נקודות אלו:

בבתי הספר המעורבים

- ◆ שיעור גבוה יותר של תכניות הוכנו במסגרת "חוק השילוב" (69% לעומת 30% בלבד בבתי הספר לבנים ו-54% מהתכניות בבתי הספר לבנות).
- ◆ שיעור מעט גבוה יותר של תכניות הוכנו בשיתוף גורם נוסף מצוות בית הספר (78% לעומת 64% בבתי הספר לבנים ו-66% בבתי הספר לבנות) וכמעט לגבי כל התכניות נערך מעקב אחר יישומן ואחר התקדמות התלמידים בעקבותיהן.

בבתי הספר לבנים

- ◆ יש יותר תכניות המתייחסות לתחום רגשי כלשהו (59% לעומת 36% בבתי הספר לבנות ו-45% בבתי הספר המעורבים).
- ◆ שיעור התכניות הכתובות גבוה יותר (62% בבתי הספר לבנים לעומת 53% בבתי הספר לבנות ו-47% בבתי הספר המעורבים).

לוח 15: הכנת תכניות אישיות לעבודה עם התלמידים המתקשים על פי דיווח המהנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
42	68	48	158	סך כל המהנכים (N)
20	18	16	17	אחוז ממוצע של תלמידי הכיתה שבעבורם הוכנו תכניות האישיות ¹
(15)	(14)	(17)	(16)	סטיית תקן
34	56	37	127	מהנכי כיתות שבהן יש תכניות אישיות (N)
69	54	30	46	אחוז ממוצע של תכניות שהוכנו במסגרת חוק השילוב ² **
(37)	(43)	(38)	(42)	סטיית תקן
76	83	88	84	התחומים שאליהם מתייחסות התכניות האישיות³
				לימודי היבט רגשי-התנהגותי כלשהו (אחד מהנ"ל): חברתי, רגשי, התנהגותי, משפחתי
45	36	59	49	חברתי
(22)	(27)	40	32	רגשי
(29)	30	40	34	התנהגותי *
(28)	(21)	52	37	משפחתי
--	(14)	(21)	18	
47	53	62	56	דרכי הכנת התכניות²
				כתובות (מתועדות)
78	66	64	67	הוכנו בשיתוף גורם נוסף מצוות בית הספר מעקב אחרי התכניות ² :
96	84	79	84	נמצאות במעקב אחר יישומן
97	86	85	88	עוקבות אחר התקדמות התלמיד/ה בעקבות התכנית

מובהקות: * $P < 0.05$ (לפי מבחן χ^2). ** $P < 0.01$ (לפי מבחן Wald F של רגרסיה לינארית).

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%; -- טעויות דגימה מעל 40%.

¹ אחוז ממוצע מכלל תלמידי הכיתה (לא רק מתקשים)

² אחוז ממוצע של תכניות שהוכנו במסגרת חוק השילוב בתוך כל התכניות שהוכנו בכיתה; נשאלו רק מהנכים שבכיתתם הוכנו תכניות אישיות (N=127)

³ מכלל המהנכים שבכיתתם הוכנו התכניות האישיות (N=127); מוצג אחוז המהנכים שציינו שהיבט זה מאפיין את רוב התכניות או את כולן. קטגוריות נוספות הן: "חלק" ו-"אף אחת".

4.5 החינוך המיוחד ו"חוק השילוב" במערכת החינוך החרדית וברשת 'מעיין החינוך התורני'

4.5.1 תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך החרדי ובבתי הספר של 'מעיין החינוך התורני'

בישראל יש בעיקר שני מודלים לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים: כיתות מיוחדות בתוך בתי הספר הרגילים (בערך בשליש מבתי הספר של 'מעיין החינוך התורני', לפי הנתונים בסקר זה) ושילוב יחידני בכיתות רגילות. התפיסה העומדת בבסיס השילוב בחינוך היא כי ילד בעל צרכים מיוחדים²¹ הוא שווה

²¹ על פי חוק חינוך מיוחד התשמ"ח, ילד בעל צרכים מיוחדים מוגדר כילד עם "לקות משמעותית, שבשלה מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לחינוך מיוחד". בחוק זה לקות מוגדרת כ"לקות גופנית, שכלית, נפשית, רגשית-התנהגותית, חושית, קוגניטיבית או שפתית או לקויות התפתחותיות כוללניות".

זכויות לכל ילד אחר, ועל כן זכותו הבסיסית היא ללמוד יחד עם עמיתיו, בני אותה קבוצת גיל בתוך מערכת חינוך אחת, וככל שניתן אין להדירו למסגרת נפרדת. בסוף שנת 2002 התקבל תיקון מספר 7 לחוק החינוך המיוחד, הידוע בשם "פרק השילוב". התיקון נועד להסדיר את שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה (להלן: תלמידים משולבים). החוק מחייב את המדינה לממן את שירותי התמיכה הנלווים שלהם נזקק התלמיד המשולב: שירותי סיוע, שירותים פסיכולוגיים ופרה-רפואיים ומגוון עזרים מסייעים, והוא מסדיר היבטים נוספים של השילוב כמו – שיתוף הורים, ועדות שילוב ויצירת תכנית יחידנית לתלמידים המשולבים. בעקבות יישום החוק חל גידול במספר התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל, במיוחד במספר התלמידים בעלי הלקויות המורכבות (מילשטיין וריבקין, 2013).

החל משנת הלימודים תשס"ז (2006/7) אין הבדל בתקצוב ובתכנית השילוב בין מוסדות החינוך הרשמי למוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי שבתו הספר של 'מעייין החינוך התורני' נמצאים תחת פיקוחו. לאחרונה עולה שיעור הילדים החרדים המופנים למסגרות החינוך המיוחד. בשנת 2010 נרשמו בקובץ המוסדות של משרד החינוך 36 בתי ספר יסודיים חרדיים לחינוך מיוחד לבנים ובהם 1,680 תלמידים, ו-21 בתי ספר לחינוך מיוחד לבנות, ובהם 490 תלמידות. אחוז התלמידים בבתי ספר לחינוך מיוחד בשנה זו היה 1.2% (1.8% בקרב הבנים, 0.5% בקרב הבנות). זו עלייה לעומת המצב בעבר – בשנת 2001, למשל, למדו במסגרות חינוך מיוחד 0.7% מהתלמידים החרדים.

במקביל, מאז שנת 2005, הורחב בארץ היישום של פרק השילוב בחוק החינוך המיוחד. בעוד שבעבר הנתונים הצביעו על אי שוויון לרעת המגזר החרדי בהיקף הילדים המשולבים (נאון, מילשטיין ומרום, 2012), בשנת 2010 הייתה תמונה שונה. בשנה זו היו זכאים לשילוב, על פי קובצי משרד החינוך, 7,518 בנים בבתי ספר יסודיים חרדיים (8.4% מקרב הבנים) ו-4,393 בנות (5% מקרב הבנות). בסך הכול היו זכאים לשילוב 6.7% מהתלמידים החרדים במוסדות המפוקחים על ידי האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי²² (בנים ובנות), שיעור הדומה לשיעור בקרב כלל המגזר היהודי בשנה זו - 6.5%²³.

מוסדות ה'פטור' (שרוב תלמידיהם בנים) אינם זכאים לתקציבי החינוך המיוחד וליסל השילוב. עד כה, התמיכה הממשלתית בטיפול בילדים בעלי צרכי "שילוב" הלומדים במוסדות ה'פטור' נעשתה דרך העברת תקציבים למכונים העירוניים ולא לבתי ספר. הוריהם של תלמידי 'פטור' בעלי צרכים מיוחדים עשויים לעמוד בפני דילמה – האם להשאיר את הילד במוסד התואם את השקפתם הדתית, אך מסוגל לספק לו עזרה מועטה, או להעבירו למוסד 'מוכש"ר' שאינו מוסד 'פטור', בו יהיה זכאי לתקציבי שילוב.

²² שפיגל, 2011, מסביר כי "קיימת שניות גם ביחסו של הממסד הממלכתי למוסדות ועמותות חרדיות הפועלות עם ילדי החינוך המיוחד. מוסדות אלה הם לפעמים ערוץ בלעדי לעשייה חינוכית בציבור זה, ולהשארת הילדים בקהילה, אך קיים חשש בנוגע למידת מקצועיותם ולמידת המנהל התקין המתקיים בהם. משאבי המדינה (כמו שעות לשילוב תלמידים אלה במוסדות חינוך רגילים) ניתנים לפיכך רק במוסדות 'החינוך המוכר' ולא במוסדות-פטור הנפוצים במערך החינוך החרדי לבנים בירושלים" (עמ' 91).

²³ מאז חלה עלייה נוספת בשיעור הילדים זכאי שילוב בכלל מערכת החינוך. על פי נתונים שפורסמו בשנתון המועצה הלאומית לשלום הילד (2012) האחוז הממוצע של זכאי סל שילוב בשנת הלימודים תשע"ב (2011/12) היה 8.4% מכלל תלמידי בתי הספר היסודיים, חטיבות הביניים והחטיבות העליונות.

גלובמן וליפשיץ (2004) עסקו בעמדותיהם ובתפיסותיהם של אנשי חינוך חרדים כלפי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. במחקרם הם מדווחים על העדר ידע ועל קיומן של תפיסות שגויות לגבי סיבות ודרכי טיפול של הלקויות השונות (למשל, ייחוס לקויות למידה לסוג של פיגור), וכן על עמדות שליליות של מורים כלפי שילוב ילדים בעלי לקויות למידה במסגרת רגילה. עם זאת, יש לציין שהמחקר זה התייחס לתקופה שלפני היישום המורחב של פרק השילוב וייתכן שעמדות אלו השתנו בינתיים. מאידך, אנשי מקצוע במערכת החינוך החרדית מצביעים על כך שרשתות החינוך לבנים, ולעתים גם תלמודי תורה שכונתיים נוטים לקלוט תלמידים בעלי צרכים מיוחדים כל עוד הם אינם מגלים בעיות משמעות ולא מפריעים למהלך הסדיר של הלימודים, ובתנאי שהוריהם מממנים בעבורם את הסיוע הנחוץ להם בבית הספר. הם מציינים גם כי העדר כוח אדם מתאים, מיעוט תקצוב ואינטנסיביות הלימודים במערכת מקשים על שילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

כיתות החינוך המיוחד: על פי דיווח המנהלים, בערך בשליש מבתי הספר של 'מעין החינוך התורני יש כיתות לחינוך מיוחד בתוך בתי הספר הרגילים (ר' לוח 16).

שילוב יחידני: תלמידים הזכאים לסל שילוב נמצאים כמעט בכל בתי הספר של 'מעין החינוך התורני (97% לפי דיווחי המנהלים) וברוב הכיתות. לפי דיווח המנהלים והמחנכים, הם מהווים כ-10% מהתלמידים בממוצע (ר' לוחות 16, 17).

שילובם של התלמידים הוא אתגר רגשי, חברתי ולימודי לתלמידים ולמורים כאחד, ובו בזמן הימצאותם בבית הספר מנגישה את הידע של אנשי המקצוע העוסקים בחינוך המיוחד לכלל המורים הזקוקים לייעוץ או להדרכה בנושא. בהמשך הפרק נרחיב לגבי אופני היישום של סל השילוב ובפרק 6 יידון נושא התמיכה בצוות החינוכי, כולל התמיכה של מורי החינוך המיוחד.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי בתוך בתי הספר לבנות יש יותר כיתות חינוך מיוחד (46%) מאשר באלו של הבנים או של בתי הספר המעורבים (29% ו-23% בהתאמה) ויותר תלמידים המשולבים שילוב יחידני, כשבכיתות הבנים נמצאים הכי פחות תלמידים משולבים (ב-55% מכיתות הבנים, ב-77% מכיתות הבנות וב-70% מכיתות בתי הספר המעורבים). ממצא זה עולה בקנה אחד עם הנתונים שהוזכרו קודם, על אחוזים נמוכים יותר של בנות הלומדות בבתי ספר של החינוך המיוחד.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

בדומה למצב בבתי הספר הממלכתיים, כמעט בכל בתי הספר של הרשת (97%) לומדים תלמידים הזכאים לסל שילוב. גם שיעור הזכאים דומה. עם זאת, בבתי הספר של הרשת יש פחות כיתות שבהן יש תלמידים הזכאים לסל שילוב (65%), לעומת 90% מהכיתות בבתי הספר היסודיים הממלכתיים, 74% מהכיתות בחטיבות הביניים הממלכתיות, ר' לוח ב4, נספח ב).

מכאן עולה שבבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' מרוכזים בכל כיתה שבה יש תלמידים זכאי שילוב יותר תלמידים מאשר בכיתות בבתי הספר הממלכתיים. בכל כיתה שבה יש תלמידים זכאי סל שילוב, הם מהווים בממוצע 17% מכלל התלמידים בכיתה.

כמו כן, בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' יש פחות כיתות חינוך מיוחד מאשר בבתי הספר הממלכתיים (34%, לעומת 55% בבתי הספר היסודיים, 72% בחטיבות הביניים, ר' לוח ב4, נספח ב).

לוח 16: כיתות חינוך מיוחד וזכאות לשילוב בביה"ס, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
23	46	29	34	יש כיתות לחינוך מיוחד
96	98	97	97	יש תלמידים זכאים לסל שילוב

לוח 17: תלמידים זכאי סל שילוב, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)
70	77	55	65	כיתות שבהן יש תלמידים זכאים לשילוב (לפחות אחד) ¹
11	13	10	11	זכאים לשילוב מכלל התלמידים – ממוצע
(10)	(11)	(12)	(11)	סטיית תקן
16	17	19	17	זכאים לשילוב מתוך הכיתות שבהן יש זכאים ²
(9)	(10)	(10)	(10)	סטיית תקן

¹ הנתון מחושב על בסיס לכל הכיתות במדגם (אם אין תלמידים מאובחנים/זכאים אחוז הוא 0).
² הכיתות שבהן יש זכאים: N=108

4.5.2 יישום "סל השילוב" בעזרת המתי"א

מרכז התמיכה היישובי אזורי (מתי"א; ובריבוי, על פי הכינוי המקובל בפי אנשי המקצוע - מתי"אות) פועל בערים רבות בארץ והוא זרוע הביצוע של פיקוח משרד החינוך ליישום חוק החינוך המיוחד. מטרתו העיקרית לשלב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל.

במוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי, שבתי הספר של הרשת כלולים בהם, המתי"אות פעילים רק חלקית בהדרכה ובהכוונה של אנשי ההוראה (מינץ, 2007). זאת, בשל העובדה שבמסגרת ההעברה התקציבית של משאבי שילוב לבתי ספר אלה לא הופרשו תקציבים לפעילות המתי"אות, כפי שנעשה בבתי הספר בפיקוח הממלכתי והממ"ד. לאחרונה החל משרד החינוך בהקצאת תקציבים לטובת עבודת המתי"אות גם בבתי הספר של החינוך המוכר שאינו רשמי.

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

כצפוי, אם כן, למרות השיעור הדומה של התלמידים המשולבים, שיעור בתי הספר שבהם פועלים מדריכי מתי"א נמוך במיוחד ביחס לבתי הספר הממלכתיים (15% לעומת 68% מבתי הספר היסודיים הממלכתיים ו-45% מחטיבות הביניים); (ר' לוח 18, לוח ב, נספח ב).

לוח 18: בתי ספר שבהם פועלים מדריכי מתי"א על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
12	17	16	15	מדריך/ת מתי"א בתי"ס שבהם פועל מדריך/ת מתי"א

5. האסטרטגיות העיקריות לקידום התלמידים

לאחרונה בבתי הספר הממלכתיים, ובמידה רבה גם בבתי הספר שבפיקוח האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי, מופנים משאבים ממשרד החינוך למתן מענה לצורכי התלמידים המתקשים. זאת במסגרת הרפורמה 'אופק חדש', הכוללת את הרחבת עבודתם של המורים עם התלמידים באופן פרטני (או בקבוצות קטנות); את המשך יישום חוק השילוב, המקצה סיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במערכת החינוך הרגילה; את הפעלתה של התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון, המפנה משאבים נוספים לרשויות מקומיות חלשות, בין היתר לצורך מתן מענה לצורכיהם של התלמידים המתקשים. נוסף על כך, העלייה במודעות ללקויות הלמידה, לבעיות הרגשיות והחברתיות ולקיומם של פתרונות המקלים על בעיות אלה - מביאה את מוסדות החינוך החרדיים, ובעיקר בגיל החינוך היסודי להפנות משאבים המסייעים למנוע פערים לימודיים (שפיגל, 2011). לדברי אנשי המקצוע החרדיים שרואיניו לצורך מחקר זה, תלמידים מתקשים, שקשייהם אינם מלווים בחריגה מהנורמות הדתיות המקובלות בבית הספר, יקבלו מענים לימודיים הקיימים במוסד ויושאו בו כמעט בכל מחיר.

בפרק זה נסקור את דרכי ההיערכות של בתי הספר ליישום אסטרטגיות משני סוגים (אסטרטגיות אלו זוהו במסגרת המחקר המקדים לסקר הארצי הראשון מ-2009):

- ◆ אסטרטגיות למתן מענה לשונות הקיימת בין כלל התלמידים, כפעילות שוטפת המיועדת לכלל בית הספר. פעילות זו כוללת שימוש בשיטות הוראה להתמודדות עם שונות בין תלמידי הכיתה, חלוקת הכיתה לקבוצות (באופן אקראי או כהקבצות על פי רמות), הוראה של שני מורים יחד בכיתה והוראה של מורה ושל כוח אדם בלתי מוסמך יחד בכיתה.
- ◆ אסטרטגיות למתן סיוע מיוחד לתלמידים המתקשים. הסיוע כולל: תגבור לימודי בכיתה או מחוצה לה, סיוע רגשי-טיפולי (טיפול בידי אנשי מקצוע וחונכות) ושיחות ופעילויות מיוחדות עם ההורים.

הנתונים בפרק זה נועדו ללמוד על היקף הפעילות ועל היקף המענים, כמו גם על היבטים של יישום דרכי העבודה המוזכרות.²⁴ בסוף הפרק נציג את הערכתם של הממחנכים והמנהלים את התרומה של דרכי העבודה השונות לקידום התלמידים המתקשים.

5.1 האסטרטגיות העיקריות להתמודדות עם השונות בין תלמידי הכיתה

בית הספר נדרש לספק חוויות לימודיות משמעותיות לכל תלמידיו, על אף השונות ביניהם ברמה הלימודית ובסגנון הלמידה המיטבי המתאים להם. לשם כך, בתי הספר משתמשים בכמה דרכי עבודה לניהול הלמידה של התלמידים, שתאפשרנה התמודדות מיטבית עם השונות ביניהם:

1. **שיטות הוראה:** שימוש בשיטות הוראה מותאמות לכיתה ההטרונגנית
2. **הוספת כוח אדם לכיתה:** הוראה של שני מורים יחד בכיתה או הוראה של מורה וכוח אדם נוסף, שאינו מוסמך

²⁴ נזכיר כי המחקר אינו בוחן את היקף סה"כ הסיוע הניתן לכל תלמיד באמצעות כלל המענים, וגם לא את היעילות של השימוש במענים השונים.

3. הקבוצות: חלוקה לקבוצות הומוגניות על פי הרמה הלימודית

אסטרטגיות אלה אינן מופעלות במיוחד לתלמידים המתקשים, אלא הן חלק מהמארג הבית-ספרי הנותן מענה לכלל התלמידים, ובכללם גם לתלמידים אלו.

5.1.1 שיטות הוראה מותאמות לכיתה הטרוגנית

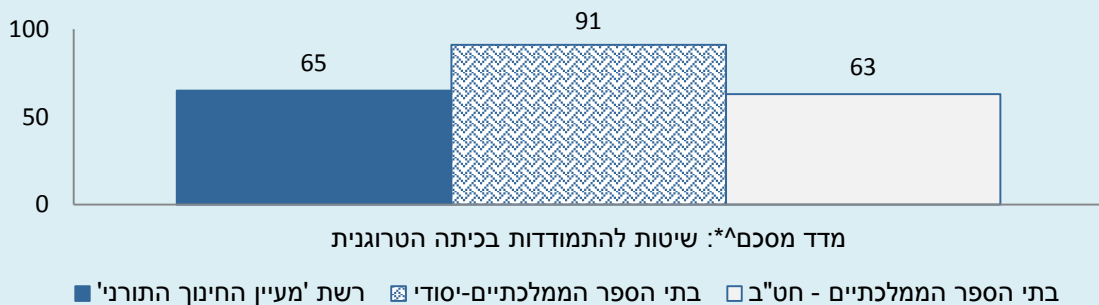
גם אם שיטת ההוראה הפרונטלית היא שיטת ההוראה המקובלת, ניכר מן הממצאים (ר' לוח 19) כי מחנכים רבים נוקטים שיטות הוראה נוספות, שמתאימות יותר ללמידה בכיתה הטרוגנית. 65% מהמחנכים דיווחו על שיטת הוראה אחת לפחות שמושמת בכיתה במידה רבה או במידה רבה מאוד, כדי להתמודד עם שונות בין התלמידים. השיטות הנפוצות ביותר שעליהן דיווחו המחנכים היו:

- ◆ 63% מהמחנכים דיווחו שהם משתמשים באמצעים חווייתיים בהוראה
- ◆ 50% דיווחו שהם מטילים על התלמידים משימות על פי רמת תפקודם
- ◆ 40% מהמחנכים דיווחו שהם משתמשים בהוראה פרטנית או בהוראה בזוגות ובקבוצות קטנות, ו-37% ציינו שהם משתמשים בחומרי לימוד מותאמים לקבוצות שונות

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים (באחוזים)

בבתי הספר הממלכתיים יותר מחנכים ציינו כי הם מרבים להשתמש בחומרי לימוד מותאמים לקבוצות שונות ובהוראה פרטנית או בהוראה בזוגות ובקבוצות קטנות. לעומת זאת, מחנכי 'מעין החינוך התורני' משתמשים יותר באמצעים חווייתיים בהוראה (ר' לוח 1 ג' בנספח ג).

תרשים 4: שיטות להתמודדות בכיתה הטרוגנית



מסכם: אחוז המחנכים שדיווחו על שימוש בלפחות שיטה אחת מתוך 4 השיטות האלה: הוראה פרטנית; הוראה בזוגות או בקבוצות קטנות; שימוש בחומרי לימוד מותאמים לקבוצות שונות; מתן סוגי משימות שונות לתלמידים שונים, בהתאם לרמת תפקודם.
* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים-יסודיים

בין סוגי בתי הספר לא נמצאו הבדלים משמעותיים.

במחקר המקדים עלה שבמיוחד בגילים הצעירים ההוראה הפרטנית רווחת בקרב הבנים, ובגילים הבוגרים יותר נפוצה הלמידה ב"חברותא". מכאן, סביר שחומרי הלימוד יותאמו לתלמידים והם יקבלו משימות שיתאימו ליכולתם.

לוח 19: מחנכים שדיווחו על הוראה בשיטות שונות, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)
68	67	58	63	שימוש באמצעים חווייתיים (למשל, משחק, דרמה וכד')
53	41	54	50	מתן סוגי משימות שונות לתלמידים שונים, בהתאם לרמת תפקודם
43	27	41	37	שימוש בחומרי לימוד מותאמים לקבוצות שונות
(31)	32	49	40	הוראה פרטנית / הוראה בזוגות או בקבוצות קטנות
61	60	70	65	מדד מסכם: שימוש בשיטה אחת לפחות להתמודדות בכיתה הטרוגנית ¹

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.
¹ מדד מסכם: אחוז המחנכים שדיווחו על שימוש בשיטה אחת לפחות מתוך 4 שיטות המוצגות בלוח (במידה רבה או רבה מאוד).

5.1.2 הוראה של שני מורים יחד בכיתה ושל מורה וכוח אדם בלתי מוסמך

על פי דיווח המנהלים (ר' לוח 20), רק באחוז קטן מבתי הספר (8%) מלמדים שני מורים במקביל באותו שיעור, וכך גם הוראה של מורה ושל כוח אדם בלתי מוסמך (7% מבתי הספר). יש לזכור שבבתי הספר של רשת 'מעייך החינוך התורני' מספר התלמידים בכיתות קטן יחסית (לעתים אף כ-20 תלמידים בכיתה), וסביר להניח שמשום כך הצורך בכוח אדם נוסף בכיתה קטן יותר; מה שעשוי להסביר את השיעור הנמוך של הוראת שני אנשי צוות בכיתה.

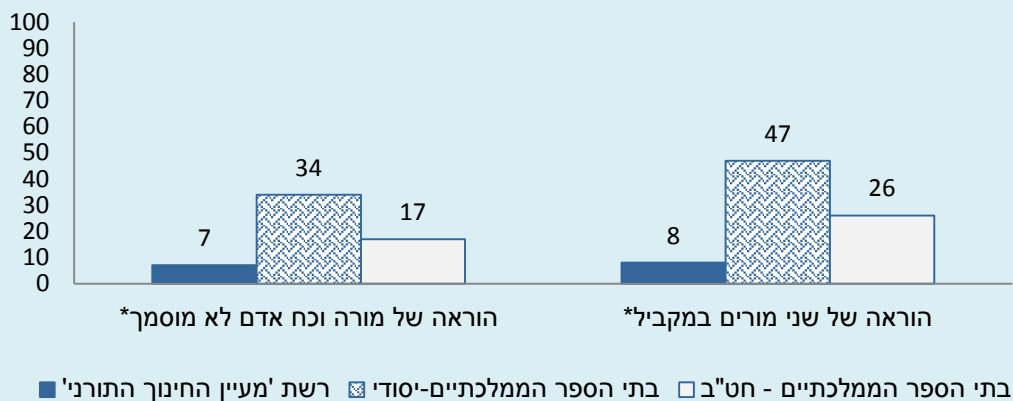
לוח 20: מנהלים שדיווחו על בתי הספר שבהם מלמדים שני אנשי צוות יחד באותה כיתה, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
12	8	6	8	הוראת שני מורים יחד בכיתה
8	10	3	7	הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך יחד בכיתה

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

בעוד שב'מעין החינוך התורני' הוראה של שני מורים במקביל באותו שיעור והוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך מתבצעות באחוזים בודדים מבתי הספר, הרי שבחינוך הממלכתי הן מתבצעות בשיעור גדול יותר שנע בין כחמישית ועד כמעט למחצית מבתי הספר. ייתכן שהדבר נובע מהמספר הנמוך יותר של התלמידים בכיתות הרשת (ר' לוח 2ג בנספח ג).

תרשים 5: שימוש בהוראה של שני אנשי צוות (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים-יסודי וחיטובות הביניים

5.1.3 הקבצות

קיומן של הקבצות (ר' לוח 21): ב-50% מבתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני' דווח על חלוקה לקבצות, במובהק יותר בבתי הספר לבנות (70%) לעומת בתי הספר לבנים ובתי הספר המעורבים (39% בכל אחד מהם).

הקבצות לפי שכבות הלימוד והמקצועות: ב-45% מבתי הספר דווח על הקבצות בכיתות א-ו. על אף שמדיניות משרד החינוך אוסרת קיום הקבצות בכיתות א-ו.

על קיום הקבצות בכיתות ז-ח, דיווחו ב-37% מבתי הספר. ניתן לראות אפוא, שיש **ירידה בשיעור החלוקה להקבצות עם העלייה בשכבות הלימוד (ר' לוח 21)**, בעיקר בבתי הספר לבנים ובבתי הספר המעורבים. ייתכן שזאת משום שבקרוב הבנים בשלב החטיבה ומעלה נהוגה הלמידה ביחברותא, ובמסגרתה לומדים התלמידים בקבוצות דיון קטנות; דבר שיכול להפחית את הצורך בהקבצות.

המקצועות העיקריים שבהם יש הקבצות הם מתמטיקה (43% מכלל בתי הספר) ואנגלית (34% מבתי הספר). ההקבצות מתקיימות גם בעברית (18% מבתי הספר) ובמקצועות "קודש" (20% מבתי הספר לבנים); (ר' לוח 3ג בנספח ג).

לוח 21: הקבצות בבתי הספר ובשכבות הלימוד על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מעורב	בנות	בנים	סה"כ
26	50	66	143
39	70	**39	50
31	64	** 35	45
19	60	**26	37

סך כל המנהלים (N)

הקבצות: יש חלוקה לרמות בכיתות/במקצועות מסוימים

כיתות שבהן יש הקבצות (מכלל ביה"ס)

יש בכיתות א-ו

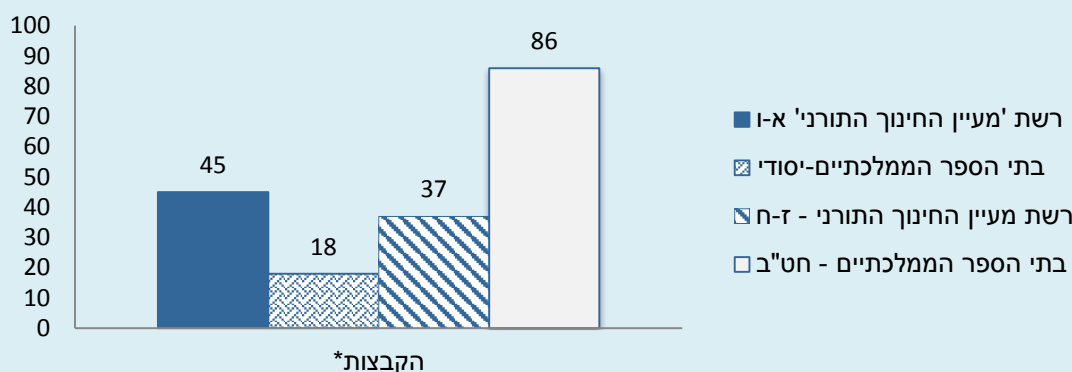
יש בכיתות ז-ח

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . ** $P < 0.01$.

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

שיעור בתי הספר של הרשת שבהם יש הקבצות בכיתות א-ו הוא 45%, לעומת 18% בבתי הספר היסודיים הממלכתיים. לעומת זאת, שיעור בתי הספר של הרשת שבהם יש הקבצות בכיתות ז-ח נמוך יותר מאשר בחטיבות הביניים הממלכתיות – 37%, לעומת 86%, בהתאמה (ר' לוח 4 בספח ג).

תרשים 6: היקפי השימוש בהקבצות, לפי יסודי וחס"ב (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים-יסודי

5.2 האסטרטגיות העיקריות לקידום התלמידים המתקשים

כדי לסייע לתלמידים המתקשים להשלים את הפערים הלימודיים בינם לבין שאר תלמידי הכיתה, וכן כדי לשפר את הסתגלותם הרגשית-חברתית, נוקטים בתי הספר אסטרטגיות להענקת מענים ייחודיים לתלמידים אלה.

את האסטרטגיות ניתן למיין לשלוש קבוצות עיקריות:

◆ מענים לימודיים מוגברים, הכוללים:

- תגבור לימודי הניתן בתוך הכיתה

- תגבור לימודי הניתן מחוץ לכיתה

◆ **מענים רגשיים חברתיים**, הכוללים :

- מתן סיוע טיפולי על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים

- חונכות בתחום הרגשי או החברתי

◆ פעילויות עם הורי התלמידים המתקשים

5.2.1 היקף השימוש באסטרטגיות לסוגיהן – כללי

◆ כמעט כל בתי הספר (למעט שניים) של רשת 'מעין החינוך התורני' משתמשים באסטרטגיה כלשהי (מבין 5 האסטרטגיות שנשאלו עליהן) לקידום התלמידים המתקשים (ר' לוח ג5 בנספח ג).

◆ במוצע מיושמות כ-3 אסטרטגיות שונות בכל בית ספר, ללא הבדל בין הסוגים השונים (ר' לוח ג5 בנספח ג).

◆ 13% אחוז מבתי הספר משתמשים בכל חמש האסטרטגיות שזוהו.

◆ במוצע, 24% מן התלמידים בכיתות שבמדגם מקבלים סוג סיוע אחד לפחות מ-4 סוגי הסיוע הישירים (תגבור בתוך כיתה, תגבור מחוץ לכיתה, חונך, מענה טיפולי); (ר' לוח ג5 בנספח ג).

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

גם במדגם בתי הספר הממלכתיים דיווחו כל בתי הספר שהם מפעילים אסטרטגיה כלשהי (מבין 5 האסטרטגיות שנשאלו עליהן) למתן מענים לקידום התלמידים המתקשים, ושיעור דומה של תלמידים מקבלים לפחות אחד מ-4 המענים הישירים. עם זאת, במוצע, בתי הספר הממלכתיים מיישמים מעט יותר אסטרטגיות מבתי הספר של הרשת (4.5 ביסודיים, 3.7 בחט"ב, לעומת 3.2 בבתי הספר של הרשת), כך שמגוון האסטרטגיות הקיים בהם גדול יותר (ר' לוח ג9 בנספח ג).

יישום האסטרטגיות האלו נבדק הן ברמת בית הספר, לפי דיווח המנהל, והן ברמת הכיתה, לפי דיווח המחנך. לגבי כל אחת מהאסטרטגיות הוצגו בפני המנהל או המחנך הגדרה מדויקת (ר' פרק 3 העוסק בשיטת המחקר) ושאלות על הפעלת האסטרטגיה בבית הספר או בכיתה. נזכיר כי המידע שהתקבל מן המנהלים משקף את היקף הקיום של המענים ברמת בית הספר, ואילו המידע שהתקבל מהמחנכים מלמד על היקף התפוצה של המענים בכיתות השונות ועל היקף המענים שמקבל כל תלמיד בפועל.

5.2.2 אסטרטגיות למתן מענה לצרכים בתחום הלימודי: תגבור לימודי בתוך הכיתה ומחוצה לה

אחוז בתי הספר והכיתות שבהם ניתן סיוע לימודי מוגבר והיקף השימוש בו

התגבור הלימודי בתוך הכיתה מאפשר להעניק לתלמיד סיוע על פי צרכיו באופן שוטף, ולהשאיר את האחריות על לימודיו בידי המורה של הכיתה. כך אפשר להימנע מהבעיות המתלוות להוצאת תלמידים מהכיתה, אך נדרשת מהמורה נדרשת מיומנות בארגון מקביל של למידת הכיתה ובמתן תגבור לימודי פרטני או תוספת כוח אדם בכיתה), וכן עלולה ליצור הסחת דעת בכיתה.

שיעור השימוש: אסטרטגיה זו ננקטת בכ-40% מבתי הספר וב-20% מהכיתות. על פי דיווח המחקרים, בכיתות אלו מקבלים את התגבור 24% מהתלמידים (ר' לוח 22).

התגבור הלימודי מחוץ לכיתה מתבצע על ידי הוצאת התלמידים מהכיתה למשך חלק משעות הלימודים, או לאחר שעות הלימודים. אסטרטגיה זו נתפסת כדרך יעילה לסגור פערים לימודיים, בזכות תיעול המשאבים לתלמידים הזקוקים להם במיוחד ובזכות האפשרות להעניק מענים ייחודים בהתאם לצרכים. ואולם, ייתכנו "מחירים" לשיטה זו, בעיקר כאשר היא נעשית על חשבון הלמידה השוטפת בכיתה, ואם נותני התגבור אינם מיומנים.

שיעור השימוש: השימוש באסטרטגיה זו נפוץ מאוד, והוא מקיף 95% מבתי הספר ו-81% מהכיתות. על פי דיווח המחקרים, בכיתות אלו מקבלים את התגבור 22% מהתלמידים (ר' לוח 22).

מקצועות הלימוד העיקריים שבהם ניתן התגבור הלימודי, הן בתוך הכיתה והן מחוצה לה, הם כישורי שפה (82%, 92% בהתאמה, מתוך בתי הספר שבהם ניתן התגבור) וחשבון (73%, 88% בהתאמה). בפחות ממחצית בתי הספר (שבהם מופעלת כל אחת מהאסטרטגיות) ניתן תגבור לימודי במקצועות ה"קודש". באנגלית ניתן יותר תגבור לימודי מחוץ לכיתה (31% מבתי הספר שבהם יש תגבור), לעומת תגבור לימודי בתוך הכיתה (14%); (ר' לוח ג3, נספח ג).

