



מאיירס - ג'זינט - מכון ברוקדייל
MYERS - JDC - BROOKDALE INSTITUTE
مايرس - جوينت - معهد بروكديل

מרכז אנגלברג לילדים ולנוער

**תכניות תגבור לימודי
לאחר שעות הלימודים:
מטרות, דרכי פעולה וממדים
לבחינת איכות התכניות**

דליה בן רבי ♦ שרון עמיאל

המחקר הוזמן ומומן על ידי הפדרציה היהודית בניו יורק

דוח מחקר



דמ-567-10

תכניות תגבור לימודי לאחר שעות הלימודים: מטרות, דרכי פעולה וממדים לבחינת איכות התכניות

דליה בן רבי שרון עמיאל

המחקר הוזמן ומומן על ידי הפדרציה היהודית בניו יורק

נובמבר 2010

ירושלים

כסלו תשע"א

עריכת לשון: ענת ברבריאן
תרגום הדוח לאנגלית ועריכה: נעמי הלסטד
הפקה והבאה לדפוס: לסלי קליינמן

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

טלפון : 02-6557400
פקס : 02-5612391

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



פרסומים נוספים של המכון בנושא זה

כהן נבות, מ' ; לוי, ד' ; קונסטנטינוב, ו' ; עוואדיה, א' ; ברוך-קוברסקי, ר' ; חסין, ט' ; יועצת מדעית:
רש, נ'. מיפוי דרכי הפעולה של בתי הספר היסודיים וחיבות הביניים לקידום התלמידים
המתקשים : דוח מסכם מדעי. דמ-09-509.

כהן נבות, מ' ; לוי, ד' ; גלעד, ש'. פעילות של ארגונים מהמגזר השלישי בתחום החינוך לקבוצות
נחשלות בקרב ילדים ובני נוער בישראל: כיוונים לעתיד ב- YRF - הקרן להתחדשות בחינוך
(באנגלית). דמ-08-507.

בן, א' ; נאון, ד'. פעילויות פנאי לילדים עם צרכים מיוחדים במערכת שירותי הרווחה בישראל: מיפוי
והערכת צרכים. בהכנה לדפוס.

להזמנת פרסומים נוספים ניתן לפנות לג'וינט-מכון ברוקדייל, גבעת הג'וינט,

ת"ד 3886, ירושלים 91037

טל' 02- 6557400, פקס : 02- 5612391

דואר אלקטרוני : brook@jdc.org.il.

ניתן לעיין בדוחות ללא תשלום www.jdc.org.il/brookdale

תמצית המחקר

רקע

מטרתן העיקרית של התכניות הלימודיות, המופעלות אחרי שעות הלימודים, היא לסייע לתלמידים מתקשים ולתלמידים מרמה חברתית-כלכלית נמוכה למצות את הפוטנציאל הלימודי שלהם. בכך, מבקשות התכניות להיות שותפות במאמץ לצמצום פערים בחינוך. בשל קצב הגידול המהיר של התחום בישראל ובעולם, גבר המאמץ להגדיר ולמדוד את איכות התכניות. לפי בקשת הפדרציה היהודית בניו יורק, מיפה מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל את התכניות הלימודיות העיקריות בישראל, תוך בחינת מידת יישומן של דרכי הפעולה הנתפסות כתורמות לאיכותן. הדוח נועד לתמוך בקבלת ההחלטות באשר לכיוונים חדשים ולסדרי עדיפויות בפיתוח תחום התכניות הלימודיות אחרי שעות הלימודים.

מטרת המחקר ושאלות המחקר העיקריות

מטרת העל של המחקר, כאמור, היא לספק מידע שיסייע בקבלת החלטות באשר לכיוונים חדשים בפיתוח ובתמיכה בתכניות. המחקר התמקד בשאלות הבאות:

1. מהם "ממדי האיכות" העיקריים המוזכרים בספרות המחקרית?
2. מהן התכניות הבולטות המופעלות בישראל?
3. עד כמה תכניות אלה פועלות על פי "ממדי האיכות"?
4. מהם קשייהן של התכניות: באילו "ממדי איכות" מקובלים הן מתקשות לעמוד ועם אילו סוגיות הן מתמודדות במהלך הפעלתן?

שיטת המחקר

המחקר מתבסס על רשימת תכניות לימודיות בולטות בישראל (42 תכניות רלוונטיות) ועל מיפוי מעמיק של 25 תכניות מתוכן, שמייצגות את מגוון מאפייניהן של התכניות ושל קבוצות הגיל. המידע נאסף בחודשים מאי-ספטמבר 2009 בשאלון שהועבר למנהלי התכניות או לנציגיהם למילוי עצמי. נוסף לכך, נערכו ראיונות עומק עם אנשי מקצוע במשרד החינוך ועם אנשי מקצוע המעורבים בתכנון ובהפעלת תכניות לימודיות אחרי שעות הלימודים. ראוי לציין, כי תוצאות התכניות לא נבדקו במיפוי.

ממצאים

במיפוי נמצאו מגוון תכניות ואסטרטגיות עבודה – תכניות תמיכה כוללניות, תכניות תגבור לימודי בקבוצות ותכניות חונכות. התכניות נבחנו על פי "ממדי איכות". מדובר בממדים שעל פי הספרות המקצועית נמצא שהם מקדמים עבודה אפקטיבית. הללו נחלקים לממדים מבניים (המתייחסים למטרות התכנית, להיקף ולאיכות כוח האדם ולמדידה ולהערכה), לממדים של תהליך הלמידה (המתייחסים להיבטים המשפיעים באופן ישיר על חוויית הלמידה של התלמיד) ולממדים הבוחנים שיתוף פעולה עם בתי הספר, עם הורי התלמידים ועם הקהילה.

במחקר זה נמצא, כי בתחומים מסוימים דרכי הפעולה הנחשבות אפקטיביות יושמו בהיקף נרחב, ולעומת זאת, בתחומים אחרים – בהיקף קטן. בתחומים אלה יש מקום לחיזוק ולהטמעה של "ממדי האיכות".

להלן פירוט התחומים שבהם בדרך כלל יושמו העקרונות של "ממדי האיכות":

- ◆ מטרות התכנית ברורות ובהירות
- ◆ הספקת סיוע לימודי, כמו גם פעילויות העשרה והעצמה
- ◆ תמיכה בתלמיד שלוש שנים לפחות
- ◆ מינוי איש צוות שיהיה אחראי לקשר עם התלמידים בנושאים לימודיים ובנושאים חברתיים
- ◆ ניהול מעקב אחר נוכחות התלמידים והישגיהם
- ◆ מינוי איש צוות שיהיה אחראי לקשר עם בית הספר
- ◆ מתן הכשרה לצוות התכנית, העוסקת בדרכי הוראה לתלמידים מתקשים

במחקר נמצא כי "ממדי איכות" מסוימים אינם מיושמים לעתים קרובות, להלן פירוט:

- ◆ מעורבות גדולה של בתי הספר בכל ההיבטים של קבלת החלטות בנוגע לתכנית
- ◆ שיתוף בני הנוער בתכנון פעילויות ובקבלת החלטות
- ◆ עבודה משמעותית עם ההורים

לבסוף, יש "ממדי איכות" שיושמו לעתים:

- ◆ הזדמנויות מרובות ללמידה פרטנית
- ◆ לרוב המורים תעודת הוראה ו/או תואר ראשון
- ◆ קיום תכנית לימודית פרטנית
- ◆ רגישות תרבותית מהווה מוקד מרכזי בהכשרת המורים

הקשיים העיקריים, שציינו מנהלי התכניות, ושעמם עליהם להתמודד הם אילוצי תקציב וצורך מתמשך למצוא מימון לתכניות; קושי בגיוס מורים איכותיים בפריפריה וכאלה העונים לדרישות התכנית. תכניות שעובדות עם סטודנטים ומתנדבים ציינו גם את הקושי ברתימת סטודנטים ומתנדבים למחויבות ארוכת טווח; התמודדות עם צרכים נוספים של התלמידים (בעיות רגשיות קשות, בעיות התנהגות, תלמידים עם לקויות למידה מורכבות וקשיים כלכליים); קושי בהתמודדות עם בעיות נוכחות ונשירה של תלמידים מהתכנית; קושי בהתאמת פעילויות התכנית לגילאים מגוונים; וקושי בעבודה עם הורי התלמידים, ובמיוחד צורך בהתמודדות עם שונות תרבותית של הורים מקבוצות אוכלוסייה שונות.

תודות

אנו מודים לכל מי שעזרו לנו בביצוע מחקר זה; בראש ובראשונה, לנציגי התכניות שהתפנו מעיסוקיהם כדי לספק מידע לצורך המחקר.