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי בתי הספר המעורבים נוטים פחות להשתמש בתגבור הלימודי בתוך הכיתה (27% לעומת 42% בבתי הספר לבנים ו-46% בבתי הספר לבנות).

לוח 22: בתי הספר, הכיתות והתלמידים שמקבלים תגבור לימודי על פי דיווח המנהלים והמחנכים¹, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
בתי הספר שבהם מופעל תגבור לימודי			
26	50	66	143
סך כל המנהלים (N)			
27	46	42	41
תגבור לימודי בתוך הכיתה			
96	94	96	95
תגבור לימודי מחוץ לכיתה			
הכיתות שבהן מופעל תגבור לימודי			
42	68	48	158
סך כל המחנכים (N)			
(21)	(15)	(24)	20
תגבור לימודי בתוך הכיתה			
84	78	82	81
תגבור לימודי מחוץ לכיתה			
10	9	12	31
מחנכים שבכיתותיהם יש תגבור לימודי בתוך הכיתה (N)			
22	27	23	24
תלמידים מהכיתה – ממוצע ²			
(16)	(12)	(11)	(12)
סטיית תקן			
(35)	57	41	133
מחנכים שבכיתותיהם יש תגבור לימודי מחוץ לכיתה (N)			
23	20	23	22
תלמידים מהכיתה – ממוצע ²			
(9)	(11)	(14)	(12)
סטיית תקן			

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

¹ אחוז מכלל המחנכים במדגם (N=158).

² רק בכיתות שבהן מיושמת האסטרטגיה המסוימת.

כוח האדם שנותן את התגבור הלימודי: אחת הסוגיות המוכרות במתן התגבור לתלמידים המתקשים – אם בתוך הכיתה אם מחוצה לה – היא הדאגה שהתלמידים המתקשים יזכו לסיוע מכוח אדם איכותי ומיומן, וזאת כדי להבטיח שהם ייהנו מיכולות הוראה גבוהות ומידע מקצועי רלוונטי, כנדרש כדי לסייע להם להתמודד עם קשייהם. חשוב שכוחות ההוראה יהיו לפחות באותה רמה שלה היו זוכים אילו היו ממשיכים ללמוד יחד עם שאר תלמידי הכיתה. עם זאת, השימוש בכוח אדם סמך-מקצועי או בלתי מקצועי עשוי להזייל עלויות ולהגדיל את מלאי כוח האדם העומד לרשות בית הספר, וכך להגדיל את האפשרות לספק מענים רבים יותר לתלמידים רבים יותר.

- ◆ המנהלים נשאלו על מאפייני כוח האדם המספק כל אחד מסוגי התגבור הלימודי על פי קטגוריות קבועות (ר' לוח 23):
 - מורים מצוות בית הספר, כולל מחנכים; מורים מקצועיים מצוות בית הספר, או מחוץ לבית הספר ומורי שילוב.
 - כוח אדם לא מקצועי – כולל בעיקר אברך, מורה חיילת, סמינריסטיות, סייעים, מתנדבים ועוד. כמו כן, כפי שנראה בהמשך, במסגרת החניכה הלימודית מפעילים בתי הספר תלמידים חזקים מן הכיתות הגבוהות בסיוע לתלמידים הצעירים והחלשים יותר.
 - ◆ בבתי הספר שבהם ניתן תגבור לימודי, עולה כי:
 - ◆ התגבור לימודי בתוך הכיתה ניתן ברובו על ידי מורים מקצועיים (71% מבתי הספר בהם ניתן תגבור בתוך הכיתה). באחוזים נמוכים יותר דווח על חלקם של מורי שילוב (45% מבתי הספר) ועל חלקו של כוח אדם לא מקצועי (43% מבתי הספר) במתן תגבור לימודי בתוך הכיתה.
 - ◆ תגבור לימודי מחוץ לכיתה ניתן ברוב בתי הספר בהם הוא מתקיים על ידי מורי שילוב (88% מבתי הספר) ועל ידי מורים מקצועיים (71%). אולם, ב-54% מבתי הספר ניתן התגבור הלימודי מחוץ לכיתה גם על ידי כוח אדם לא מקצועי.
 - ◆ על פי דיווח מנהלי בתי הספר, רק בחלק מבתי הספר נותני התגבור מקבלים הדרכה מתאימה: 60% מהמנהלים מסרו שרוב או כל נותני התגבור הלימודי מחוץ לכיתה מקבלים הדרכה מתאימה; 48% מהמנהלים דיווחו כך לגבי נותני התגבור הלימודי בתוך הכיתה.
- מועד מתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה (ר' לוח 24):** כמעט בכל בתי הספר התגבור מחוץ לכיתה ניתן בשעות הלימודים (96%). בערך בשליש (38%) מבתי הספר התגבור ניתן גם מחוץ לשעות הלימודים.

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

פחות הדרכה למתגברים בכיתה: בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני', באחוז נמוך יותר של בתי ספר (לעומת בתי הספר הממלכתיים) מדווחים על כך שרוב או כל נותני התגבור הלימודי בתוך הכיתה קיבלו הדרכה (ר' לוח ג' 10 בנספח ג). תגבור מחוץ לכיתה - יותר בשעות הלימודים: אחוז נמוך יותר של בתי ספר עם תגבור מחוץ לכיתה, מקיימים אותו מחוץ לשעות הלימודים. כלומר, נראה שנתח גדול מהתגבור בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' נעשה על חשבון הלמידה השוטפת במהלך יום הלימודים (ר' לוח ג' 10 בנספח ג). ייתכן שהדבר מושפע מכך שבשיעור גבוה יותר של בתי ספר (ובעיקר של הבנים) לומדים עד מאוחר, ולא כדאי לדחות את מתן התגבור עד אחרי יום לימודים זה.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי בבתי הספר לבנים, התגבור הלימודי מקצועי פחות (לעומת בתי ספר לבנות ובתי הספר המעורבים): **כוח אדם לא מקצועי** מעניק תגבור לימודי, הן בתוך הכיתה והן מחוץ לכיתה, באחוזים גבוהים יותר; וניתנת **פחות הדרכה** לנותני התגבור (ר' לוח 25).

עם זאת, בבתי הספר לבנים (לעומת בתי ספר לבנות ובתי הספר המעורבים) יותר תגבור מחוץ לכיתה נערך מחוץ לשעות הלימודים (44% לעומת 37% בבתי הספר לבנות ו-28% בבתי הספר המעורבים).

לוח 23: כוח האדם שמעניק את התגבור הלימודי והדרכתו, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)¹

סוג ביה"ס				נותני התגבור הלימודי
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
תגבור לימודי בתוך הכיתה				
7	23	27	58	בתי הספר שבהם מיושמת האסטרטגיה (N)
86	65	74	71	מורים
57	39	44	45	מורת שילוב
29	35	56	43	כוח אדם לא מקצועי
57	57	41	48	"רוב" או "כל" נותני התגבור הלימודי בתוך הכיתה קיבלו הדרכה
תגבור לימודי מחוץ לכיתה				
25	47	63	136	בתי הספר שבהם מיושמת האסטרטגיה (N)
64	66	76	71	מורים
96	85	87	88	מורת שילוב
48	47	62	54	כוח אדם לא מקצועי
71	64	54	60	"רוב" או "כל" נותני התגבור הלימודי מחוץ לכיתה קיבלו הדרכה

¹ אחוזים מתוך בתי"ס שבהם מיושמת האסטרטגיה.

לוח 24: מועד מתן התגבור מחוץ לכיתה, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)¹

סוג ביה"ס				בתי"ס עם תגבור מחוץ לכיתה (N)
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
25	47	63	136	מועד מתן התגבור מחוץ לכיתה
96	93	97	96	בשעות הלימודים
28	37	44	38	גם מחוץ לשעות הלימודים

¹ אחוזים מתוך בתי"ס שבהם ניתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה.

קשיים ביישום התגבור הלימודי (ר' לוח 25)

באופן כללי, תשובותיהם של המנהלים והמחנכים בבואם לתאר את הקשיים ביישום המענים הלימודיים היו דומות (וזאת על אף שהמנהלים התבקשו לסמן תשובה, ואילו המורים נשאלו שאלה פתוחה).

דיווח המנהלים לגבי הקשיים במתן התגבור הלימודי בתוך הכיתה:

- ◆ כצפוי, הקושי העיקרי שדווח באשר לתגבור הלימודי **בתוך** הכיתה הוא ניהול הלמידה במקביל (70%).

◆ 54% מהמנהלים דיווחו על מחסור בתקציב ובכוח אדם לצורך תגבור לימודי בתוך הכיתה, על קשיים בגלל תשתיות פיזיות לא הולמות (49%) ועל הפסד חומר שנלמד בכיתה (46%).

דיווח המנהלים לגבי קשיים במתן תגבור לימודי מחוץ לכיתה:

◆ הקושי העיקרי שמתלווה לתגבור הלימודי מחוץ לכיתה הוא הפסד חומר שנלמד בכיתה (78%); שכן כפי שהוזכר, ב-96% מבתי הספר התגבור הלימודי מתקיים בשעות הלימודים על חשבון הלמידה השוטפת בכיתה (ר' לוח ג10 בנספח ג).

◆ קושי נוסף הוא המחסור בתקציב ובכוח אדם (72%).

◆ קשיים אחרים הם: העדר התשתיות הפיזיות או מצבן הרעוע, בעיקר רעש וצפיפות (41%); קשיי תיאום בין הצוות הקבוע לצוות התגבור (24%); חוסר שיתוף פעולה מצד הורים ותלמידים (21%); והעדר מיומנות מקצועית של נותני התגבור, בעיקר בבתי הספר לבנים.

המחנכים דיווחו בעיקר על קושי בתיאום בין צורכי כל התלמידים בכיתה:

◆ בתגבור הלימודי בתוך הכיתה דיווחו המורות על האטת קצב הלמידה של כלל הכיתה, למשל "יש חצי כיתה של בנות ברמה טובה, ולהן צריך גם לדאוג"

◆ בתגבור הלימודי מחוץ לכיתה גם המחנכים ציינו שהתלמידים המתקשים מחסירים חומר ואינם יכולים להדביק את שאר בני כיתתם בחומר הלימודים, למשל "מפסידות במקביל חומר פעמיים בשבוע, ולכן יש פער גדול משיעור לשיעור", או "נוצרים פערים בעקבות השיעורים שהן מחמיצות". נוסף על כך על כך, מגוון הקשיים רחב וכולל גם בתגבור הלימודי בתוך הכיתה – קושי של המורה לתמרן בין הלמידה השוטפת למתן התגבור ולמחסור בשעות ובכוח אדם; ובתגבור לימודי מחוץ לכיתה – המחנכים ציינו שאין מספיק תקציב (כמימון, כשעות, ככ"א או כתשתיות) כדי לספק תגבור לימודי מחוץ לכיתה, על חשש מפני סטיגמה שלילית על התלמידים המתקשים, על ניתוק מהכיתה ועוד.

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

קשיים ביישום התגבור הלימודי: אין שונות בסוג הקשיים ובדירוג מידת ההפרעה שלהם. למשל, גם בבתי הספר הממלכתיים וגם בבתי הספר של הרשת הקושי בניהול הלמידה במקביל וקושי הנובע מהפסד חומר בכיתה היו הראשונים בדירוג של המנהלים. עם זאת, שיעור הקשיים היה גבוהים מעט יותר בקרב מנהלי 'מעין החינוך התורני', כלומר יותר מנהלים ציינו יותר קשיים.

בהשוואה בין סוגי בתי הספר עלו הממצאים האלו:

מרשימת הקשיים עלה כי באופן כללי בתי הספר לבנות ערוכים יותר מבתי הספר לבנים ומבתי הספר המעורבים למתן התגבור הלימודי, שכן הם דיווחו פחות על בעיות בתשתיות הפיזיות ועל מחסור בתקציב ובכוח אדם (אם כי רוב ההבדלים אינם מובהקים סטטיסטית).

בתגבור הלימודי בתוך הכיתה: 35% בלבד ממנהלות בתי הספר לבנות דיווחו על קשיים עקב תשתיות פיזיות לא הולמות לעומת 63% מהמנהלים בבתי הספר לבנים, ו-43% בבתי הספר המעורבים; ובתגבור

לימודי מחוץ לכיתה: מחסור בתקציב ובכוח אדם דווח יותר על ידי מנהלי בתי הספר לבנים ועל ידי מנהלי בתי הספר המעורבים (79%) ופחות על ידי מנהלות בתי הספר לבנות (60%). גם בתחום זה, מנהלי בתי הספר לבנים ובתי הספר המעורבים דיווחו, מעט יותר ממנהלות בתי הספר לבנות על קשיים בתשתיות הפיזיות (45%-ו-46%, לעומת 37%, בהתאמה).

מנהלות בתי הספר לבנות גם דיווחו פחות על קשיים בהיבטים אחרים של ארגון המענים הלימודיים:

בתגבור הלימודי בתוך הכיתה: 22% ממנהלות בתי הספר לבנות דיווחו על קושי הנובע מהפסד החומר הנלמד בכיתה, לעומת 67% ממנהלי בתי הספר לבנים ו-43% בבתי הספר המעורבים. כמו כן, 4% בלבד ממנהלות בתי הספר לבנות דיווחו על העדר מיומנות מקצועית של נותני התגבור לעומת 43% ממנהלי בתי הספר המעורבים ולעומת 26% ממנהלי בתי הספר לבנים.

בתגבור הלימודי מחוץ לכיתה: בתי הספר לבנים דיווחו יותר על העדר מיומנות מקצועית של נותני התגבור (16% לעומת 8% בבתי הספר המעורבים, וכלל לא בבתי הספר לבנות). מהסתכלות על כלל הנתונים ניכר שממצא זה עולה בקנה אחד עם אחוזי הדיווח הגבוהים בבתי ספר אלה על מחסור בהדרכה מתאימה לנותני התגבור.

לוח 25: קשיים ביישום התגבור הלימודי לתלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)¹

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	מערב		
					קשיים בתגבור לימודי בתוך הכיתה
7	23	27	57		בי"ס עם תגבור בתוך הכיתה (N)
71	65	74	70		ניהול למידה במקביל
57	52	56	54		העדר כוח אדם/תקצוב
43	35	63	49		קשיים בתשתיות פיזיות (רעש, צפיפות וכד')
43	22	**67	46		הפסד חומר בכיתה
29	26	19	23		חוסר תמיכה וליווי לנותני התגבור
43	4	*26	19		העדר מיומנות מקצועית של נותני התגבור
14	13	4	9		חוסר שיתוף פעולה מצד תלמידים/הורים
					קשיים בתגבור לימודי מחוץ לכיתה
24	47	63	135		בי"ס עם תגבור מחוץ לכיתה (N)
79	79	78	78		הפסד חומר בכיתה
79	60	*79	72		העדר כוח אדם/תקצוב
46	45	37	41		קשיים בתשתיות פיזיות (רעש, צפיפות וכד')
29	21	24	24		חוסר תמיכה וליווי לנותני תגבור
38	23	21	24		קשיי תיאום בין צוות קבוע לצוות תגבור
17	30	16	21		חוסר שיתוף פעולה מצד תלמידים/הורים
21	13	18	16		ניהול למידה במקביל
8	0	*16	9		העדר מיומנויות מקצועיות של נותני תגבור

¹ אחוזים מתוך בתיה"ס שבהם מיושמת האסטרטגיה (בסוגריים צוין מס' בתיה"ס).

5.2.3 אסטרטגיות למתן מענה לצרכים בתחום הרגשי והחברתי

מלבד האסטרטגיות שנבחנו בשאלונים, בבתי הספר של 'מעייין החינוך התורני', זוהו שלושה סוגי סיוע נוספים; נראה שהם ייחודיים במידה רבה למערכת החינוך החרדית. מענים אלו אינם מיועדים בהכרח רק לתלמידים המתקשים, אך הם מספקים להם הזדמנות נוספת להתגבר על חלק מן הקשיים.

חניכה לימודית: בדומה לחונכות, שמטרתה רגשית-חברתית (ר' פירוט בסעיף מענים רגשיים וחברתיים), בשיחות עם אנשי המקצוע עלה כי בבתי ספר רבים, ויותר בקרב בתי הספר התורניים לבנים, מוצמדים לתלמידים חזקים מבחינה לימודית מכיתה ז' ו-ח לתלמידים צעירים יותר המתקשים בלימודיהם, כדי ליצור תהליך של 'חניכה לימודית'. לעתים מדובר בקבוצות הלומדות בחברותא, אך לרוב הלמידה היא בצמדים.

חלק מהמנהלים גם סיפרו כי הם מביאים את התלמידים החונכים מתיכונים סמוכים: "[אני] מקשר בין תלמידים מתקשים לתיכונים שסייעו להם"; "הת"ת מפעיל 'מתמידים' בשעות הערב לסייע לחלשים וכן לעודד חזקים לשינון וחזרה". מנהלת אחת כתבה על תכנית דומה גם בבית סיפורה: "תכנית לילך, [היא] פרויקט לבנות כיתה ח המקדמות תלמידות נכשלות מכיתות ג-ד".

מבצעי לימוד: בבתי הספר מקובל לעשות "מבצעי לימוד" במתכונת כיתתית, שכבתית או בית-ספרית, במועדים מסוימים, בדרך כלל בחופשת הפסח ובמועד נוסף שבית הספר בוחר. מדובר בלימוד ושינון כמות מרוכזת של חומר (לעתים בהתאמה ליכולות הלומד) הרלוונטי לשכבת הלימוד ולתקופה (למשל בנושא פסח) באופן משותף במטרה לתת "תנופה לימודית" לתלמידים חזקים כמו גם למתקשים.

אסטרטגיה שלישית היא פרויקט "אבות ובנים". מכיוון שמדובר במענה שאינו רק לימודי, אלא גם משלב קשר עם ההורים, נרחיב לגביו בחלק העוסק בפעילות בית הספר למען הקשר בין ההורים והתלמידים, בהמשך פרק זה.

5.2.4 אסטרטגיות למתן מענה לצרכים בתחום הרגשי והחברתי: סיוע טיפולי-מקצועי, חונכות ותמיכה על ידי צוות ההוראה

בספרות המקצועית מצוינת חשיבותו של הסיוע הרגשי והחברתי לתלמידים המתקשים, לאור ריבוי צורכיהם בתחומים אלה. אנשי מקצוע חרדים טוענים כי בבתי הספר החרדיים חסרים מענים מקצועיים מסוג זה, ובעיקר בבתי הספר לבנים, בשל מיעוט הגברים הפונים ללימודים גבוהים בכלל, וללימודים גבוהים בתחומים טיפוליים בפרט. אף מחוץ לבתי הספר יש מעט מאוד חרדים בעלי מקצוע טיפולי, ויש חרדים הסבורים שהפנייה לאנשי מקצוע שאינם חרדים עשויה ליצור בעיות על רקע שונות תרבותיות. בשל כך, כשמתגלים קשיים (בעיקר רגשיים) אצל ילד, מנהלי בתי הספר (בעיקר במוסדות ה'פטורי') נוטים להעדיף להפנות תלמידים לגורמים בעלי ניסיון וידע תורני המוערכים ומוסכמים על קהילת הורי בית הספר, גם אם אינם בעלי הכשרה טיפולית מתאימה. נוסף על כך, סיוע רגשי יכול להינתן גם על ידי הרביה (מחנך) או על ידי איש צוות אחר המוכר במוסד כאדם המסוגל לתת מענה לצורכי התלמידים. מהראיונות עם מנהלי בתי הספר (לבנים ולבנות) עלה כי קשריהם עם הגורמים הטיפוליים בקהילה (קציני ביקור סדיר, משטרה, בריאות הנפש) מעטים ביותר או אינם קיימים כלל (ר' פרק 7).

עם זאת, בערים מסוימות (כגון במודיעין עילית או בבני ברק), כמו גם במטה רשת 'מעין החינוך התורני' מנסים להחדיר את השימוש בגורמים טיפוליים לתוך בתי הספר. במטה הרשת אף הדגישו נושא זה בשנים האחרונות והם פועלים להעלאת מספר הפסיכולוגים הזמינים לבתי הספר.

כמו כן, בחלק מהמקרים, השפ"ח העירוני מספק שירותים פסיכולוגיים חלקיים לאותם בתי ספר שמוכנים לקבל פסיכולוגים שאינם חרדים. נוסף על כך, מרכזי הלמידה הקיימים בערים מעניקים ייעוץ רגשי וסיוע פרה-רפואי לתלמידים ולהוריהם.

נזכיר כי מנהלי בתי הספר של 'מעין החינוך התורני' מספרים (ר' בפרק 4) כי מלבד יישום הסיוע הטיפולי-מקצועי או החונכות הרגשית-חברתית, הנושא הרגשי-חברתי נמצא בשיח הבית-ספרי בדרכים שונות וכי הם פועלים יחד עם הצוות כדי להעלות את המודעות אליו.

כאמור, בצד הגישה המעודדת התייחסות של כלל הצוות החינוכי להיבטים הרגשיים-חברתיים של חיי התלמידים, בתי הספר מספקים גם מענים ישירים בתחום זה. להלן נציג מידע על המענים הרגשיים והחברתיים הקיימים בבתי הספר: את היקפי הפעלתם בבתי הספר ובכיתות, מי הם הגורמים שמעניקים את החונכות והיקף ההדרכה הניתנת להם, מהם הקשיים ביישום המענים הרגשיים והחברתיים, ומהי תרומתם להערכת המנהלים והמחנכים.

בעלי תפקידים מומחים בתחום הטיפול

יועצים חינוכיים ופסיכולוגים מעניקים מענים ייחודיים בעבודה עם תלמידים עם צרכים מורכבים ומספקים ייעוץ ותמיכה להנהלה ולצוות המורים בהתמודדות עם קשיי התלמידים. הפסיכולוגים בבית הספר מופקדים, מטעם השירות הפסיכולוגי, על ייעוץ, הדרכה וליווי לצוות ביה"ס; על השתתפות בוועדות השמה וועדות שילוב; על מתן הערכות פסיכולוגיות; על התערבויות פסיכולוגיות טיפוליות; על ייעוץ וטיפול להורים; ועל התערבויות במצבי לחץ ומשבר. סוג הפעולות והיקפן משתנה לפי היקף שעות הפסיכולוג בכל מוסד. היועצים החינוכיים מופקדים על סיוע לתלמידים עם קשיי הסתגלות לבית הספר ולהוריהם ובטיפול במעבר למסגרות חינוך חלופיות, כמו גם על הנחיית הצוות והדרכתו בתחומים הקשורים למצבם הרגשי והחברתי של התלמידים.²⁵

ב-65% מבתי הספר של הרשת יש **יועץ חינוכי** ובערך ב-52% מבתי הספר יש **פסיכולוג**. בסך הכול, בחלק ניכר (74%) מבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' יש יועץ או פסיכולוג (ר' לוח 26).

איש צוות שנותן תמיכה רגשית: 38% ממנהלי בתי הספר דיווחו על איש צוות (למשל מורה), שאינו בעל תפקיד טיפולי, שנותן לתלמידים סיוע רגשי, בדרך כלל לאחר שקיבל הכשרה מסוימת וצבר ניסיון כלשהו בעבודה עם בעלי קשיים (למשל משפחות בהן התגלה קושי עם אחד הילדים) בקהילה (ר' לוח 26). כזכור, במחקר המקדים דווח על איש צוות כזה בבתי הספר החרדיים, גם בשל הקושי של חלק מבתי הספר בחברה החרדית להכניס איש מקצוע טיפולי (יועץ, פסיכולוג) לתוך בתי הספר. נציין, עם

²⁵ לתיאורים מפורטים ר' <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi>

זאת, שברוב בתי הספר שבהם יש איש מקצוע זה, יש גם יועץ או פסיכולוג. מכאן שאיש צוות זה הנותן לתלמידים תמיכה רגשית איננו בא במקום יועץ או פסיכולוג אלא נוסף עליהם.

בסך הכול, רק ב-16% מבתי הספר של 'מעייין החינוך התורני' אין אף אחד מהשלושה האלו (יועץ, פסיכולוג, איש צוות שממונה לנושא מטעם בית הספר).

מהשוואה בין סוגי בתי הספר ניתן לראות כי בבתי הספר המעורבים יש שיעור נמוך במיוחד של פסיכולוגים (27% לעומת 52% בבתי הספר לבנים ו-65% בבתי הספר לבנות).

לוח 26: בתי ספר שבהם יש יועצים, פסיכולוגים ואנשי צוות הנותנים סיוע רגשי לתלמידים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס		בנים	סה"כ	
מעורב	בנות			
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
69	69	60	65	בתי"ס שבהם יש יועץ/ת חינוכי
27	65	*52	52	בתי"ס שבהם יש פסיכולוג
42	48	37	38	בתי"ס שבהם יש איש צוות (למשל מורה) הנותן/ת סיוע רגשי בביה"ס

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$.

סיוע טיפולי מקצועי

הסיוע הטיפולי-מקצועי הוגדר כ"התערבות טיפולית של אנשי מקצוע כדי לסייע לתלמידים בבעיות רגשיות, התנהגותיות וחברתיות". הסיוע הטיפולי עשוי להינתן באופן פרטני או קבוצתי, על ידי אנשי מקצוע שונים ובמגוון שיטות. המנהלים והמחנכים נשאלו על ארבעה סוגי סיוע טיפולי הניתנים לתלמידים המתקשים: טיפול פרטני-קבוצתי על ידי יועץ, טיפול על ידי פסיכולוג, טיפול על ידי מטפל בהבעה ויצירה וטיפולים פרה-רפואיים (ר' לוח ג, נספח ג).

היקף: מלוח 27 עולה כי הסיוע הטיפולי-מקצועי ניתן ב-71% מבתי הספר של רשת 'מעייין החינוך התורני', ובערך ב-48% מכלל הכיתות שמחנכיהן ענו לסקר. שיעור התלמידים המקבלים סיוע טיפולי מקצועי בכיתות שבהן הוא ניתן הוא 13%. משך מתן הסיוע הטיפולי לתלמידים המקבלים אותו הוא 1.5 שעות בשבוע, בממוצע.

במקביל, כפי שראינו בלוח 14 בפרק לעיל, המחנכים דיווחו כי גורם טיפולי מצוות בית הספר שוחח בממוצע עם 20% מתלמידיהם. יש להניח שלא בכל המקרים שיחות אלה הוגדרו כ"טיפול", אך נתונים אלו נותנים נקודת מבט נוספת על העשייה הטיפולית שבתוך בית הספר.

התבוננות בלוח 28 בהמשך מעלה את התמונה הבאה:

- ◆ טיפול פרטני-קבוצתי על ידי יועץ הוא השכיח ביותר וניתן ב-63% מבתי הספר, בהתאם להיקף בתי הספר שדיווחו שיש בהם יועץ.
- ◆ טיפול של פסיכולוג ניתן ב-39% מבתי הספר (ב-52% מבתי הספר יש פסיכולוג).

- ◆ טיפול של מטפל בהבעה או ביצירה ניתן בערך ב-33% מבתי הספר.
- ◆ טיפול פרה-רפואי ניתן בערך ב-21% מבתי הספר.
- ◆ ב-95% מבתי הספר הסיוע הטיפולי ניתן בשעות הלימודים, ובערך ב-31% ניתן סיוע טיפולי גם בשעות שלאחר הלימודים

קשיים ביישום הסיוע הטיפולי: לפי דיווח המנהלים, הקשיים העיקריים בתחום זה הם מחסור בתקציב ובכוח אדם (69%) והפסד חומר שנלמד בכיתה בעת מתן הטיפול (61%). קשיים אחרים הם קשיים בתשתיות הפיזיות (רעש, צפיפות וכד', 34%); חוסר שיתוף פעולה מצד תלמידים-הורים (22%); וקשיי תיאום בין צוות ההוראה לצוות הטיפולי (17%); (ר' לוח ג' בנספח ג).

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי בסך הכול אין הבדלים מובהקים בין סוגי בתי הספר בהיקף בתי הספר והכיתות שבהם ניתן הסיוע הטיפולי.

עם זאת, בבתי הספר המעורבים דווח על אחוז גבוה יותר מהתלמידים בכל כיתה המקבלים סיוע טיפולי (20% לעומת 12%-13% בבתי הספר האחרים), וגם אחוז מעט יותר גבוה מבתי ספר המעורבים דיווחו על מתן סיוע טיפולי. ייתכן שהדבר נובע מכך שביותר בתי ספר מעורבים ניתן יותר סיוע טיפולי על ידי מטפלים בהבעה ויצירה (46% מבתי הספר המעורבים לעומת 23% בבתי הספר לבנים ו-38% בבתי הספר לבנות).

לוח 27: בתי הספר שבהם ניתן סיוע טיפולי בכיתות ובקרב תלמידים על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143		סך כל המנהלים (N)
					בתי"ס שבהם ניתנים מענים טיפוליים ע"י אנשי מקצוע (%)
77	74	67	71		
(42)	(68)	(48)	158		סך כל המחנכים (N)
41	45	53	48		הכיתות שבהן יש מענים טיפוליים (%)
(18)	(32)	(25)	(75)		כיתות שבהן מיושמת האסטרטגיה (N)
					תלמידים שמקבלים מענים טיפוליים אחוז תלמידים מהכיתה – ממוצע * ¹
20	13	12	13		
(13)	(10)	(8)	(10)		סטיית תקן
1.7	1.4	1.4	1.5		מסי' שעות שבועיות לתלמיד – ממוצע
(1.9)	(1.7)	(1.0)	(1.4)		סטיית תקן

מובהקות: לפי מבחן Wald F של רגרסיה לינארית. * P<0.05; ** P<0.01.
 () האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.
¹ רק בכיתות שבהן מיושמת האסטרטגיה המסוימת.

לוח 28: בתי הספר שבהם ניתן סיוע טיפולי ומועד נתינתו על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)¹

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143		סך כל המנהלים (N)
77	74	67	71		ניתנים מענים טיפוליים – סה"כ
73	66	56	63		א. טיפול ע"י היועץ/ת (פרטני/קבוצתי)
31	42	39	39		ב. טיפול ע"י פסיכולוג/ית
46	38	*23	33		ג. טיפול ע"י מטפלת/ת בהבעה ויצירה
15	26	20	21		ד. טיפול פרה-רפואי (ק' תקשורת, ריפוי בעיסוק)
12	20	12	15		ה. טיפולים אחרים
(20)	(37)	(44)	(102)		בתייה"ס עם מענים טיפולים כלשהם (N)
					המענים הטיפוליים ניתנים:
90	100	93	95		בשעות הלימודים
26	32	32	31		גם מחוץ לשעות הלימודים

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$. () האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.¹ אחוזים מבתייה"ס שבהם מיושמת האסטרטגיה המתאימה.

5.2.5 חונכות חברתית-רגשית

חונכות היא הצמדת אדם בוגר לתלמיד, כדי שילווה אותו מבחינה לימודית, חברתית ורגשית. בבתי הספר לבנות הסמינרסטיות (תלמידות הוראה אחרי כיתה י"ב) הן החונכות, ובבתי הספר לבנים אלו אברכים (תלמידים לאחר נישואיהם) ובחורי ישיבות (תלמידים טרום נישואיהם). אנשי מקצוע חרדים רבים הזכירו את החונכות כפתרון מתאים לתלמידים עם קשיים. לחונכות מקום חשוב בתרבות החרדית משתי סיבות עיקריות: היא נתפסת כ'מצווה' בתחום החשוב לקהילה (למידה); ותפקיד החונך מאפשר לבחור הישיבה או לאברך הכולל לעבוד בתוך הקהילה. כך, כל חונך גם מקבל מלגה קטנה וגם תורם לחברה, ונוסף על כך החונך והחניך נשארים במסגרת הקהילתית ואינם נחשפים לחברה החיצונית. עם זאת, טוענים אנשי מקצוע חרדים, כי מספר החונכים מועט ואינו עונה על הצרכים.

רוב החונכים אינם מקבלים הכשרה מקצועית בתחום עיסוקם כחונכים, על אף שאנשי המקצוע שעמם שוחחנו סברו שיש צורך בהכשרה זו ושהחונכים עצמם רצו בכך. במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולבני נוער בסיכון מופעלת בבני ברק תכנית הכשרה לחונכים. בדצמבר 2010 הסתיים המחזור ראשון של קורס הכשרת חונכים במכללת "מקור המעיינות" (של 'מעין החינוך החרדי') בשיתוף "יד אליעזר" ועיריית בני-ברק, ומאה אברכים קיבלו "תעודת חונך מוסמך". הקורס כלל הכשרה במגוון תחומים של זיהוי ושל טיפול בילדים ובני נוער בתחומים רגשיים, התנהגותיים ולימודיים. תכנית דומה נמצאת בשלבי תכנון במודיעין עילית.

בשאלוני המחקר הוגדרה החונכות כ"הצמדת אדם לתלמיד/ה או למספר תלמידים, לאורך זמן, כדי להעניק תשומת לב ויחס אישי בתחום הרגשי או החברתי" (להבדיל מחונכות לימודית, שהוזכרה קודם לכן). ההגדרה שהוצגה כוללת גם את ההסברים האלה: "עזרה זו יכולה להינתן רק בתחום הרגשי או

החברתי, או נוסף על כך לסיוע לימודי". על פי דיווח המנהלים, ב-61% מבתי הספר יש חונכות רגשית-חברתית.

היקף ויישום: בבתי הספר שבהם יש חונכות, היא ניתנת ב-43% במוצע. שיעור התלמידים שקיבלו חונכות בכיתות שבהן היא מתקיימת הוא 18%, והם מקבלים חונכות בהיקף של 3 שעות שבועיות במוצע.

מועד מתן החונכות: ברוב בתי הספר שבהם יש חונכות (92%), פעילות החונכות נעשית מחוץ לשעות הלימודים. עם זאת, בבתי ספר רבים (41%), פעילות החונכות נערכת גם בשעות הלימודים (ר' לוח 29).

כוח האדם בתפקיד חונכים: התפיסות בנוגע לכוח האדם הרצוי לתפקידי חונכות שונות מהתפיסות לגבי נותני תגבור לימודי. מטרת החונכות היא מתן סיוע רגשי לתלמיד באמצעות יצירת קשר משמעותי אתו; קשר זה שונה מהיחס האופייני בין צוות-תלמיד בבית הספר. על כן, אין זה מפתיע כי ברוב בתי הספר (87%) שבהם יש חונכות, היא ניתנת על ידי כוח אדם בלתי מקצועי (ברוב המקרים מדובר במבוגרים. ב-5% מבתי הספר ניתנת חונכות גם על ידי תלמידים). מעניין לציין, כי ב-45% מבתי הספר ניתנת חונכות גם על ידי מורים (ר' לוח 30). על פי דיווח המנהלים, ב-62% מבתי הספר שבהם יש חונכות רוב החונכים או כולם מקבלים הדרכה.

קשיים ביישום החונכות: על פי דיווח המנהלים, הקושי העיקרי במתן חונכות הוא המחסור בחונכים (59%). קשיים נוספים הם העדר מעקב ובקרה על עבודתם של החונכים (47%); איכות החונכים והכשרתם (40%); קשיים בקשר חונך-בית ספר (31%). קשיים שדווחו בשכיחות נמוכה יותר הם קשיים על רקע מחסור בתשתיות פיזיות מתאימות (17%), חוסר רצון של תלמידים או של הורים לקבל חונכות (16%) ותחלופה גבוהה של חונכים (13%).

מההשוואה בין סוגי בתי הספר עולים נתונים אלו:

בבתי הספר לבנות החונכות נפוצה מעט פחות (50% לעומת 62% בבתי הספר המעורבים ו-68% בבתי הספר לבנים) והיא אף ניתנת לשיעור נמוך יותר של תלמידות (12%, לעומת 21% אצל הבנים ו-24% בבתי הספר המעורבים). דווקא בבתי הספר לבנות שיעור גדול יותר ממעניקי החונכות מקבלים הדרכה (76% לעומת 56% בבתי הספר לבנים ובבתי הספר המעורבים) והחונכות ניתנת, ברובה הגדול מחוץ לשעות הלימודים; רק בשיעור קטן מהמקרים היא ניתנת גם במהלך יום הלימודים (12% לעומת 60% בבתי הספר לבנים ו-37% בבתי הספר המעורבים).