תודה מיוחדת אנו חבים למנהיגות המתנדבת והמקצועית של ה"Carving Commission" בפדרציה היהודית של ניו-יורק; על התמיכה במחקר זה ועל התובנות בניתוח הממצאים: טינה פרייס, רחל אפשטיין, רוברטה ליינר, אלישבע פלאם-אורן, שלי הורביץ, אלכס רוט-קאהן ודיאן שרר.

עוד אנו מודים למרואיינים שהאירו את עינינו בכל הקשור לתחום תכניות התגבור הלימודי לאחר שעות הלימודים – שרה רויטר מנהלת האגף לחינוך יסודי במשרד החינוך, יפה פס, מנהלת האגף לחינוך על יסודי במשרד החינוך, ד"ר גד אבקסיס ומנחם שיכל מנהל מחלקת החינוך בכרמיאל. תודה מיוחדת גם למנהלי התכניות – יהודית קירשבאום (אשלים), סעיד ענבوسی (החברה למתנ"סים) וגלית טולדנו (YRF) ולעמרים אקלוס (אשלים), על הסיוע בבחינת השאלון.

תודה לפרופ' עליאן אלקרינאווי, מלווה קבוצת הלמידה לתכניות בדרום הארץ שנתמכות על ידי פדרציית ניו יורק.

לבסוף, תודה לעמיתינו שעובדים במכון: למרים כהן-נבות על תרומתה בהוצאת היוזמה לדרך ועל הסיוע בהכנת הדוח. לטליה חסין על עזרתה בהבניית המסגרת המושגית והממדים למחקר. תודה לענת ברבריאן על עריכת הדוח, לנעמי הלסטד על תרגומו לאנגלית ולסלי קליימן על הבאתו לדפוס.

תוכן עניינים

1	1. מבוא
1	1.1 הישגיהם הלימודיים של התלמידים בישראל
2	1.2 התמודדות מערכת החינוך הישראלית עם תלמידים הזקוקים לעזרה לימודית
3	1.3 תכניות המופעלות אחרי שעות הלימודים
5	1.4 "ממדי איכות" ("Best Practice") על פי הספרות המחקרית
6	2. המחקר - מטרות ושיטה
6	2.1 מטרות המחקר
6	2.2 שיטת המחקר
7	3. ממצאים עיקריים
7	3.1 מאפייני הרקע של תכניות התגבור הלימודי
8	3.2 מטרות התכניות
9	3.3 ממדים לבחינת "איכות" התכניות
23	ביבליוגרפיה
29	נספח א: הקריטריונים לבחירת התכניות שנכללו במיפוי

רשימת לוחות

7	לוח 1: מדגם של תכניות לימודיות אחרי שעות הלימודים בהתאם למודל ההפעלה ואוכלוסיית היעד, לפי גיל המשתתפים
8	לוח 2: ותק התכניות, מספר יישובים ומסגרות ומיקום הפעילויות
9	לוח 3: מטרות, הבניית תכנית הלימודים ושימוש בחומרי לימוד ייחודיים
9	לוח 4: ממוצע וטווח תלמידים בקבוצת לימוד (לא כולל תכניות חונכות)
10	לוח 5: הזדמנויות ללמידה פרטנית
10	לוח 6: קיומו של איש צוות האחראי לקשר עם התלמידים, ותפקידיו
11	לוח 7: הרכב והשכלת המורים המלמדים בתכניות התגבור הלימודי
12	לוח 8: הכשרת המורים
12	לוח 9: המורים בתכנית - מעקב אחר טיב עבודתם ושיחות משוב עם
13	לוח 10: התכניות, לפי אחוז המורים שזו שנתם הראשונה בתכנית, ולפי שכר ברוטו לשעה
14	לוח 11: מעקב אחר נוכחות בפעילויות הלימודיות ואחר הישגים לימודיים
14	לוח 12: ליווי התכנית בהערכה

- 14 לוח 13 : קשר עם שירותים בקהילה
- 15 לוח 14 : השותפים במימון התכנית
- 16 לוח 15 : עלות שנתית עבור כל תלמיד בתכנית
- 16 לוח 16 : משך השתתפות ממוצע של תלמידים בתכנית ועזיבת התכנית
- 17 לוח 17 : תדירות המפגשים, היקף שעות שבועיות, מרתונים לימודיים ומספר מקצועות הלימוד שלומדים התלמידים
- 17 לוח 18 : מקצועות הלימוד בהם ניתן סיוע למשתתפי התכנית, לפי שכבות גיל
- 18 לוח 19 : תכני התגבור הלימודי ("בדרך כלל" או "תמיד"), ותשומות לימודיות נוספות הניתנות למשתתפיהן
- 19 לוח 20 : פעילויות העשרה והעצמה
- 20 לוח 21 : מעורבות בני הנוער בתכנית (מתוך תכניות בהן משתתפים בני נוער)
- 20 לוח 22 : תכניות שבהן המורים בעלי רקע תרבותי זהה לזה של התלמידים
- 21 לוח 23 : איתור תלמידים, אופן ניהול הקשר עם בית הספר, נוכחות בישיבות מורים בבית הספר ואופי הקשר עם בתי הספר
- 22 לוח 24 : קשר עם הורי התלמידים
- 30 לוח א 1 : מודל ההפעלה ואוכלוסיית היעד של תכניות תגבור לימודי לאחר שעות הלימודי, לפי קבוצת הגיל של המשתתפים (במספרים מוחלטים)

1. מבוא

מטרתן העיקרית של התכניות הלימודיות המופעלות אחרי שעות הלימודים היא לסייע לתלמידים מתקשים ולתלמידים מרמה חברתית-כלכלית נמוכה למצות את יכולתם הלימודית. כך, הן מבקשות להיות שותפות במאמץ לצמצום פערים בחינוך. דוח זה בוחן את התכניות שלאחר שעות הלימודים בישראל, המיועדות לתלמידים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, והמופעלות במעורבות פדגוגית של גורמים מהמערכת הפורמלית (משרדי הממשלה או הרשות המקומית) או מהמגזר השלישי.

פיתוח תחום תכניות ההתערבות אחרי שעות הלימודים בעולם מלווה במחקר, המנסה להגדיר קריטריונים ועקרונות פעולה שונים לצורך הבטחת איכות התכניות וחתירתן המוצלחת להשגת מטרותיהן. דוח זה סוקר את התכניות העיקריות המופעלות בישראל (באמצעות דיווח של מנהלי התכניות) וממפה את מטרותיהן ואת דרכי פעולתן, תוך ניסיון לעמוד על המידה שבה מיושמים "ממדי האיכות". הדוח דן גם בסוגיות ובכיווני פעולה בקשר להפעלת התכניות. כך נועד הדוח לתמוך בדיון באשר לכיוונים חדשים וסדרי עדיפויות בפיתוח תחום התכניות המופעלות אחרי שעות הלימודים.

לשם הבנת הרקע שבו פועלות התכניות בישראל, נפתח בסקירה קצרה של מערכת החינוך בישראל ושל קשייה.

1.1 הישגיהם הלימודיים של התלמידים בישראל

אתגרים רבים עומדים בפני מערכת החינוך בישראל במתן מענים לכלל אוכלוסיית התלמידים ולתלמידים המתקשים בפרט. על פי מקורות שונים, רבים מהתלמידים בישראל מתקשים בלימודים או בהסתגלות למסגרת הלימודית. לדוגמה, במחקר שמیפה את דרכי ההתמודדות של בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים עם תלמידים אלה דיווחו 29% ממחנכי הכיתות בבתי הספר היסודיים במדגם ו-52% ממחנכי הכיתות בחטיבות הביניים כי למעלה מ-25% מתלמידיהם הם תלמידים מתקשים (כהן נבות ואחרים, 2009). גם תוצאות מבחני PISA שהועברו בישראל בשנים האחרונות מצביעות על כך שרמת ההישגים של התלמידים בישראל נמוכה מרמת ההישגים ברוב המדינות המפותחות (OECD, 2003). נתונים על אודות בחינות הבגרות בישראל מראים כי בשנת 2007/8, 42% מתלמידי י"ב שניגשו לבחינות לא היו זכאים לתעודת בגרות. כמו כן, 49% מהתלמידים אינם משיגים תעודת בגרות העומדת בקריטריונים לקבלה ללימודים באוניברסיטה. אי היכולת של התלמיד/ה להתקבל ללימודים גבוהים מגבילה את אפשרויות התעסוקה שלו/ה ומצמצמת את סיכויו/ה להשתכרות בעתיד.

תופעה מדאיגה במיוחד היא היקף הפערים הקיימים בין התלמידים הבאים מרקע חברתי-כלכלי שונה, שהם בין הגדולים ביותר בעולם גם על פי מבחני PISA (OECD, 2003) וגם על פי מבחני ה-TIMSS במתמטיקה (הלר, 2002). כמו כן, קיימים פערים משמעותיים בתוצרים הלימודיים של תלמידי י"ב בבתי ספר דוברי ערבית, לעומת תוצריהם של תלמידים בבתי ספר דוברי עברית: 51% מהתלמידים הדרושים, 44% מהתלמידים הערבים ו-39% מהתלמידים הבדוים בנגב זוכים לתעודת בגרות, לעומת 60% מהתלמידים היהודים (משרד החינוך, 2008). גם נתוני מבחני המיצ"ב ("ממדי

יעילות וצמיחה בית ספרית") מעידים כי הציונים בבתי ספר דוברי ערבית נמוכים מהציונים בבתי ספר דוברי עברית (משרד החינוך, 2007). הבדלים קיימים גם בין קבוצות שונות בתוך האוכלוסייה היהודית: הישגיהם של תלמידים מאזורי פריפריה ועולים חדשים (בעיקר יוצאי אתיופיה) נמוכים במיוחד.

1.2 התמודדות מערכת החינוך הישראלית עם תלמידים הזקוקים לעזרה לימודית

בישראל למדו בשנת הלימודים תשס"ט (2009/2008) כמיליון תלמידים וחצי בכיתות א-י"ב, ביותר מ-4,000 מוסדות חינוך. קידום התלמידים המתקשים וסגירת פערים בין תלמידים מהשכבות המבוססות לבין השכבות החלשות יותר הם מיעדיה העיקריים של מערכת החינוך הישראלית (ברנדס, 1996), השואפת להעניק חינוך איכותי, תוך מתן שוויון הזדמנויות חינוכיות לכלל התלמידים (דוח ועדת דברת, 2005). בשנים האחרונות נעשו מאמצים להכנסת שינויים מבניים, כדי לחזק את יכולתם של בתי הספר להעניק מענים מתוגברים לתלמידים המתקשים. בהם, המעבר לתקצוב דיפרנציאלי בבתי הספר היסודיים על סמך מספר התלמידים ומאפייניהם הסוציו-דמוגרפיים (דוח שושני) והעברת השליטה התקציבית למנהלי בתי הספר (ר' תכנית כלכלית של משרד האוצר, 2003); הארכת יום הלימודים בבתי הספר; ורפורמת "אופק חדש", שיישומה החל בשנת הלימודים תשס"ח (2008/2007). במסגרת "אופק חדש" מתמקדים בהרחבת היקף העבודה הפרטנית והעבודה בקבוצות קטנות של המורים עם תלמידים הזקוקים לסיוע מיוחד. הרפורמה מיושמת באופן הדרגתי ומופעלת בשנת הלימודים תש"ע (2010/2009) בערך ב-80% מבתי הספר היסודיים בישראל ובחלק קטן מחטיבות הביניים. כמו-כן, חלק מהתלמידים המתקשים זכאים לתשומות מקצועיות וסיוע במסגרת חוק שילוב לתלמידי החינוך המיוחד, וניתן סיוע מיוחד לעולים חדשים.

מערכת החינוך פועלת, נוסף לכך, ליישומן של אסטרטגיות עבודה שונות בכיתות, כגון: פיתוח דרכי למידה מותאמות אישית, תגבור כוח אדם להוראה, הוצאת חלק מהתלמידים לשעות למידה מחוץ לכיתה בקבוצות קטנות וכדומה (כהן-נבות ואחרים, 2009). כמו-כן, ברבים מבתי הספר מופעל מגוון תכניות התערבות לקידום התלמידים המתקשים בסיוע גורמים פדגוגיים החיצוניים לבתי הספר (ר' לדוגמה: אורן, 1989; שמש, 1989; כפיר ואלרועי, 1998; קשתי ואחרים, 2001; הרץ-לזרוביץ, 2001; כהן-נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; קיסר-שוגרמן ואחרים, 2007; דר ונוימן, 1996; Gaziel, 2001; טטר, 2002; שילד ואחרים, 1998; הלמ"ס, 1999; הלמ"ס, 1997; כהן נבות ואחרים, 2009). תכניות ההתערבות פועלות בשעות הלימודים (חלק מהתלמידים יוצאים מחוץ לכיתה כדי לקבל עזרה נוספת) ובשעות שלאחר הלימודים.

ממחקר שמיפה את דרכי הפעולה של בתי הספר לקידום התלמידים המתקשים (כהן-נבות ואחרים, 2009) עולה, כי תכניות תוספתיות לקידום התלמידים המתקשים, המופעלות בעזרת גורמים פדגוגיים מחוץ לבית הספר, מופעלות בכמציות מבתי-הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. התכניות התוספתיות החיצוניות שכיחות יותר בחטיבות הביניים (ב-64% מהן מופעלות תכניות כאלה) לעומת בתי הספר היסודיים (39% מבתי הספר). באותם בתי ספר שבהם מיושמות תכניות חיצוניות מופעלות בממוצע 2.4 תכניות בחטיבות הביניים, לעומת 1.7 תכניות בחינוך היסודי. עם זאת, רק במיעוט

מהכיתות בשני שלבי החינוך מופעלת תכנית תוספתית כלשהי לקידום תלמידים מתקשים (23% מהכיתות בחינוך היסודי ו-30% מהכיתות בחטיבות הביניים). עוד נמצא, כי יש פערים גדולים בין בתי הספר בהיקף התכניות התוספתיות.

מהמחקר של כהן-נבות ואחרים עולה, כי הגורמים המעורבים בהפעלת התכניות הם מגוונים. נמצא, כי לגבי כמחצית מכלל התכניות התוספתיות, הגורמים החיצוניים לבית הספר המעורבים בהפעלתן הם ממערכת החינוך הפורמלית - יחידות של משרד החינוך (בעיקר אגפי הגיל, שירותי חינוך ורווחה והשירות הפסיכולוגי ייעוצי) או הרשויות המקומיות. לגבי כשליש מהתכניות מעורבים בהפעלת התכנית גורמים מהמגזר השלישי. כ-15% מהתכניות מופעלות במשותף בעזרת גורמים מהמערכת הפורמלית ומהמגזר השלישי.

המגזר השלישי בחינוך מוערך בשל יכולתו להעניק תוספת של שירותים ומשאבים, אשר מקלה את העומס על מערכת החינוך הציבורית. בנוסף לכך, הארגונים מתמקדים בקבוצות תלמידים מיוחדות, וביכולתם לספק להם שירותים ביתר אינטנסיביות ממערכת החינוך הרגילה. הם גם מספקים שירותים שאינם מקבלים עדיפות גבוהה - או אינם מסופקים כלל - על ידי המערכת הרגילה. הספקת שירותים ותכניות באמצעות ארגוני המגזר השלישי מאפשרת לממשלה לפעול בגמישות יחסית, ללא מגבלות הנובעות מאילוצים של ביורוקרטיה (Cohen-Navot et al., 2008). עם זאת, לעתים, קיימת גם דאגה לגבי המידה שבה התכניות מתואמות עם המטרות ועם סדרי העדיפות של בתי הספר שבהם הן פועלות.

1.3 תכניות המופעלות אחרי שעות הלימודים

לצד הגישה המתמקדת בעבודה עם התלמידים המתקשים במסגרת הלמידה השוטפת בכיתה, גישה אחרת דוגלת במתן תשומות ייעודיות לתלמידים המתקשים, מחוץ ללמידה השוטפת של הכיתה (Donmoyer & Kos, 1993). אסטרטגיה משלימה זו נסמכת על תגבור לימודי מחוץ לכיתה ("Pullout" Programs) (Slavin and Madden, 1989; King, 1990;); אולם הממצאים על אודות תרומתן של התכניות לתגבור מחוץ לכיתה, יחסית לשיטות אחרות או להוראה הרגילה בשיעור, אינם חד-משמעיים (Barr & Parret, 2001); וזאת, בעיקר בשל קשיים שונים ביישום התכניות: בזבוז זמן במעבר בין מסגרת התכנית לבין הכיתה הרגילה; העדר מקום מסודר וקבוע לקיום שיעורי התכנית; תיאום מועט או העדר תיאום בין אנשי הצוות המלמדים בכיתות לבין מורי התכנית, ורמת ההוראה של מורי התכנית, שלעתים מיומנים פחות מכוח ההוראה בכיתה. בנוסף לכך, ייתכן שלהוצאה מהכיתה תהיה גם השפעה חברתית לא רצויה, בגלל הפרדה בין התלמידים המקבלים תשומות לבין שאר התלמידים בכיתה (Brandts, 1999; Archambault, 1989; Dieker & Murawski, 2003; Gelzheiser et al., 1992; Meyers, 1990;); (Slavin & Madden, 1989; Taylor, 1985).