לוח 29: בתי ספר, כיתות ותלמידים שמקבלים חונכות לקידום רגשי-חברתי על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
62	50	68	61	בתי הספר שבהם מופעלת חונכות (%)
42	68	48	158	סך כל הכיתות (N)
41	48	40	43	הכיתות שבהן מופעלת חונכות (%)
18	31	19	68	הכיתות שבהן יש חונכות (N)
24	12	21	18	תלמידים שמקבלים חונכות לקידום רגשי-חברתי
(20)	(8)	(14)	(15)	תלמידים מהכיתה – ממוצע **1 (%)
3.1	2.6	3.3	3.0	מסי' שעות שבועיות לתלמיד – ממוצע ² (N)
(3.9)	(1.1)	(2.1)	(2.3)	מסי' שעות שבועיות לתלמיד – ממוצע ² (N)

מובהקות: ** P<0.01 (לפי מבחן Wald F של רגרסיה לינארית).

¹ רק בכיתות שבהן מיושמת האסטרטגיה המסוימת.

² אחוז מכלל התלמידים שמקבלים אסטרטגיה מסוימת.

לוח 30: מאפייני מתן החונכות: כוח אדם, הדרכתו, ומועדי נתינת החונכות בבתי הספר שבהם ניתנת חונכות על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				
מערב	בנות	בנים	סה"כ	
16	25	45	86	סך כל בתי הספר שבהם מיושמת האסטרטגיה (N)
38	44	49	45	מורים
75	88	91	87	כוח אדם לא מקצועי ^ (מבוגרים)
-	7	7	5	תלמידים
56	76	56	62	"רוב" או "כול" החונכים קיבלו הדרכה מתאימה
37	12	60*	41	החונכות ניתנת גם בשעות הלימודים
94	100	87	92	מחוץ לשעות הלימודים

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * P<0.05.

[^] הכוונה לאדם שאינו מורה במקצועו או בעל מקצוע טיפולי, למשל: אברך/מורה חייל/ת, סמינריסטיות, מתנדבים ועוד.

5.2.6 פעילות עם הורי התלמידים המתקשים

ערוץ פעולה נוסף שנבדק במחקר הוא הפעילות המיוחדת עם הוריהם של התלמידים המתקשים. אנשי מקצוע חרדים אמרו שבשנים האחרונות חלה עלייה במודעותם של ההורים לקשיים שילדיהם עלולים לחוות בבית הספר, ובעקבות כך עלה הביקוש של החוגים להורים, של ההנחיות, של הסדנאות ושל ההרצאות בתחום ההתמודדות עם הילדים. הם סיפרו כי תדירות השיחות והפגישות עם ההורים היא גבוהה, גם שיחות ופגישות פורמליות וגם שיחות לא פורמליות. המורות שראיינו סיפרו כי מדי יום הן מקבלות שיחות טלפוניות רבות מן ההורים וכי גם הן עצמן מתקשרות תדיר למורות של בנותיהן. אנשי המחקר בתחום מציינים כי בקרב ההורים גוברת המוכנות להיעזר בצוות החינוכי ובאנשי המקצוע לצורך קבלת ייעוץ הקשור לילדיהם.

המנהלים התייחסו לפעילות המיוחדת עם הוריהם של התלמידים המתקשים גם בתכנון יעדיהם בעבודה עם התלמידים המתקשים ובתיאור העבודה הקיימת כבר :

"יצירת קשר הדוק עם ההורים ובפרט עם הורי הילדים המתקשים, קשר הפותח את הלבבות"; "קשר עם ההורים לשמוע ולהשמיע"; "פיתוח קשרים הדוקים בין הצוות, להורים ולבנות"; "משתף רבות את ההורים, מיידע בדקויות של הקשיים ועובד עם ההורים באופן פרטני".

חלקם אף הרחיבו את הקשר לכל המשפחה: "בית הספר פועל כיחידה קהילתית המשתפת את כל חלקי המשפחה ולא רק את התלמיד עצמו. מתקיימות גם פעילויות לאחים"; "להורים המנהל משמש גם כמנהיג רוחני המייעץ, מלמד ומדריך בנוסף לתלמידים גם ליתר בני המשפחה".

בשאלונים נשאלו המנהלים על "פעילות שבית הספר יוזם: שיתוף הורים בישיבות מיוחדות, סדנאות או קבוצות טיפול ולמידה להורים ועוד". מטרתיהן העיקריות של הפעילויות על פי דיווח המנהלים (בתשובה לשאלה פתוחה) הן הדרכה להורים (בנושאים הקשורים להתנהגות, משמעת, סמכות הורית וכו') והעלאת מודעותם לקשיי ילדם או ילדתם או העלאת מעורבותם בחיי בית הספר. מדיווח המנהלים על סוגי הפעילויות המתקיימות עם ההורים עולה כי הפעילות הנפוצה ביותר היא הנחיה קבוצתית, ובמידה פחותה - פגישות אישיות עם אנשי צוות בית הספר (ר' לוח ג8 בנספח ג). בסך הכול, לפי דיווח המנהלים, 42% מבתי הספר מקיימים פעילויות עם הורי התלמידים המתקשים (ר' לוח 31).

נוסף על כך, וכפי שהזכרנו קודם, בבתי ספר רבים, ובעיקר בבתי הספר לבנים, נהוג להפעיל למידה משותפת של תלמידים והוריהם:

פרויקט "אבות ובנים": מענה לימודי המשלב גם מענה רגשי בדמות הקשר עם ההורים הוא הפרויקט "אבות ובנים". בבתי ספר לבנים נהוג להפעיל, בעבור כלל התלמידים, למידה משותפת של בנים עם אבותיהם על פי המצווה "ושיננתם לבניך". לרוב זוהי התארגנות של בית הספר (בעזרת גוף חיצוני "מרכז אבות ובנים העולמי") במטרה לחזק את התלמידים מבחינה לימודית ורגשית, לחזק את מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם ולחזק את הקשר בין ההורים לבית הספר. במסגרת זו לומדים הילדים עם אבותיהם במשך כשעה את הנושאים הרלוונטיים להם (דף הגמרא, פרקי חומש וכו') לפי גיל הילד (ובית הספר). בסוף הלימוד, על פי רוב, מחולקים לילדים ממתקים ופתקים המאשרים את השתתפותם בלימוד לצורך חלוקת פרסים המתבצעת בסופה של כל תקופת לימודים. כמו כן, ערבי אבות ובנים או ערבי אימהות ובנות נערכים מעת לעת במוסדות הלימוד.

כוח האדם שעורך פעילויות מיוחדות עם ההורים: ברוב בתי הספר שבהם מתקיימות פעילויות מיוחדות עם ההורים (83% ו-80%, בהתאמה) עורכים אותן מורים או אנשי הצוות הטיפולי. ב-56% מבתי הספר גם מורי שילוב או מורים טיפוליים עורכים פעילויות אלה, וב-42% מבתי הספר גם בעלי תפקידים בכירים מבצעים את הפעילויות השונות להורים (ר' לוח 32). בפחות ממחצית מבתי הספר שבהם מתקיימות פעילויות עם ההורים (40%) ניתנת הדרכה לרוב או לכל אנשי הצוות העוסקים בכך. כמו כן, רק כ-17% מההכשרות שניתנו בשנה האחרונה בכלל בתי הספר עוסקות בתחום זה (ר' לוח 42 בפרק 6).

קשיים ביישום פעילויות מיוחדות עם הורים: הקושי העיקרי שעליו דיווחו כמחצית (54%) מהמנהלים בבתי הספר שבהם יש פעילויות מיוחדות עם הורים נובע מהיעדר שיתוף פעולה מצד ההורים או הגעה לא עקבית לפעילויות השונות. המנהלים הסבירו את הקושי הזה בקשיים של ההורים (כגון: מחסור בזמן, בכסף, העדר מודעות לצורך בנוכחותם או אולי משום שאינם מודעים באופן מתאים - 32%) ובקשיים רגשיים של ההורים (הכחשה, השלמה, חשש מפני סטיגמה שלילית - 29%). כך, כאשר נשאלו המנהלים בשאלה פתוחה על האתגרים שבעבודה עם התלמידים המתקשים, חלקם נימקו את הקושי בחוסר מודעות של ההורים, באמירות כמו: "העדר שיתוף פעולה של ההורים, ההורים משוכנעים שכל האחריות צריכה להיות של צוות ההוראה ואינם עושים דבר" או "חוסר מודעות של ההורים והצורך להוביל ולהדריך אותם". חלקם ציינו שלדעתם מדובר בקשיים הנובעים מנסיבות חיים, ממצב כלכלי קשה, כלומר, ההורים עובדים שעות ארוכות, מטופלים בילדים רבים, ואינם פנויים לכל פעילות נוספת. מנהלים אלו כתבו, למשל: "קושי תקציבי של ההורים לממן חינוך ועזרה מקצועית לתלמידים מתקשים ובעקר למשפחות קשיי יום"; "ציפיות לא ריאליות [של בית הספר] מן ההורים"; "תקציבית, לא תמיד יש באפשרות ההורים לממן זאת" ועוד.

לוח 31: בתי ספר וכיתות שבהם יש פעילות עם הורי התלמידים המתקשים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס	סוג ביה"ס		סה"כ	N
	בנות	בנים		
מערב	26	50	66	143
בתי ספר שבהם מתקיימת פעילות עם הורי התלמידים המתקשים	46	43	38	42
כיתות שבהן מתקיימת פעילות עם הורי התלמידים המתקשים	(22)	36	--	21

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%; -- שני קווים מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.

לוח 32: כוח האדם שעורך פעילויות מיוחדות עם הורי התלמידים המתקשים והיקף המקבלים הדרכה מתאימה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס¹ (באחוזים)

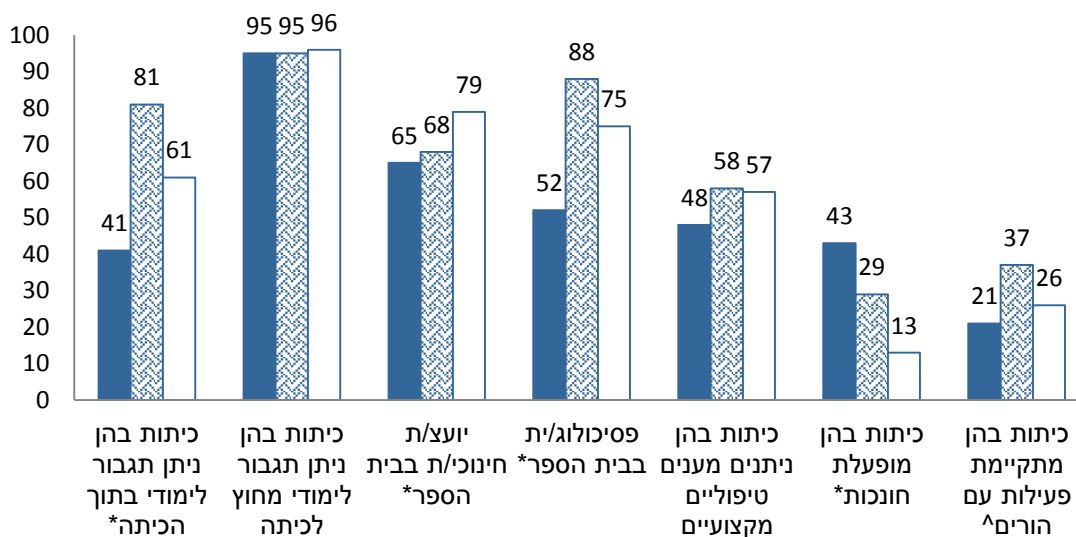
סוג ביה"ס	סוג ביה"ס		סה"כ	פעילויות מיוחדות עם הורים
	בנות	בנים		
מערב	12	21	25	58
בתי הספר שבהם ניתן המענה (N) מורים	75	91	84	83
בעלי תפקידים בכירים (מנהל, רכז שכבה וכד')	42	38	48	42
אנשי צוות טיפולי	92	86	68	80
מורי שילוב / מורים טיפוליים	33	67	60	56
"רוב" או "כל" המעורבים בפעילויות עם ההורים קיבלו הדרכה	33	36	44	40

¹ אחוזים מתוך בתיה"ס שבהם מיושמת האסטרטגיה.

5.2.7 היקף הסיוע בבתי הספר של הרשת ביחס לבתי הספר הממלכתיים (והממ"ד) – סיכום

- ♦ **התגבור הלימודי בתוך הכיתה:** שיעור בתי הספר והכיתות של 'מעייין החינוך התורני' שבהן ניתן התגבור בתוך הכיתה נמוך יותר מאשר בבתי הספר הממלכתיים, אך שיעור מקבלי התגבור בכל כיתה דומה.
- ♦ **התגבור הלימודי מחוץ לכיתה** מופעל בהיקפים דומים.
- ♦ **שיעור אנשי המקצוע הטיפוליים** הנמצאים בבתי הספר גבוה יותר בבתי הספר הממלכתיים. נציין גם כי בבתי הספר של 'מעייין החינוך התורני' נמצא גם איש צוות (למשל מורה), שאינו בעל תפקיד טיפולי, והוא נותן לתלמידים סיוע רגשי, תפקיד שכנראה אינו קיים בבתי הספר של החינוך הממלכתי.
- ♦ **חונכות:** שיעור הכיתות שבהן מופעלת חונכות גבוה יותר בבתי הספר של 'מעייין החינוך התורני' לעומת השיעור בבתי הספר הממלכתיים.
- ♦ **פעילות עם הורים:** באחוז גבוה יותר של הכיתות בחינוך הממלכתי, ביחס לבתי הספר ולכיתות של הרשת, מתקיימת פעילות עם הורי התלמידים המתקשים. עם זאת, ייתכן שפעילויות לכלל אוכלוסיית בית הספר (כמו "פרויקט אבות ובנים") לא דווחו על ידי המנהלים בבתי הספר של הרשת כפעילויות להורי תלמידים מתקשים.

תרשים 7: סיכום היקפי המענים בבתי הספר של הרשת ובבתי הספר הממלכתיים (ר' לוח ג11, נספח ג); (באחוזים)



■ רשת 'מעייין החינוך התורני' ☒ בתי הספר הממלכתיים-יסודי □ בתי הספר הממלכתיים - חט"ב

* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים- יסודיים וחטיבות ביניים
^ הבדל מובהק בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר היסודיים בלבד

5.2.8 חלוקת הסיוע בין זכאי השילוב לשאר התלמידים המתקשים

כחלק ממיפוי סוגי הסיוע לתלמידים המתקשים (אשר אינם בהכרח זכאי שילוב), וכדי לבחון באיזו מידה מקבלי הסיוע הם זכאי שילוב (ולא תלמידים מתקשים אחרים) נבדק שיעורם של התלמידים המשולבים מכלל מקבלי הסיוע בבתי הספר (ר' לוח 33). נזכיר כי התלמידים המתקשים מהווים בממוצע, להערכת המחנכים, כשליש (29%) מכלל תלמידי הכיתה, ואילו אחוז התלמידים הזכאים לסל שילוב (בממוצע, לפי דיווח המחנכים) הוא 11%. כלומר, בהנחה שתלמידי סל השילוב הם חלק מן המתקשים, הרי שהם מהווים כ-40% מקבוצת המתקשים. אלא, שמן הנתונים עולה שהם מהווים, פעמים רבות, חלק גדול יותר מכלל התלמידים המקבלים מגוון סוגי סיוע. שיעורם גבוה יותר בקרב מקבלי הסיוע הלימודי, לעומת שיעור מקבלי החונכות או מקבלי הסיוע הטיפולי:

- ◆ בכיתות שבהן יש תלמידים המקבלים תגבור לימודי בתוך הכיתה, 63% זכאי סל שילוב.
- ◆ בכיתות שבהן יש תלמידים המקבלים תגבור לימודי מחוץ לכיתה, 43% זכאי סל שילוב.
- ◆ בכיתות שבהן יש תלמידים המקבלים סיוע טיפולי מקצועי, 33% הם זכאי סל שילוב.
- ◆ בכיתות שבהן יש תלמידים המקבלים חונכות, כחמישית מתוכם 22% הם זכאי סל שילוב.

בהשוואה בין סוגי בתי הספר, באופן כללי, למעט לגבי הסיוע הטיפולי, נראה שבבתי הספר לבנים (לעומת סוגי בתי הספר האחרים), יש פחות זכאי סל שילוב בקרב מקבלי הסיוע. כלומר הסיוע ניתן, במידה רבה, גם לתלמידים בעלי קשיים שאינם זכאי סל שילוב (וזאת אף על פי שאחוז הזכאים דומה לאחוז בבתי הספר האחרים).

תגבור לימודי מחוץ לכיתה: 55% ממקבלי התגבור הלימודי מחוץ לכיתה בבתי הספר המעורבים ו-59% ממקבלות התגבור הלימודי בבתי הספר לבנות הם זכאי סל שילוב, ולעומת זאת, רק 26% ממקבלי התגבור בבתי הספר לבנים זכאים לסל שילוב.

חונכות: רק 3% ממקבלי החונכות בבתי הספר לבנים הם זכאי סל שילוב; לעומת זאת, בבתי הספר לבנות 29% ממקבלות החונכות הן זכאיות ובבתי הספר המעורבים שיעורם הוא 43% מהתלמידים.

לוח 33: זכאי סל שילוב, מתוך מקבלי הסיוע על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
זכאי סל שילוב מתוך:			
69	75	54	63
(41)	(27)	(39)	(37)
מקבלי התגבור הלימודי בתוך הכיתה – ממוצע ¹			
סטיית תקן			
55	59	26	43
(48)	(41)	(41)	(45)
מקבלי התגבור הלימודי מחוץ לכיתה – ממוצע ^{1***}			
סטיית תקן			
43	30	36	35
(45)	(41)	(45)	(44)
מקבלי המענים הטיפולים – ממוצע ¹			
סטיית תקן			
43	29	3	22
(44)	(38)	(12)	(36)
מקבלי החונכות חונכות לקידום רגשי-חברתי – ממוצע ^{1**}			
סטיית תקן			

מובהקות: לפי מבחן χ^2 , $P < 0.05$ *, $P < 0.01$ **, לפי מבחן Wald F של רגרסיה לינארית. $P < 0.01$ ***.
¹ אחוז מכלל התלמידים שמקבלים אסטרטגיה זו.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים: בבתי הספר הממלכתיים שיעור גבוה יותר מהתלמידים המקבלים סיוע הם זכאי סל שילוב (הדבר נכון לגבי כל סוגי הסיוע, למעט תגבור לימודי בתוך הכיתה). במילים אחרות, בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני', יותר מאשר בבתי הספר הממלכתיים, נוהגים להפנות מענים לתלמידים שאינם זכאי סל שילוב (ר' לוח ג12, נספח ג). הדבר בולט במיוחד בחונכות, הניתנת על ידי כוח אדם בלתי מקצועי.

5.3 הערכת תרומת האסטרטגיות לקידום הישגי התלמידים המתקשים

המנהלים והמחנכים התבקשו לציין באיזו מידה להערכתם האסטרטגיות למתן סיוע לתלמידים המתקשים – מקדם אותם (ר' לוח 34). הנתונים המדווחים הם מתוך בתי הספר שבהם מתקיימת האסטרטגיה המדווחת (ולא מתוך כלל בתי הספר).

סיוע טיפולי לכלל הכיתה: כל המנהלים שבבית ספרם שני מורים מלמדים יחד בכיתה העריכו שאסטרטגיה זו מקדמת במידה "רבה" או "רבה מאוד" את התלמידים המתקשים. עם זאת, היא מתקיימת ב-11 בתי ספר בלבד מתוך 143 כך שלמעשה המידע מוגבל, גם אם הפוטנציאל ניכר. נוסף על כך, יש לציין ששיעור נמוך יותר מן המחנכים מסכימים עם הערכה זו (71%).

67% מהמנהלים ו-52% שבבית ספרם מלמדים יחד בכיתה מורה וכוח אדם בלתי מוסמך העריכו ששיטה זו מקדמת במידה "רבה" או "רבה מאוד" את התלמידים המתקשים.

תגבור לימודי: כאמור, התגבור הלימודי מחוץ לכיתה נפוץ מאוד בבתי הספר, ואכן 90% דיווחו שאסטרטגיה זו מקדמת "במידה רבה" או במידה "רבה מאוד" את התלמידים המקבלים אותה. 57% מן המחנכים הסכימו עם הערכה זו.

68% מהמנהלים ו-70% מהמחנכים העריכו כי התגבור הלימודי בתוך הכיתה מקדם "במידה רבה" או במידה "רבה מאוד" את התלמידים המקבלים אותו.

הסיוע הרגשי-חברתי: כ-80% מהמנהלים וכ-45% מהמחנכים חשבו כי הן הסיוע המקצועי-טיפולי והן החונכות מקדמים "במידה רבה" או במידה "רבה מאוד" את התלמידים המתקשים המקבלים אותם.

הפעילויות המיוחדות עם ההורים: 78% מהמנהלים ו-51% מהמחנכים הסכימו כי הפעילויות המיוחדות עם ההורים מקדמות "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד" את התלמידים המתקשים שהוריהם השתתפו בפעולות אלה.

האם היקף הסיוע מספיק?

המחנכים התבקשו לציין האם לדעתם הסיוע ניתן לתלמידים במשך מספיק שעות (ר' לוח 35). מן הנתונים עולה כי 70% סבורים כי בתגבור הלימודי בתוך הכיתה ניתנות מספיק שעות. לגבי שאר האסטרטגיות, רק כמחצית מהמחנכים או פחות מכך הסכימו כי ניתנות מספיק שעות: תגבור לימודי מחוץ הכיתה (57%), פעילויות מיוחדות עם ההורים (51%), חונכות לקידום רגשי-חברתי (44%) וסיוע טיפולי מקצועי (47%). כפי שכבר הוזכר, גם שביעות הרצון של המחנכים מסוגי סיוע אלה נמוכה יותר.

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

אין הבדלים עקביים בין בתי הספר בשביעות הרצון במתן המענים או בשיעור המחנכים שדיווחו שביישום האסטרטגיות ניתנות מספיק שעות (ר' לוח ג13, נספח ג).

לוח 34: המחנכים והמנהלים¹ שדיווחו שהפעולה מקדמת (במידה רבה/רבה מאוד)^א את התלמידים המתקשים המקבלים אותה, לפי סוג ביה"ס

מנהלים	מחנכים	
מענים לכלל התלמידים		
11	10	בתיה"ס שבהם יש הוראה של שני מורים יחד (N)
100	71	העריכו שהפעולה מקדמת מאוד את המתקשים (%)
9	13	בתיה"ס שבהם יש הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך (N)
67	52	העריכו שהפעולה מקדמת מאוד את המתקשים (%)
מענים ייחודיים לתלמידים המתקשים		
58	31	בתיה"ס שבהם יש תגבור לימודי בתוך הכיתה (N)
68	70	העריכו שהפעולה מקדמת מאוד את המתקשים (%)
136	133	בתיה"ס שבהם יש תגבור לימודי מחוץ לכיתה (N)
90	57	העריכו שהפעולה מקדמת מאוד את המתקשים (%)
87	68	בתיה"ס שבהם יש חונכות לקידום רגשי-חברתי (N)
82	44	העריכו שהפעולה מקדמת מאוד את המתקשים (%)
102	75	בתיה"ס שבהם יש סיוע טיפולי מקצועי (N)
80	47	העריכו שהפעולה מקדמת מאוד את המתקשים (%)
59	36	בתיה"ס שבהם יש פעילויות מיוחדות עם הורים (N)
78	51	העריכו שהפעולה מקדמת מאוד את המתקשים (%)

¹ אחוזים מתוך המחנכים/מנהלים שדיווחו על יישום האסטרטגיה בכיתה/בביה"ס.
^א קטגוריות נוספות לבחירה היו: במידה בינונית, במידה מועטה, בכלל לא.

לוח 35: המחנכים¹ שדיווחו שביישום המענים ניתנות מספיק שעות (במידה רבה/רבה מאוד)^א

סה"כ	
31	המחנכים שדיווחו על יישום תגבור לימודי בתוך הכיתה (N)
70	העריכו שניתנות מספיק שעות (%)
133	המחנכים שדיווחו על יישום תגבור לימודי מחוץ לכיתה (N)
57	העריכו שניתנות מספיק שעות (%)
68	המחנכים שדיווחו על יישום חונכות לקידום רגשי-חברתי (N)
44	העריכו שניתנות מספיק שעות (%)
75	המחנכים שדיווחו על יישום סיוע טיפולי מקצועי (N)
47	העריכו שניתנות מספיק שעות (%)
36	המחנכים שדיווחו על יישום פעילויות מיוחדות עם הורים (N)
51	העריכו שניתנות מספיק שעות (%)

¹ אחוזים מתוך המחנכים שדיווחו על יישום האסטרטגיה בכיתתם.
^א קטגוריות נוספות לבחירה היו: במידה בינונית, במידה מועטה, בכלל לא.

6. מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי

תמיכה בצוות החינוכי וחיזוק הידע שלו הם התשתית הארגונית שלה זקוק הצוות כדי להתמודד עם אתגרי העבודה החינוכית בכלל ועם הצורך לספק סיוע מיוחד לתלמידים המתקשים, בפרט. פרק זה עוסק בשני מנגנוני התמיכה העיקריים - קשר עם עמיתים בשיחות, בתכנון ובעבודת הצוות והכשרות בנושאים הקשורים לקידום תלמידים מתקשים - ויצג את היקף השימוש במנגנוני תמיכה אלה ואת הסוגיות הקשורות בפעילותם.

6.1 מערך התמיכה הארגונית: תמיכה מקצועית ועבודת צוות

מערך התמיכה הארגונית נועד לאפשר פעילות יעילה של כלל מערכת בית הספר, להעניק תמיכה לצוות ההוראה ולספק לתלמידים סיוע מקצועי. בסקר נבחנו שני רכיבים של מערך זה החשובים במיוחד לקידום התלמידים המתקשים: הקשר של המחנכים עם בעלי תפקידים מומחים בתחום ההוראה והטיפול; ומנגנונים לעבודה משותפת של כלל הצוות.

6.1.1 התייעצות עם אנשי המקצועות הטיפוליים ועם עמיתים לצוות

אנשי המקצועות הטיפוליים הזמינים למחנכים בבית הספר הם היועצים החינוכיים, הפסיכולוגים ומדריכי המתי"א, והם מעניקים סיוע ייחודי לתלמידים עם צרכים מורכבים וגם מספקים ייעוץ ותמיכה להנהלה ולצוות המורים בהתמודדותם עם קשיי התלמידים. נוסף על כך, ההיעזרות באנשי צוות מתחום החינוך המיוחד (בעיקר מדריכי מתי"א, מטפלים פרה-רפואיים) מצוינת בספרות המקצועית כהיבט חשוב של התמיכה היום-יומית במחנכים המתמודדים עם התלמידים המתקשים.

בנתונים בפרק 5 (לגבי אחוזו בתי הספר של רשת 'מעייין החינוך התורני' שבהם מצויים מומחים בתחומי הטיפול) ראינו כי הימצאותו של יועץ חינוכי היא השכיחה ביותר, ומתקיימת ב-65% מבתי הספר. פסיכולוגים נמצאים ב-52% מבתי הספר של הרשת ומדריכי מתי"א פועלים ב-15% מבתי הספר. נוסף על כך, כיתות החינוך המיוחד נמצאות ב-34% מבתי הספר, וצוותיהן עשויים להוות גם הם משאב לתמיכה במחנכים.

המחנכים נשאלו באיזו תדירות הם פונים לבעלי תפקידים שונים, בנוגע לבעיות או להתלבטויות בקשר לתלמידים מתקשים (ר' לוח 36).

פניות לבעלי מקצועות טיפוליים פעם בחודש לפחות

- ◆ 56% מהמחנכים פונים ליועצת בית הספר פעם בחודש לפחות.
- ◆ לפסיכולוג בית הספר פונים רק 14% בתדירות זו.
- ◆ 19% מהמחנכים פונים למפקח/מדריך מטעם רשת 'מעייין החינוך התורני' בתדירות זו.
- ◆ עם מדריך המתי"א מתייעצים בתדירות זו 33% מהמחנכים. שיעור הפונים למדריך מתי"א עולה ככל שבכיתתו של המורה יש יותר תלמידים הזכאים לסל שילוב. מעניין לציין, שחלק ניכר מהמחנכים שדיווחו על התייעצות עם מדריך מתי"א (87% מהם) עובדים בבתי ספר שבהם המנהל ציין שאין מדריך מתי"א הפועל בבית הספר באופן קבוע. בשיחות עם אנשי מקצוע בתחום החינוך

החרדי צוין כי לעתים מדריכי מתי"א יישוביים/אזוריים מספקים ייעוץ לפי צורך גם לבתי ספר חרדיים שלא מתקצבת בהם פעילות קבועה של מדריך מתי"א.

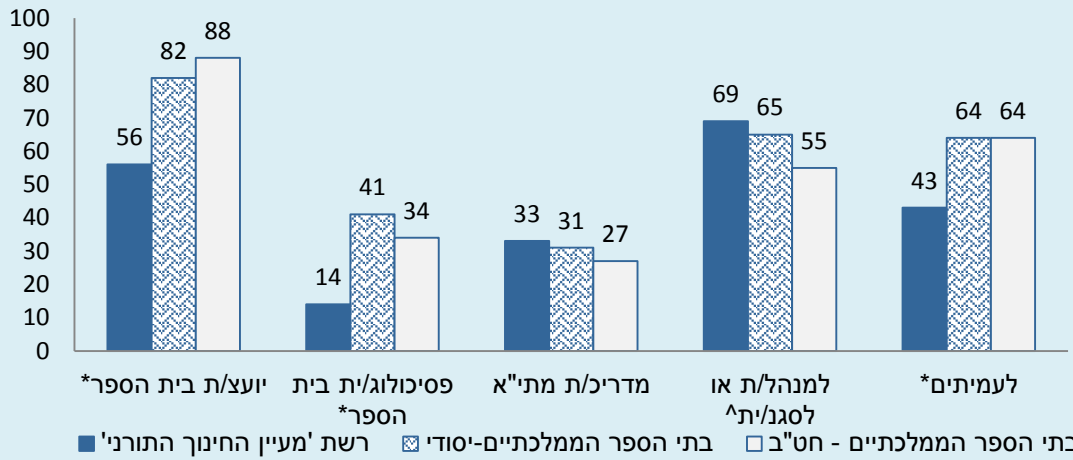
- ◆ 39% מהמחנכים דיווחו ששוחחו במהלך השנה עם איש מקצוע מהצוות הטיפולי על רבע מתלמידיהם או יותר.
 - ◆ נוסף על כך, פונים המחנכים גם לאנשי הצוות הממונים עליהם או לעמיתיהם (ר' לוח 37).
 - ◆ מן הנתונים עולה כי מנהל בית הספר וסגנו הם הכתובת העיקרית למחנכים בקשר לתלמידים מתקשים, ו-69% נמצאים אתם בקשר פעם בשבוע או יותר.
 - ◆ כתובת נוספת לפניית המורים פעם בשבוע לפחות בנוגע לתלמידים המתקשים היא עמיתיהם (43%).
 - ◆ 21% מהמחנכים פונים לפחות פעם בשבוע לרכזת השכבה/המקצוע בקשר לתלמידים מתקשים.
- מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי ברוב המקרים ההבדלים אינם משמעותיים ואינם מובהקים. עם זאת לגבי מחנכי בתי הספר לבנים ניתן לומר כי:**
- ◆ הם פונים פחות למדריכי המתי"א (כ-15% מהם, לעומת 46% ממחנכות בתי הספר לבנות ו-60% מהמחנכים בבתי הספר המעורבים).
 - ◆ 79% ממחנכי הבנים פונים למנהל בית הספר ולסגנו פעם בשבוע או יותר, לעומת 55% ממחנכות הבנות ולעומת 64% ממחנכי בתי הספר המעורבים.
 - ◆ אפשר גם לציין כי מחנכי בתי הספר לבנים נוטים פחות, לעומת סוגי בתי הספר האחרים, לפנות לעמיתיהם (30% בלבד לעומת 55%).

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

פנייה לאנשי מקצוע: מחנכי הרשת פונים פחות ממחנכים בבתי ספר ממלכתיים, באופן משמעותי למדי, ליועצים החינוכיים ולפסיכולוגים, וזאת, בהתאם לכך שאנשי מקצוע אלו נמצאים בשיעורים נמוכים יותר בבתי הספר של הרשת לעומת בתי הספר הממלכתיים (ר' לוח ד-1, נספח ד). עם זאת, מעניין לציין שעל אף שמדריכי מתי"א פועלים בשיעור נמוך הרבה יותר בבתי הספר של הרשת לעומת בתי הספר הממלכתיים, הרי ששיעור המחנכים הפונים אליהם דומה מאוד לשיעור הפניות של המחנכים בבתי הספר הממלכתיים.

פנייה לעמיתים: שיעור הפנייה למנהל/ת או סגן/ית מנהל/ת של ביה"ס בנוגע להתלבטויות ביחס לתלמידים מתקשים דומה ואף מעט גבוה יותר מאשר בבתי ספר ממלכתיים, אך שיעור הפנייה של מחנכי 'מעין החינוך התורני' למורים אחרים מצוות בית הספר נמוך יותר מזה של המחנכים בבתי הספר הממלכתיים (ר' לוח ד 1, נספח ד).

תרשים 8: היקפי פניית המהנכים לאנשי מקצוע (תדירות: פעם בחודש לפחות); (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים-יסודיים וחטיבות ביניים
 ^ הבדל מובהק בין בתי הספר של הרשת לחטיבות הביניים הממלכתיות בלבד

לוח 36: אנשי המקצוע שאליהם פונים המהנכים (פעם בחודש או יותר) בנוגע לבעיות או להתלבטויות לגבי התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
42	68	48	158		סך כל המהנכים (N)
52	64	51	56		יועצת/ת בית הספר
--	22	--	14		פסיכולוג/ית ביה"ס
60	46	(15)	33		מדריך/ת מתי"א **
--	(14)	(26)	19		מפקח או מדריך/ת מטעם רשת מעיין החינוך התורני
--	(14)	--	(11)		אנשי מקצוע מחוץ לביה"ס (כגון ממרכז למידה)
53	37	34	39		אחוז המהנכים ששוחחו עם הצוות הטיפולי על 25% מהתלמידים ומעלה

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . ** $P < 0.01$.

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%; -- שני קווים מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.

לוח 37: המהנכים הנמצאים בקשר (פעם בשבוע או יותר) עם גורמים שונים מבית הספר בנוגע לבעיות או להתלבטויות שעולות בעבודה עם התלמידים המתקשים לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
42	68	48	158		סך כל המהנכים (N)
(28)	(13)	(22)	21		רכזת/ת שכבה או רכזת/ת מקצוע
64	55	79	69		מנהל/ת או סגנית/ת מנהל/ת של ביה"ס *
55	55	30	43		מורים אחרים מצוות ביה"ס *

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; () האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

6.1.2 ישיבות הצוות בבתי הספר

מנגנונים לחיזוק תהליכים של עבודת צוות חשובים לכלל הפעילות בבית הספר. הם משמעותיים במיוחד לגבי עבודה עם התלמידים המתקשים, בעיקר בשל הצורך בתיאום הענקת מענים מסוגים שונים למכלול הצרכים שלהם. קיומן של ישיבות צוות בפורומים שונים ובתדירות גבוהה הוא מדד שיש בו כדי להעיד על מעורבות משמעותית של הצוות הבית-ספרי בטיפול בנושאים משותפים ועל תשתית ארגונית בעלת פוטנציאל לתמיכה. אולם, יש לשים לב כי ישיבות הצוות אינן מיועדות בהכרח לטיפול בתלמידים מתקשים.