יש הבדל בין תגבור הניתן מחוץ לכיתה בשעות הבוקר, במהלך שעות הלימודים בבית הספר - על חשבון למידה עם שאר הכיתה, לבין תגבור הניתן כתוספת לשיעורים בכיתה. חוקרים (Wong & Wang, 1994) מציינים שבמקרים רבים, תלמידים מתקשים אינם זקוקים להוראה מותאמת אישית; אלא רק ליותר זמן הוראה. ואכן, מחקרים שבדקו תכניות המספקות תוספת של זמן לימוד והממוקדות

בצורכי התלמידים המתקשים מצאו שלתכניות אלה תרומה חיובית (Lavy and Schlosser, 2004; Cohen-Navot et al., 2007). בהתאם לכך, מחקרים הצביעו על תרומה משמעותית בקרב תכניות המספקות תגבור לימודי ממושך במשך חופשת הקיץ (Barman & Boulay, 2004; Cooper et al., 1996).

תכניות שלאחר שעות הלימודים מוגדרות כפעילויות מובנות המיועדות לעודד למידה והתפתחות, והמתקיימות "מחוץ לזמן בית הספר" (Harvard Family Research Project, 2008; Kelley, 2007). לתכניות המתקיימות אחרי שעות הלימודים שלוש מטרות עיקריות:

1. שיפור ההישגים הלימודיים באמצעות הספקת פעילויות לימודיות איכותיות. אסטרטגיה זו נמצאה יעילה בהעלאת ההישגים הלימודיים, בהפחתת נשירה, בהעלאת שיעורי הנוכחות בבית הספר ובהגברת העניין של התלמידים בלימודים (Cohen-Navot et al., 2007; Peterson & Fox, 2004; Chung, 2000). תלמידים מתקשים מוזמנים לקבל תגבור לימודי, המבוסס על מגוון רחב של שיטות חינוכיות, כדוגמת תגבור לימודי בקבוצות קטנות.

2. הספקת פעילויות העשרה ובילוי לתלמידים מרמה חברתית-כלכלית נמוכה: תכניות לימודיות אחרי שעות הלימודים מציעות לעתים קרובות פעילויות העשרה לתלמידים, שאין להם אפשרות להשתתף בפעילויות מסוג זה, עקב עוני או קשיי נגישות (Mahoney et al., 2005). תכניות ההעשרה, בנוסף למרכיב ההנאה והבילוי, מכוונות לסייע בפיתוח כישורים חדשים והערכה עצמית ועשויות גם להציע התנסויות חדשות, כמו: שירות בקהילה ופעילויות התנדבותיות.

3. הספקת סביבה בטוחה, ומניעת התנהגויות סיכון בקרב בני הנוער: תכניות אלה מאריכות את יום הלימודים ומונעות מבני הנוער לשוטט ולהיגרר להתנהגויות סיכון. הדבר חשוב במיוחד לילדים ולבני נוער, שהוריהם עובדים בשעות אחר הצהריים, והם נשארים ללא טיפול והשגחה (Barr and Parrett, 2001).

בישראל מופעלות תכניות תגבור לימודי שונות, לאחר שעות הלימודים. בדוח זה אנו עוסקים בשלושה סוגי תכניות:

◆ **תכניות תמיכה כוללניות** השואפות להעניק לתלמידים שיש להם קשיים חברתיים, רגשיים ולימודיים, מסגרת המשך אחרי שעות הלימודים בבית הספר, תוך התייחסות למכלול צרכים אלה. שתי תכניות ותיקות, המופעלות בישראל בהיקף נרחב יחסית, בחסות משרדי ממשלה הן: תכנית מיל"ת ("מסגרת לימודים תוספתית") המופעלת על ידי משרד החינוך, והמועדוניות המשותפות, המופעלות על ידי משרד החינוך ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים. תכניות אלה מופעלות מספר ימים בשבוע, בשעות שלאחר הלימודים וכוללות תשומות לימודיות, אך מדגישות תמיכה כוללנית לתלמידים גם בתחומים הרגשיים והחברתיים. סקר זה כולל את תכנית מיל"ת ואת התכנית הניסיונית לשדרוג פעילותן של המועדוניות המשותפות.

◆ **תכניות תגבור לימודי קבוצתיות**: בתחום זה מופעלות מגוון תכניות על ידי מגוון גופים, בדרך כלל מהמגזר השלישי או בשותפות עם גורמים במערכת החינוך הפורמלית. תכניות אלו מתמקדות בתגבור לימודי בקבוצות קטנות; לרוב, מספר פעמים בשבוע בתחומי לימוד שונים. רבות מהן

מזיעות לתלמידים פעילויות חברתיות ופעילויות העשרה נוספות. תכניות בולטות מקבוצה זו ייכללו בדוח זה.

◆ **חונכות:** בתכניות התמיכה הכוללניות וגם בתכניות התגבור הקבוצתי יש לעתים מרכיב של חונכות; בתכניות חונכות זהו הרכיב העיקרי. זוהי אסטרטגיה הזוכה לעניין רב בשנים האחרונות, כשהשימוש בחונכים (בדרך כלל מתנדבים) מיועד לקדם את רווחתם הרגשית של התלמידים המתקשים, לשפר את ביטחונם העצמי, לקדם את מיומנויותיהם החברתיות ולהפחית התנהגויות סיכון והיעדרויות מבית הספר (Tierney & McLearn et al., 1998 ; Smink & Schargel, 2004; Grossman, 1995). חונכים עשויים גם לשמש כמודל חיקוי לתלמידים. בישראל, החונכות ממוסדת ומופעלת בהיקף ארצי במשך כ-40 שנה, במיוחד במסגרת תכנית "פרח", המפעילה אלפי סטודנטים הפועלים עם ילדים מאוכלוסיות חלשות. על פי רוב, התכנית אינה מדגישה סיוע בתחום הלימודי אלא תמיכה רגשית וחברתית וקשר אישי בין החונך לתלמיד. מספר קטן יחסית של תכניות מתמקדות בחונכות **לימודית** לתלמידים מתקשים, באופן פרטני או בקבוצות של עד 3 תלמידים.

קצב הגידול המהיר של התחום, בישראל כמו בחו"ל הגביר את הצורך להגדיר ולמדוד את איכות התכניות: מה הן עושות? ומה עליהן לעשות כדי להשיג את מטרותיהן? המחקר על אודות "ממדי האיכות" של התכניות אחרי שעות הלימודים הוא דינמי. במחקרים שונים נוסחו סטנדרטים, קריטריונים ועקרונות מנחים – כולם מתארים היבטים חשובים למדידת איכות התכניות, ואיך להשיגם. עם זאת, קשה לאמוד אילו מאפיינים מובילים לתוצאות טובות יותר. לדוגמה, ולנטיין ואחרים (2010) בחנו 12 ניתוחי מחקרים שבדקו תוצאות של תכניות אחרי שעות הלימודים. הם מצאו שהשיטות במחקרים אלה היו שונות זו מזו מבחינות רבות: בהגדרות של הבעיות, באסטרטגיות המחקר, בקריטריונים להכללת מחקרים בניתוח ובטכניקות להסקת מסקנות לגבי הממצאים המצטברים. הממדים העיקריים, המוזכרים בספרות המחקרית, לבחינת איכות התכניות מוצגים בחלק הבא של הדוח.

1.4 "ממדי איכות" ("Best Practice") על פי הספרות המחקרית

"ממדי האיכות" המקובלים בספרות המחקרית נחלקים לממדים מבניים, לממדים של תהליך הלמידה (הבוחנים היבטים המשפיעים באופן ישיר על חוויית הלמידה של התלמיד) ולממדים הבוחנים שיתוף פעולה עם בתי הספר, עם הורי התלמידים ועם הקהילה.

ממדים מבניים

- ◆ אסטרטגיית התכנית: קיום מטרות ממוקדות ובהירות, הברורות לצוות התכנית, למשפחות ולתלמידים; תכנית מובנית; בחירת פעילויות הולמות להשגת המטרות;
- ◆ יחס מספרי הולם בין מורים-תלמידים והזדמנויות ללמידה פרטנית;
- ◆ דגש על השכלת המורים, הכשרה והתפתחות מקצועית;
- ◆ מדידה והערכה של התקדמות התלמידים ושל הישגי התכנית.

ממדים הקשורים למאפייני תהליך הלמידה

- ◆ משך הזמן שבו תלמיד משתתף בתכנית;
- ◆ אינטנסיביות הלמידה – תדירות המפגשים ומספר שעות הלימוד השבועיות, מספר מקצועות הלימוד שלומד תלמיד בתכנית ופעילויות לימודיות נוספות (כגון במהלך חופשת הקיץ);
- ◆ קשר תומך בין הצוות והתלמידים;
- ◆ קיום מגוון פעילויות לימודיות, פעילויות תומכות למידה (כמו סדנאות ללמוד כישורי למידה) ופעילויות העשרה והעצמה;
- ◆ מתן אפשרות לתלמידים להיות מעורבים בקביעת פעילויות התכנית;
- ◆ תשומת לב לרגישות רב תרבותית – כולל הכשרה לצוות והעסקת מורים מרקע תרבותי דומה לרקע של התלמידים.