המנהלים נשאלו על קיומם של פורומים משותפים והמחנכים נשאלו על השתתפותם בהם (ר' לוח 38):

- ◆ בערך ב-49% מבתי הספר יש מפגשי צוות פעם בשבוע לפחות.
- ◆ ב-21% מבתי הספר נפגש הצוות הטיפולי/הבין-מקצועי פעם בשבוע לפחות.
- ◆ מפגשי הצוות המוביל: ב-40% מבתי הספר בלבד הצוות המוביל נפגש פעם בשבוע לפחות.

כדאי לשים לב לכך שתדירות מפגשי הצוות במחצית מבתי הספר נמוכה מפעם בשבוע, וב-60% מהם אין כלל מפגשי צוות מוביל שבועיים. כך שהמספר הממוצע של פורומים המתכנסים מדי שבוע ויותר נמוך מ-1. במקביל, גם המחנכים משתתפים בממוצע בפחות מפורום אחד בשבוע: 36% מהמחנכים השתתפו **בישיבת צוות כלשהי** פעם בשבוע או יותר.

35% מהמחנכים השתתפו **במפגשי הצוות הטיפולי** פעם בחודש או יותר. הנתונים על השתתפות המחנכים **בפגישות** הצוות הטיפולי **ובשיחות** עם אנשי צוות אלו (כפי שתואר קודם לכן) עשויים להעיד על תמיכתם של אנשי הטיפול המקצועי במחנכים (בסייעם לתלמידים המתקשים) ועל כך שיש להם תפקיד מרכזי בהתמודדות זו, מעבר לטיפול הישיר בתלמידים.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי ההבדלים בין סוגי בתי הספר מזעריים. ניתן לציין כי בבתי הספר לבנות שיעור קיום מפגשי הצוות המוביל בתדירות שבועית הוא 29% לעומת 52% בבתי הספר המעורבים ו-43% בבתי הספר לבנים. בבתי הספר לבנות נמוכים יותר גם שיעור השתתפות המחנכים בישיבה כלשהי פעם בשבוע או יותר ושיעור השתתפותם במפגשי הצוות הטיפולי פעם בחודש או יותר.

לסיכומו של חלק זה, מעניין לראות כי רוב המחנכים (60%) העריכו שיש להם "כתובת" הולמת להתייעצות בתחומים הדידקטיים וגם ההתנהגותיים, החברתיים והרגשיים (ר' לוח 39), אך יש לשים לב כי עדיין, כ-40% מהמחנכים אינם חשים כך.

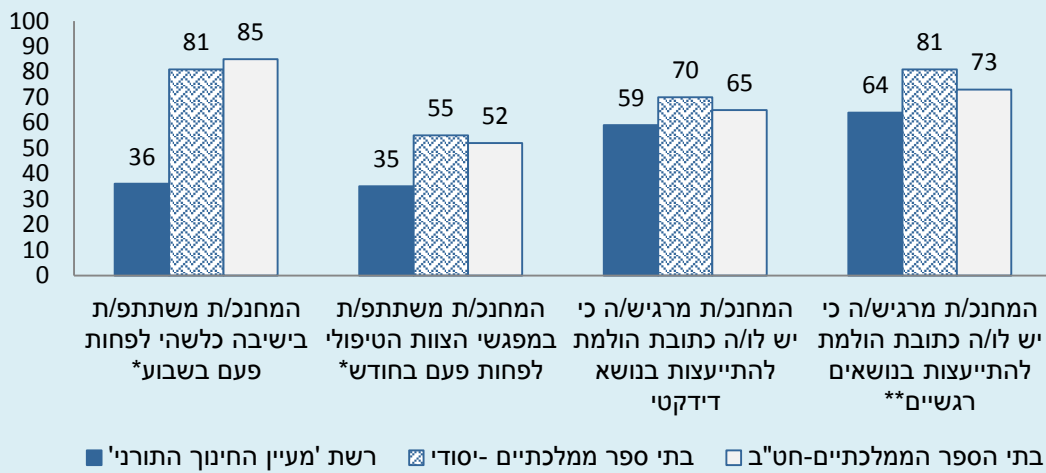
מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

לעומת מחנכי בתי הספר הממלכתיים, שיעור נמוך יותר ממחנכי הרשת השתתפו בישיבה כלשהי פעם בשבוע או יותר.

גם שיעור המחנכים שדיווחו כי השתתפו במפגשי הצוות הטיפולי פעם בחודש או יותר – נמוך יותר.

בהתאם לכך, ולשיעורי הפנייה וההיעזרות הנמוכים יותר בצוות הטיפולי, שיעור נמוך יותר ממחנכי הרשת הרגישו שיש להם "כתובת הולמת" להתייעצות בנושאים דידקטיים כמו גם בנושאים חברתיים ורגשיים, ביחס למחנכי בתי הספר הממלכתיים.

תרשים 9: תמיכה בצוות החינוכי - דיווח מחנכים (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר הממלכתיים-יסודיים וחטיבות ביניים
 ** הבדל מובהק בין בתי הספר של הרשת לבתי הספר היסודיים בלבד

לוח 38: ישיבות צוות ופורומים מקצועיים: דיווח המחנכים והמנהלים על השתתפותם כמדד לעבודת הצוות, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	N
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143	סך כל המנהלים	(N)
62	42	49	49	קיום מפגשי צוות בבי"ס לפחות פעם בשבוע	
52	29	43	40	קיום מפגשי צוות מוביל בבי"ס מידי שבוע או יותר	
1.1	0.6	0.8	0.8	מספר ממוצע של פורומים המתכנסים מדי שבוע ויותר ¹	
(1.2)	(0.9)	(1.1)	(1.0)	סטיות תקן	
24	18	22	21	בתי"ס שבהם יש מפגשי צוות טיפולי/בין מקצועי פעם בשבוע או יותר	
42	68	48	158	סך כל המחנכים	(N)
0.6	0.3	0.9	0.6	מס' ממוצע של פורומים ¹ בהם משתתף מדי שבוע **	
(1.1)	(0.6)	(1.1)	(1.0)	סטיות תקן	
(33)	(21)	47	36	השתתפות בישיבה כלשהי פעם בשבוע או יותר*	
38	27	40	35	השתתפות המחנכים במפגשי הצוות הטיפולי פעם בחודש או יותר	

מובהקות: האחוזים לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$; ממוצעים – לפי מבחן F של רגרסיה לינארית. $P < 0.01$ **.
¹ מתוך 5 סוגי פורומים שונים: מליאת ביה"ס, צוות כיתה/שכבה, צוות מקצוע, צוות מוביל, צוות טיפולי/בין-מקצועי.

לוח 39: מחנכים שהעריכו כי יש להם 'כתובת' להתייעצויות בבית הספר בנושאים הקשורים לעבודה עם התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
42	68	48	158
51	52	67	59
57	66	66	64

סך כל המחנכים¹ (N)

מרגישים שיש להם "כתובת" הולמת להתייעצות על נושאים דידיקטיים²

מרגישים שיש להם "כתובת" הולמת להתייעצות על נושאים התנהגותיים, חברתיים ורגשיים²

¹ אחוז מכל המחנכים במדגם, לא רק מתקשים (N=158).

² במידה רבה ורבה מאוד. קטגוריות נוספות היו במידה בינונית, במידה מועטה ובכלל לא.

6.2 הכשרה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים

ההכשרות (הדרכה והשתלמויות) בנושאים רלוונטיים הן רכיבים חשובים בקידום יכולתם של המורים לטפל בבעיותיהם של התלמידים המתקשים. תת פרק זה יסקור את היקף ההשתתפות בהכשרות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים; את מאפייני ההכשרות; את תחומי ההכשרה; ואת הערכת תרומתן לקידום התלמידים המתקשים.

לפי נתוני רשת 'מעין החינוך התורני' לשנה"ל תשע"ג, מגוון תחומי ההכשרה וההשתלמות ממנו יכולים לבחור מנהלי בתי הספר רחב, וכולל הרצאות העשרה למורים במגוון נושאים, בהן גם הרצאות של אנשי מקצוע טיפוליים (למשל פסיכולוגית התפתחותית); השתלמויות מטעם פרויקטים המתקיימים בבתי הספר של הרשת (בעיקר 'מעלות' ו'שלבנים', ר' פירוט בפרק 7); והשתלמויות מטעם משרד החינוך (28 השתלמויות בתחומי ידע שונים: הבנת הנקרא, מעט מתמטיקה ואנגלית, 2 השתלמויות בנושאי החינוך המיוחד ועוד 7 השתלמויות אחרות).

בראיונות עם אנשי המטה ברשת 'מעין החינוך התורני' דווח על מקורות שונים להשתלמויות (לא רק אלה הקשורות לתלמידים מתקשים) בבתי הספר של הרשת:

1. השתלמות בית-ספרית: המנהל בוחר הכשרה כראות עיניו ומעביר אותה דרך אישורי הרשת כדי שתוכר למשתתפים לצורך קבלת גמול השתלמות. למעשה כל תחום יכול להיכלל במסגרת השתלמות כזו.
2. השתלמות אזורית: ביוזמת מפקח ברשת, אשר מקבץ כמה מוסדות יחד כדי לתת הכשרה מסוג מסוים. בדרך כלל מדובר בהכשרות שפותחו על ידי משרד החינוך. למשל תכנית "יעדים" (הכשרה לאנשי צוות טיפולי).
3. השתלמות ארצית: מיועדת לכל בתי הספר. תחום שבו הרשת או משרד החינוך חושבים שיש צורך בהכשרה כוללת. למשל מדעים, צניעות, אנגלית.

במחקר נשאלו המנהלים על ההכשרות המיועדות במיוחד לקדם את העבודה עם התלמידים המתקשים.

6.2.1 נתונים בסיסיים: היקף ויישום ההכשרות

המנהלים התבקשו לדווח על כל ההכשרות שניתנו לחברי צוות בית הספר במהלך השנה בנושאים הקשורים לטיפול בתלמידים מתקשים – הם נשאלו שאלה כללית לגבי ההכשרות שהם עצמם קיבלו ושאלה לגבי הכשרות לצוות בית הספר. בשאלונים הוסבר כי הכוונה להדרכה, להנחיה או להשתלמות במסגרת העבודה השוטפת בבית הספר, שהיקפה 8 שעות לפחות ושהתקיימה בשנת עריכת הסקר. ההכשרה יכולה להינתן בתוך בית הספר או מחוצה לו, במימון בית הספר או במימון פרטי של המשתתף. המחנכים נשאלו גם על הכשרות שקיבלו השנה ולגבי הכשרות ב-5 השנים הקודמות.

יישום ההכשרות בבתי הספר (ר' לוח 40)

- ◆ **שיעור השתתפות בתי הספר:** בהכשרה רלוונטית לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים השתתפו במהלך השנה אנשי צוות מ-59% מבתי הספר. אמנם זהו אחוז ניכר, אך עדיין ב-41% מבתי הספר לא השתתף בשנת עריכת הסקר אף איש צוות הכשרה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים.
- ◆ **מספר ההכשרות הממוצע:** מספר ההכשרות הממוצע באותם בתי ספר שבהם הן התקיימו הוא 1.5.
- ◆ **מספר שעות ההכשרה:** מס' שעות ההכשרה הממוצע למשתתף הוא 27 שעות.

השתתפות בהכשרות (ר' לוחות 40, 41)

- ◆ שיעור משתתפים ממוצע: האחוז הממוצע של אנשי צוות שהשתתפו בכל הכשרה מטעם בית הספר הוא 48%. כלומר, גם בבתי ספר שבהם כן השתתפו בהכשרה, רק כמחצית מאנשי הצוות השתתפו בה.
- ◆ 26% מהמחנכים דיווחו כי השתתפו בהכשרה בשנת המחקר.
- ◆ 47% מהמחנכים דיווחו כי השתתפו בהכשרה במשך 5 שנים הקודמות.
- ◆ מורים הם המשתתפים העיקריים בהכשרות: לפי דיווח המנהלים, מורים השתתפו בהכשרות ב-48% מבתי הספר שבהם הייתה הכשרה אחת לפחות.
- ◆ גם מנהלים ובעלי תפקידים בכירים השתתפו בהכשרות ב-25% מבתי הספר.
- ◆ ב-13% מבתי הספר השתתפו בהכשרות אנשי הצוות הטיפולי.

בהשוואה בין סוגי בתי הספר עולות נקודות אלו:

- ◆ מספר ההכשרות הממוצע בבתי הספר לבנות גבוה יותר ממספר ההכשרות בבתי הספר לבנים ובבתי הספר המעורבים: 2 הכשרות (1.9) לעומת 1.4 בבתי הספר לבנים ורק 1 בבתי הספר המעורבים.
- ◆ בבתי הספר לבנים מתקיימות פחות הכשרות אך מספר שעות ההכשרה הממוצע למשתתף גבוה יותר: 43 שעות הכשרה בממוצע, לעומת 18 שעות הכשרה בבתי הספר לבנות ו-10 בבתי הספר המעורבים (הבדל מובהק).

- ◆ אחוז המוחנכים שהשתתפו בהכשרות ב-5 השנים שלפני השנה הנוכחים גבוה במיוחד בבתי הספר לבנות (62%) ולאחר מכן בבתי הספר לבנים (43%, 31% בבתי ספר מעורבים)

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים: אין הבדלים משמעותיים בהיקף בתי הספר שקיבלו הכשרות, באחוז אנשי הצוות והמוחנכים שהשתתפו בהכשרות השנה או ב-5 השנים האחרונות.

לוח 40: השתתפות בהכשרות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך שנת הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים והמוחנכים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס				
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
58	66	55	59	בתי"ס שבהם הייתה השתתפות בהכשרה (%)
15	33	36	85	בתי"ס עם הכשרה אחת לפחות (N)
1.0	1.9	**1.4	1.5	מסי הכשרות ממוצע ¹ (N)
(0.0)	(1.2)	(0.7)	(1.0)	סטיית תקן
47	52	42	48	אחוז ממוצע של אנשי הצוות המשתתפים בכל הכשרה (%)
(40)	(36)	(39)	(38)	סטיית תקן
10	18	*43	27	מסי שעות הכשרה ממוצע למשתתף (N)
(17)	(41)	(51)	(44)	סטיית תקן
42	68	48	158	סך כל המוחנכים (N)
(35)	31	(20)	26	השתתפו בהכשרות בשנה האחרונה (%)
(31)	62	43	47	קיבלו הכשרה כלשהי ב-5 השנים הקודמות* (%)

מובהקות: לפי מבחן One-way Anova. * P<0.05 ; ** P<0.01.
¹ מתוך בתי הספר שבהם הייתה הכשרה אחת לפחות (N=85).
 () האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%–39%.

לוח 41: השתתפות בהכשרות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך שנת הלימודים הנוכחית על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס ¹				
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
15	33	36	85	בתי"ס עם הכשרה אחת לפחות (N)
				קיבלו הכשרה
47	52	47	48	מורים
27	24	22	25	בעלי תפקידים בכירים
13	30	25	25	מנהל
7	12	17	13	צוות טיפולי
-	12	8	8	אחר

6.2.2 תחומי ההכשרה ואופי הלמידה בהכשרות

תחומי ההכשרות (ר' לוח 42): ב-39% מבתי הספר ניתנו הכשרות שעסקו בהוראה לתלמידים מתקשים, ב-33% – בקידום הרגלי למידה, ב-30% מבתי הספר ניתנו הכשרות שעסקו באיתור ובמעקב אחר תלמידים מתקשים (30%) וב-31% ניתנו הכשרות שעסקו בצרכיהם הרגשיים והחברתיים של התלמידים.

עוד עסקו ההכשרות בנושאים אלו:

1. תחומי הלמידה וההוראה: הוראה בכיתה הטרוגנית (ב-23% מבתי הספר) והוראת תחומי דעת ספציפיים (25%)
2. ההיבטים ההתנהגותיים והמשפחתיים בהתמודדות עם התלמידים המתקשים: הצבת גבולות וטיפול בבעיות משמעת (27%) ועבודה עם הורי התלמידים המתקשים (17%).
3. תחומי האקלים הבית-ספרי: ב-18% מבתי הספר מתבצעות הכשרות בנושא פיתוח דרכי פעולה כזוות, וב-16% מהם בנושא שיפור האקלים בביה"ס.

אופי הלמידה: על פי הספרות המחקרית, הכשרה יעילה כוללת גם התנסות פעילה וליווי שוטף על מנת לסייע להטמעת התכנים שנלמדו. רוב המחנכים שהשתתפו בהכשרה (88%) דיווחו שהיא כללה למידה עיונית. 45% דיווחו שההכשרה כללה גם סדנת התנסות. רק 27% דיווחו על הכשרה שכללה גם ליווי שוטף של העבודה בבית הספר.

העברת ההכשרה: 82% מההכשרות הועברו על ידי מומחה חיצוני, ו-10% על ידי מומחה חיצוני בליווי איש מקצוע מבית הספר.

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

אופי הלמידה בהכשרות הניתנות למחנכים בבתי הספר הממלכתיים לעומת מחנכי 'מעין החינוך התורני' הוא יותר התנסותי ומעט פחות עיוני. כפי שנראה בהמשך, אין הבדלים משמעותיים בתחומי ההכשרות, או בשביעות הרצון מהן (ר' לוח 2ד, נספח ד)

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי יש שונות מובהקת בחלק מתחומי ההכשרות בבתי הספר השונים:

באחוז גבוה יותר מבתי הספר לבנות (לעומת בתי הספר לבנים ובתי הספר המעורבים) ניתנו הכשרות שעסקו בהוראת תחומי דעת ספציפיים (44% לעומת ב-14% בבתי הספר לבנים וב-15% בבתי הספר המעורבים), הוראה בכיתה הטרוגנית (34% לעומת ב-14% בבתי הספר לבנים וב-27% בבתי הספר המעורבים) ובפיתוח דרכי עבודה כזוות (26% לעומת ב-12% מסוגי בתי הספר האחרים, ההבדל מובהק). בבתי הספר המעורבים, כפי שכבר הוזכר, רק הכשרה אחת בממוצע בכל בית ספר, ומכאן שגם שיעור בתי הספר שבהם ניתנה ההכשרה, הוא הנמוך ביותר ברוב הנושאים שנבדקו.

לוח 42: תחומי ההכשרות לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים שהתקיימו בשנת הלימודים תשע"ב, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	מערב		
26	50	66	143	סך כל המנהלים ^{2,1} (N)	
למידה והוראה					
35	46	35	39	הוראה לתלמידים מתקשים	
31	38	30	33	קידום הרגלי למידה	
15	44	**14	25	הוראת תחומי דעת ספציפיים	
27	34	*14	23	הוראה בכיתה הטרוגנית	
-	4	-	1	הוראה עם מורה או כ"א נוסף בלתי מוסמך בכיתה	
23	34	29	30	הכשרות בתחומי איתור ומעקב אחר תלמידים מתקשים	
היבטים רגשיים וחברתיים					
15	32	35	31	התייחסות לצרכים רגשיים וחברתיים של תלמידים	
12	26	35	27	הצבת גבולות וטיפול בבעיות משמעת	
12	16	20	17	עבודה עם הורי התלמידים המתקשים	
אקלים בית-ספרי					
12	26	*12	18	פיתוח דרכי פעולה כצוות	
12	22	14	16	שיפור אקלים ביה"ס	

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.

¹ אחוזים מכלל בתי"ס, גם אם היו בהם הכשרות וגם אם לא (N=143).

² אחוז בתי"ס שבהם התקיימה הכשרה אחת לפחות בתחום מסוים. האחוזים אינם מסתכמים ל-100, כיוון שבבתי"ס אחד יכלו להיות הכשרות בכמה תחומים.

6.2.3 הערכת תרומת ההכשרות

מחנכים שהשתתפו בהכשרות ומנהלים שבבתי הספר שלהם השתתפו אנשי צוות בהכשרה אחת לפחות התבקשו להעריך את תרומת ההכשרות לעבודת צוות בית הספר עם התלמידים המתקשים. המחנכים והמנהלים העריכו באשר למרבית ההכשרות (76% ו-78% בהתאמה) בכל סוגי בתי הספר, כי המשתתפים בהכשרות מקבלים במידה רבה או במידה רבה מאוד ידע ומיומנות הרלוונטיים לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים (ר' לוח 43).

לסיכום, נציין כי בהמשך לתפיסה כי ברוב ההכשרות יש תועלת רבה או רבה מאוד, העריכו כל המנהלים וכשלושה רבעים מהמחנכים (ר' לוח 43) כי צוות בית הספר צריך להיעזר בהכשרה או בהשתלמות במגוון תחומים כדי להצליח בקידום התלמידים המתקשים. נושא זה יידון בהרחבה בפרק 7 העוסק בהמלצותיהם של המנהלים והמחנכים בנוגע לעבודה עם התלמידים המתקשים.

לוח 43: המשתתפים בהכשרות מקבלים ידע ומיומנויות רלוונטיות לקידום התלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				דיווח מנהלים ¹
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
15	33	36	85	ביה"ס (N)
15	64	50	130	מס' הכשרות
100	100	100	100	סה"כ הכשרות
86	73	81	78	במידה רבה ורבה מאוד
14	19	19	18	במידה בינונית
-	8	-	4	במידה מועטה או בכלל לא
				דיווח מחנכים²
16	17	8	41	מחנכים, שהשתתפו בהכשרות (N)
(19)	21	8	48	הכשרות (N)
100	100	100	100	סה"כ הכשרות
78	78	74	76	במידה רבה ורבה מאוד
11	12	13	12	במידה בינונית
11	10	13	12	במידה מועטה או בכלל לא

הערה: לא ניתן לחשב מבחני מובהקות, כיוון שהנתונים מתייחסים לכל ההכשרות שנערכו בבית הספר (האחוזים חושבו בפקודה "multi-response").

¹ אחוזים מכלל ההכשרות שנערכו בביה"ס (N=130).

² אחוז מכלל ההכשרות שבהן השתתפו המחנכים (N=48).

7. קשר עם גורמים מחוץ לבית הספר

גם מחוץ לבית הספר יש מקורות חשובים לקבלת סיוע, ייעוץ ותמיכה מקצועיים לצוות לקידום עבודתו עם התלמידים בכלל ועם התלמידים המתקשים בפרט. בפרק זה נסקור את הקשר של בתי הספר עם השירותים הקהילתיים מחוץ לבית הספר ואת פעילותן של תכניות התערבות חיצוניות המופעלות בבתי הספר.

7.1 קשר עם גורמים בקהילה

השירותים הקהילתיים לילדים ולנוער מחוץ לבית הספר חשובים לשם השגת סיוע לתלמידים ולשם השגת ייעוץ ותמיכה מקצועיים לצוות לקידום עבודתו. ניתן למיין את שירותי הקהילה לשני סוגים:

1. שירותים אוניברסליים המשרתים את כלל הילדים והמשפחות בקהילה ללא ייעוד (targeting) מובחן. שירותים אלה כוללים שירותי פנאי, שירותי חינוך בלתי פורמלי (מרכזים קהילתיים), שירותי רפואה ושירותי דת. חלק מהשירותים - במיוחד שירותי פנאי - ניתנים בתשלום.
2. שירותים "טיפוליים", המשרתים ילדים ומשפחות עם קשיים ומספקים להם סיוע. בדרך כלל הסיוע דורש מומחיות מיוחדת והוא ניתן על ידי בעלי מקצוע בתחום הטיפול. שירותים אלה כוללים את שירותי הרווחה, שירותי בריאות הנפש, השירות לביקור סדיר והשירות לקידום נוער. כמו כן, משרתים את בתי הספר והקהילה גם מרכזי למידה ואבחון המיועדים לתת מענה לתלמידים המתקשים. כפי שתיארנו במבוא, שירותים אלה מפותחים במיוחד במגזר החרדי.

המנהלים נשאלו האם בית הספר נמצא השנה בקשר עם שירותי קהילה שנמנו ברשימה, ואם כן, האם הוא הקשר שוטף או אקראי (ר' לוח 44). הנחת המחקר היא כי תנאי הכרחי לעבודה משותפת יעילה של בית הספר עם השירות הקהילתי הוא קיומו של קשר שוטף וממוסד עם השירות. יתר על כן, הקשר עם השירותים בקהילה, למשל שירותי הרווחה, חשוב כדי לתת מענה הולם לצורכיהם של התלמידים המתקשים, שכן בתי הספר אינם יכולים ואף אינם אמורים להתמודד עם כל סוגי הקשיים בכוחות עצמם בלבד.

שירותים כלליים

- ◆ קשר שוטף עם שירותי הבריאות: דווח על ידי 38% ממנהלי בתי הספר.
- ◆ קשר שוטף עם המסגרות לחינוך בלתי פורמלי: דווח על ידי 12% מהמנהלים. חשוב לזכור כי חלק מהתלמידים המתקשים באים ממשפחות שאין ביכולתן לצרוך שירותים במימון פרטי. לכן, בעבור אוכלוסייה זו, ארגון שירותים, כגון חוגים, על ידי שיתוף פעולה בין בית ספר לגורם קהילתי עשוי להוות הזדמנות נדירה לגישה לשירות מעין זה.

שירותים טיפוליים

- ◆ 32% ממנהלי בתי הספר דיווחו על קשר שוטף של בית הספר עם שירות הביקור הסדיר. מערך הביקור הסדיר מאופיין בסיוע לילדים ובני נוער כאשר הם נמצאים בצמתים משמעותיים של סיכון לנשירה ובדרגות שונות של נשירה.²⁶
- ◆ 20% ממנהלי בתי הספר דיווחו שהם מקיימים קשר שוטף עם שירותי הרווחה.
- ◆ קשר שוטף עם שירותי בריאות הנפש דווח על ידי 5% מהמנהלים.
- ◆ **קשר שוטף עם מרכזי למידה ואבחון:** דווח על ידי 17% ממנהלי בתי הספר. כמו כן, 20% מהמחנכים במחקר ציינו שבכיתתם יש תלמידים המקבלים סיוע ממרכז למידה, כמחציתם יוצאים לקבל סיוע במרכז למידה במהלך יום הלימודים, וכמחציתם מקבלים סיוע במרכז למידה לאחר יום הלימודים. נוסף על כך, דווח על 4% מהתלמידים המקבלים סיוע מאנשי מקצוע ממרכז הלמידה שמגיעים לבית הספר.

ראוי לציין שעצם פעילותם של מרכזי הלמידה בבתי הספר בקהילות החרדיות עלה במהלך המחקר המקדים (ר' הרחבה בפרק 3: שיטת המחקר). כתופעה, נראה כי מעורבות מרכזי הלמידה בבתי הספר תופסת יותר מקום בבתי הספר של החרדיות הליטאיות והחסידית, אך היא קיימת גם בבתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני'. אנשי מקצוע דיווחו כי בעשור האחרון מסתמנת פריחה בתחום מרכזי הלמידה לילדים חרדים. בבני ברק, למשל, מאז 2010, נפתחו וייפתחו עשר שלוחות של מרכזי למידה שכבר קיימים בעיר (בתמיכת משרד החינוך והרשות המקומית). מרכזי למידה דומים קיימים גם במודיעין עילית ובמקומות נוספים. רוב מרכזי הלמידה הפעילים כיום הם בפקוח משרד החינוך ובמימון חלקי שלו, או הוקמו בסיוע התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון והם נותנים שירותים מסובסדים גם לבתי הספר (למשל, מיפוי הישגי תלמידים בשכבת לימוד) וגם לתלמידים. הסיוע

²⁶ קציני הביקור הסדיר עומדים בקשר הדוק עם הצוות החינוכי בבתי הספר, התלמידים, ההורים ועם גורמים בין-מקצועיים ברשות המקומית כגון: השירות הפסיכולוגי, שירותים חברתיים וכדומה.

לתלמידים הוא לרוב לימודי (כמו שיעורי עזר פרטיים והוראה מתקנת במקצועות קודש), סיוע פרה-רפואיים (למשל ספורט טיפולי, ריפוי באמנות) וסיוע טיפולי (למשל ייעוץ רגשי על ידי פסיכולוגים) הסיוע ניתן בבית הספר או במרכז הלמידה, בשעות הלימודים או אחריהם.

לסיכום נציין כי מדיווחי המנהלים עלה כי כ-47% מבתי הספר מקיימים קשר שוטף עם שירות קהילתי כלשהו, ו-39% מקיימים קשר שוטף עם שירות טיפולי כלשהו. סביר להניח שהקשר עם השירותים השונים מושפע לא רק ממידת ההזדקקות להם, אלא גם מאופיים, דהיינו מידת "הניטרליות" התרבותית-דתית שלהם בעיני הקהילה החרדית. כמו כן, מושפע הקשר ממידת הקרבה לאוכלוסייה הכללית שמרשים לעצמם בתי הספר (וגם היא מושתתת על הרקע של משפחות התלמידים), שכן, כאמור, לעתים השירותים הללו מיועדים לכלל האוכלוסייה או ניתנים על ידי אנשי מקצוע שאינם חרדים.

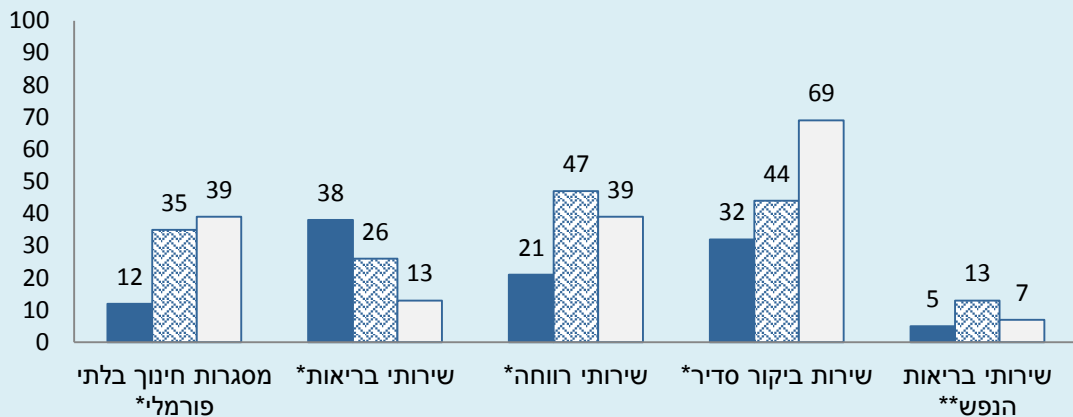
הקשר של המחנכים עם שירותים טיפוליים עשוי להיות הן לצורך התייעצות והן לצורך הפניית התלמידים לאבחון או לטיפול. מן הנתונים עולה כי המחנכים נוטים פחות להתייעץ בעצמם עם גורמים חיצוניים, אך מחציתם מפנים את תלמידיהם לגורמים אלו:

- ◆ התייעצות עם גורמים מקצועיים מחוץ לבית הספר והפניות לגורמים חיצוניים (אבחון דידקטי/פסיכולוגי, קבלת סיוע מגורם טיפולי וקבלת סיוע לימודי), נעשית ביחס לאחוזים נמוכים יחסית של התלמידים: 6% עד 11% (ר' לוח 45).
- ◆ 49% מהמחנכים דיווחו שהפנו תלמיד אחד לפחות לגורם טיפולי מחוץ לבית ספר (ר' לוח 45) במהלך השנה.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

שיעור בתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני' המקיימים קשר שוטף עם מגוון שירותי קהילה, נמוך, לעתים באופן משמעותי, משיעורם בקרב בתי הספר הממלכתיים. שיעור בתי הספר שיש להם קשר עם מסגרות בלתי פורמליות נמוך פי שלושה; ואילו שיעור בתי הספר שיש להם קשר עם שירותי הרווחה נמוך פי שניים (ר' לוח ה1 בנספח ה). לעומת זאת, בבתי הספר של הרשת שכיח יותר הקשר עם שירותי הבריאות.

תרשים 10: קשר שוטף עם גורמים בקהילה (באחוזים)



■ רשת 'מעין החינוך התורני' ▨ בתי הספר הממלכתיים-יסודי □ בתי הספר הממלכתיים - חט"ב
 * מציינת הבדלים מובהקים בין דיווח מנהלי הרשת לדיווח מנהלי בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים
 ** מציינת הבדלים מובהקים בין דיווח מנהלי הרשת לדיווח מנהלי בתי הספר היסודיים

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולים נתונים אלו:

קשר שוטף עם מרכזי למידה ואבחון דווח על ידי 20% ממנהלי בתי הספר לבנים ולבנות, לעומת 4% בלבד ממנהלי בתי הספר המעורבים.

נוסף על כך, באופן כללי, יותר בתי ספר לבנות (לעומת בתי הספר לבנים ובתי הספר המעורבים) דיווחו על קשר שוטף עם כל השירותים - כלליים וטיפוליים (למעט שירותי בריאות הנפש):

- ◆ כרבע ממנהלות בתי הספר לבנות (27%) דיווחו על קשר שוטף עם מסגרות לחינוך בלתי פורמלי, לעומת 6% בלבד ממנהלי בתי הספר לבנים. קשר כזה לא דווח כלל בבתי הספר המעורבים.
- ◆ יותר מנהלות מבתי הספר לבנות דיווחו על קשר עם שירות הביקור הסדיר, לעומת בתי הספר לבנים ובתי הספר המעורבים (39% לעומת 29% ו-23% בהתאמה).
- ◆ בבתי הספר לבנות יותר מחנכות, ביחס לסוגי בתי הספר האחרים, דיווחו שהפנו לפחות תלמידה אחת לגורם טיפולי מחוץ לבית ספר (56% בבתי הספר לבנות לעומת 46% בבתי הספר לבנים ובבתי הספר המעורבים).

בבתי הספר לבנים שיעור הדיווח של המנהלים על קשר שוטף עם שירותי הרווחה היה הנמוך ביותר (15%, לעומת 31% בבתי הספר המעורבים ו-25% בבתי הספר לבנות).

לוח 44: הקשר של בתי הספר עם השירותים בקהילה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
26	50	66	143
סך כל המנהלים (N)			
שירותים כלליים			
-	27	**6	12
מסגרת לחינוך בלתי פורמלי			
35	41	37	38
שירותי בריאות			
35	53	46	47
בתי הספר המקיימים קשר שוטף עם שירות כללי ¹			
שירותים טיפוליים			
31	25	15	21
שירות הרווחה			
23	39	29	32
שירות ביקור סדיר			
8	2	**5	5
שירותי בריאות הנפש			
4	20	20	17
מרכז למידה ואבחון			
39	43	35	39
בתי הספר המקיימים קשר שוטף עם שירות טיפולי ¹			

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.
¹ לפחות עם אחד מהשירותים שצוינו בקטגוריה זו.

לוח 45: ממוצע של תלמידים בכיתה, שלגביהם נעשו "בשנה האחרונה" פעולות שונות לאיתור ולזיהוי קשיים, כולל הפניית תלמידים לגורמי טיפול מחוץ לביה"ס, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
42	68	48	158
סך כל המנהלים (N)			
שירותים עם גורמים מחוץ לבית הספר			
9	7	8	8
המחנך התייעץ בנוגע לתלמיד/ה עם גורם מקצועי מחוץ לביה"ס			
(10)	(10)	(16)	(13)
סטיית תקן			
9	9	12	10
התלמיד/ה הופנה/תה לאבחון (דידקטי/פסיכולוגי) לצורך איתור קשיים			
(10)	(13)	(13)	(12)
סטיית תקן			
5	6	5	6
התלמיד/ה הופנה/תה לקבל סיוע מגורם טיפולי מחוץ לביה"ס			
(8)	(9)	(7)	(8)
סטיית תקן			
13	14	8	11
התלמיד/ה הופנה/תה לקבלת סיוע לימודי מחוץ לביה"ס			
(16)	(13)	(14)	(14)
סטיית תקן			
46	56	46	49
אחוז המחנכים שהפנו תלמידים (אחד לפחות) לגורם טיפולי מחוץ לבית הספר			

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.
¹ לפחות עם אחד מהשירותים שצוינו בקטגוריה זו.

לוח 46: היקף פעילות מרכזי הלמידה, בבתי ספר, בכיתות ובקרב תלמידים, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס		בנים	סה"כ	
מעורב	בנות			
42	68	48	158	סך כל הכיתות (N)
20	22	18	20	סך כל הכיתות שבהן יש תלמידים המקבלים סיוע (לימודי או רגשי) ממרכז הלמידה
7	11	15	33	סך כל הכיתות שבהן תלמידים מקבלים סיוע במרכז הלמידה (N)
תלמידים המקבלים סיוע				
א. תלמידים היוצאים לקבל סיוע במרכז למידה במהלך יום הלימודים – ממוצע* (%)				
3	9	11	9	סטיית תקן
(6)	(12)	(7)	(9)	
2.0	2.1	1.7	1.9	שעות שבועיות לתלמיד – ממוצע ² (N)
(0.0)	(1.2)	(0.9)	(1.0)	סטיית תקן
ב. תלמידים היוצאים לקבל סיוע במרכז למידה לאחר יום הלימודים – ממוצע (%)				
16	8	11	11	סטיית תקן
(14)	(11)	(14)	(13)	
5.3	3.0	3.2	3.7	שעות שבועיות לתלמיד – ממוצע ² (N)
(5.3)	(1.8)	(2.6)	(3.4)	סטיית תקן
ג. תלמידים, שאשת מקצוע ממרכז הלמידה מגיעה לביה"ס לתת להם סיוע – ממוצע² (%)				
2	2	7	4	סטיית תקן
(5)	(5)	(11)	(8)	
2.0	1.0	2.0	1.7	שעות שבועיות לתלמיד – ממוצע ² (N)
(0.0)	(0.0)	(1.0)	(0.9)	סטיית תקן

מובהקות: * $P < 0.05$ (לפי מבחן Wald F של רגרסיה לינארית).
¹ אחוז מכלל המחנכים במדגם (N=158), 9 מחנכים לא השיבו לשאלה.
² לגבי תלמידים שמקבלים סוג עזרה מסוים ממרכז הלמידה.

7.2 תכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים

פרק זה בוחן את מגוון התכניות החיצוניות המופעלות בבתי הספר לצורך קידום התלמידים המתקשים, את יישומן והיקפן, את השתתפותם של המחנכים בהן, את עמדות המנהלים כלפיהן ואת שביעות רצונם של המנהלים והמחנכים מהן. חלק מהתכניות תוארו בפרק הקודם, שכן הן הביאו לבתי הספר הכשרות בתחומים הנוגעים לתלמידים המתקשים. כמו כן, נזכיר כי אף על פי שהמחקר אינו בוחן את האפקטיביות של התכניות, הוא מאפשר ללמוד על הערכתם של המנהלים והמחנכים את תרומתן לקידום התלמידים המתקשים.

תכניות התערבות חיצוניות בבתי ספר מבקשות להיות שותפות במאמץ לצמצום פערים בחינוך; הן נבדלות זו מזו בהיקפי פעולתן, אופי פעולתן ויישומן, ובמטרות המגוונות הנוגעות לתחומי מעורבותן ולאוכלוסיות אליהן הן פונות. בדוח זה אנו מתמקדים בתכניות לקידום תלמידים מתקשים. בהן תכניות המתמקדות במתן מענים ישירים לתלמידים המתקשים, למשל לסייע להם למצות את יכולתם

הלימודית ולהביאם לרמת היכולת המצופה מבני גילם; תכניות אחרות מיועדות בעיקר לחיזוק יכולתו של הצוות החינוכי לעבוד עם תלמידים מתקשים; יש תכניות המיועדות גם לתלמידים וגם לצוות החינוכי.

לצורך המחקר, תכנית חיצונית הוגדרה כתכנית המופעלת במעורבות פדגוגית של גורמים שמחוץ לבית הספר. המעורבות הפדגוגית יכולה להתבטא בהכנסת היוזמה לבית הספר, במתן הדרכה לצוות שיפעיל אותה, בריכוז התכנית או בהפעלתה הישירה לתלמידים. אם המעורבות של הגורם החיצוני מתבטאת רק במימון, והגורם החיצוני אינו מעורב בשום צורה אחרת, הרי שהתכנית אינה מוגדרת כתכנית חיצונית.

7.2.1. תכניות חיצוניות ברשת 'מעין החינוך התורני'

לרוב התכניות המופעלות בבתי הספר של הרשת דרכי פעולה ומטרות משותפות. למשל, **החונכות** מתקיימת בחלק ניכר מבתי הספר והיא רכיב בתכניות רבות. במסגרת זו, סמינרסטייות או בחורי ישיבות אשר קיבלו הדרכה כלשהי לפני תחילת התכנית, הם כחונכים לתלמידי בתי הספר.

ישנן תכניות שנועדו לתת מענה על קשיים של חלק מהתלמידים בתחום הרווחה. דוגמה לתכנית כזו היא **'מיל"ת'**, תכנית כלל-ארצית לקידום תלמידים בתחום הלימודי והחברתי המתבצעת בשיתוף משרד החינוך וקרן רש"י, ומיועדת לתלמידים ממשפחות במעמד חברתי-כלכלי נמוך. התכנית מופעלת על ידי צוות מורים ואנשי מקצוע והיא כוללת תכנים לימודיים, העשרה וטיפול פרטני בילדים בעלי לקויות למידה ובעלי קשיים רגשיים והתפתחותיים. ניתן לראות את השימוש המורחב בתכנית זו, שהיא בעלת אופי רווחתי מובהק, לאור התובנה שעלתה מן המחקר המקדים (ר' מבוא) כי באופן כללי קל יותר לחברה החרדית לקבל סיוע בתחומי הרווחה (וסיוע זה היה בבסיס הקשרים הראשונים שבין האוכלוסייה החרדית למוסדות המדינה החילוניים) מאשר בתחום החינוך. זאת, בעיקר בשל תפיסת ייחודיות החינוך החרדי והמאמץ למנוע שינוי באופיו ובדרכיו.

על פי דיווחי הרשת, יש עוד כמה תכניות מרכזיות, הנותנות סיוע מגוון, המופעלות בחלק ניכר מבתי הספר של הרשת:

"שלבנים" - תכנית הדגל של הרשת היא תוצר של שיתוף פעולה בין הרשת לקרן וולפסון ובשיתוף רשויות מקומיות. מטרתה למנוע נשירה ונשירה סמויה של תלמידים בכל שלבי החינוך. התכנית התקיימה בשנת הלימודים תשע"ב, לפי דיווחי הרשת, ב-43 בתי ספר ובעיקר בבתי ספר הקולטים תלמידים או תלמידות שנפלטו ממסגרות אחרות.

התכנית מיועדת לשתי קבוצות תלמידים: תלמידים המקבלים התערבות ארוכת טווח ותלמידים המקבלים טיפול אינטנסיבי קצר מועד. התלמידים נבחרים לפי חוות דעתן של המורה והיועצת ועל סמך אבחונים, ומקבלים שעות ייעוץ, תגבור שעות הוראה, חונכות, תרפיות שונות (ביבליותרפיה, תרפיה באמנות, בבעלי חיים, במוזיקה, בתנועה, פסיכודרמה), הוראה מתקנת וסדנאות הורים (שהאחריות על קיומן מוטלת על המנהלים).

התכנית מלווה גם במפגשים לחונכים במהלך השנה, במפגשים קבועים של התרפיסטיות שבפרויקט, פיילוט להכשרת הצוות לצורך שיפור האקלים הבית-ספרי ושיתופי פעולה, ומפגשי יועצים לצורך מתן כלים ועזרה מערכתית כסיוע בהפעלת הפרויקט. על פי התכנון, בעתיד מתוכננת התכנית לכלול גם הרחבה של הקצאת שעות תרפיה לילדים רבים יותר ובאופן פרטני, ולתכנית ההוראה המתקנת יצטרפו 5 רכזות אזוריות. הן יעקבו אחר התלמידים ויאבחנו אותם בעת הצורך, ינחו את מורות ההוראה המתקנת ויפקחו על העבודה.

”יעדים” היא דוגמה לתכנית המספקת סיוע לימודי, בשיתוף משרד החינוך. במסגרתה יתוקצבו לבתי הספר שבפיקוח האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי שעות שכר להנחיית צוותי ההוראה בתחומי האנגלית והמתמטיקה.

תכניות אחרות בבתי הספר ”נתפרו” לצורכי המוסד, היישוב או האוכלוסייה שאותה משרת בית הספר, גם אם הן מציעות סוגי סיוע דומים. למשל, בתי ספר שאליהם הגיעו ילדים ממשפחות מפונות גוש קטיף, מספקים סיוע טיפולי מסוגים שונים – אמנות, מוזיקה ועוד.

מבדיקה של פירוט התכניות על פי דיווח המנהלים עולה כי בבתי הספר פועלות כ-40 תכניות. רק על תכנית אחת (”שלבים”) דיווחו במספר רב (23) של בתי ספר. שתי תכניות חונכות נוספות משותפות לכ-10 בתי ספר, והשאר מתקיימות בבתי ספר מעטים. עם זאת, כפי שצוין, חלק מן התכניות בעלות שם שונה אך בפועל הן מציעות תכנים דומים (למשל חונכות, תגבור ועוד), ועוד ייתכן שאנשי הצוות החינוכי מכירים את אותן התכניות אך בשמות ובכינויים שונים.

7.2.2 יישום תכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים

היקף הפעלת התכניות החיצוניות

על פי דיווחי המנהלים, תכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים מופעלות ב-42% מבתי הספר (ר' לוח 47).

בבתי ספר שבהם מופעלות התכניות, יש בממוצע 1.9 תכניות כאלה (ר' לוח 47).

לא נמצא הבדל משמעותי בין בתי הספר בקיום תכניות חיצוניות או במספר התכניות החיצוניות, לפי אחוז המתקשים בבית הספר (ר' לוח 48).

השתתפות התלמידים

על פי דיווח המנהלים, בכל תכנית לקידום תלמידים מתקשים משתתפים בממוצע 14% מתלמידי בית הספר (ר' לוח 47). אחוז התלמידים המשתתפים בתכניות חיצוניות גבוה יותר בבתי ספר שבהם -11% 25% מהתלמידים הם תלמידים מתקשים (ר' לוח 48).

לוח 47: התכניות החיצוניות: בתי ספר שבהם מיושמות תכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים ותלמידים המשתתפים בכל תכנית על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס

סוג ביה"ס				
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)
54	38	41	42	בתי הספר שבהם מיושמת לפחות תכנית חיצונית אחת (%)
				מס' התכניות החיצוניות המיושמות בביה"ס (N)
46	62	59	58	0
27	10	14	15	1
23	22	18	20	2
4	6	6	6	3
0	0	3	1	4
(14)	19	27	60	מס' בתי"ס שיש בהם תכניות (N)
1.6	1.9	2.0	1.9	מס' ממוצע של תכניות חיצוניות המיושמות בביה"ס (N) ¹
(0.6)	(0.7)	(0.9)	(0.8)	סטיית תקן
				תלמידי בית הספר המשתתפים בכל תכנית (%) ¹
13	12	16	14	ממוצע
(7)	(7)	(17)	(13)	סטיית תקן

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . ** P<0.01.

¹ רק בבתי"ס שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N=60).

לוח 48: התכניות החיצוניות: תלמידים המשתתפים בכל תכנית על פי דיווח המנהלים, לפי אחוז תלמידים מתקשים

אחוז תלמידים מתקשים				
+26%	25%-11%	עד 10%	סה"כ	
37	75	31	143	סך כל המנהלים (N)
44	42	40	42	אחוז בתי"ס שבהם יש תכניות חיצוניות
17	31	12	60	בתי"ס שבהם יש תכניות חיצוניות (N)
1.8	2.0	1.6	1.9	מס' תכניות בממוצע
(0.9)	(0.8)	(0.7)	(0.8)	סטיית תקן
				אחוז תלמידי בית הספר המשתתפים בכל תכנית: ¹
13	17	*7	14	ממוצע
(7)	(16)	(5)	(13)	סטיית תקן

* מובהקות: לפי מבחן Anova אך קשר לא לינארי. P<0.05.

¹ רק בבתי"ס שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N=60).

'מעיין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

תכניות חיצוניות מיושמות בהיקפים דומים של בתי ספר כמו בחינוך הממלכתי, ובמספר דומה של כיתות (ר' לוח ה-2, נספח ה). כמו כן, אחוז התלמידים המשתתפים בכל תכנית בבית ספר – דומה.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי

- ◆ תכניות חיצוניות לקידום התלמידים המתקשים מופעלות בשיעור גבוה יותר של בתי הספר המעורבים ופחות בבתי הספר לבנים ובבתי הספר לבנות (54%, לעומת 41% ו-38% בהתאמה).
- ◆ אף על פי שהתכניות החיצוניות מיושמות ביותר בתי ספר מעורבים, הרי שבאותם בתי ספר שבהם מופעלות התכניות, יש בממוצע מספר מעט קטן יותר של תכניות שונות: 1.6 תכניות בבתי הספר המעורבים לעומת 1.9 בבתי הספר לבנים ו-2 בבתי הספר לבנות). כלומר, בבתי ספר לבנות יש תכניות במספר קטן יותר של בתי ספר, אך בכל בית ספר שהכניס תכניות חיצוניות - יש יותר תכניות.

משך ההפעלה: ככל שפעילותה של התכנית החיצונית בבית הספר ממושכת יותר, עשוי הדבר להוביל להיכרות, להטמעה ולשיתוף פעולה רב יותר בין בתי הספר לגורמים המפעילים את התכנית. כמו כן, על פי אותה תפיסה, תכניות בעלות אופק פעילות ארוך טווח תוכלנה ללוות את הצוות ואת התלמידים באופן עקבי זמן ממושך יותר ולתת בכך מענה מקיף יותר לצרכים העולים בקרב התלמידים ובקרב בתי הספר. נוסף על כך, יש חשש שתקופת יישום קצרה מדי של התכנית תגרום לקשיים בנייהול שגרת העבודה השוטפת, משום שצוות בית הספר יאלץ להתמודד עם שינויים תכופים מדי.

מדיווחי המנהלים (ר' לוח 49) עולה כי 49% מהתכניות מופעלות מזה 4 שנים לפחות, 32% מופעלות מזה שנתיים-שלוש ו-19% החלו לפעול בשנת הלימודים בה התבצע המחקר (תשע"ב).

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

בבתי הספר של 'מעין החינוך התורני' (ביחס לבתי הספר הממלכתיים) יותר תכניות הן ותיקות ומופעלות זה 4 שנים ומעלה (כ-50% מהתכניות, לעומת כ-30% מהתכניות בבתי הספר הממלכתיים).

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולות נקודות אלו

- ◆ בבתי הספר לבנים שיעור גבוה יותר של התכניות (61%) מופעלות 4 שנים ויותר (לעומת 43% בבתי הספר לבנות ו-32% בבתי הספר המעורבים).
- ◆ לעומת זאת - בבתי הספר לבנות נמצא השיעור הגבוה ביותר של תכניות חדשות שהחלו לפעול בשנת המחקר (33% מהתכניות בבתי הספר אלה, לעומת 10% מהתכניות בבתי ספר לבנים ו-18% מהתכניות בבתי ספר מעורבים).

לוח 49: משך זמן הפעלת התכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
14	19	27	60	בתי ספר שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N)	
22	35	52	109	מסי' התכניות (N)	
100	100	100	100	משך זמן הפעלת התכנית – סה"כ	
32	43	61	49	4 שנים ויותר	
50	24	29	32	שנתיים-שלוש	
18	33	10	19	בשנה הנוכחית (דהיינו שנת מילוי השאלון, תשע"ב)	

7.2.3 התחומים שבהם עוסקות התכניות החיצוניות

התכניות לקידום התלמידים המתקשים עוסקות במגוון נושאים, על פי השקפת עולמם ועל פי הקדימויות של הגורמים היוזמים אותן ושל המחליטים לקלוט אותן. מלוח 50 עולה כי התכניות עוסקות בתחומים אלו:

סיוע לימודי: מתן תגבור לימודי, פרטני או בקבוצות קטנות הוא התחום השכיח ביותר בו עוסקות התכניות בבתי הספר (80%).

סיוע רגשי-חברתי: החונכות היא מענה נפוץ, ו-62% מהתכניות מספקות אותה. כ-20% מהתכניות מספקות מענה טיפולי ופעילות עם הורי התלמידים המתקשים.

איתור ומעקב: כ-30% מהתכניות עוסקות באיתור או אבחון תלמידי מתקשים, וכ-40% במעקב אחר מצבם.

סיוע כלכלי והעשרה: המנהלים מעריכים כי ל-47% מהתלמידים המתקשים יש גם קושי כלכלי. 15% מהתכניות מספקות סיוע כלכלי, ו-10% - חוגי העשרה.

מענים לארגון: תחום עיסוק מרכזי של 14% מהתכניות הוא מתן הדרכה לצוות. עוד 5% מהתכניות עוסקות בהידוק הקשר עם שירותים בקהילה.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

אין הבדלים משמעותיים בתחומי התכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר של הרשת ובבתי הספר הממלכתיים. למעט העובדה שבבתי הספר של הרשת יש מעט יותר תכניות העוסקות בחונכות. כלומר, על אף השונות המסוימת בסוג הגופים המעורבים בתכניות (ר' בהמשך), אין שונות בתכנים, ובתי הספר בוחרים בתמהיל תכניות דומה.

לוח 50 : תחומי התכניות החיצוניות המיושמות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	מערב		
14	19	27	60	בתי ספר שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N)	
22	35	52	109	מס' התכניות ¹ (N)	
82	89	73	80	מתן תגבור לימודי (פרטני או בקבוצות קטנות)	
-	3	3	3	הוראה של שני מורים יחד באותה כיתה	
-	3	2	2	הוראה של מורה וכ"א נוסף בלתי מוסמך בכיתה	
מענים רגשיים-חברתיים					
68	54	65	62	חונכות	
41	20	15	22	מענה טיפולי	
18	29	17	21	פעילות עם הורי התלמידים המתקשים	
סיוע כלכלי והעשרה					
18	17	12	15	סיוע כלכלי	
5	6	15	10	חוגי העשרה	
איתור ומעקב					
32	34	31	32	איתור או אבחון תלמידים מתקשים	
55	51	31	42	מעקב אחרי תלמידים מתקשים	
מענים לארגון					
27	14	8	14	הדרכה, הכשרה והשתלמות לצוות	
9	-	6	5	הידוק הקשר עם שירות מהקהילה	

¹ אחוזים מכלל התכניות המיושמות בביה"ס (N=109); האחוזים אינם מסתכמים ל-100, כיוון שתכנית אחת יכולה לעסוק בכמה תחומים.

7.2.4 הגורמים החיצוניים המעורבים בהפעלת התכניות

מנהלי בתי הספר נשאלו מהם הגורמים העיקריים, מחוץ לבית הספר, המעורבים מבחינה פדגוגית בהפעלת התכניות החיצוניות לקידום תלמידים מתקשים. הממצאים מצביעים על מעורבות משמעותית של ארגונים חרדיים מהמגזר השלישי, של הרשויות המקומיות ושל רשת 'מעין החינוך התורני' (ר' לוח 51):

ארגונים מהמגזר השלישי: בערך ב-48% מבתי הספר שבהם יש תכניות, הגורם הנוסף המעורב בהפעלת התכנית החיצונית הוא ארגון חרדי מהמגזר השלישי. לרוב מדובר בקרן וולפסון ויד אליעזר' (בשאר המקרים לא דווח מי הארגון החרדי המעורב. מהשיחות שקיימנו בנושא עם אנשי המטה ברשת סביר להניח שלפחות בחלק ממקרים אלו מדובר גם כן בשני גורמים אלו).

הרשות המקומית: מעורבת בתכניות המופעלות בשיעור דומה של בתי ספר (47%).

רשת 'מעין החינוך התורני': מעורבת בתכניות חיצוניות ב-42% מבתי הספר.

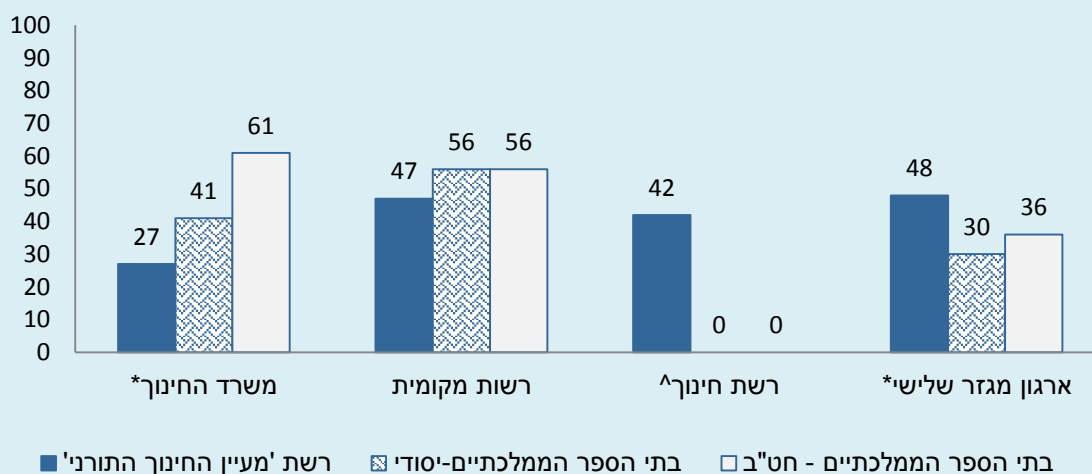
משרד החינוך: לפי דיווחי המנהלים, משרד החינוך מעורב בתכניות חיצוניות בערך ברבע מבתי הספר (27%); בעיקר בתכניות הכוללות תגבור, העשרה והזנה, כמו בתכנית מיל"ת. ממצאי הסקר מבליטים את תפקידם של ארגונים חרדיים מהמגזר השלישי, של הרשויות המקומיות ושל רשת החינוך בהפעלת

תכניות לתלמידים מתקשים בבתי הספר ואת שיתוף הפעולה ביניהם. נציין גם שלפעמים המנהלים אינם יודעים מיהם כל הגורמים המפעילים את התכניות, ולפיכך ייתכן ששיעור התכניות בהפעלת משרד החינוך גבוה יותר מהשיעור שעליו הם דיווחו.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

יותר מנהלים בבתי הספר הממלכתיים דיווחו כי משרד החינוך והרשויות המקומיות מעורבים בתכניות החיצוניות המיושמות בבית ספרם (ר' לוח ה-3 בספח ה). לעומת זאת, בכ-33% מבתי הספר הממלכתיים שבהם מופעלות התכניות החיצוניות דווח על מעורבותם של ארגונים מהמגזר השלישי, לעומת כ-50% מבתי הספר של הרשת.

תרשים 11: גורם פדגוגי חיצוני המעורב בתכניות החיצוניות (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין דיווח מחנכי הרשת לדיווח מחנכי בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים.
[^] במחקר על בתי הספר הממלכתיים לא נשאלה שאלה על מעורבות רשתות חינוך.

לוח 51: התפלגות התכניות החיצוניות על פי דיווח המנהלים, לפי סוג הגורם הפדגוגי החיצוני ולפי סוג ביה"ס (באחוזים)¹

סוג ביה"ס	סוג ביה"ס			סה"כ	בתי הספר שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N)
	מעורב	בנות	בנים		
משרד החינוך	14	19	27	60	
רשות מקומית	7	37	30	27	
רשת 'מעין החינוך התורני'	36	42	56	47	
ארגון מגזר שלישי חרדי	57	47	30	42	
גורם אחר	50	42	52	48	
	0	5	*22	12	

מובהקות לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$

¹ רק בבתי"ס שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N=60). בהשוואה בין סוגי בתי הספר עולים ממצאים אלו:

- ◆ **בבתי הספר לבנים** דיווחו המנהלים כי הגורמים המעורבים העיקריים הם הרשות המקומית וארגונים מהמגזר השלישי.
 - ◆ **בבתי הספר לבנות** שיעור מעורבות גבוה של כל הגורמים, שיעור המעורבות של משרד החינוך הוא הגבוה ביותר ביחס לשאר סוגי בתי הספר.
 - ◆ **בבתי הספר המעורבים** הגורמים המעורבים הבולטים הם רשת החינוך וארגונים מהמגזר השלישי. לעומת זאת, שיעור המעורבות של הרשות המקומית ושל משרד החינוך, הוא הנמוך ביותר.
- אופי מעורבות הגורמים החיצוניים (ר' לוח 52):** הגורמים החיצוניים יכולים להיות מעורבים ישירות במתן המענה לתלמידים (לדוגמה, לספק מורים חיצוניים או מטפלים לתלמידים) ו/או להיות מעורבים באופן עקיף יותר, בריכוז התכנית, בהדרכת אנשי הצוות, בפיתוח חומרי הלימוד וכדומה. מדיווחי המנהלים לגבי בתי הספר שבהם מופעלות תכניות חיצוניות עולה כי:
- ◆ ב-65% מבתי הספר התכניות החיצוניות מספקות מענה לתלמידים (בעבודה ישירה עמם ו/או באבחונים).
 - ◆ ב-57% מבתי הספר הגורם החיצוני מעורב בריכוז התכנית.
 - ◆ ב-40% מבתי הספר הגורם החיצוני מעורב בהדרכת הצוות או בליווי.
 - ◆ ב-20% מבתי הספר הגורם החיצוני מעורב בפיתוח חומרי הלימוד.

בהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי:

- ◆ **ביותר בתי ספר לבנים** ניתנות תכניות המספקות מענים ישירים לתלמידים, לעומת בתי הספר לבנות ובתי הספר המעורבים (78% לעומת 53%-57%, בהתאמה).
- ◆ **ביותר בתי ספר לבנות ובתי ספר מעורבים** ניתנות תכניות המספקות התערבויות של הדרכת הצוות או ליווי, לעומת בתי הספר לבנים (53%-50% לעומת 26%, בהתאמה).

לוח 52: אופי המעורבות הפדגוגית של התכניות החיצוניות בבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס		בנים	סה"כ	
מעורב	בנות			
14	19	27	60	בתי ספר שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות ¹ (N)
57	53	*78	65	מתן מענים לתלמידים – סה"כ
57	47	*78	63	עבודה ישירה עם תלמידים
14	11	19	15	אבחון תלמידים
64	53	56	57	ריכוז/הפעלה של התכנית בביה"ס
50	53	*26	40	הדרכות/ליווי של צוות ביה"ס
0	21	30	20	פיתוח חומרי לימוד

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$.

¹ רק בבתי"ס שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N=60).

7.2.5 עמדות המנהלים כלפי הכנסתן של תכניות חיצוניות לבית הספר

לצד התועלת הצפויה מפעילותם של הגורמים החיצוניים בבתי ספר, המנהלים כיום מודעים לעובדה שהתכניות החיצוניות אינן "פתרון קסם" לכלל הבעיות ובצד התועלת עלולות להיווצר גם בעיות:

- ◆ כשלושה רבעים (73%) מהמנהלים היו סבורים כי "בית הספר תמיד מרוויח כשיש פרויקטים רבים".
- ◆ כ-60% מהמנהלים הסכימו עם ההיגד "גורם מתערב חיצוני תמיד מביא ראייה חדשה או רוח חדשה לבית הספר".

עם זאת (ר' לוח 53), יש לציין כי:

- ◆ 72% מהמנהלים הסכימו עם ההיגד "פעמים רבות הגורמים המתערבים אינם מכירים מספיק את צורכי בית הספר".
- ◆ 48% מהמנהלים הסכימו עם ההיגד "לגורמים מתערבים חיצוניים ידע ומיומנות שאין בבית הספר".
- ◆ 44% הסכימו עם ההיגד "פרויקט שמופעל על ידי גורם חיצוני בדרך כלל אינו משפיע על בית הספר לטווח הארוך".
- ◆ בהמשך להשקפות אלו, כ-60% מהמנהלים ציינו כי "במקום להשקיע בפרויקטים, עדיף לתת את המשאבים ישירות לבית הספר".

מהשוואה בין בתי הספר עלה כי: עמדותיהם של מנהלי בתי הספר המעורבים כלפי התכניות החיצוניות היו חיוביות יותר: לעומת מנהלי בתי הספר האחרים, פחות מהם הסכימו עם ההיגדים שהציגו השלכות שליליות של פעילות הגורמים החיצוניים (לדוגמה, הגורמים החיצוניים אינם מכירים את צורכי בית הספר), ויותר מהם הסכימו עם ההיגדים החיוביים (לדוגמה, "יש בידי גורמים חיצוניים ידע שאין בבית הספר"). ייתכן שיש קשר בין עמדות אלו (לא ניתן להצביע על סיבה ומסובב) לבין העובדה שבאחוז גבוה יותר מבתי הספר המעורבים יש תכניות חיצוניות.

נוסף על כך, ראוי לציין כי **בבתי הספר לבנים** שיעורם של המנהלים שדיווחו כי "פעמים רבות הגורמים המתערבים אינם מכירים מספיק את צורכי בית הספר" גבוה במיוחד – 84% מהמנהלים, לעומת 65% מקרב מנהלות הבנות, ולעומת 56% מקרב מנהלי בתי הספר המעורבים.

המנהלים נשאלו מהן התרומות העיקריות שצריכות להיות לתכניות המופעלות במעורבות הפדגוגית של גורמים חיצוניים, ונתבקשו לציין תרומות אפשריות מתוך רשימה שהוצגה להם (ר' לוח 54):

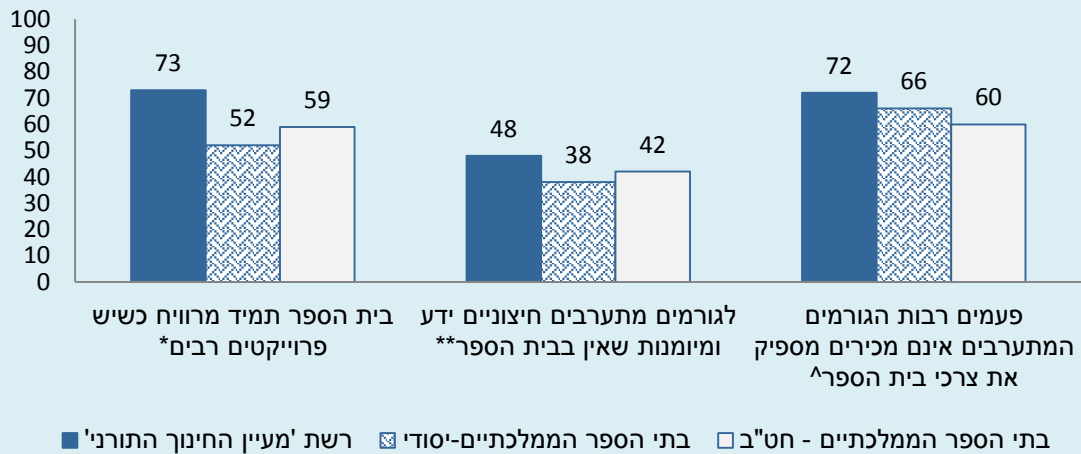
- ◆ לדעת המנהלים, שתי תרומות עיקריות רצויות של הפעלת תכניות חיצוניות הן מתן עזרה רבה יותר לתלמידים (84%) ומתן כלים והדרכה לצוות בית הספר (81%).
- ◆ אחוזים נמוכים יותר של מנהלים סבורים כי התכניות החיצוניות צריכות לספק מענים הדורשים מומחיות מיוחדת (48%) ולהוביל שינויים ארגוניים בבתי הספר (31%).

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

עמדותיהם של מנהלי 'מעין החינוך התורני' מעידות על רצון בעזרה: יותר מנהלי 'מעין החינוך התורני', לעומת מנהלי בתי הספר הממלכתיים, הסכימו עם ההיגד "בית הספר תמיד מרוויח כשיש פרויקטים רבים", וכי לגורמים מתערבים חיצוניים ידע ומיומנויות שאין בבית הספר (ר' לוח ה-4 בנספח ה). לעומת זאת, מעט יותר מנהלים של הרשת (לעומת מנהלי חטיבות הביניים הממלכתיות) הסכימו עם ההיגד שעל פיו הגורמים החיצוניים אינם תמיד מכירים מספיק את צרכי בית הספר.

נמצא כי בשאר ההיגדים, וגם בנוגע לשביעות הרצון מן התכניות (ר' בהמשך פרק זה), עמדות המנהלים ב'מעין החינוך התורני' ובבתי הספר הממלכתיים היו דומות למדי.

תרשים 12: עמדות המנהלים כלפי הכנסת תכניות חיצוניות לבית הספר (באחוזים)



* הבדלים מובהקים בין דיווח מנהלי הרשת לדיווח מנהלי בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים
 ** הבדלים מובהקים בין דיווח מנהלי הרשת לדיווח מנהלי בתי הספר היסודיים
 ^ הבדלים מובהקים בין דיווח מנהלי הרשת לדיווח מחנכי חטיבות הביניים

לוח 53: עמדות המנהלים כלפי הכנסת תכניות חיצוניות לבית הספר, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
26	50	66	143
80	76	70	73
56	65	**84	72
79	51	60	61
44	63	62	59
76	38	*46	48
28	49	48	44

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$, ** $P < 0.01$.

¹ מנהלים שדיווחו כי הם "מסכימים בהחלט" או "די מסכימים". קטגוריות נוספות היו: "מתלבטים", "די לא מסכימים", "בהחלט לא מסכימים".

לוח 54: התרומות הרצויות של התכניות החיצוניות לבתי הספר על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	מערב		
26	50	66	143	סך כל המנהלים (N)	
81	82	88	84	יותר עזרה לתלמידים	
92	80	77	81	מתן כלים והדרכה לצוות ביה"ס	
50	57	39	48	מענים הדורשים מומחיות מיוחדת	
31	25	34	31	הובלת שינויים ארגוניים בביה"ס	

7.3 שביעות הרצון מהתכניות המופעלות

באשר לכל תכנית המופעלת בבית ספרם או בכיתתם נשאלו המנהלים והמחנכים באיזו מידה היא תורמת לקידום התלמידים המתקשים ולכלל תלמידי בית הספר (רי' לוח 55):

- ◆ **תרומה לתלמידים המתקשים:** לגבי רוב התכניות החיצוניות, המנהלים והמחנכים, סבורים כי הן תורמות במידה רבה או רבה מאוד לתלמידים המתקשים (המנהלים לגבי 77% מהתכניות, והמחנכים לגבי 65% מהתכניות, לגבי עוד כ-20% מהתכניות דיווחו המנהלים על תרומה במידה בינונית).
- ◆ **תרומה לכלל התלמידים:** בצד התרומה לתלמידים המתקשים (65% מהתכניות), המחנכים דיווחו כי רוב התכניות (75%) תורמות במידה רבה/רבה מאוד לכלל התלמידים בבית הספר. כלומר, המחנכים מעריכים כי חלק גדול יותר מהתכניות תורמות לכלל התלמידים, מאשר לתלמידים המתקשים.
- ◆ **שביעות הרצון של המחנכים באה לידי ביטוי גם בכך שלגבי רוב התכניות בבית הספר (82%) הם דיווחו שהם מרוצים במידה רבה/רבה מאוד מקיומן.**

לוח 55: תרומת התכניות החיצוניות לתלמידים המתקשים על פי הערכת המנהלים והמחנכים (באחוזים)

סה"כ		
		מנהלים
60		בתי הספר שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N)
109		התכניות (N)
100		סה"כ התכניות החיצוניות
77		במידה רבה ורבה מאוד
22		במידה בינונית
1		במידה מועטה או בכלל לא
		מחנכים
31		כיתות שבהן מיושמות התכניות החיצוניות (N)
37		התכניות (N)
82		מרוצה במידה רבה/רבה מאוד מקיום התכנית בבית הספר
65		התכנית תרמה במידה רבה/רבה מאוד לתלמידים מתקשים
75		התכנית תרמה במידה רבה/רבה מאוד לכל התלמידים בבית הספר

8. ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים על פי תפיסת המנהלים והמחנכים

בפרקים הקודמים הוצגו הממצאים על הפעולות הננקטות בבתי הספר כדי לענות על צורכי התלמידים המתקשים. בפרק זה נציג את הערכת המנהלים והמחנכים לגבי ההתמודדות הכוללת עם צורכי התלמידים המתקשים, את הקשיים שהם חווים בתחום זה, ואת תפיסותיהם לגבי הצרכים שנתרו בלתי מסופקים, הן מבחינת הסיוע לתלמידים והן מבחינת הצורך בהכשרה לצוות. כמו כן, יוצגו הפעולות שלדעת המנהלים והמחנכים חשוב לקדם למען התלמידים המתקשים.