ממדים הנוגעים לקשר עם בתי הספר, עם הורים ועם שירותים קהילתיים

- ◆ אופי הקשר עם בתי הספר – מעורבות צוותי בתי הספר בהגדרת צרכי התלמידים ובהפעלת התכנית;
- ◆ מעורבות המשפחות;
- ◆ עבודה עם שירותים בקהילה.

2. המחקר - מטרות ושיטה

2.1 מטרות המחקר

- מטרת העל של המחקר, כאמור, היא לספק מידע שיסייע בקבלת החלטות באשר לכיוונים חדשים בפיתוח ובתמיכה בתכניות. המחקר התמקד בשאלות הבאות:
1. מהם "ממדי האיכות" העיקריים המוזכרים בספרות המחקרית?
 2. מהן התכניות הבולטות המופעלות בישראל?
 3. עד כמה תכניות אלה פועלות על פי "ממדי האיכות"?
 4. מהם קשייהן של התכניות: באילו "ממדי איכות" מקובלים הן מתקשות לעמוד ועם אילו סוגיות הן מתמודדות במהלך הפעלתן?

2.2 שיטת המחקר

המחקר מתבסס על מיפוי התכניות הבולטות בישראל ועל איסוף מידע מעמיק יותר על מדגם מתוכן. איסוף המידע התבסס על דיווח של אנשי מקצוע בולטים בארגונים המפעילים כל אחת מהתכניות. נוסף לכך, התבצעו ראיונות עומק עם אנשי מקצוע במשרד החינוך ומי שהשתתפו בתכנון ובהפעלת תכניות לימודיות המתקיימות אחרי שעות הלימודים, כדי ללמוד מהם על היבטים שונים בהפעלת התכניות.

בהליך בחירת התכניות נכללו הפעולות המפורטות להלן (ר' נספח א):

1. יצירת רשימה של 42 תכניות רלוונטיות;

2. סיווג התכניות לפי אסטרטגיית העבודה שלהן ומאפייני אוכלוסיית היעד, כולל קבוצת הגיל של הילדים;

3. בחירת 29 תכניות המייצגות את מגוון מאפייני התכניות - למיפוי מעמיק.

המידע נאסף בקיץ 2009, בשאלון למילוי עצמי למנהלי התכניות שנשלח בדוא"ל, ובאמצעות ריאיון טלפוני או אישי. היו בו שאלות על מאפייני התכנית, על מטרותיה והיקפה, וכן שאלות על "ממדי האיכות" שתוארו קודם לכן. עשרים וחמישה שאלונים מתוך 29 שנשלחו מולאו (86% היענות).

כל הממצאים בדוח זה מבוססים על דיווחיהם של מנהלי התכניות. חשוב לציין, כי במיפוי לא נבדקו אופן היישום בפועל, או תוצאות השפעתן של התכניות על התלמידים.

3. ממצאים עיקריים

3.1 מאפייני הרקע של תכניות התגבור הלימודי

מאפייני 25 התכניות שנבחנו הם:

אסטרטגיה: 21 תכניות תגבור לימודי קבוצתי, 2 תכניות תמיכה כוללניות ו-2 תכניות חונכות (לוח 1).

גיל: חמש תכניות מיועדות לגילאי בית ספר יסודי או בית ספר יסודי וחיבת ביניים (6-14); 12 מיועדות לגילאי חטיבת ביניים וחיבה עליונה (12-17) ו-8 - לכלל גילאי בית הספר (6-17).

אוכלוסיית יעד: ארבע-עשרה מהתכניות מגדירות את אוכלוסיית היעד שלהן כ"תלמידים מאוכלוסיות חלשות" (כגון: תלמידים מתקשים, תלמידים עם בעיות התנהגות או כאלה המצויים על סף נשירה מבית הספר, ותלמידים החשופים למצבי סיכון). לעומת זאת, 4 תכניות מיועדות לתלמידים מצטיינים מהפריפריה (אחת מהן לתלמידים בדוויים). חמש תכניות מיועדות לעולים חדשים ו-2 לתלמידים ערבים.

לוח 1: מדגם תכניות לימודיות אחרי שעות הלימודים על פי מודל ההפעלה ואוכלוסיית היעד, לפי גיל המשתתפים (במספרים מוחלטים)

כלל גילאי בית הספר	גילאי חטיבת ביניים ותיכון	גילאי בית ספר יסודי*	סה"כ	
8	12	5	25	סה"כ מודל ההפעלה
7	11	3	21	תגבור לימודי קבוצתי
		2	2	תכניות תמיכה כוללניות*
1	1		2	חונכות
				אוכלוסיית היעד
6	5	3	14	אוכלוסיות חלשות
	4		4	מצטיינים מהפריפריה**
2	2	1	5	עולים חדשים
	1	1	2	ערבים

* התכניות מיועדות לתלמידים גילאי 6-14; ** אחת מהתכניות מיועדת לתלמידים בדוויים

הוותק של התכניות הוא כ-8 שנים בממוצע (משנה ועד 15 שנים); (לוח 2). חלק משמעותי מהתכניות מופעלות במסגרת של עד 25 יישובים. לשלוש תכניות פרישה יישובית רחבה במיוחד. כאשר בחנו את מספר המסגרות שבהן מופעלות התכניות (בתי ספר, מרכזים קהילתיים וכו'), נמצאו שתי תכניות גדולות נוספות המופעלות ביותר מ-100 מסגרות. תכניות אלה גם עובדות עם המספר הרב ביותר של תלמידים - החל מ-5,000 ועד ליותר מ-18,000 תלמידים. רוב התכניות מקיימות את פעילותן בבתי הספר. מחציתן משלבות לימודים בבתי הספר ובמתקנים עירוניים. בתכניות החונכות מצוין גם מתן תגבור בבתי התלמידים או בבתי החונכים. ראוי לציין, כי בכחצית מהתכניות שנכללו במיפוי (13 מתוך 25) מתקיימת למידה בשעות הבוקר וגם אחרי שעות הלימודים.

לוח 2: ותק התכניות, מספר יישובים ומסגרות ומיקום הפעילויות (במספרים מוחלטים)

סה"כ	
25	מספר תכניות
7.67	מספר שנים ממוצע בהן מופעלות התכניות
	מספר היישובים/מועצות מקומיות
9	עד 10 יישובים
8	11-25
4	26-50
2	85 ומעלה
2	עשרות יישובים (לא צוין מספר היישובים המדויק)
	מספר המסגרות/אתרים
10	עד 20
8	21-56
4	100-199
2	מעל 200
1	לא נמסר מידע
	המסגרת העיקרית שבה מתקיימות הפעילויות*
24	בתי ספר
12	מתקנים עירוניים
3	מרכזי למידה פרטיים/בתים פרטיים

* התכניות ציינו יותר ממסגרת פעילות אחת

3.2 מטרות התכניות

מנהלי התכניות התבקשו לפרט (בשאלה פתוחה) את מטרותיהן של התכניות. הם פירטו מטרות ברמת התלמיד ומטרות ברמת בית הספר. כצפוי, המטרות הבולטות ברמת התלמיד לימודיות, אך בערך במחצית התכניות נכללות גם מטרות נוספות (חברתיות, העצמה אישית או ערכית), כגון טיפוח כישורים אישיים של עצמאות, אחריות והתמדה ותחושת המסוגלות האישית. מספר קטן של תכניות ציינו מטרות ברמת בית הספר, כגון שיפור מיומנות הצוות בעבודה עם תלמידים מתקשים ושינוי עמדות ותפיסות בקרב מנהלים ומורים בנוגע ליכולותיהם של התלמידים.

3.3 ממדים לבחינת "איכות" התכניות

3.3.1 ממדים מבניים

אסטרטגיה מכוונת וממוקדת

מטרות ממוקדות ובהירות, ובחירת פעילויות הולמות להשגת המטרות הן בבסיס "תכניות איכותיות" (Metz et al., 2008). חשוב שצוות התכנית בכל רמות ההיררכיה יזדהה עם מטרות התכנית, ושמדיניותה תהיה ברורה למשפחות ולתלמידים (NYSAN, 2005; Halpern, 2005; Spilberger and Halpern, 2002).

על פי דיווחי מנהלי התכניות, לכל התכניות מטרות ו"חזון" כתובים המוצגים בפני צוות התכנית, אבל רק חלקן מציגות את מטרותיהן בפני התלמידים וההורים. ברוב התכניות דווח שיש תכנית לימודים מובנית, ובערך במחציתן (12) משתמשים גם בחומרי לימוד שפותחו במיוחד עבורן (ר' לוח 3).