8.1 קשיים ותחושת סיפוק בעבודה עם התלמידים המתקשים

העבודה עם התלמידים המתקשים מציבה אתגרים רבים בפני הנהלות בתי הספר וצוותיהם. המנהלים התבקשו בשאלה פתוחה לציין מהם הקשיים העיקריים בעבודתם עם התלמידים המתקשים (ר' לוח 56). כצפוי, הקשיים שמונים המנהלים התייחסו בעיקר להיבטי ניהול המענים, כלומר להשגת תקציב וכוח אדם כנדרש, ואילו הקשיים שמונים המחנכים התייחסו בעיקר ליישום המענים בכיתה.

46% ציינו כי **העדר משאבים** (תקציב, ציוד, כיתות ומקום ללמידה) הוא הקושי העיקרי ועוד 40% ציינו גם **את המחסור בכוח אדם מקצועי**. 19% ציינו **את המחסור בשעות הוראה** כקושי. עוד כרבע (24%) ציינו את **הקושי בהשגת שיתוף פעולה של ההורים** (בנושא זה ר' הרחבה בפרק 5 לעיל).

המחנכים התבקשו להגיב להיגדים המתארים את הקשיים בהוראה בכיתה הקשורים לעבודה עם התלמידים המתקשים (ר' לוח 57):

- ◆ 72% ציינו כי הם זקוקים **ליותר זמן** כדי לתכנן את ההוראה עם התלמידים המתקשים.
- ◆ 38% דיווחו כי קשה להם לנהל את השיעור בגלל **הפערים** הגדולים בין התלמידים.
- ◆ **משמעת**: את הקושי בניהול השיעור בשל בעיות משמעת ציינו רק 14% מהמחנכים, אך על בעיות המשמעת בעת הוראה פרטנית או בקבוצות קטנות דיווחו 28% מהמחנכים.

לא מפתיע, אם כן, ש-48% מהמחנכים ציינו כי ריבוי התלמידים המתקשים בכיתה פוגע בלמידה של שאר התלמידים וכ-32% דיווחו שהם חשים לעתים חוסר אונים מול בעיותיהם של התלמידים.

השוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי מנהלי בתי הספר לבנים דיווחו פחות, לגבי רוב הקריטריונים, על קשיים. בעיקר נכון הדבר לגבי הקשיים שמקורם במחסור בשעות (8% לעומת 33% בבתי הספר לבנות ו-23% בבתי הספר המעורבים). מעבר לכך, ההבדלים בין בתי הספר, לפי דיווחי המנהלים, נותרים מינוריים. מגמה דומה מתגלה בדיווחי המחנכים על קשייהם:

- ◆ יותר מחנכות ממחנכים דיווחו כי הן זקוקות לזמן רב יותר כדי לתכנן את ההוראה עם התלמידים המתקשים (85% ו-63% בהתאמה).
- ◆ יותר מחנכות לבנות ומחנכי בתי ספר מעורבים לעומת מחנכים לבנים דיווחו כי קשה להם לנהל את השיעור בגלל פערים גדולים בין התלמידים (48%, 46% לעומת 29%, בהתאמה).

- ◆ כ-66% ממחנכי בתי הספר המעורבים וכ-53% ממחנכות הבנות דיווחו כי ריבוי התלמידים המתקשים בכיתה פוגע בלמידה של שאר התלמידים, לעומת כ-38% שדיווחו על תחושה זו.
- ◆ יותר מחנכות לבנות ומחנכי בתי ספר מעורבים ממחנכים לבנים דיווחו כי הם חשים לעתים חוסר אונים מול בעיותיהם של התלמידים.

מעניין לראות נתונים אלה, על קשיים רבים יותר בבתי הספר המעורבים ובבתי הספר לבנות, לאור נתונים אחרים שהבאנו בדוח. מבחינת מאפייני בתי הספר, כפי שתוארו בפרק 1, ניתן לראות כי מספר התלמידים הממוצע בכיתה בבתי הספר המעורבים הוא דווקא הנמוך ביותר ומספר המורים ביחס למספר התלמידים הוא הגבוה ביותר. כמו כן, אין הבדל בין בתי הספר בוותק או בהשכלת המורים. עם זאת, יש הקבלה בין תפיסת הקושי המתוארת בפרק זה לבין הערכת שיעור התלמידים המתקשים בכיתה; שכן יותר מחנכים בבתי הספר המעורבים העריכו כי יש בכיתתם שיעור גדול יותר של תלמידים מתקשים. נזכיר כי מראיונות עם אנשי המטה והשטח ברשת 'מעין החינוך התורני' אכן עלה כי בתי הספר המעורבים מתמודדים עם אוכלוסייה חלשה יותר ויש מקום להניח ששיעור התלמידים המתקשים בהם גבוה יותר. זאת, בצד האתגר הייחודי שבהתמודדות עם שתי אוכלוסיות תלמידים נפרדות (בנים ובנות) באותה מסגרת ניהולית. נוסף על כך, צוותי בתי הספר המעורבים דיווחו לבתי הספר האחרים, על פערים גדולים יותר בין היקף הצרכים של התלמידים להיקף המענים, על פחות קשר עם שירותים טיפוליים חיצוניים, על פחות אנשי צוות טיפוליים בבתי הספר ועל פחות הכשרות לצוות.

לגבי ההבדלים בין מחנכות הבנות למחנכי הבנים הקבלה זו אינה מספקת הסבר. כאמור, מחנכות בתי הספר לבנות דיווחו - יותר ממחנכי הבנים - כי הן זקוקות לזמן רב יותר כדי לתכנן את ההוראה עם התלמידות המתקשות, כי קשה להן לנהל את השיעור בגלל פערים גדולים בין התלמידות וכי הן חשות לעתים חוסר אונים מול בעיותיהן של התלמידות. ייתכן כי הבדלים אלו בדיווחים קשורים יותר בציפיותיהן של המחנכות בנוגע למטרות עבודתן ולהישגים הצפויים של התלמידות, בשל השונות במטרות החינוך בין הבנות לבנים בחברה החרדית ובשל הידע בתחום שרכשו בלימודיהן (ואשר לא נרכש בלימודיהם של הגברים, שהכשרתם מבוססת יותר על לימודים תורניים). הסבר אפשרי אחר הוא שכיתותיהם של הבנים צפויות להיות הומוגניות יותר, מבחינה תרבותית, מאלו של הבנות. ההטרוגניות עלולה להעצים את הקושי שבהתמודדות עם התלמידות המתקשות.

על אף הקשיים, רוב המחנכים (91%) הביעו תחושות של סיפוק והצלחה בעבודתם עם תלמידים מתקשים, בשיעור דומה בכל סוגי בתי הספר, ורובם (85%, מעט פחות בקרב מחנכות הבנות) גם מסכימים (די מסכימים או מסכימים מאוד) שאכן הצליחו לקדם תלמידים אלו (ר' לוח 58).

לוח 56: הקשיים העיקריים של בתיה"ס בעבודה עם התלמידים המתקשים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים¹)

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
26	50	66	143
-	-	2	1
50	52	41	46
23	33	**8	19
46	40	38	40
27	27	20	24
-	6	5	4
8	6	12	9
8	8	9	9
12	13	20	16

מובהקות: לפי מבחן χ^2 ** $P < 0.01$.

¹ האחוזים אינם מסתכמים ל-100 כיוון שניתן היה לציין יותר מקושי אחד.

לוח 57: עמדות המחנכים¹ כלפי פעילותם עם התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס:			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
42	68	48	158
46	48	29	38
74	85	63	72
--	(16)	(13)	14
(24)	46	(26)	32
39	31	(22)	28
66	53	38	48

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$.

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%, -- שני קווים מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.
¹ המחנכים שענו "די מסכים" או "מסכים בהחלט". הקטגוריות המשלימות הן: מתלבט, די לא מסכים, בהחלט לא מסכים.

לוח 58: סיפוק ותחושת הצלחה של המחנכים¹, בעבודתם עם התלמידים המתקשים, על פי דיווחם, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
42	68	48	158
91	88	93	91
86	78	90	85

הערה: ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.

¹ אחוז המחנכים שענו "די מסכים" או "מסכים בהחלט". הקטגוריות המשלימות הן: מתלבט, די לא מסכים, בהחלט לא מסכים.

8.2 מתן מענה הולם לצורכי התלמידים המתקשים על פי הערכת המחנכים

בצד תחושות הסיפוק והיכולת לקדם את התלמידים המתקשים, כ-42% מהמחנכים סברו שהכלים והמשאבים העומדים לרשותם מאפשרים להם להתמודד עם צורכי התלמידים המתקשים במידה רבה או רבה מאוד (ר' לוח 59). עוד 34% היו סבורים שהכלים והמשאבים מאפשרים להם להתמודד בצורה בינונית.

המחנכים נשאלו כמה מהתלמידים המתקשים מקבלים, להערכתם, מענה הולם לצורכיהם (ר' לוח 60):

- ◆ 42% היו סבורים שרוב התלמידים או כולם מקבלים מענה הולם.
- ◆ 22% היו סבורים כי 50%-75% מהתלמידים מקבלים מענה הולם.
- ◆ 36% היו סבורים שפחות מ-50% מהתלמידים מקבלים מענה הולם.
- ◆ בממוצע, העריכו המחנכים כי 57% מהתלמידים המתקשים בכיתותיהם מקבלים מענה הולם לצורכיהם.

'מעין החינוך התורני' ובתי הספר הממלכתיים

באופן דומה למחנכי חטיבות הביניים בחינוך הממלכתי, מחנכי הרשת העריכו שהכלים והמשאבים שברשותם מאפשרים להם להתמודד עם צורכי התלמידים המתקשים, וכי רוב התלמידים המתקשים בכיתתם מקבלים מענה הולם, אך הערכתם נמוכה יותר ביחס למחנכי בתי הספר היסודיים (ר' לוחות 10, 21, בנספח ו).

לוח 59: המידה שבה הכלים והמשאבים העומדים לרשות המחנכים מאפשרים להם, על פי הערכתם, להתמודד עם צורכי התלמידים המתקשים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)	
100	100	100	100	סה"כ	
(33)	33	51	42	במידה רבה ורבה מאוד	
33	44	28	34	במידה בינונית	
34	23	(21)	24	במידה מועטה או בכלל לא	

הערה: ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.
() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

לוח 60: התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם על פי הערכת המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)	
100	100	100	100	סה"כ	
41	33	47	42	מעל 75% (כולל כולם)	
(26)	26	(19)	22	50%-74%	
33	41	34	36	עד 49%	
58	52	59	57	אחוז ממוצע	
(32)	(34)	(38)	(35)	סטיית תקן	

הערה: ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.
() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה, כי בהתאם לשיעור הקשיים המדווחים, הנמוך יותר בקרב מחנכי בנים, השיבו אלו בשיעור גבוה יותר כי הם מעריכים שהכלים והמשאבים שברשותם מאפשרים להם להתמודד עם צורכי התלמידים המתקשים במידה רבה (51%, לעומת 33% ממחנכות הבנות ומהמחנכים בבתי הספר המעורבים), וכי רוב התלמידים המתקשים בכיתתם מקבלים סיוע הולם (47%, לעומת 41% מהמחנכים בבתי הספר המעורבים ו-33% ממחנכות הבנות). עם זאת, הבדלים אלו אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.

8.3 צרכים בלתי מסופקים

- כאמור, נמצא כי לא כל התלמידים מקבלים את המענים הדרושים להם ותלמידים נוספים זקוקים למענים שונים (ר' לוח 61). 38%–66% מכלל המחנכים דיווחו שבכיתותיהם יש תלמידים הזקוקים למענה רגשי או לימודי ואינם מקבלים אותו. שיעור התלמידים הזקוקים למענה כלשהו ואינם מקבלים אותו נע מ-8% ועד 12% מהתלמידים,²⁷ והוא לרוב גדול יותר משיעור התלמידים המקבלים את המענה.
- ◆ 60% דיווחו על מחסור בתגבור לימודי מחוץ לכיתה ו-66% על מחסור בחונכות. בסך הכול זקוקים לכל אחד ממענים אלו ואינם מקבלים אותו 12% מתלמידי הכיתות שנכללו במדגם.
 - ◆ 41% מהמחנכים דיווחו על מחסור בתגבור לימודי בתוך הכיתה, ובסך הכול דווח על 9% מהתלמידים הזקוקים לכך ואינם מקבלים.
 - ◆ 38% מהמחנכים דיווחו כי בכיתותיהם יש תלמידים שזקוקים לפעילויות מיוחדות עם הוריהם ואינם מקבלים, 8% מהתלמידים זקוקים לכך ואינם מקבלים.
 - ◆ 50% מהמחנכים דיווחו על מחסור במענים טיפוליים, 9% מהתלמידים זקוקים לכך ואינם מקבלים.

מעין החינוך התורני ובתי הספר הממלכתיים

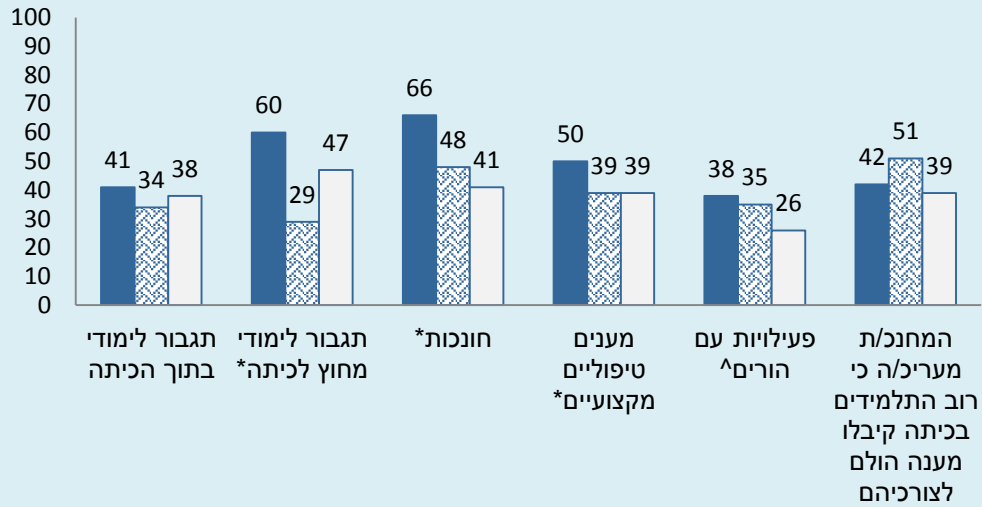
בנוגע לכל המענים, יותר ממחנכי הרשת מעריכים כי בכיתתם תלמידים שזקוקים למענה ולא קיבלו אותו. נוסף על כך, בעוד שמחנכי הרשת דיווחו לגבי המענים כי אחוז התלמידים הזקוקים לכל מענה ולא מקבלים אותו עולה על אחוז התלמידים המקבלים, מחנכי בתי הספר הממלכתיים דיווחו שאחוז המקבלים מענים שונים עולה על אחוז הזקוקים שאינם מקבלים²⁸ (ר' לוחות 21, 31, ו-41 בנספח ו).

שיעור דומה של מחנכים ברשת ובבתי הספר הממלכתיים מעריכים כי רוב התלמידים (מעל ל-75%) קיבלו מענה הולם לצורכיהם.

²⁷ יש לציין שמהנתונים שנאספו לא ניתן לומר האם מדובר באותם תלמידים הזקוקים למענים שונים, או שמא מדובר בתלמידים שונים הזקוקים לכל אחד מהמענים.

²⁸ מעניין לציין שהצורך אינו משקף תמיד היקף נמוך יותר של מענים: כזכור, שיעור התלמידים המקבלים חונכות גדול יותר בבתי הספר של הרשת לעומת בתי הספר הממלכתיים, ועם זאת, המחנכים מדווחים על שיעור כפול של תלמידים הזקוקים לחונכות ואינם מקבלים. נראה שתפיסת הצורך נגזרת גם מהחשיבות שמיוחסת למענה החונכות באוכלוסייה החרדית.

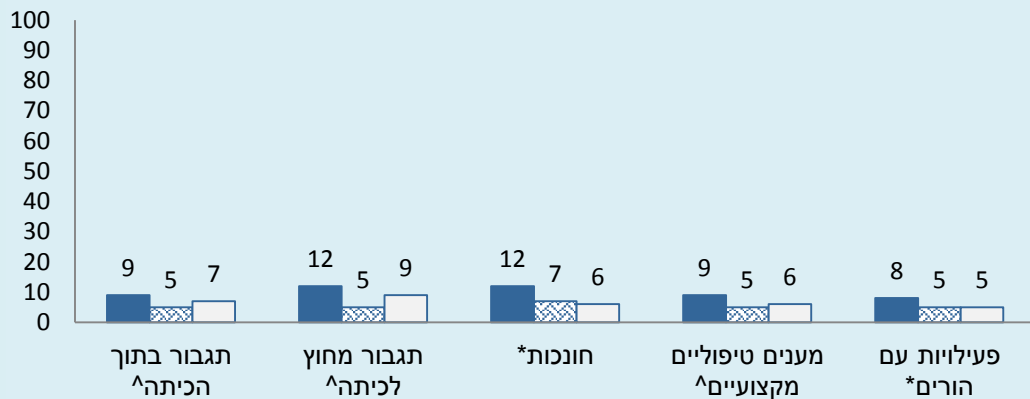
תרשים 13: הכיתות שבהן יש תלמידים הזקוקים למענה ולא מקבלים (באחוזים)



■ רשת מעיין החינוך התורני ■ בתי הספר הממלכתיים-יסודי □ בתי הספר הממלכתיים - חט"ב

* מציינת הבדלים מובהקים בין דיווח מנהלי הרשת לדיווח מנהלי בתי הספר היסודיים וחסותבות הביניים
^ מציין הבדלים מובהקים בין דיווח מנהלי הרשת לדיווח מחנכי חסותבות הביניים

תרשים 14: התלמידים הזקוקים למענה ולא מקבלים (באחוזים)



■ רשת מעיין החינוך התורני ■ בתי הספר הממלכתיים-יסודי □ בתי הספר הממלכתיים - חט"ב

* מציינת הבדלים מובהקים בין דיווח מחנכי הרשת לדיווח מחנכי בתי הספר היסודיים וחסותבות הביניים
^ מציין הבדלים מובהקים בין דיווח מחנכי הרשת לדיווח מחנכי בתי הספר היסודיים

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי בהתאמה לנתונים שהוצגו קודם לכן, שיעורי המחנכים המעריכים שבכיתתם יש לפחות תלמיד אחד הזקוק למענה ואינו מקבל אותו, גבוהים יותר בבתי הספר המעורבים ובבתי הספר לבנות, לעומת בתי הספר לבנים (אם כי ההבדלים אינם מובהקים). עם זאת, אין שונות משמעותית בין המחנכים מסוגי בתי הספר השונים בהערכה לגבי אחוז התלמידים שזקוקים לתגבור ולא מקבלים.

על אף שמחנכי הבנים מעידים פחות על צרכים בלתי מסופקים של התלמידים בקבלת מענים שונים (ובהתאם, גם על פחות קשיים בהתמודדות עם צורכי התלמידים), להערכתנו לא ניתן להסיק מכך על קיומם של פחות צרכים בבתי ספר אלו. השונות בתפיסות יכולה לנבוע גם מקיומה או מהעדרה של המודעות למענים הקיימים והציפיות מהם. במיוחד בולט הדבר בנושא המענה הטיפולי המקצועי לגביו יש הבדל משמעותי בין הבנים לבנות, היכול לרמז על חוסר מודעות בבתי הספר של הבנים לקיומם ולתועלתם של מענים כאלו.

לוח 61: הכיתות¹, שבהן יש תלמידים שזקוקים למגוון מענים ולא מקבלים אותם על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס			סה"כ	
מעורב	בנות	בנים		
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)
				תגבור לימודי בתוך הכיתה
				הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לתגבור ולא מקבלים
52	44	34	41	
				תגבור לימודי מחוץ לכיתה
				הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לתגבור ולא מקבלים
58	65	58	60	
				חונכות לקידום רגשי-חברתי
				הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לחונכות ולא מקבלים
77	71	58	66	
				סיוע טיפולי מקצועי
				הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים למענים טיפוליים ולא מקבלים
56	61	41	50	
				פעילויות מיוחדות עם הורים
				הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לפעילויות מיוחדות עם הוריהם ולא מקבלים
53	40	30	38	

הערה: ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.

¹ מכלל הכיתות במדגם (N=158), גם אם כעת אין תלמידים שמקבלים מענה זה.

לוח 62: התלמידים המקבלים מענים שונים, אל מול צרכים בלתי מסופקים של התלמידים באותו מענה, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס		בנים	סה"כ	
מעורב	בנות			
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)
				תגבור לימודי בתוך הכיתה
4	4	5	5	אחוז התלמידים המקבלים – ממוצע ¹
(11)	(11)	(11)	(11)	סטיית תקן
9	9	9	9	אחוז התלמידים שזקוקים ולא מקבלים – ממוצע ²
(11)	(14)	(18)	(15)	סטיית תקן
				תגבור לימודי מחוץ לכיתה
20	16	19	18	אחוז התלמידים המקבלים – ממוצע ¹
(12)	(13)	(15)	(14)	סטיית תקן
12	12	13	12	אחוז התלמידים שזקוקים ולא מקבלים – ממוצע ²
(13)	(12)	(19)	(16)	סטיית תקן
				חונכות לקידום רגשי-חברתי
10	6	8	8	אחוז התלמידים המקבלים – ממוצע ¹
(17)	(8)	(13)	(13)	סטיית תקן
15	14	11	12	אחוז התלמידים שזקוקים ולא מקבלים – ממוצע ²
(11)	(13)	(13)	(12)	סטיית תקן
				סיוע טיפולי מקצועי
8	6	6	6	אחוז התלמידים המקבלים – ממוצע ¹
(13)	(9)	(8)	(10)	סטיית תקן
8	8	9	9	אחוז התלמידים שזקוקים ולא מקבלים – ממוצע ²
(10)	(11)	(15)	(13)	סטיית תקן
				פעילויות מיוחדות עם הורים
7	6	3	5	אחוז התלמידים שהוריהם משתתפים – ממוצע ¹
(15)	(11)	(13)	(13)	סטיית תקן
13	6	7	8	אחוז התלמידים שזקוקים ולא מקבלים – ממוצע ²
(16)	(10)	(13)	(13)	סטיית תקן

הערה: ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.

¹ מכלל הכיתות במדגם (N=158), כולל כיתות שבהן אין תלמידים שמקבלים מענה זה.

² אחוז מכלל התלמידים בכיתה (אם אין תלמידים שזקוקים למענה מסוים ואינם מקבלים, האחוז שווה 0).

8.4 הצעות המנהלים והמחנכים להמשך פעולה

סעיף זה מתייחס לפעולות שציינו מנהלים ומחנכים שחשוב להם לקדם למען התלמידים המתקשים, ולצורך של מנהלים ומחנכים להיעזר בהכשרה בתחומים שונים, כדי להצליח בקידום תלמידים אלו. מחנכים ומנהלים נשאלו בשאלות פתוחות (ר' לוחות 63, 64) על פעולות שהיו רוצים לבצע ולקדם ביחס לתלמידים מתקשים.

8.4.1 פעולות שחשוב לקדם לדעת מנהלים

תגבור והתמקצעות כוח אדם. לדברי מחצית מהמנהלים (ר' לוח 63), הפעולה החשובה לקידום התלמידים המתקשים היא הגדלת היקף כוח האדם – צוות הוראה וצוות טיפולי מקצועי. עוד כרבע מהמנהלים (27%) מבקשים גם לפתח את ההכשרות והתמקצעות הצוות.

הגדלת משאבים. 41% ציינו שיש צורך בתוספת ציוד מסוגים שונים לבית הספר (כיתה חכמה, ספרים, ציוד למוסיקה ולאמנות וכו'). משאבים נוספים החסרים לדעת המנהלים הם תוספת כיתות ומבנים (27% מהמנהלים), תוספת שעות לימוד (23% מהמנהלים) ותוספת תקציב כללית (12% מהמנהלים).

מענים אחרים. 12% מהמנהלים ציינו שיש צורך לספק עוד מענים רגשיים; 12% ציינו שיש לקדם את מעורבות ההורים ושיעור זהה (12%) ציינו זאת לגבי הכנסת פרויקטים נוספים. 6% מהמנהלים התייחסו גם להכנסה או שיפור של תהליכי מיפוי ואיתור.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולה כי

- ♦ **יותר מנהלים בבתי הספר מעורבים** מעריכים כי פעולות חשובות לקידום התלמידים המתקשים הן הכשרות לצוות (44%, לעומת 33% ממנהלות הבנות ו-15% בלבד ממנהלי הבנים) ומתן מענים רגשיים לתלמידים (28%, לעומת 8% ממנהלי הבנות והבנים).
- ♦ **יותר מנהלים בבתי ספר לבנים** מעריכים כי הוספת ציוד היא חשובה (51%, לעומת 40% ממנהלות הבנות ו-16% ממנהלי בתי הספר המעורבים).

לוח 63: הפעולות החשובות ביותר לקידום התלמידים המתקשים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)¹

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143		סך כל המנהלים (N)
תגבור והתמקצעות כוח אדם					
44	46	55	50		הגדלת כוח אדם: צוות הוראה וצוות טיפולי מקצועי
44	33	**15	27		הכשרות, הדרכות והתמקצעות הצוות
הגדלת משאבים					
16	40	*51	41		תוספת ציוד (כיתה חכמה, ספרים, מוסיקה וכו')
36	27	23	27		תוספת מבנים
28	29	15	23		תגבור הלמידה, תוספת שעות לימוד
12	10	14	12		תוספת תקציב
מענים אחרים					
28	8	*8	12		מענים רגשיים (עידוד, מוטיבציה, שיחות)
12	15	11	12		עירוב ההורים, הדרכתם
8	8	17	12		הכנסת פרויקטים נוספים
4	4	8	6		הכנסה או שיפור תהליכי מיפוי, איתור, זיהוי
-	2	2	1		התאמת התכנים
20	27	12	19		אחר

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * P<0.05 ; ** P<0.01.
¹ האחוזים אינם מסתכמים ל-100, כיוון שניתן היה לענות יותר מתשובה אחת.

8.4.2 פעולות שחשוב ביותר לקדם לדעת מחנכים

להבדיל מהמנהלים, המחנכים (רי' לוח 64) הדגישו, בצורה שווה (34%), שני תחומי פעולות בתחום הרגשי-חברתי: (1) הוספת כוח אדם טיפולי-מקצועי; ו-(2) הגדלת הסיוע בתחום הרגשי. מעניין לציין שאת החלק הארי של הסיוע הרגשי תפסה עשייתם של המחנכים עצמם: מתן יחס אישי, עידוד, תשומת לב והגברת המוטיבציה של התלמידים.

כמו כן, 24% ציינו צורך בהגדלת המשאבים, ו-20% העריכו כי יש צורך ביותר הוראה אישית ופרטנית.

יש הבדלים בין המחנכים מסוגי בתי הספר השונים במידת החשיבות המיוחסת לכל אחד מסעיפים אלו. שלושת ההבדלים העיקריים הם:

- ◆ **הוספת כ"א מקצועי** – בעוד ש-58% ממחנכות הבנות ו-48% ממחנכי בתי הספר המעורבים חשבו כי הוספת כוח אדם מקצועי חשובה לקידום התלמידים המתקשים, רק 13% ממחנכי הבנים חשבו כך.
- ◆ **סיוע רגשי** (יחס אישי ועידוד, סיוע רגשי): במקביל לכך שהם מייחסים פחות חשיבות להוספת כוח אדם מקצועי בתחום הטיפולי, 47% ממחנכי הבנים ציינו כי חשוב לעודד את התלמידים המתקשים ולהתייחס אליהם באופן אישי כדי לקדם. בבתי הספר של הבנות מדובר ב-29% מהמחנכות שחושבות כך ובבתי הספר המעורבים רק ב-13%.
- ◆ **הגדלת משאבים** (זמן, תקציב וציוד): יותר מפי שניים ממחנכי בתי הספר של הבנות וממחנכי בתי הספר המעורבים לעומת מחנכי בתי ספר הבנים (31% ו-38% בהתאמה לעומת 14%) ציינו כי הגדלת משאבי בית הספר חשובה לקידום של התלמידים המתקשים.

לוח 64: הפעולות החשובות ביותר לשם קידום של התלמידים המתקשים על פי תפיסת המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים¹)

סוג ביה"ס:				
מעורב	בנות	בנים	סה"כ	
42	68	48	158	סך כל המחנכים (N)
38	31	(14)	24	הגדלת משאבים (זמן, תקציב וציוד) *
48	58	(13)	34	הוספת כ"א מקצועי **
--	(12)	--	(8)	הגדלת סיוע לימודי
--	29	47	34	מענים בתחום רגשי (יחס אישי ועידוד, סיוע רגשי) **
--	[6]	(16)	(10)	שיפור תהליכי איתור *
(23)	(7)	-	(7)	יותר תכניות **
(28)	--	(24)	20	הוראה אישית ופרטנית *

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%–39%, -- שני קווים מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.

¹ האחוזים אינם מסתכמים ל-100, כיוון שניתן היה לענות יותר מתשובה אחת.

8.4.3 הצורך של צוות בית הספר להיעזר בהכשרה בתחומים שונים, כדי להצליח בקידום התלמידים המתקשים: מחנכים ומנהלים

כאמור, לתפיסתם של גורמים רבים במערכת החינוך, הפעולות לחיזוק יכולתו של הצוות הן אמצעי משמעותי לחיזוק העבודה עם התלמידים המתקשים. מנהלי בתי הספר והמחנכים הביעו את הסכמתם לכך חד-משמעית (ר' לוחות 65, 66): בתשובה לשאלה בנושא, השיבו **כל המנהלים** (לשאלה סגורה) כי הם סבורים שיש צורך במתן הכשרה לעצמם או לצוות כדי לקדם את הידע לגבי עבודה עם התלמידים המתקשים. בקרב המחנכים, כשלושה רבעים מהם (74%) מעריכים כי נחוצה להם הכשרה נוספת.

תחומי הכשרה: מנהלים ומחנכים התבקשו להעריך באיזו מידה דרושות ההכשרות שברשימה (המחנכים נשאלו לגבי עצמם, המנהלים לגבי הצוות):

- ◆ על הצורך בהכשרות בתחום הדידקטי הצביעו 94% מהמנהלים ו-56% מהמחנכים.
- ◆ על הצורך בהכשרות בתחום חברתי-רגשי הצביעו 91% מהמנהלים ו-62% מהמחנכים.
- ◆ על הצורך בקבלת הכשרה בנוגע לעבודה עם הורי התלמידים המתקשים הצביעו 83% מהמנהלים ו-39% מהמחנכים.
- ◆ על הצורך בהכשרה בנושא איתור תלמידים מתקשים הצביעו 66% מהמנהלים ו-32% מהמחנכים
- ◆ בעיות משמעת והצבת גבולות ניצבות במקום האחרון בצורכי ההכשרות: 60% מהמנהלים ו-21% מהמחנכים חושבים שדרושה הכשרה בתחום זה.

ההבדלים בין מנהלים למחנכים באשר לצורך בהכשרה בולטים למדי, ומצביעים על כך שיותר מנהלים ממחנכים מעוניינים בהכשרה בכל תחום. השונות הזו נמצאת בהתאמה ל**מספר** התחומים שבהם המנהלים ומחנכים היו רוצים השתלמות: מבדיקת המדד המסכם "מספר תחומים בהם מנהל/מחנך רוצה השתלמות לצוות" עולה כי המנהלים היו רוצים 4 השתלמויות נוספות לצוותי בתי הספר שלהם, והמחנכים שואפים לכ-2 השתלמויות נוספות בלבד.

מהשוואה בין סוגי בתי הספר עולות נקודות אלו:

בקרב המנהלים, לא היו הבדלים משמעותיים בין סוגי בתי הספר השונים בהערכת צורכי ההכשרה, למעט בתחום אחד – יותר ממנהלי הבנים מעריכים כי נחוצה לצוות שלהם הכשרה נוספת בנושא איתור תלמידים מתקשים.

בקרב המחנכים, שיעור הצורך בהכשרה כלשהי היה הגבוה ביותר בקרב מחנכי בתי הספר המעורבים (89%) והנמוך ביותר בקרב מחנכי הבנים (63%), וכן גם המספר הממוצע של התחומים בהם יש צורך בהכשרה (ר' לוח 66).

לוח 65: הצורך של צוות בית הספר להיעזר בהכשרה בתחומים שונים, כדי להצליח בקידום התלמידים המתקשים על פי דיווח המנהלים, לפי סוג ביה"ס (במידה רבה או רבה מאוד, באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143		סך כל המנהלים (N)
100	100	100	100		רוצים הכשרה כלשהי
96	94	94	94		דידקטי – סה"כ ¹
92	84	89	88		הוראת תלמידים מתקשים
89	78	79	80		הוראה בכיתה הטרוגנית
92	86	95	91		חברתי-רגשי – סה"כ ²
92	80	88	86		העלאת מוטיבציה של התלמידים
80	86	82	83		עבודה עם הורי התלמידים המתקשים
80	78	79	78		הבנת צורכי התלמידים
64	55	63	60		התמודדות עם בעיות המשמעת והצבת גבולות
					כללי
52	61	*74	66		איתור התלמידים המתקשים
76	67	71	71		עבודה רב-צוותית ובין-תחומית
					מדד מסכם: מספר תחומים בהם מנהל רוצה הכשרה לצוות:
3.8	3.9	4.2	4.0		ממוצע
(1.3)	(1.1)	(1.1)	(1.1)		סטיית תקן

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$.

¹ הכשרות בתחום דידיקטי כוללות: הוראה לתלמידים מתקשים והוראה בכיתה הטרוגנית.
² ההכשרות בתחום הרגשי-חברתי כוללות העלאת מוטיבציה של התלמידים, הבנת צורכי התלמידים והתמודדות עם בעיות משמעת והצבת גבולות.

לוח 66: הצורך להיעזר בהכשרה בתחומים שונים, כדי להצליח בקידום התלמידים המתקשים על פי דיווח המחנכים, לפי סוג ביה"ס (במידה רבה או רבה מאוד, אחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
42	68	48	158		סך כל המחנכים (N)
89	82	63	74		רוצים הכשרה כלשהי **
74	54	50	56		דידקטי – סה"כ ¹
58	44	40	45		הוראת תלמידים מתקשים
62	38	42	45		הוראה בכיתה הטרוגנית
75	65	54	62		חברתי-רגשי – סה"כ ²
66	52	49	53		העלאת מוטיבציה של התלמידים
62	48	40	47		הבנת צורכי התלמידים
(37)	23	(13)	21		התמודדות עם בעיות המשמעת והצבת גבולות*
50	36	36	39		עבודה עם הורי התלמידים המתקשים
49	30	26	32		איתור התלמידים המתקשים
45	38	30	36		עבודה רב-צוותית ובין-תחומית
					מדד מסכם: מספר תחומים בהם המחנכים
2.9	2.2	2.0	2.2		רוצים להיעזר בהכשרה: ממוצע*
(1.7)	(1.7)	(2.0)	(1.9)		סטיית תקן

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$. () האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

¹ הכשרות בתחום דידיקטי כוללות: הוראה לתלמידים מתקשים והוראה בכיתה הטרוגנית.
² ההכשרות בתחום הרגשי-חברתי כוללות העלאת מוטיבציה של התלמידים, הבנת צורכי התלמידים והתמודדות עם בעיות משמעת והצבת גבולות.

9. הסוגיות העיקריות וכיווני הפעולה

מתיאור מאפייני בתי הספר של רשת 'מעין החינוך התורני' ודרכי הפעולה שהם נוקטים בהתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים, ומתוך התייחסות לבתי הספר הממלכתיים, עולות מספר סוגיות מרכזיות, שעניינן מגוון המענים והיקפם, מקצועיותם והשימוש בהם על ידי אנשי הצוות בבתי הספר.

א. מגוון המענים והיקפם

היקפי המענים: ממכלול הנתונים עולה תמונה של היקף צרכים לא מסופקים גדול יותר בבתי הספר של הרשת, לעומת בתי הספר הממלכתיים. גם מגוון האסטרטגיות בהן נעשה שימוש לקידום התלמידים המתקשים, נמוך יותר. יש מקום לבחון כיצד ניתן להפיץ את האסטרטגיות השונות היכולות לסייע לתלמידים בבתי ספר רבים יותר.

♦ **שימוש במשאבים במסגרת "סל שילוב" בעבור התלמידים המתקשים:** בתחום זה כדאי לבחון שתי סוגיות:

♦ **פיזור תלמידים הזכאים לסל שילוב בכיתות:** שיעור התלמידים הזכאים לסל שילוב (מכלל התלמידים) בבתי הספר של הרשת דומה לשיעורם בבתי הספר הממלכתיים. עם זאת, בבתי הספר של הרשת יש פחות כיתות שבהן יש תלמידים הזכאים לשילוב מאשר בבתי הספר הממלכתיים. ייתכן שהדבר נובע מכך שיש נטייה לרכז ילדים זכאים בכיתות מסוימות, אולי בהתאם לנכונותם וליכולתם של מורים מסוימים להתמודד עם צורכיהם, אולי בשל גודלן של הכיתות ובתי הספר. משמעות הדבר היא, שעל מחנכי כיתות בהן מרוכזים תלמידים מתקשים ותלמידים הזכאים לסל-שילוב עלול להיווצר עומס גדול. מאידך, ריכוזם של תלמידים מתקשים וזכאי שילוב בכיתות בהן המחנכים בעלי מיומנות רבה יחסית בעבודה עם תלמידים אלה, עשוי לתרום לעבודה טובה יותר עמם. הדבר מחייב בדיקה נוספת.

♦ **תלמידים זכאי סל שילוב מהווים חלק ניכר (גדול מחלקם באוכלוסיית המתקשים) ממקבלי הסיוע הלימודיים.** עולה צורך לבדוק האם הדבר נובע מכך שקשייהם של שאר התלמידים מוערכים כקלים יותר, או מכך שחסרים משאבים למתן מענים לתלמידים שאינם זכאי סל שילוב.

הפצת דרכי עבודה ייחודיות: כפי שתואר בדוח, בבתי הספר של הרשת התפתחו מענים ייחודיים להתמודדות עם תלמידים מתקשים, המהווים לעתים חלופה למענים שאינם קיימים, כגון, פרויקט "אבות ובנים", אנשי צוות (שאינם בעלי מקצוע טיפולי) האמונים על תמיכה רגשית, ועבודה משותפת עם מרכזי למידה. ראוי להרחיב את הלמידה ביחס למענים אלה ולבחון איך ניתן להפיצם לבתי ספר נוספים.

התפתחויות חדשות: בעת כתיבת המחקר עומדת מערכת החינוך החרדי כולה, ומעין החינוך התורני בפרט, על סיפם של שינויים והתפתחויות. ביניהם עדכון היחסים עם משרד החינוך והסדרת תקצוב עבודת המתי"אות בבתי הספר. נראה כי מענים רבים ומגוונים יותר, ואף מקצועיים יותר, יהיו זמינים בזמן הקרוב לבתי הספר של הרשת, ועולה צורך ללוות אותם בהכשרה, בבניית מנגנונים לתמיכה ארגונית ובהסדרת מנגנוני ניהול, על מנת שיתאפשר ניצול יעיל של משאבים חדשים אלה.

ב. מקצועיות המענים

בפני בתי הספר עומד מגוון של מענים מקצועיים לצורך ההתמודדות עם התלמידים המתקשים.

שימוש בסיוע טיפולי מקצועי: מנתוני הדוח עולה שביחס לבתי הספר הממלכתיים, רוב בתי הספר של 'מעין החינוך התורני' משתמשים פחות בסיוע טיפולי מקצועי ופונים פחות לאנשי מקצוע (בתוך בית הספר ומחוץ לו) בתחום ההתמודדות עם התלמידים המתקשים. הגדלת מספר אנשי המקצוע הטיפוליים בבתי הספר, בצד חיזוק מודעותם של המורים לתועלת האפשרית בפנייה לאנשי מקצוע, יאפשרו הן מתן מענים מקצועיים יותר לתלמידים והן חיזוק התמיכה לצוות המורים.

חיזוק הקשר עם גורמים מקצועיים בקהילה: כאמור, שיעור בתי הספר של הרשת המקיימים קשר שוטף עם שירותי קהילה שונים, נמוך, לעתים באופן משמעותי, לעומת בתי הספר הממלכתיים. בעיקר ניכר הדבר בכל הנוגע לשירותים הטיפוליים. כמו כן, פחות ממחנכי הרשת דיווחו שהפנו תלמידים לגורם טיפולי מחוץ לבית הספר. סוגיית הרצון להיעזר גם בגורמי קהילה נשענת גם על הכרת השירותים הללו ותרומתם האפשרית וגם על הסגירות המאפיינת את הקהילה החרדית, המרתיעה משפחות מלהודות בקושי. סביר להניח שהקשר של בתי הספר עם השירותים השונים מושפע לא רק ממידת ההזדקקות להם, אלא גם מרמת "הנייטרליות" הדתית שלהם בעיני הקהילה החרדית, וממידת הקרבה לאוכלוסייה הכללית שמרשים לעצמם בתי הספר. הפנייה לגורמים חיצוניים מתרחשת יותר כאשר מדובר במענים לימודיים, ופחות כאשר מדובר במענים טיפוליים. ייתכן שתופעה זו נמצאת בזיקה לעלייה במספר מרכזי למידה לאוכלוסייה החרדית בשנים האחרונות, ובהיקף ומגוון השירותים שהם מציעים. לאור זאת, ראוי לחשוב גם על דרכים כיצד להמשיך ולחזק את הקשר בין השירותים הטיפוליים בקהילה לבתי הספר, תוך דאגה לסוגיות של התאמה תרבותית.

שיפור מקצועיות החונכים: החונכות היא מענה המתאים תרבותית לתפיסות בתי הספר החרדיים, והיא זמינה יותר מרוב המענים ולכן מהווה משאב חשוב בהתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים. עולה צורך בתגבור ההכשרה לחונכים על מנת שניתן יהיה להפיק את המרב מפעילותם.

כדאי לציין כי היבטים שונים בהתאמה תרבותית של המענים, מקשים על בתי הספר החרדיים לפנות או לעשות שימוש במענים מקצועיים. למשל בתי הספר לבנים מקפידים במיוחד על כך שאנשי הצוות יהיו גברים, וכיום יש עדיין מחסור בגברים בעלי הכשרה מקצועית בתחומי חינוך וטיפול שונים. עוד דוגמה שעלתה בראינות עם אנשי מקצוע היא התאמת החומר הלימודי, הן בהכשרות והן בעבור התלמידים, לדרישות הדתיות. יש מקום לשקול לקיים דיון משותף עם אנשי חינוך חרדיים על מנת לפתור סוגיות אלו ודומות להן.

ג. תמיכה לצוות המקצועי

עבודת צוות: בצד השיעור הנמוך יחסית של היעזרות באנשי מקצוע טיפוליים בתוך בית הספר ומחוץ לו, דווח גם על פחות השתתפות בשיבות צוות ביחס למחנכי בתי הספר הממלכתיים. מפגשי צוות והיעזרות באנשי צוות אחרים נחשבים, בקרב אנשי חינוך מקצועיים ובספרות, כמרכיב משמעותי במתן תמיכה וסיוע למורים, ולכן אין זה מפתיע ששיעור נמוך יותר ממחנכי הרשת מרגישים שיש להם "כתובת חולמת" להתייעצות, בנושאים דידיקטיים כמו גם בנושאים חברתיים ורגשיים, ביחס למחנכי בתי הספר

הממלכתיים. ראוי לבחון כיצד לחזק רכיבים אלה על מנת לחזק את התמיכה הניתנת מורים בהתמודדותם עם התלמידים המתקשים.

הכשרות מקצועיות רלוונטיות: הממצאים מעלים מספר תחומים בהם דרושה לצוותי בתי הספר הכשרה נוספת:

- ◆ הכשרה למחנכות הבנות בנושא העבודה בכיתה ההטרוגנית: בבתי הספר לבנות נעשה פחות שימוש מאשר בבתי הספר האחרים בשיטות הוראה מותאמות לכיתה ההטרוגנית. בהתאם לכך, מחנכות הבנות מצביעות על קשיים הנובעים ממחסור בידע מקצועי בתחום זה: יותר מחנכות לבנות דיווחו כי קשה להן לנהל את השיעור בגלל פערים גדולים בין התלמידות; מעל למחצית ממחנכות הבנות דיווחו כי ריבוי התלמידות המתקשות בכיתה פוגע בלמידה של שאר התלמידות; ורוב המחנכות דיווחו כי הן זקוקות ליותר זמן כדי לתכנן את ההוראה עם התלמידים המתקשים. חיזוק ההכשרה בתחומים אלה יכול גם למנוע או לצמצם את הנטייה (הבולטת יותר בבתי ספר לבנות לעומת בתי הספר האחרים) לחלק את הכיתות להקבצות לפי רמת התלמידות כבר בכיתות הנמוכות.
- ◆ הרחבת ההכשרות האקדמיות בתחומי החינוך למנהלי בתי הספר לבנים: נושא השכלת מנהלי בתי הספר (לבנים בעיקר, אך גם בבתי הספר המעורבים) מורכב שכן לרבים מהמנהלים השכלה גבוהה בתחומים דתיים, אך לא בתחומי חינוך שונים או בניהול בתי ספר ("קורס המנהלים" של משרד החינוך). יש צורך במיפוי מדוקדק יותר של התחום ומתן מענים הולמים לצורכי בתי הספר.
- ◆ **תמיכה מוגברת לבתי הספר המעורבים:** בתי הספר המעורבים מתמודדים עם אוכלוסייה חלשה יותר, בצד האתגר הייחודי שבהתמודדות עם שתי אוכלוסיות תלמידים נפרדות (בנים ובנות) באותה מסגרת ניהולית. צוותי בתי הספר המעורבים מדווחים, ביחס לבתי הספר האחרים, על פערים גדולים יותר בין היקף הצרכים של התלמידים להיקף המענים, על פחות קשר עם שירותים טיפוליים חיצוניים, על פחות אנשי צוות טיפוליים בבתי הספר ועל פחות הכשרות לצוות. בהתאם, הם מדווחים על קשיים רבים יותר בהתמודדות עם התלמידים המתקשים ועל צורך רב יותר בהכשרות. נראה שיש מקום לחזק את התמיכה בבתי ספר אלה.

לסיכום, נציין כי הממצאים מציגים תמונה מורכבת של רשת חינוך המשרתת בעיקר פלח אוכלוסייה אחד בקהילה החרדית – את הקהילה החרדית הספרדית. יתר על כן, בתי הספר של הרשת אמנם פרושים בכל הארץ, אך רבים מהם ממוקמים בפריפריה הגאוגרפית או בשכונות חלשות מבחינה כלכלית. רצוי להמשיך בהעמקת האבחנה בין השפעות ההשתייכות הדתית לבין השפעות המאפיינים החברתי-כלכליים של האוכלוסייה על דרכי הפעולה של בתי הספר ועל המענים העומדים לרשות התלמידים.

נכונות הרשת לקחת חלק במיפוי היא צעד נוסף לקראת הרחבת שיתופי פעולה בין מערכת החינוך הממלכתית לבין בתי הספר החרדיים, לשם חיזוק המענים לתלמידים ולמשפחותיהם. זהו גם צעד נוסף ללמידה על דרכי פעולה של כלל בתי הספר החרדיים על מנת שניתן יהיה לתמוך בהמשך התכנון, הפיתוח וההטמעה של מדיניות ושל דרכי התערבות הולמות לקידום של התלמידים המתקשים.

ביבליוגרפיה

אבדור, ש'. 2009. "פיתוח פרופסיונאלי של מורים ומקומם של מוסדות הכשרה אקדמיים כשותפים לתהליכים אלה- סקירת ספרות וממצאי מחקרים מהעולם ומישראל", המאמר נכתב בקיץ תשס"ט עבור וועדה מטעם הגוף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5C34843F-8DC7-4F9B-8266-03F71DF40954/134278/14.pdf>

אבו-עסבה, ח'; כהן-נבות, מ'; עבדו, ב'. 2003. **איתור צרכים של בני נוער בנצרת**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

אתר משרד החינוך :

[/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/UvdotNetunim/netunim](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/UvdotNetunim/netunim)

אתר נתוני משרד התמ"ת (2010), <http://www.moit.gov.il/NR/exeres/1038AA92-A76D-4C39-ACD2-631572E573F4.htm>

אשכנזי, י'; טופילסקי, ט'; שגיא, ש'; ואנג'ל, מ'. לקראת פרסום. **שירותים פסיכולוגיים בבתי ספר יסודיים בשגרה ובחירום**. מאיירס ג'וינט מכון ברוקדייל, ירושלים.

בלס, נ'. 2009. אינדיקטורים הנוגעים לנושא פערים ואי שוויון במערכות החינוך, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת אינדיקטורים למערכת החינוך, עבור האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים.

בלס, נ'; אדלר, ח'. 2009. **אי שוויון במערכת החינוך, ישראל 2009 – תמונת מצב**. מרכז טאוב, ירושלים.

בן רבי, ד'; ברוך-קוברסקי, ר'; קונסטנטינוב, ו'. 2013. **הפרויקט הלאומי של הקהילה האתיופית בישראל: הערכת השפעת התכנית לסיוע לימודי על הישגי התלמידים, 2008-2010**. מאיירס ג'וינט מכון ברוקדייל, ירושלים.

בן-דוד, ד'. 2011. "הישגים בחינוך – השוואה בין-לאומית מעודכנת", נייר מדיניות מס' 2011.12, פורסם ב'**חינוך**', נייר דיון, תוכנית מדיניות 2011.

ברלב, ל'; כהן, נ'. 2008. **סקר פעילות גורמים חיצוניים בבתי ספר יסודיים וחיטובות ביניים בחינוך הרגיל העברי והערבי: דו"ח מסכם**. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי, ירושלים.

גוטליב, ד'; פרומן, א'. 2011. **מגמות בהתפתחות העוני ורמת החיים במחצית הראשונה של 2010**. המוסד לביטוח לאומי: מינהל המחקר והתכנון

גורדון, ד'; ושרון, ד'. 2006. **חשיבה מחודשת על החינוך העל-יסודי בארץ**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

גלובמן, ר'; ליפשיץ, ח'. 2004. "עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל". **מגמות**, מ"ג(2): 329-346

גליקמן, ח'. 2011. **הערכת רפורמת "אופק חדש" בחינוך היסודי**. דוח ראמ"ה.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MaagareyYeda/>

גרינבאום, ז"צ; פריד, ד' (עורכים). 2011. **קשרי משפחה – מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**, תמונת מצב **המלצות**. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ירושלים.

דוח בנק ישראל. 2011. **השכלה ותעסוקה באוכלוסייה החרדית**. מתוך :
<http://www.bankisrael.gov.il/deptdata/mehkar/doch10/heb/doch10h.htm>

דוח הוועדה הבין-משרדית. 2010. איתור קטינים הנמצאים במצבי סכנה והתוויית רשת ביטחון להגנה בקהילה. http://www.kibbutz.org.il/politit-takam/archiv/100422_Interministerial_report_6.pdf

דוח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר. 2002. **הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי הספר, מסקנות הוועדה והמלצותיה**: מבוססות על עבודת הוועדה ועל דו"ח מחקר בנושא הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער, גובשו בסיוע: מיכל בר אילן, שרון סופר, טלל דולב, מרים כהן-נבות. מרכז מחקר ומידע של הכנסת, המרכז לילדים ולנוער, ג'וינט-מכון ברוקדייל.
<http://www.knesset.gov.il/committees/heb/docs/school15-4.htm>

המועצה הלאומית לשלום הילד ומכון חרוב. 2010. **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי 2010**. ירושלים.

הראל, י'; אלנבוגן-פרנקוביץ', ש'; מולכו, מ'; אבו-עסבה, ח'; חביב, ג'. 2002. **נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בין-לאומי, ממצאי המחקר השני (1998)**. פמ-54-02, ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים, ואוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

הראל, י'; מולכו, מ'; טילינגר, א'. 2003. **נוער בישראל. בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון**. אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

הראל, י'; קורן, ל'; מולכו, מ'; פוגל-גרינולד, ח'; בן-דוד, י'; נוה ש'. 2009. **נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בין-לאומי, ממצאי המחקר החמישי (2006)**. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

הראל, י'; קני, ד'; רהב, ג'. 1997. **נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בין-לאומי**. פמ-47-97, מכון ברוקדייל, ירושלים, ואוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

ואזן-סיקרון, ל'; זלצברג ס'; יורוביץ ל'; כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ'; לייטנר-שורק, י'; מרגולין, ת'; ריבקין, ד'. 2009. **ילדים ובני נוער חרדים בישראל: צרכים, מענים וכיווני מחקר**. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. ירושלים. דוח פנימי - לא פורסם.

וורגן, י'. 2007. **השינוי בשיטת ההקצאה של שעות ההוראה לבתי הספר היסודיים, לקראת ישיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת** מרכז המחקר והמידע של הכנסת, ירושלים.

וורגן, י'. 2009. **יישום חוק השילוב בשנת הלימודים תש"ע**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת, ירושלים.

וורגן, י'. 2010. **דחיית המועדים ליישום החוק בדבר פיצול כיתות א'-ב' בלימודי מיומנויות היסוד**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת, ירושלים.

וינהבר, ב'; בן-נון ר'; שיפמן א'. 2009. **סקר מעורבות עמותות, קרנות ופילנתרופיה עסקית במערכת החינוך: פריסת תכניות חינוך של ארגונים מהמגזר השלישי בבתי הספר הציבוריים** ממצאי דו"ח תשס"ח ותש"ע, המכון ליזמות בחינוך
http://ftp.beitberl.ac.il/~bbsite/edu/merkazim/tichnun_limudim/newsletter/newsletter4/topic1.htm

וויסבלאי, א'. 2012. **תפקידה של מערכת החינוך בזיהוי ואיתור ילדים בסיכון: מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט, לקראת כנס באר-שבע לשלום הילד 2012**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חליחל, א'. 2011. **פריון של נשים יהודיות ומוסלמיות בישראל לפי מידת הדתיות שלהן בשנים 1979-2009**. נייר עבודה מס' 60, הלמ"ס, אגף דמוגרפיה ומפקד.

- חנני, ה'. 2010. "אנשים בישראל": תפרוסת האוכלוסייה החרדית בישראל. נתוני מוסד שמואל נאמן – לתחום תעסוקת חרדים: <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7762>; <http://www.neaman.org.il/>; חקק, י'. 2005. רוחניות מול גשמיות בישיבות הליטאיות. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות: ירושלים.
- כהן-נבות, מ'. 2003. הערכת פרויקט הסח"ח – סביבת החינוך החדשה' – בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל-דוח מסכם. מאיירס ג'וינט מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ'. 2000. סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ', לבנדה, א'. 2003. הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח), התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.
- כהן-נבות, מ'; עוואדיה א'. 2013. תכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים - הערכת התערבות לקידום עבודת המורים עם תלמידים בסיכון: דו"ח מסכם. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ'; עוואדיה, א'. 2006. איתור צרכים ותכנון שירותים לבני נוער בתמרה. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ'; לוי ד'; קונסטנטינוב ו'; עוואדיה א'; ברוך-קוברסקי ר'; חסין, ט'. 2009. מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחיבת הביניים לקידום התלמידים המתקשים: דוח מסכם מדעי. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהן-נבות, מ'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; ריינפלד, ת'. 2001. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. דוח מחקר. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כהנר, ל'. 2009. התפתחות המבנה המרחבי וההיררכי של האוכלוסייה החרדית בישראל, עבודה לתואר בוגר. אוניברסיטת חיפה.
- לוי, ח'. 2009. המגזר החרדי בישראל, העצמה תוך שילוב בתעסוקה. ירושלים: המועצה הלאומית לכלכלה במשרד ראש הממשלה
- לוי, ח'; כהן, ר'. 2010. דוח המועצה הלאומית לכלכלה: שיטת לזיהוי ואפיון כמותי של המגזר החרדי. ירושלים: המועצה הלאומית לכלכלה משרד ראש הממשלה.
- לוי-אפשטיין, מ'. 2012. סקירת ספרות בנושא תכניות התערבות העוסקות בקידום תלמידים המתקשים בלימודים לאורך הרצף החינוכי. מכון הנרייטה סאלד ולשכת המדען הראשי - משרד החינוך, ירושלים.
- מדינת ישראל. 2006. דוח הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה בראשות פרופ' הלל שמיד. ירושלים.
- מוסד שמואל נאמן, 2010: לקט מחקרים מס' 1 בנושא: היקפים ומאפיינים של כוח העבודה החרדי. <http://www.neaman.org.il>
- מור, פ'; לוריא, א'. 2010. כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת. אשלים, ירושלים.
- מור, פ'. 2010. לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. אשלים: ירושלים.

- נאון, ד'; מילשטיין, א'; מרום, מ'. 2012. **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד**. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- סבו-לאל, ר'; ארזי, ט'. 2011. "קידום שיתוף הפעולה והתאמות בין השירותים בתחום הגנת הילד". **נקודת מפגש** (3): 43 – 48.
- סבו-לאל, ר'; חסין, ט'. 2010. **מבחר נתונים ארציים מסכמים מדוח התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון: ילדים חרדים**. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- סבו-לאל, ר'; חסין, ט'. 2011. **מצבי סיכון בקרב ילדים ובני נוער: איתור ומיפוי במסגרת התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון**. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- סבירסקי, ש'; דגן-בוזגלו, נ'. 2012. "מה גודל האי-שוויון התקציבי בין בתי הספר? איש אינו יודע". מרכז אדוה, <http://www.adva.org/default.asp?pageid=12>
- סבירסקי, ש'; דגן-בוזגלו, נ'. 2013. "אי שוויון ואי שקיפות על תקציב החינוך בישראל מרכז אדוה", <http://www.adva.org/default.asp?pageid=12>
- סדרת ניירות טכניים מס' 19. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
סומך א'; דרד-זהבי, ע'. 2005. **המעבר לעבודת צוות בבתי ספר: בחינת הגורמים ברמת הארגון, הצוות והפרט המעכבים או מעודדים אפקטיבית עבודת הצוות**. אוניברסיטת חיפה והמדען הראשי של משרד החינוך.
- <http://www.google.co.il/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcms.education.gov.il%2FNR%2Frdonlyres%2F8AC47F14-1F17-49A0-9DC7-425B3D40E0E7%2F153967%2Fword29.doc&ei=k8vsUdy4DYfY0QW524GADg&usg=AFQjCNEImwlp1jSOZ0ID9S0etLTwdeGcsQ&sig2=bk5MMBiqvzK3aIN^xydNqg>
- עמלנט: מצגת "היערכות תשע"א, מנהל הכספים, עמלנט": <http://www.amalnet.k12.il/>
- פרמון, ב'; מליחי, א'. 2010. **משרד התמ"ת – מאפייני התעסוקה במגזר החרדי, 2010** - מצגת בכנס השביעי של הפורום לחקר מדיניות חברתית בישראל.
- פרידמן, י'; שאול-מנע, נ'; פוגל, נ'; רומנוב, ד'; עמדי, ד'; פלדמן, מ'; סחייק, ר'; שיפריס, ג'; פורטנוי, ח'. 2011. **שיטות מדידה ואמידת גודלה של האוכלוסייה החרדית בישראל**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- קונור-אטיאס, א'; גרמש, ל'. 2012. "זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2009-2010". מרכז אדוה, <http://www.adva.org/default.asp?pageid=12>
- קשתי, י'; פרידמן, א'; בן יהודה, ט'; אלרועי, א'; שקולניק, א'; שמש, מ'. 2001. **הערכת תוכניות התערבות בחט"ב**. משרד החינוך: האגף לחינוך על יסודי.
- ראמ"ה. 2012. **נתוני מיצ"ב תשע"ב, אוקטובר 2012**. משרד החינוך, ירושלים.
- ראמ"ה. 2012. **דוחות מבחני המיצ"ב תשע"ב - מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית מבחני הישגים אוקטובר 2012**. משרד החינוך, ירושלים.
- רש, נ' וקבוצת ון ליר לחינוך. 2008. **חטיבות הביניים בישראל, בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים, מסגרת לניתוח כיווני הכרעה**. משרד החינוך ומכון ון-ליר, ירושלים.
- שביט, י'; ברונשטיין, ו'. 2011. "רפורמות בחינוך וצמצום פערי השכלה בישראל", **מרכז טאוב: נייר מדיניות מס' 2011.09**.

- שורק, י'; ריבקין, ד'. 2006. **החצר הפעילה: דוח מחקר**. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. ירושלים. דוח פנימי - לא פורסם.
- שחר, ח'. 2007. **ייעוץ לבתי הספר כמערכת: תיאוריה, מחקר ומעשה**. הוצאת רמות אוניברסיטת ת"א.
- שפיגל, א'. 2011. **"ותלמוד-תורה כנגד כולם" חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל מס' 405, ירושלים.
- שרן, ש'; הרץ-לזרוביץ, ר'. 1981. **"המורה בתהליך שינוי"**. מורים ותלמידים בתהליך שינוי. רמות: ת"א.
- שרן, ש'; טאן, א'. 2005. **מבנה בית הספר והדרך ללמידה פוריה**. הוצאת רמות אוניברסיטת ת"א.
- שרן, ש'; שחר, ח'. 1990. **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. ירושלים: שוקן.
- שרן, ש'; שחר, ח'; ולוין, ת'. 1998. **בית הספר החדשני: ארגון והוראה**. תל-אביב, רמות.
- Alexander, K.L.; Entwisle, D.R.; Horsey, C.S. 1997. "From first grade forward: Early foundations of high school dropout". **Sociology of Education** 70: 87-107.
- Ammar, S.; Bifulco, R.; Duncombe, W.; Wright, R. 2000. "Identifying low-performance public schools". **Studies in Educational Evaluation** 26: 259-287.
- Angrist, J.D.; Lavy, V. 2001. "Does teacher training affect pupil learning? Evidence from comparisons in Jerusalem public schools". **Journal of Labor Economics** 19(2): 343-369.
- Archambault, F.X. 1989. "Instructional setting and other features of compensatory education programs". In: R. Slavin, N. Madden, N. Karweit (eds.). **Preventing School Failure**, pp. 220-263. Boston: Allyn and Bacon.
- Atkinson, M.; Halsey, K.; Wilkin, A.; Kinder, K. 2000. **Raising Attendance: A Detailed Study of Education Welfare Service Working Practices**, (Vols. 1 & 2). Berkshire, UK: National Foundation for Educational Research.
- Bacona, J. K.; Causton-Theoharis, J. 2013. "'It should be teamwork': a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education". **International Journal of Inclusive Education** 17(7): 682-699.
- Barnes, S.; Stewart, J. 1991. **A Study of an Alternative High School: Focus, Features and Impact**. Texas. Report No. EA 023 102). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 333 584)
- Barr, R.D.; Parrett, W.H. 2001. **Hope Fulfilled for At-risk and Violent Youth**. Boston: Allyn and Bacon.
- Barton, P. 2003. **Parsing the Achievement Gap - Baselines for Tracking Progress**. Princeton NJ: Policy Information Center - Educational testing service.
- Bifulco, R.; Duncombe, W.; Yinger, J. 2005. "Does whole-school reform boost student performance? The case of New York City". **Policy Analysis and Management** 24(1):47-72.
- Borman, B.G.; Boulay, M. 2004. **Summer Learning: Research, Policies, and Programs**. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

- Borman, G.D.; Springfield, S.C.; Slavin, R.E. (eds.). 2001. **Title 1 – Compensatory Education at the Crossroads**, pp. 137-171. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandts, L. 1999. "Are pullout programs sabotaging classroom community in our elementary schools?" **Primary Voices K-6** 7(3):9-16.
- Brooks, J.E. 2006. "Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools". **Children & Schools** 28(2): 69-76.
- Cheunga, C.K.; Rudowicza E. 2003. "Academic outcomes of ability grouping among junior high school students in Hong Kong". **The Journal of Educational Research** 96(4):241-254.
- Chisaka, B.C. 2002. "Ability grouping in Zimbabwe secondary schools: A qualitative analysis of perceptions of learners in low ability classes". **Evaluation And Research In Education** 16(1):19-34.
- Clune, W. 1998. **Toward a Theory of Systemic Reform: The Case of Nine NSF Statewide Systemic Initiatives**. Research Monogram no.16, The National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Madison.
- Cohen, J. 2008. "Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being". **Harvard Educational Review** 76(2):201-237.
- Cooper, H.; Nye, B.; Charlton, K.; Lindsay, J.; Greathouse, S. 1996. "The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review". **Review of Educational Research** 66(3):227-268.
- Cox, R.G.; Zhang, L.; Johnson, W. D.; Bender, D. R. 2007. "Academic performance and substance use: Findings from a state survey of public high school students". **The Journal of School Health** 77(3):109-115.
- Cuciti, P.L.; Appelbaum, L.; Witwer, A.C.F. 1992. **Family Resource Schools: Second Year Evaluation**. Denver, Colorado: Center of the Improvement of Public Management University of Colorado at Denver.
- Darling-Hammond, L.; Baratz-Snowden, J. 2007. "A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve". **Educational Horizons** 85(2):111-132.
- Darling-Hammond, L.; Richardson, N. 2009. "Teacher learning: What matters?". **How Teachers Learn** 66:546-53.
- Darling-Hammond, L.; Wei, R. C.; Andree, A.; Richardson, N.; Orphanos, S. 2009. "State of the profession: Study measures status of professional development". **Journal of Staff Development** 30 (2): 42-44.
- Davis S.; Darling-Hammond L.; LaPointe, M.; Meyerson, D. 2005. **School Leadership Study: Developing Successful Principals**. Stanford University, School of Education: Stanford Educational Leadership Institute (SELI).

DeCapua, A.; Smathers, W.; Tang, F. 2009. **Meeting the Needs of Students with Limited or Interrupted Schooling: A Guide for Educators** Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Dieker, L.A.; Murawski, W.W. 2003. "Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends and suggestions for success". **The High School Journal** 86(4):1-13.

Donmoyer, R.; Kos, R. 1993. "At-risk students: Insights from/about research". In R. Donmoyer & R. Kos (eds.). **At-risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices**, pp. 7- 36. Albany, New York: State University of New York Press.

Dove, M.; Honigsfeld, A. 2010. "ESL co-teaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning". **TESOL Journal** 1:3–22.

Druian, G.; Butler, J.A. 2001. "Effective schooling practices for at-risk youth: What the research shows". Retrieved from: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/topsyn1.html>.

DuBois, D.L.; Holloway, B.E.; Valentine, J.C.; Cooper, H. 2002. "Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review". **American Journal of Community Psychology** 30(2):157-197.

DuBois, D.L.; Portillo, N.; Rhodes, J.E.; Silverthorn, N.; Valentine, J.C. 2011. "How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence". **Psychological Science in the Public Interest** 12(2):57-91.

Durlak, J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B. 2011. "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". **Child Development** 82(1):405-432.

Duttweiler, P.C. 2004. "Systemic renewal: What works?" In: J. Smink & F.P. Schargel (eds.). **Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention**, pp. 53-63. New York: Eye on Education.

Elias, M.J.; Zins, J.E.; Weissberg, R.P.; Frey, K.S.; Greenberg, M.T.; Haynes, N.M. 1997. **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

El-Or, T. 1994. **Educated and Ignorant: Haredi orthodox Jewish Women and Their World**. Boulder & London, Lynne Rienner Publishers.

Finn, J.D.; Gerber, S.B.; Boyde-Zaharias, J. 2005. "Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school". **Journal of Educational Psychology** 97(2): 214-223.

Frank, R.J. 1990. "High school dropouts: A new look at family variables". **Social Work in Education** 13:34-47.

Friedman, V. 1994. **Teachers as Learners: Linking the Classroom to School Restructuring**. Jerusalem: JDC-Israel Internal Publication.

Fullan, M. 1992. **Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond**. UK: Open University Press.

Gandara, P.; Bial, D. 2001. **Paving the Way to Post-secondary Education: K-12 Intervention Programs for Underrepresented Youth**. Report for the National Post-secondary Education Cooperative.

Gates, G.; Robinson, S. 2009. "Delving into teacher collaboration: Untangling problems and solutions for leadership". **NASSP Bulletin** 93(3):145-165.

Gaziel, H. 2001. "Accelerated schools programs: Assessing their effectiveness". **Review of Education** 47(1):7-29.

Gelzheiser, L.M.; Meyers, J.; Pruzek, R.M. 1992. "Effects of pull-in and pull-out approaches to reading instruction for special education and remedial reading students". **Journal of Educational and Psychological Consultation** 3(2):133-149.

Ginsburg-Block, M.; Manz, H.; Mcwayne, C. 2010. "Partnering to foster achievement in reading and mathematics". In S. L. Christenson & A. L. Reschly (eds.). **Handbook of School-Family Partnerships**. New York: Routledge, pp. 175-203

Goddard, I.L.; Goddard, R.D.; Tschannen-Moran, M. 2007. **A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools**. New-York: Teachers College, Columbia University.

Goldhaber, D.; Anthony, E. 2004. "Can teacher quality be effectively assessed". **The Urban Institute Website**. http://www.urban.org/UploadedPDF/410958_NBPTSOutcomes.pdf .

Grossman, J.B.; Chan, C.S.; Schwartz, S.E.O.; Rhodes, J.E. 2012. "The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes". **American Journal of Community Psychology**. 49:43–54.

Hallam, S.; Ireson, J. 2006. "Secondary school pupils' preferences for different types of structured grouping practices". **British Educational Research Journal** 32(4):583-599.

Hallinan, M. T. 2003. "Ability grouping and student learning". **Brookings Papers on Education Policy**, 95-124.

Harel-Fisch, Y.; Wolsh, S.; Boniel-Nissim, M.; Dezalovsky, A.; Amit, S.; Tessler, R.; Habib, J. 2013. **Youth in Israel: Health, Mental and Social Well-Being and Risk Behavior among Israeli Youth**. Bar Ilan University.

Harris, K.E. 1990. **Michigan Children at Risk Resource Manual**. Detroit: State Department of Education.

Harris, D.N.; Sass, T.R. 2011. "Teacher training, teacher quality and student achievement". **Journal of Public Economics** 95(7–8):798–812.

Hattie, J. 2009. **Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**. London: Routledge.

Hill, N.E.; Tyson, D.F. 2009. "Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement". **Developmental Psychology** 45(3):740-763.