לוח 3: מטרות, הבניית תכנית הלימודים ושימוש בחומרי לימוד ייחודיים (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	לתכנית מטרות ו"חזון" כתובים המוצגים בפני צוות התכנית
25	תלמידים/מצטרפים חדשים
18	הורים
16	תכנית הלימודים מובנית
21	בתכנית משתמשים בחומרי למידה/כלי לימוד שפותחו במיוחד עבורה
12	

יחס מספרי מורים-תלמידים

מחקרים שונים מצביעים על יעילות הלמידה בקבוצות קטנות, אך אין המלצה חד-משמעית בנוגע ליחס המספרי המועדף (Bodilly & Beckett, 2005). בתכניות לגילאי בית ספר יסודי מספר התלמידים הממוצע בקבוצת התגבור הלימודי עומד על כ-11 תלמידים, בתכניות לגילאי חטיבת ביניים לומדים כ-13 תלמידים בממוצע בקבוצת התגבור הלימודי ובתכניות לגילאי חטיבה עליונה מספר התלמידים הממוצע בקבוצת התגבור הוא כ-12 (לוח 4). העבודה בתכניות חונכות, מעצם טיבן, נעשית באופן פרטני או בקבוצות קטנות (עד 3 תלמידים). נוסף לכך, מעל מחצית מהתכניות הקבוצתיות משלבות לימוד קבוצתי עם הזדמנויות מרובות ללמידה פרטנית. עם זאת, רק 3 מבין התכניות הקבוצתיות (וכמובן שתי תכניות החונכות) ציינו כי תמיד יש הזדמנויות ללמידה פרטנית (ר' לוח 5).

לוח 4: ממוצע וטווח תלמידים בקבוצת לימוד (לא כולל תכניות חונכות)

גילאי חטיבה עליונה	גילאי חטיבת ביניים	גילאי יסודי	מספר התכניות *
17	15	12	מספר תלמידים ממוצע
12.1	*12.9	10.5	טווח מספר התלמידים בקבוצות הלימוד השונות
30-5	30-5	30-5	

* יש תכניות שמיועדות לילדים מקבוצות גיל שונות. מנהלי התכניות התבקשו לפרט נתונים עבור כל קבוצת גיל בנפרד; * מחישוב הממוצע הוצאה תכנית אחת, שבה מספר התלמידים בקבוצה אינו קבוע.

לוח 5: הזדמנויות ללמידה פרטנית (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	בכלל לא
1	לעתים רחוקות
1	לפעמים
8	לעתים קרובות
10	תמיד
5	

יחסי תלמידים – צוות

נמצא שקשר חזק ותומך, המושתת על אמון של התלמידים בחברי הצוות, מניע בני נוער להישאר בתכנית פרק זמן ארוך מספיק, כדי ללמוד ולהתפתח (Raley et al., 2008). יותר מכך, נמצא כי תמיכה ועידוד של הצוות מעלים את ערך ההשכלה בעיני המשתתפים ואת ציפיותיהם לעתיד (Huang et al., 2007).

ברוב התכניות (23) יש תפקיד קבוע של איש צוות האחראי לקשר עם התלמידים בנושאים לימודיים (בניית תכנית לימודים אישית ו/או מעקב אחר התקדמות לימודית) ובנושאים חברתיים (סיוע בבעיות חברתיות ועמידה בקשר עם משפחות התלמידים); (ר' לוח 6).

לוח 6: איש צוות האחראי לקשר עם התלמידים ותפקידיו (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	יש תפקיד קבוע של איש צוות האחראי לקשר עם התלמידים
23	תפקידיו כוללים:
	נושאים לימודיים
21	לדאוג לתיאום עם צוות ההוראה הקבוע של בית הספר
21	לעקוב אחר מצבם הלימודי
18	לפתור בעיות עם צוות ההוראה הקבוע של בית הספר
15	לבנות תכנית לימודים אישית
	נושאים חברתיים
19	לסייע בבעיות חברתיות
19	לשמור על קשר עם המשפחות

* תפקידים נוספים שדווחו הם ליווי בתחום הרגשי (תכנית אחת) ועיסוק בבעיות מוטיבציה ומשמעת (תכנית אחת).

איכות המורים - הכשרה והתפתחות מקצועית

התכניות מתבססות על כוח הוראה מגוון - מורים מקצועיים מתוך הצוות הקבוע של בית הספר, מורים מקצועיים מחוץ לבית הספר וסטודנטים/מתנדבים (כולל חיילות ובנות שירות לאומי – תכנית התנדבותית דו-שנתית למסיימות תיכון במקום שירות צבאי); (לוח 7). סטודנטים או מתנדבים מלמדים ב-21 תכניות; מורים מתוך צוות בית הספר מלמדים ב-19 תכניות, ו-17 תכניות מעסיקות מורים מחוץ למסגרת בית הספר. עם זאת, יש תכניות בהן חלק גדול או רוב המורים משתייכים לקבוצה מסוימת: ב-9 תכניות חלק גדול או רוב המורים הם מורים מקצועיים מתוך צוות בית הספר; ב-7 תכניות רוב המורים הם סטודנטים או מתנדבים (כולל שתי תכניות החונכות); בשלוש תכניות רוב

המורים הם מורים מקצועיים מחוץ לבית הספר. ב-17 מתוך התכניות לרוב המורים המלמדים בתכנית יש תעודת הוראה, תואר אקדמי ראשון או שני, או הסמכה ביעוץ חינוכי.

חלק משמעותי ממנהלי התכניות ציינו קשיים בגיוס מורים לתכניות: קושי בגיוס מורים העונים לדרישות התכנית (כמו: נכונות לפעול בדרך שונה מזו שהם מורגלים אליה ועבודה במהלך חופשות), קושי במציאת מורים איכותיים בפריפריה וקושי במציאת מורים לאנגלית ולמדעים. תכניות שעובדות עם סטודנטים ומתנדבים ציינו גם את הקושי ברתימת סטודנטים למחויבות ארוכה וקושי בגיוס מתנדבים.

לוח 7: המורים בתכניות התגבור הלימודי - הרכב והשכלה (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	סה"כ
	מורים מקצועיים מתוך בית הספר
5	אף לא אחד
3	מעטים
7	חלקם
9	חלק גדול/רוב
1	לא נמסר מידע
	מורים מקצועיים מחוץ לבית הספר
7	אף אחד
5	מעטים
9	חלקם
3	חלק גדול/רוב
1	לא נמסר מידע
	סטודנטים/מתנדבים
7	חלק גדול/רוב
	השכלת המורים – חלקם או רובם*
15	תעודת הוראה
5	תעודת הוראה לחינוך מיוחד
15	תואר ראשון
10	תואר שני או שלישי
2	הסמכה ביעוץ חינוכי

* קטגוריות תשובה נוספות שהוצגו הן: "אף אחד" ו"מעטים".

המורים יכולים לשפר את כישוריהם באמצעות הכשרה. נמצא מתאם בין הכשרת מורים מתמשכת לבין יישום מוצלח של תכניות התערבות והשגת מטרותיהן (Sheldon and Hopkins, 2008; Herrera, 2004). את הפער הקיים, לעתים, בין ההכשרה הראשונית לבין העבודה השוטפת בתכנית, ניתן למלא באמצעות תהליך של פיקוח על המורים ואימון אישי (Sheldon and Hopkins, 2008) יחד עם ישיבות קבועות של אנשי הצוות.

כל התכניות דיווחו שניתנת למורים הכשרה הקשורה לעבודתם בתכנית. אחת-עשרה תכניות דיווחו על מתן הכשרה למורים עם תחילת התכנית. כל התכניות מעבירות הכשרות במהלך שנת הלימודים (14 על בסיס תקופתי ו-11 באופן קבוע). רוב התכניות כוללות בהכשרתן את הנושאים הבאים: דרכי

עבודה לקידום הרגלי למידה ומוטיבציה, הוראה מותאמת לתלמידים מתקשים והתמודדות עם צרכים רגשיים וחברתיים. עם זאת, רק בכשליש מהתוכניות מהווים נושאים אלו את עיקר ההכשרה (ר' לוח 8).

לוח 8: הכשרת המורים (במספרים מוחלטים)

תכניות שבהן רכיב זה הוא מוקד ההכשרה	סה"כ
	25
	סה"כ
	תדירות ההכשרה או ההדרכה*
	בתחילת התכנית 11
	מדי פעם במהלך שנת הלימודים 14
	באופן שוטף במהלך שנת הלימודים 11
	נושאי ההכשרה
9	21 קידום הרגלי למידה/אסטרטגיות למידה
9	20 הוראה מותאמת לתלמידים מתקשים
9	20 דרכים להעלאת המוטיבציה/נוכחות
8	20 התמודדות עם צרכים רגשיים וחברתיים
9	16 שיפור הידע לגבי תכנים מועברים
7	17 שיטות הוראה פרטניות/בקבוצות קטנות
7	17 שיטות למעקב אחר התקדמות התלמידים
8	16 הוראת המקצועות הנלמדים בתכנית
7	14 רגישות תרבותית
4	12 עבודה עם הורי התלמידים
3	9 הוראה מותאמת לתלמידים מצטיינים
1	6 קשר עם שירותים קהילתיים

* ניתן היה לענות יותר מתשובה אחת

בנוסף להכשרת המורים, כמעט בכל התכניות (למעט 2) דווח שמתנהל מעקב אחר טיב עבודתם של המורים. בכמחצית התכנית דווח על שיחות קבועות של הרכז עם אנשי צוות התכנית פעם בשבוע או יותר (ר' לוח 9).

לוח 9: המורים בתכנית - מעקב אחר טיב עבודתם ושיחות משוב עם (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	25
23	מתנהל מעקב אחר טיב העבודה של המורים
	תדירות השיחות של הרכז עם אנשי הצוות המעורבים בתכנית במסגרת
1	פעם בשנה
5	מספר פעמים בשנה
6	פעם בחודש או יותר
13	פעם בשבוע או יותר
	השיחות נקבעות*
6	אד הוק
21	כפורום קבוע

* ניתן היה לענות יותר מתשובה אחת

קביעות אנשי הצוות

צוות קבוע עשוי להיות הגורם המכריע ביצירת התרבות והאקלים של תכנית ההתערבות (Raley et al., 2008). עשר תכניות לא מסרו מידע בנוגע לקביעות אנשי הצוות בתכנית, ולתכנית אחת זוהי שנת ההפעלה הראשונה. שתי תכניות דיווחו שיש להן צוות הוראה שכמעט כולו קבוע ונתיק. שבע תכניות דיווחו ש-65%-80% מהמורים עובדים בתכנית מעל שנה, וחמש תכניות דיווחו שכמעט מחצית מהמורים עובדים בתכנית מעל שנה (ר' לוח 10).

לוח 10: התכניות, לפי אחוז המורים שזו שנתם הראשונה בתכנית ולפי שכר ברוטו לשעה (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	25
	אחוז המורים שזו שנתם הראשונה בתכנית
2	כולם או רובם ותיקים
4	עד 20%
3	21%-35%
5	למעלה מ-50%
1	לא רלוונטי (שנת הפעלה ראשונה)
10	לא נמסר מידע
	שכר ברוטו לשעה
3	עד 55 ₪
11	100-70 ₪
5	100 ₪ ומעלה
3	סטודנטים שמקבלים מלגה שנתית/מתנדבים ללא שכר
2	לא נמסר מידע

מעקב אחר הפעלת התכנית ואחר צרכיהם של התלמידים והתקדמותם

איסוף נתונים על תפקודם של התלמידים מאפשר לקבוע את מידת התקדמותה של התכנית, הן מבחינת איכותה והן מבחינת ההישגים המצופים מן התלמידים. מחקרי ההערכה אשר בחנו "ממדי איכות" מצאו, כי תוצאות דלות מושגות בדרך כלל בתכניות שאין בהן דרך שגרתית להעריך את התהליך או את המידה שבה הן משיגות את יעדיהן (Sheldon and Hopkins, 2008).

כמעט בכל התכניות מדווחים המנהלים על מעקב אחר נוכחות התלמידים בפעילויות. עם זאת, יש תכניות שמתקשות להתמודד עם בעיות נוכחות ונשירה של התלמידים. במחצית התכניות מדווח על בניית תכנית לימודים פרטנית לכל תלמיד. נוסף לכך, מרבית התכניות עוקבות אחר ציוני התלמידים בבית הספר, ומחציתן מעבירות גם מבחנים פנימיים לתלמידים (ר' לוח 11).

**לוח 11: מעקב אחר נוכחות בפעילויות הלימודיות ואחר הישגים לימודיים של התלמידים
(במספרים מוחלטים)**

סה"כ	סה"כ
25	מעקב אחר נוכחות מתנהל עבור
20	כל התלמידים
3	רובם או חלקם
2	לא נמסר מידע
13	נבנית תכנית לימודים פרטנית לכל תלמיד
	מעקב אחר הישגיהם של התלמידים מתנהל על פי*:
19	ציוני התעודה הבית ספרית
15	ציוני מבחני הבגרות
13	מבחנים פנימיים של התכנית
11	מעברים בין הקבוצות
10	ציוני מתכונת
3	אחר (בחילות חיצוניות שאושרו ע"י ראמ"ה, שאלונים והערכות)

* ניתן היה לענות יותר מתשובה אחת

רוב התכניות מלוות בהערכה לגבי השגת יעדיהן: עשר תכניות מלוות בהערכה חיצונית ו-16 תכניות מלוות בהערכה פנימית (חלק מהתכניות דיווחו על קיום שני סוגי ההערכה). רק שתי תכניות לא דיווחו כלל על שימוש בהערכה (ר' לוח 12).

לוח 12: ליווי התכנית בהערכה* (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	לא
2	הערכה חיצונית
10	הערכה פנימית
16	על בסיס התרשמות הצוותים המקצועיים בשטח
8	

* ניתן היה לענות יותר מתשובה אחת. 7 תכניות מלוות בהערכה חיצונית וגם פנימית, 3 מהן מוסיפות להערכה גם התרשמות של צוותים מקצועיים בשטח.

שיתוף פעולה עם שירותים נוספים בקהילה

שיתוף פעולה בין גורמים במערך העירוני מאפשר רצף טיפולי פרטני, שיכול לתרום לטיפול הפוטנציאל של התלמידים, תוך התייחסות להקשרים המשפחתיים, הקהילתיים, החינוכיים והתרבותיים של חייהם. לפי דיווח מנהלי התכניות, לרוב התכניות (למעט 3 תכניות) קשר עם גורמי קהילה, בעיקר עם מחלקת החינוך ברשות המקומית, מרכזים קהילתיים ושירותי רווחה (ר' לוח 13).

לוח 13: קשר עם שירותים בקהילה (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	לתכנית יש קשר עם שירותים בקהילה
21	סוגי השירותים
20	מחלקת החינוך ברשות המקומית
15	מתנ"ס/מרכז קהילתי
11	שירותי רווחה

קשרים עם גורמים שונים חיוניים גם להבטחת מימון ויישום לאורך זמן של התכנית (NYSAN, 2005). ואכן, אחד הקשיים העיקריים שעמו מתמודדות התכניות, לפי דיווח המנהלים, הוא אילוצי תקציב וצורך מתמשך להבטיח את קיומו של התקציב; דבר המקשה את ההפעלה הסדירה ואת התכנון. השותפים במימון ברבות מהתכניות הם גורמים פורמליים - הרשות המקומית (17 תכניות), משרד החינוך (9 תכניות) או משרדי ממשלה אחרים (9 תכניות). ארגונים וולונטריים שותפים במימון 12 תכניות וגורמים פרטיים או עסקיים שותפים במימון 10 תכניות (ר' לוח 14). בסך הכול, ב-14 תכניות שותפים במימון גורמים פורמליים בצד גורמי מגזר שלישי או גורמים פרטיים; 9 תכניות ממומנות רק על ידי גורמים פורמליים; שתי תכניות בלבד ממומנות באופן בלעדי על ידי גורמי מגזר שלישי או גורמים פרטיים. ראוי לציין, שתכניות שבהן שותף במימון משרד החינוך (7 תכניות תגבור לימודי קבוצתי ו-2 תכניות התמיכה הכוללניות) מאופיינות בהיקף רב של משתתפים, וב-7 מהן מתקיימים לימודים בשעות הבוקר וגם בשעות אחר הצהריים.

לוח 14: הגורמים השותפים במימון התכנית (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	השותפים במימון התכנית*
17	רשות מקומית/מועצה אזורית
12	ארגון וולונטרי - קרן או עמותה
10	גורם פרטי/עסקי
10	השתתפות של הורי התלמידים**
9	משרד החינוך
5	משרד הקליטה
4	משרד ממשלה אחר
1	אוניברסיטה
2	אחר

* ניתן היה לענות יותר מתשובה אחת; **התשלום החודשי הנדרש מההורים נע מ-20 ₪ ועד 550 ₪.

העלות השנתית עבור כל תלמיד נעה מ-300 ₪ ועד ל-16,500¹ ₪, ובממוצע היא עומדת על 4,422 ₪. העלות השנתית הממוצעת לתלמיד בחמש תכניות עולה על 6,000 ₪ (ר' לוח 15). חישוב העלות השנתית הממוצעת עבור כל תלמיד לפי שלב חינוך העלה כי העלות השנתית הממוצעת עבור תלמידי בתי הספר היסודיים גבוהה בהשוואה לעלות השנתית הממוצעת עבור תלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות (נתון המושפע מהעלויות הגבוהות של תכנית המועדוניות). עבור הראשונים עומדת העלות השנתית הממוצעת לתלמיד על 6,430 ₪, לעומת עלות שנתית של 4,495 ₪ לתלמיד בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות².