- Hite, J.; Williams, E.; Baugh, S. 2005. "Multiple networks of public school administrators: An analysis of network content and structure". **International Journal of Leadership in Education** 8(2):91-122.
- Hoffman, D.M. 2009. "Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States". **Review of Educational Research** 79(2):533-556.
- Hopkins, D.; Stern, D. 1996. "Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications". **Teaching and Teacher Education** 12(5):501-517.
- Hunt, P.; Soto, G.; Maier, J.; Doering, K. 2003. "Collaborative teaming to support students at risk with severe disabilities in general education classroom". **Exceptional Children** 69(3):315-333.
- Hunt, P.; Soto, G.; Maier, J.; Liboiron, N.; Bae, S. 2004. "Collaborative teaming to support preschools with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs". **Topics in Early Childhood Special Education** 24(3):123-143.
- Ibtesam, H. 2005. "The relationships between effective communication of high school principal and school climate". **Education** 126(2):334-346.
- Ireson, J.; Clark, H.; Hallam, S. 2002. "Constructing ability groups in the secondary school: Issues in practice". **School Leadership & Management** 22(2):163-176.
- Ireson, J.; Hallam, S.; Hurley, C. 2004. "What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?" **British Educational Research Journal** 31(4):443-458.
- Ireson J.; Hallam, S. 2009. "Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools". **Learning and Instruction** 19: 201-213.
- Jacob, B.A.; Lefgren, L. 2002. **The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago**. Working paper 8916, National Bureau of Economic Research.
- Jacob, B.A.; Ludwig, J. 2011. "Educational interventions: Their effect on the achievement of poor children". In: **Neighborhood and Life Chances: How Place Matters in Modern America**. H. Newburger, E.L. Birch, S.M. Wachter, pp. 37-49. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jepsen, C.; Rivkin, S. 2002. **What is the Trade-off Between Smaller Classes and Teacher Quality?** NBER working paper no. 9205.
- Jeynes, W. H. 2007. "The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis". **Urban Education** 42(1):82-110.
- Jeynes, W. H. 2005. "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement". **Urban Education** 40(3):237-269.
- Kahane, R. 1998. "Informal agencies of socialization and the integration of immigrant youth into society: An example from Israel". In: E.Leshem & J.T. Shuval. **Immigration to Israel: Sociological Perspectives**. New Brunswick and London: Transaction Books.

- Kennedy, M. 1998. "Form and substance in in-service teacher education". **Research monograph no. 13**. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin, National Institute for Science Education.
- Kerckhoff, A.C. 1986. "Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools". **American Sociological Review** 51(6):842-858.
- King, F. 1990. **Alternatives to the Pullout Model**. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab.
- Knackendoffel, A.E. 2005. "Collaborative teaming in the secondary school". **Focus on Exceptional Children** 37(5):1-17.
- Kohler-Evans, P. 2006. "A co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids". **Education** 127(2):260-264.
- Koliba, C.J.; Gajda, R. 2008. "Evaluating and improving the quality of teacher collaboration A field-tested framework for secondary school leaders". **NASSP Bulletin** 92(2):133-153.
- Kourkoutasa, E.E.; Xavier, M.R. 2010. "Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education". **Procedia Social and Behavioral Sciences** 5:1210–1219.
- Kronick, F.R.; Hargis, C.H. 1990. **Dropouts: How drops out and why – and the recommended action**. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Lavy, V.; Schlosser, A. 2004. "Targeted remedial education for under-performing teenagers: Costs and benefits". **Journal of Labor Economics** 23(4):839-874. Retrieved from: <http://ideas.repec.org/a/ucp/jlabec/v23y2005i4p839-874.html>.
- Levin, B. 2006. "Schools in challenging circumstances: A reflection on what we know and what we need to know". **School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice** 17(4):399-407.
- Little, J. 1982. "Norms of collegiality and experimentation". **American Educational Research Journal** 19:325-340.
- Lösel, F.; Beelmann, A. 2003. "Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations". **The Annals of the American Academy of Political and Social Science** 587(1):84-109.
- Maeroff, G. 1993. **Team Building for School Change: Equipping Teachers with New Roles**. New York: Teachers College Press.
- Magrab, P. 1999. "Training professionals to work in inclusive settings". In: **OECD Inclusive Education at Work: Including Students with Disabilities in Mainstream Schools**. Paris.
- Marshall, P. 1990. **Building Partnerships Towards Dropout Prevention: A Case Study of the West Virginia University School Dropout Prevention Task Force**. Paper presented at the Rural Education Symposium of the American Council on Rural Special Education and the National Rural and Small Schools Consortium. Tucson, AZ.

- Mbwana, K.; Terzian, M.; Moore, K. A. 2009. "What works for parent involvement programs for children: Lessons from experimental evaluations of social interventions". **Child Trend** Fact Sheet. Publication #2009-47
http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2009_12_09_FS_WWParentInvolveProg.pdf
- McKeown, K. 2012. "Inter-agency cooperation between services for children and families in Ireland: does it improve outcomes?" **Journal of Children's Services** 7(3):191-200.
- McMeekin, R.W. 2003. **Incentives to Improve Education: A New Perspective**. U.K: Edward Elgar Publishing.
- Meyers, J. 1990. "Classroom, remedial, and resource teachers' views of pullout programs". **Elementary School Journal** 90(5):533-570.
- Mor, F. 2003. **Studying Educational Intervention : The Case Study of a Psycho-educational Intervention with Underachieving Youth at Risk (PEI) in the Israeli Education System**. University of Sussex.
<http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.288788#sthash.0rq3g0ZM.dpuf>
- Mulkey, L.M.; Catsambis, S.; Steelman, L.C.; Crain, R.L. 2005 "The long-term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation". **Social Psychology of Education** 8:137-177.
- Murawski, W.W.; Swanson, H.L. 2001. "A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?" **Remedial and Special Education** 22(5):258-267.
- Neihart, M. 2007. "The socio-affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice". **Gifted Child Quarterly** 51(4):330-341.
- Nierengarten, G.M.; Hughes, T. 2010. "What teachers wish administrators knew about co-teaching in high schools". **Electronic Journal for Inclusive Education** 2(6)
<http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=ejie>
- Nichols, J.; Dowdy, A.; Nichols, C. 2010. "Co-teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of No Child Left Behind?" **Education** 130(4):647-651.
- NFIE (National Foundation for the Improvement of Education). Corporate Author. 1995. **Using Minds Well: Dropout Prevention Program**. Washington, DC.
- Offer, S. 2004. "The socio-economic integration of the Ethiopian community in Israel". **International Migration** 42(3):29-55.
- Payton, J.; Weissberg, R.P.; Durlak, J.A.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B.; Pachan, M. 2008. **The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students**. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Ploessl, D.M.; Rock, M.L.; Schoenfeld, N.; Blanks, B. 2010. "On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions". **Intervention in School and Clinic** 45:158-168.

- Pouncy, H. 1999. "The "hallwalkers"". In: D.J. Besharov (ed.). **America's Disconnected Youth**. Washington, DC: CWLA Press.
- Rees D.I.; Brewer D.J.; Argys, L.M. 2000. "How should we measure the effect of ability grouping on student performance?" **Economics of Education Review** 19:17-20.
- Reimer, M. 2004. "Professional development". In: J. Smink, J. & F.P. Schargel (eds.). **Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention**, pp. 187-198. New York: Eye on Education.
- Resh, N.; Dar Y. 2013. "The rise and fall of school integration in Israel: Research and policy analysis". **British Educational Research Journal** 38(6):929-951.
- Resh, N. 1999. "Injustice in schools: Perception of deprivation and classroom composition". **Social Psychology of Education** 3:103-126.
- Reynolds, A.J.; Magnuson, K.A.; Ou, S. 2012. "Preschool-to-third grade programs and practices: A review of research". **Children and Youth Services Review** 32(8):1121-1131.
- Richmond, A. S.; Aberasturi, S.; Abernathy, T.; Delvecchio, T.; Aberasturi, R. 2009. "Examination of least restrictive environments: The effectiveness of pull-out programs and inclusion classrooms". **The Researcher** 21(1):5366.
- Ritter, G.W.; Barnett, J.H.; Denny, G.S.; Albin, G.R. 2009. "The effectiveness of volunteer tutoring programs for eElementary and middle-school students: A meta-analysis.". **Review of Educational Research** 79(1):36.
- Rossi, R.J.; Springfield, S.C. 1997. **Education Reform and Students at Risk**. U.S. Department of Education.
- Rumberger, R.W. 1995. "Dropping out of middle School: A multilevel analysis of students and schools". **American Educational Research Journal** 32(3):583-625.
- Rumberger, R.W.; Larson, K.A. 1992. **Keeping High-risk Chicano Students in School: Lessons from a Los Angeles Middle School Dropout Prevention Program**. Palo Alto, CA.: American Institutes for Research in the Behavioral Sciences; California University System.; Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students; Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED); Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED).
- Sanders, W. L.; Ashton, J. J.; Wright, S. P. 2005. "Comparison of the effects of NBPTS certified teachers with other teachers on the rate of student academic progress. Final report". **National Board for Professional Teaching Standards**. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491846.pdf>
- Scheerens, J.; Bosker, R.J. 1997. **The Foundations of Educational Effectiveness**. Oxford: Pergamon Press.
- Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A.; McDuffie K. A. 2007. "Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research". **Exceptional Children** 73(4):392-416.

- Seeley, K. 2004. "Gifted and talented students at risk". **Focus on Exceptional Children** 37(4):1-9.
- Shachar, H.; Gavin S.; Sharan, S. 2010. "Changing organizational culture and instructional methods in elementary schools: Perceptions of teachers and professional educational consultants". **Journal of Educational Change** 11:273–289.
- Simonsen, B.; Shaw, S. F.; Faggella-Luby, M.; Sugai, G.; Coyne, M.D.; Rhein, B.; Madaus, J.W.; Alfano, M. 2010. "A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists". **Remedial and Special Education** (January/February 2010) 31: 17-23
- Slavin, R.E.; Madden, N.A. 1989. "Effective classroom programs for students at risk". In: R.E. Slavin, N.L. Karweit, & N.A.Madden (eds.).**Effective Programs for Students at Risk**: 23-51. Boston: Allyn and Bacon.
- Smink, J. 2004. "Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention". In: J. Smink & F.P. Schargel, F.P (eds.). **Eye on Education**, pp. 154 – 163
- Smith, E. 2003. "Understanding underachievement: An investigation into the differential attainment of secondary school pupils". **British Journal of Sociology of Education** 24(5):575-587.
- Stearns, E.; Moller, S.; Blau, J.; Potochnik, S. 2007. "Staying back and dropping out: The relationships between retention and school dropout". **Sociology of Education** 80(3):210-240.
- Toby, J. 1989. "Of dropouts and stay-ins: The Gershwin approach". **Public Interest** 95:3-13.
- Tolan, P.; Henry, D.; Schoeny, M.; Bass, A.; Tolan, P. 2008. "Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems". **Campbell Systematic Reviews no. 16**. http://www.campbellcollaboration.org/news/Promising_results_mentoring_programs.php
- Tomlinson, C.A. 2006. "An alternative to ability grouping". **Principle Leadership** 6(8):31-32.
- Wang, M.C.; Maynard, C.R.; Walberg, H.J. 1994. "What works and what doesn't work: The case for an inclusive system". In: K.K. Wong & M.C. Wang (eds.).**Rethinking Policy for At Risk Students** 151-176. California: Mrcutchan Publishing Corporation
- Waters, J. T.; Marzano, R.J.; McNulty, B. 2004. "Leadership that sparks learning". **Educational Leadership** 61(7):48-60. Alexandria.
- Wayne K.H.; Woolfolk, A.E. 1993. "Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools". **The Elementary School Journal** 93(4):355-372.
- Weare, K. 2000. **Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach**. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C.; Reid, M.J. 2004. "Strengthening social and emotional competence in young children - the foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum". **Infants and Young Children** 17(2): 96-113.

- Wheeler, M.E.; Keller, T.E.; DuBois, D.L. 2010. "Review of three recent randomized trials of school-based mentoring". **Social Policy Report** 24(3) <http://masscampuscompact.org/resources/wp-content/uploads/2011/11/Social-Policy-Report-Review-of-Three-Recent-Randomized-Trials-of-School-Based-Mentoring.pdf>
- Wiliam, D.; Bartholomew, H. 2004. "It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics". **British Educational Research Journal** 30(2):279-293.
- Willms, D.J. 2003. **Student engagement at school - A sense of belonging and participation. Results from Pisa 2000**. OECD.
- Wilson, S.J.; Lipsey, M.W. 2007. "School-Based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis". **American Journal of Preventive Medicine** 33:130-143.
- Woldd-Michael, R.; Tobin, K.; Carambo, C.; Dalland, C. 2003. "Co-teaching: Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools". **Journal of Research in Science Teaching** 41(9):882-904.
- Worthy, J. 2009. "Only the names have been changed: Ability grouping revisited. **Urban Rev** 42:271-295.
- Yair, G.; Gazit, O. 2006. "Alienation from learning – poor Ethiopian children in Israel". In: E. Hannum & B. Fuller (eds.). **Children's Lives and Schooling Across Societies** :239-260. Amsterdam: Elsevier.
- Young, T.M.; Done, M. M.; Pappenpart, D.M. 1988. "Residential group care for children considered emotionally disturbed, 1966-1981". **Social Service Review** 62: 158-170.
- Zins, J.E.; Bloodworth, M.R.; Weissberg, R.P.; Herbert J. W. 2007. "The scientific base linking social and emotional learning to school success". **Journal of Educational and Psychological Consultation** 17(2-3):191-210.
- Zins, J.E.; Elias B.; Maurice, J. 2007. "Social and emotional learning: Promoting the development of all students". **Journal of Educational and Psychological Consultation** 17(2-3):233-255.

נספח א: מאפיינים של בתי הספר שנכללו בסקר

לוח א1: מאפיינים של בתי הספר, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

אָרְצִי	חֲרָדִי		
	חט"ב	יסודי	
			סך כל המנהלים (N)
174	153	143	מספר ממוצע של תלמידים בבית הספר
**440	**414	207	סטיית תקן
(247)	(181)	(115)	מספר ממוצע של תלמידים בכיתה
**29	**27	19	סטיית תקן
(6)	(5)	(6)	מספר ממוצע של מורים ל-100 תלמידים
**13	**9	11	סטיית תקן
(7)	(3)	(7)	
			סיוע כלכלי במסגרת
**57	**45	71	פעילויות מיוחדות
**31	**31	54	ארוחות
47	**36	48	חוגי העשרה אחרי צהריים
**8	**22	43	מסגרות השגחה מסובסדות לשעות אחר הצהריים
**72	56	63	ספרי לימוד וציוד לימודי אחר

מובהקות: האחוזים לפי מבחן χ^2 . ** $P < 0.01$. הממוצעים – לפי מבחן t של מודל רגרסיה לינארית.
 הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

נספח ב: היקף והיערכות בתי הספר לעבודה עם התלמידים המתקשים

לוח ב1: התלמידים המתקשים בבית הספר על פי דיווח המחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

סך כל המחנכים (N)	חרדי		ארצי	
	סה"כ	יסודי	חט"ב	יסודי
158	211	162	100	14
100	**100	26	45	15
(7)	(11)	30	30	(20)
10%	54	47	29	(12)
25%-11%	31	43	13	
50%-26%	--	13	29	
+51%	**22	29		
ממוצע				
סטיית תקן	(17)			

מובהקות: האחוזים לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; הממוצעים לפי מבחן t של גרסיה לינארית. ** $P < 0.01$. הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. (האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%, שני קווים מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.)

לוח ב2: התייחסות למגוון הצרכים של התלמידים ושימוש במידע (לעתים קרובות או תמיד) לצורך איתור תלמידים מתקשים, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

סך כל המחנכים (N)	חרדי		ארצי	
	סה"כ	יסודי	חט"ב	יסודי
158	211	162	84	49
84	88	84	73	75
49	**66	49	61	67
שימוש במידע (לעתים קרובות או תמיד) לצורך איתור תלמידים מתקשים			31	31
תוצאות מבחן/מבדק סטנדרטי שהועבר לכל תלמידי הכיתה כלי מיפוי כיתתי המתייחס לתפקוד התלמיד/ה בתחומים שאינם רק לימודיים			**79	45
ציונים בתעודה			**65	
מידע מהורים				

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . ** $P < 0.01$. הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי. ¹ מדד מסכם: אחוז המחנכים שדיווחו על שיחות עם כל/רוב התלמידים לפחות על אחד משני נושאים הבאים: העדפות ביחס לחומרי לימוד או שיטות לימוד; מצבם הלימודי. ² מדד מסכם: אחוז המחנכים שדיווחו על שיחות עם כל/רוב התלמידים לפחות על 3 מ-4 נושאים הבאים: תחומי התעניינות מיוחדים; מצבם החברתי בין תלמידי הכיתה; העדפות ביחס פעילויות חברתיות בבית-הספר; בעיות אישיות ומשפחתיות אחרות.

לוח ב3: ממוצע תלמידים בכיתה, שבשנה האחרונה נערכו פעולות לאיתור קשיים בקרבם לזיהויים, על פי דיווח המהנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

ארצי		חרדי		
חט"ב	יסודי	סה"כ	סה"כ	
162	211	158		סך כל המהנכים (N)
				שיחות עם גורמים בתוך צוות בית הספר
**77	**58	38	**	המהנך שוחח על התלמיד/ה עם מורים נוספים מסגל ביה"ס
(32)	(38)	(34)		סטיית תקן
*25	**27	19	*	המהנך שוחח על התלמיד/ה עם מורה/ת שילוב *
(31)	(33)	(18)		סטיית תקן
				שיחות עם גורמים מחוץ צוות בית הספר
**4	*4	8		המהנך התייעץ בנוגע לתלמיד/ה עם גורם מקצועי מחוץ לביה"ס
(8)	(10)	(13)		סטיית תקן
*7	**6	11		התלמיד/ה הופנה/תה לקבלת סיוע לימודי מחוץ לביה"ס
(16)	(9)	(14)		סטיית תקן
58	59	49		אחוז מהנכים שהפנו תלמיד אחד לפחות לגורם טיפולי מחוץ לביה"ס ²

מובהקות: * P<0.05 ** P<0.01 (לפי מבחן t של רגרסיה לינארית)

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתיה"ס החרדיים לבין בתיה"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתיה"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ב4: יישום היבטים ב"חוק השילוב", על פי דיווח המנהלים והמהנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

ארצי		חרדי		
חט"ב	יסודי	סה"כ	סה"כ	
174	153	143		סך כל המנהלים (N)
**72	**55	34		בתיה"ס שבהם יש כיתות לחינוך מיוחד
**45	**68	15		בתיה"ס שבהם פועלים מדריכי מתי"א
162	211	158		סך כל המהנכים (N)
74	**90	65		אחוז הכיתות שבהן יש תלמידים הזכאים לשילוב

מובהקות: האחוזים לפי מבחן χ^2 ; הממוצעים לפי מבחן t של מודל רגרסיה לינארית. * P<0.05 ; ** P<0.01.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתיה"ס החרדיים לבין בתיה"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתיה"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

נספח ג: האסטרטגיות העיקריות למתן מענים לקידום התלמידים המתקשים

לוח ג1: הוראה בשיטות שונות, על פי דיווח המחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (במידה רבה מאוד או במידה רבה; באחוזים)

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
סך כל המחנכים (N)	162	211	158
שימוש בשיטה אחת לפחות להתמודדות בכיתה הטרוגנית ¹	63	**91	65

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . ** $P < 0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי.

¹מדד מסכם: אחוז המחנכים שדיווחו על שימוש בשיטה אחת מתוך 4 שיטות הבאות לפחות: הוראה פרטנית; הוראה בזוגות או בקבוצות קטנות; שימוש בחומרי לימוד מותאמים לקבוצות שונות; מתן סוגי משימות שונות לתלמידים שונים, בהתאם לרמת תפקודם.

לוח ג2: בתי הספר שבהם מופעלות אסטרטגיות שונות להתמודדות עם שונות ברמה הלימודית של תלמידי הכיתה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
סך כל המנהלים (N)	174	153	143
הוראת שני מורים יחד בכיתה	**26	**47	8
הוראה של מורה וכוח אדם בלתי מוסמך יחד בכיתה	**17	**34	7

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . ** $P < 0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ג3: השכבות והמקצועות שבהם ניתנים מענים לימודיים מוגברים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס (באחוזים) ¹

סוג ביה"ס ²			
מערב	בנות	בנים	סה"כ
25	(47)	63	136
בתי"ס שבהם יש תגבור מחוץ לכיתה (N)			
השכבות שבהן יש תגבור מחוץ לכיתה			
100	79	86	86
96	89	89	90
88	81	86	85
56	68	67	65
המקצועות שבהם יש תגבור מחוץ לכיתה			
96	92	83	88
96	98	86	92
32	47	**18	31
24	11	**68	40
7	23	27	58
בתי"ס שבהם יש תגבור בתוך כיתה			
השכבות שבהן יש תגבור בתוך הכיתה (N)			
100	65	82	78
57	65	63	64
71	44	52	52
57	22	*52	41
המקצועות שבהם יש תגבור בתוך הכיתה			
71	74	76	73
86	87	76	82
29	9	16	14
29	13	**72	41

* P<0.05 ** P<0.01 (לפי מבחן χ^2)

¹ אחוזים מבתי"ס שבהם מיושמת האסטרטגיה המתאימה.

לוח ג4: הקבצות בבתי הספר ובשכבות הלימוד על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

ארצי		חרדי	סה"כ
חט"ב	יסודי	יסודי	
174	153	143	
**91	**18	50	
סך כל המנהלים (N)			
הקבצות: יש חלוקה לרמות בכיתות/במקצועות מסוימים			
כיתות שבהן יש הקבצות (מכלל בתי"ס)			
-	**16	45	
**86	¹ (44)	37	

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . ** P<0.01.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

¹ רק בבתי"ס היסודיים שבהם יש כיתות ז-ח.

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

לוח ג5: מספר האסטרטגיות השונות לקידום התלמידים המתקשים שמיושמות בבית ספר, על פי דיווח המנהלים והמחנכים, לפי סוג והגדרת ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	סה"כ המנהלים (N)
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143		מספר האסטרטגיות שמיושמות בביה"ס
100	100	100	100		סה"כ
0	2	1	1		0
11	14	9	11		1
15	16	17	16		2
31	22	29	27		3
31	20	30	27		4
4	24	14	16		5
4	2	0	1		6
4	0	0	1		7
3.3	3.2	3.2	3.2		ממוצע
(1.4)	(1.5)	(1.2)	(1.4)		סטיית תקן
42	68	48	158		סה"כ כל המחנכים (N)
26	23	23	24		אחוז התלמידים שמקבלים לפחות אחד מ-4 המענים: תגבור בתוך כיתה, תגבור מחוץ לכיתה, חונך, מענה טיפולי, ממוצע
					1
(16)	(17)	(18)	(17)		סטיית תקן

¹ ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.

לוח ג6: סוגי מענים טיפוליים הניתנים על-ידי אנשי מקצוע טיפוליים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס				סה"כ	סה"כ בתי"ס (N)
מעורב	בנות	בנים	סה"כ		
26	50	66	143		סיוע טיפולי מקצועי – סה"כ
77	74	67	71		א. טיפול ע"י היועץ/ת (פרטני/קבוצתי)
73	66	56	63		ב. טיפול ע"י פסיכולוג/ית
31	42	39	39		ג. טיפול ע"י מטפל בהבעה ויצירה
46	38	*23	33		ד. טיפול פרה-רפואי (קי' תקשורת, ריפוי בעיסוק)
15	26	20	21		ה. טיפולים אחרים
12	20	12	15		

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$.

לוח ג7: קשיים ביישום מענים טיפוליים וחברתיים לתלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס¹

סוג ביה"ס			
מעורב	בנות	בנים	סה"כ
(16)	(36)	(44)	(100)
84	67	66	69
63	56	66	61
42	25	36	34
21	25	21	22
21	14	18	17
(16)	(25)	(45)	(87)
75	48	58	59
38	36	56	47
38	32	47	40
31	40	27	31
19	16	18	17
13	20	16	16
31	8	**7	13

מובהקות: לפי מבחן χ^2 ** P<0.01.

¹ אחוזים מתוך בתיה"ס שבהם מיושמת האסטרטגיה (בסוגריים צוין מס' בתיה"ס).

לוח ג8: מטרות, סוגים והיקף פעילויות מיוחדות עם ההורים של התלמידים המתקשים, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג והגדרת ביה"ס (באחוזים)

סוג ביה"ס ²			
מעורב	בנות	בנים	סה"כ
12	21	25	59
58	71	76	70
17	19	28	22
58	38	48	48
25	38	24	29
75	71	48	63
25	29	24	25
17	48	44	39
33	19	20	22
0	19	16	14

הערה: ההבדלים אינם מובהקים מבחינה סטטיסטית.

לוח ג9: מספר האסטרטגיות השונות לקידום התלמידים המתקשים שמושמות בבתי הספר, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

סך כל המנהלים (N)	ארצי	
	יסודי	חט"ב
143	153	174
100	**100	*100
13	-	(7)
17	15	19
29	28	30
28	33	26
13	24	18
3.1	**3.6	*3.3
(1.2)	(1.0)	(1.2)

מובהקות: האחוזים לפי מבחן χ^2 ; הממוצעים לפי מבחן t של מודל הרגרסיה הלינארית * P<0.05 ** P<0.01.
() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ג10: יישום התגבור הלימודי (הדרכה ומועד), על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

סך כל המנהלים (N)	ארצי	
	יסודי	חט"ב
143	153	174
48	57	54
100	**100	**100
62	29	31
4	--	(4)
34	69	65

מובהקות: האחוזים לפי מבחן χ^2 ; הממוצעים לפי מבחן t של מודל הרגרסיה הלינארית. * P<0.05 ** P<0.01.
() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%; -- מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ג11: היקף ויישום המענים בבתי ספר, בכיתות ובקרב תלמידים, על פי דיווח המהנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

ארצי		חרדי	סך כל המהנכים (N)
חט"ב	יסודי	סה"כ	
(162)	(211)	(158)	
*31	**53	20	הכיתות שבהן מופעל תגבור לימודי בתוך הכיתה
80	87	81	הכיתות שבהן מופעל תגבור לימודי מחוץ לכיתה
57	58	48	הכיתות שבהן תלמידים מקבלים מענים טיפוליים
**13	*29	43	הכיתות שבהן מופעלת חונכות
26	**37	21	הכיתות שבהן מתקיימת פעילות עם הורי התלמידים המתקשים

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * P<0.05; ** P<0.01.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ג12: הזכאים לסל שילוב בקרב מקבלי הסיוע, על פי דיווח המהנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

ארצי		חרדי	סך כל המהנכים (N)
חט"ב	יסודי	סה"כ	
162	211	158	כיתות שבהן יש תלמידים הזכאים לשילוב הזכאים לסל שילוב בקרב מקבלי הסיוע:
74	**90	65	תגבור בכיתה – ממוצע
54	50	61	סטיות תקן
(38)	(35)	(38)	תגבור מחוץ לכיתה – ממוצע
*58	50	43	סטיות תקן
(40)	(38)	(45)	חונכות – ממוצע
47	39	22	סטיות תקן
(46)	(41)	(36)	מענים טיפוליים – ממוצע
*52	*52	33	סטיות תקן
(43)	(42)	(43)	פעילויות מיוחדות להורים – ממוצע
50	56	43	סטיות תקן
(32)	(33)	(41)	

מובהקות: האחוזים – לפי מבחן χ^2 ; הממוצעים – לפי מבחן t של מודל הרגרסיה הלינארית.

* P<0.05 ** P<0.01.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ג13: דיווח המחקרים כי ביישום האסטרטגיות ניתנות מספיק שעות, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

ארצי		חרדי		סך כל המחקרים (N)
חט"ב	יסודי	סה"כ	סה"כ	
162	211	158		ביישום האסטרטגיות ניתנות מספיק שעות (במידה רבה/רבה מאוד):
47	21	(29)		תגבור בתוך הכיתה
22	26	22		תגבור מחוץ לכיתה
(38)	(27)	31		חונכות
23	23	30		מענים טיפוליים
39	*43	(21)		פעילויות מיוחדות עם ההורים

מובהקות: האחוזים – לפי מבחן χ^2 ; הממוצעים – לפי מבחן t של מודל הרגרסיה הלינארית. $P < 0.05$ * ; $P < 0.01$ **

() האחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי.

נספח ד: מערך התמיכה לצוות ההוראה הבית-ספרי

לוח 1ד: פנייה של המחנכים אל אנשי מקצוע ועמיתים בנוגע לבעיות או להתלבטויות לגבי התלמידים המתקשים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
(N)	162	211	158
אנשי המקצוע אליהם פונים המחנכים - בתדירות של פעם בחודש או יותר - בנוגע לבעיות או התלבטויות לגבי התלמידים המתקשים:			
יועץ/ת בית הספר	**88	**82	56
פסיכולוג/ית ביה"ס	**34	**41	14
מדריך/כת מתי"א	27	30	33
אחוז המחנכים נמצאים בקשר של פעם בשבוע או יותר עם גורמים שונים מבית הספר בנוגע לבעיות או התלבטויות לגבי התלמידים המתקשים:			
מנהל/ת או סגן/ית מנהל/ת של ביה"ס	*55	65	69
מורים אחרים מצוות ביה"ס	**64	**64	43

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$ ** $P < 0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ד: אופי הלמידה בהכשרות הניתנות למחנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
(N) סך כל המחנכים	162	211	158
אופי הלמידה בהכשרות הניתנות למחנכים: ²			
למידה עיונית	76	77	88
ליווי העבודה בבית הספר	(25)	36	(27)
סדנת התנסות	*73	**75	45
אופי למידה אחר	--	--	--

מובהקות: האחוזים – לפי מבחן χ^2 ; הממוצעים – לפי מבחן t של מודל הרגרסיה הלינארית. * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.

() אחוזים בסוגריים עגולים מסמנים טעויות דגימה של 25%-39%; -- שני קווים מסמנים טעויות דגימה מעל 40%.
הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

נספח ה: קשר עם גורמים מחוץ לבית הספר

לוח ה-1: הקשר של בתי הספר עם שירותים בקהילה על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באופן שוטף; אחוזים)

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
(N)	174	153	143
שירותים כלליים			
מסגרת לחינוך בלתי פורמלי	**39	**35	12
שירותי בריאות	**13	**26	38
מרכז למידה ואבחון	**8	*9	17
אחוז בתי הספר המקיימים קשר שוטף עם שירות כללי ¹	48	53	47
שירותים טיפוליים			
שירות הרווחה	**39	**47	21
שירות ביקור סדיר	**69	**44	32
שירותי בריאות הנפש	(7)	**13	5
אחוז בתי הספר המקיימים קשר שוטף עם שירות טיפולי ¹	**71	**60	39

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

¹ לפחות עם אחד משני שירותים שציינו לעיל.

לוח ה-2: תכניות חיצוניות מיושמות בהיקפים דומים של בתי ספר וכיתות כמו בחינוך הממלכתי

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
סך כל המנהלים (N)	174	153	143
אחוז בתי"ס שבהם הופעלו תכניות חיצוניות	*50	44	42
סך כל המחנכים (N)	(162)	(211)	(158)
אחוז כיתות שבהן מיושמות תכניות חיצוניות	20	19	15

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ה-3: התפלגות התכניות החיצוניות לפי סוג הגורם הפדגוגי החיצוני, על פי דיווח המנהלים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים) ¹

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
בתי"ס שבהם מופעלת תכנית אחת לפחות (N)	89	72	60
משרד החינוך	**61	**41	27
רשות מקומית	56	56	47
ארגון מגזר שלישי	*36	**30	48
רשת החינוך (מעייף)	-	-	42
גורם אחר	**34	**31	12

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

לוח ה-4: עמדות המנהלים כלפי הכנסת תכניות חיצוניות לבית הספר, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
סך כל המנהלים (N)	174	153	143
בית הספר תמיד מרוויח כשיש פרויקטים רבים	**59	**52	73
פעמים רבות, הגורמים המתערבים אינם מכירים מספיק את צורכי ביה"ס	**60	66	72
לגורמים מתערבים חיצוניים ידע ומיומנויות שאין בביה"ס	42	*38	48

מובהקות: לפי מבחן χ^2 * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

נספח ו: תפיסת המנהלים והמחנכים את ההתמודדות עם צורכי התלמידים המתקשים

לוח ו1: המידה שבה הכלים והמשאבים העומדים לרשות המחנכים מאפשרים להם, על פי הערכתם, להתמודד עם צורכי התלמידים המתקשים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים)

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
סך כל המחנכים (N)	162	211	158
סה"כ	100	100	100
במידה רבה ורבה מאוד	36	*55	42
במידה בינונית	39	33	34
במידה מועטה/בכלל לא	25	12	24

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P < 0.05$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי.

לוח ו2: התלמידים המתקשים המקבלים מענה הולם לצורכיהם על פי הערכת המחנכים, לפי סוג ביה"ס (באחוזים)¹

	ארצי		חרדי
	חט"ב	יסודי	סה"כ
סך כל המחנכים (N)	162	(211)	158
75% ויותר	39	51	42
50%-74%	27	25	22
עד 49%	34	24	36
אחוז ממוצע	56	*66	57
סטיית תקן	(34)	(32)	(35)

מובהקות: * $P < 0.05$ (אחוזים – לפי מבחן χ^2 ; ממוצעים – לפי מבחן t של מודל רגרסיה לינארית).

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין ביה"ס החרדיים לבין ביה"ס היסודיים במחקר ארצי.

לוח 3: הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים למענים השונים ולא מקבלים, על פי דיווח המהנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים מכלל הכיתות)¹

ארצי		חרדי	
חט"ב	יסודי	סה"כ	
162	211	158	סך כל המהנכים (N)
			תגבור לימודי בתוך הכיתה
38	34	41	אחוז הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לתגבור ולא מקבלים
			תגבור לימודי מחוץ לכיתה
*47	**29	60	אחוז הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לתגבור ולא מקבלים
			חונכות לקידום רגשי- חברתי
**41	**48	66	אחוז הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לחונכות ולא מקבלים
			סיוע טיפולי מקצועי
*39	*39	50	אחוז הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים למענים טיפוליים ולא מקבלים
			פעילויות מיוחדות עם הורים
*26	35	38	אחוז הכיתות, שבהן יש תלמידים שזקוקים לפעילויות מיוחדות עם הורים ולא מקבלים

מובהקות: לפי מבחן χ^2 . * $P<0.05$; ** $P<0.01$.

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

¹ מכלל הכיתות, גם אם כעת אין תלמידים שמקבלים מענה זה.

לוח 4: תלמידים הזקוקים למענים ולא מקבלים, על פי דיווח המהנכים, לפי סוג החינוך ושלב החינוך (באחוזים מכלל התלמידים בכיתה)¹

ארצי		חרדי	
חט"ב	יסודי	סה"כ	
162	211	158	סך כל המהנכים (N)
			תגבור לימודי בתוך הכיתה
7 (12)	**5 (9)	9 (15)	אחוז התלמידים שזקוקים לתגבור ולא מקבלים – ממוצע סטיית תקן
			תגבור לימודי מחוץ לכיתה
9 (14)	**5 (11)	12 (16)	אחוז התלמידים שזקוקים לתגבור ולא מקבלים – ממוצע סטיית תקן
			חונכות לקידום רגשי- חברתי
**6 (9)	**7 (10)	12 (12)	אחוז התלמידים שזקוקים לחונכות ולא מקבלים – ממוצע סטיית תקן
			סיוע טיפולי מקצועי
6 (10)	**5 (9)	9 (13)	אחוז התלמידים שזקוקים למענים טיפוליים ולא מקבלים – ממוצע סטיית תקן
			פעילויות מיוחדות עם הורים
*5 (11)	*5 (10)	8 (13)	אחוז התלמידים שזקוקים לפעילויות מיוחדות עם הורים ולא מקבלים – ממוצע סטיית תקן

מובהקות: * $P<0.05$ ** $P<0.01$ (אחוזים – לפי מבחן χ^2 ; ממוצעים – לפי מבחן t של מודל רגרסיה לינארית).

הערה: הכוכביות בטור "יסודי" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין בתי"ס היסודיים במחקר הארצי. הכוכביות בטור "חט"ב" מסמנות הבדלים מובהקים בין בתי"ס החרדיים לבין חטיבות הביניים במחקר הארצי.

¹ אם אין תלמידים שזקוקים למענה מסוים ולא מקבלים, האחוז שווה 0.