¹ העלות הרגילה (ללא השדרוג, על פי תעריף משרדי הרווחה והחינוך) עבור כל משתתף במסגרת המועדוניות מגיעה ל-13,800 ₪ בשנה, בשל העסקתו של צוות טיפולי, מספר השעות הרב שבהן שוהים המשתתפים במסגרת ורכיב ההזנה. עלות רכיב ההוראה בתוכנית לכל משתתף (במסגרת השדרוג) היא 2,700 ₪.

² החישוב התבסס על 5 תכניות המיועדות לתלמידי בתי הספר היסודיים ועל 9 תכניות המיועדות לתלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות, ולא כלל תוכניות "רב גילאיות".

לוח 15: עלות שנתית עבור כל תלמיד בתכנית (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	עלות שנתית עבור כל תלמיד/ה
1	300 ₪
6	1,000 ₪ - 2,500 ₪
4	3,000 ₪ - 4,000 ₪
2	5,000 ₪ - 6,000 ₪
5	6,000 ₪ ומעלה
7	לא נמסר מידע

3.3.2 "ממדי איכות" לבחינת תהליך הלמידה
משך ההשתתפות של תלמיד בתכנית

השתתפות ארוכת טווח נחשבת לעדיפה על השתתפות קצרת טווח (Mckey et al., 1985; Mitchell et al., 1992). לפי דיווחם של מנהלי התכניות, בלמעלה ממחצית מהתכניות משתתפים התלמידים בממוצע 3-6 שנים. בשתי תכניות ניתן ליווי ממושך עוד יותר. לעומת תכניות אלה, ב-4 תכניות התלמידים משתתפים עד שנה בממוצע. משך ההשתתפות הממוצע של התלמידים בתכניות הוא כשלוש שנים (ר' לוח 16). רוב התכניות מדווחות על שיעורים נמוכים של עזיבת התלמידים את התכנית במשך השנה.

לוח 16: משך השתתפות ממוצע של תלמידים בתכנית ועזיבת התכנית (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	ממוצע שנים בתכנית
4	שנה
3	שנתיים
11	3 שנים
3	4-6
2	8-10
2	אין הגבלה/משתנה
	עזיבה במהלך שנת הלימודים הנוכחית
13	לא עזבו כלל או עזבו עד 4%
4	עזבו 5% - 10%
4	עזבו 11% - 20%
4	לא נמסר מידע

אינטנסיביות הלמידה

לפי הספרות המחקרית, תוצאותיהן של תכניות אינטנסיביות שבהן תלמידים לומדים מספר שעות במשך מספר ימים בשבוע חיוביות יותר מתוצאותיהן של תכניות אחרות, מבחינת הישגים לימודיים והיבטים חברתיים והתנהגותיים (Fiestar et al., 2005). אחת עשרה מהתכניות מספקות פעילויות חובה לפחות 3 פעמים בשבוע (לוח 17). מהן חמש תכניות דורשות הגעה אינטנסיבית במיוחד (4 פעמים בשבוע או יותר). בממוצע, משתתפים התלמידים בתכניות כ-6.5 שעות בשבוע. בתכנית המועדונית,

משתתפים התלמידים בהיקף הגדול פי 4 מן הממוצע הכללי של מספר השעות השבועיות, אם כי, כאמור, מדובר בתכנית כוללת שרבות מפעילויותיה אינן עוסקות בלמידה.

כמחצית מהתכניות מופעלות בשעות הבוקר, כמו גם בשעות אחר הצהריים. נוסף לכך, דיווחו מנהליהן של 16 תכניות על קיומם של מרתונים לימודיים ו/או פעילויות אחרות במהלך חופשת הקיץ.

לוח 17: תדירות המפגשים, היקף שעות שבועיות, מרתונים לימודיים ומספר מקצועות הלימוד (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	תדירות המפגשים (ממוצע=2.6)
14	עד פעמיים בשבוע
6	3 פעמים
5	ארבע פעמים ויותר
6.6	ממוצע מספר שעות שבועיות*
16	מרתונים לפני בחינות או בחופשות
16	פעילות במהלך חופשת הקיץ
	מספר מקצועות הלימוד שלומד תלמיד בתכנית
7	עד 2 מקצועות
6	3 מקצועות
2	4-5 מקצועות
5	לפי צורכי התלמיד
5	לא נמסר מידע

* 2- תכניות דווח על מספר רב של שעות (50 ו-45 ש"ש, בהתאמה), בזכות העבודה גם בשעות הבוקר. תכניות אלה הוצאו מחישוב הממוצע.

במרבית התכניות מספר מקצועות הלימוד שבהם מקבלים התלמידים סיוע נע מ-1-5. חלק משמעותי מהתכניות, מספקות לכל הגילאים עזרה במתמטיקה, באנגלית ובכישורי שפה. מחצית מהתכניות המיועדות לגילאי החטיבה העליונה מדווחות שהן מספקות עזרה בכל מקצועות הברות, לפי צרכיו של כל תלמיד (ר' לוח 18).

לוח 18: מקצועות הלימוד שבהם ניתן סיוע למשתתפי התכנית, לפי שכבות גיל* (במספרים מוחלטים)

מספר התכניות	גילאי בי"ס יסודי	גילאי חטיבת ביניים	גילאי חטיבה עליונה
13	13	16	19
11	11	12	13
11	11	12	14
10	10	8	11
--	--	1	8
1	1	2	10
			10
			3

* תכניות מסוימות מיועדות לתלמידים מקבוצות גיל שונות. מנהלי התכניות התבקשו לפרט נתונים עבור כל קבוצת גיל בנפרד.

מבין 25 התכניות שנבדקו נמצאו 6 תכניות ברמת אינטנסיביות גבוהה, המתבטאת בהשתתפות ממוצעת של תלמיד בתכנית במשך 3 שנים או יותר ודרישה לנוכחות בהיקף של 8 שעות שבועיות ויותר. הללו כוללות את 2 תכניות התמיכה הכוללנית ו-4 תכניות קבוצתיות. שתיים-עשרה תכניות מאופיינות בקיום אחד הממדים (3 שנים ויותר או היקף שעות שבועיות של 8 שעות ומעלה). ארבע תכניות אינן מאופיינות באף אחד ממאפיינים אלה³.

פעילויות לימודיות בתכנית

חלק משמעותי מהתכניות מנסות לספק לתלמיד חוויה לימודית שונה מזו המועברת במהלך יום הלימודים בבית הספר באמצעות הוראה מותאמת לתלמידים מתקשים, או באמצעים אחרים (כמו, פיתוח של ספרי לימוד ומשחקים לימודיים). בשש עשרה תכניות מלמדים את חומר הלימודים של בית הספר בצורה מעמיקה ובכרבע מהתכניות לומדים התלמידים חומר חדש (ב-2 תכניות במיוחד). בשלוש תכניות קבוצתיות, ב-2 תכניות התמיכה הכוללנית וב-2 תכניות החונכות מתמקדים בעיקר בעזרה בהכנת שיעורי בית.

יש תכניות שבהן התלמידים משתתפים בפעילויות המיועדות לקידום הלמידה, אך אינן מתמקדות בתחום דעת ספציפי. הפעילויות השכיחות ביותר הן סדנאות ללימוד כישורי למידה וחשיפה לאקדמיה. רק בשתי תכניות משתתפים התלמידים בקורסי הכנה לבחינה הפסיכומטרית (ר' לוח 19).

לוח 19: תוכני התגבור הלימודי ("בדרך כלל" או "תמיד")*, ותשומות לימודיות נוספות הניתנות למשתתפיהן (במספרים מוחלטים)

מספר התכניות שבהן יותר ממחצית התלמידים משתתפים בפעילות	סה"כ	סה"כ
25	25	25
		לומדים את החומר הבית ספרי בשיטות לימוד אחרות/אמצעים אחרים (משחקים לימודיים וחוברות לימוד שפותחו עבור התכנית וכו')
	19	לומדים יותר לעומק את חומר הלימודים הבית-ספרי
	6	לומדים חומר חדש שלא נלמד במסגרת ביה"ס
	7	מתמקדים בעזרה בהכנת שיעורי בית
		פעילויות לימודיות נוספות הניתנות מטעם התכנית
6	13	סדנאות להקניית כישורי למידה
3	10	חשיפה לאקדמיה/לימודים אקדמיים
5	7	הרצאה/יום עיון
1	2	הכנה לבחינה פסיכומטרית

* קטגוריות תשובה נוספות שהוצגו הן: "אף פעם", "בדרך כלל לא" ו"לפעמים".

³ מהחישוב הוצאו 2 תוכניות שהתקשו להפריד בין הפעילויות בשעות הבוקר ובשעות אחר הצהריים ותוכנית אחת שדיווחה שמשך הזמן והיקף השעות השבועיות משתנה, בהתאם לצרכי התלמיד.

פעילויות העשרה והעצמה

מהספרות המחקרית עולה שפעילויות מגוונות מגבירות את עניין המשתתפים בתכנית ואת התמדתם בה, ומסייעות בפיתוח מיומנויות וכישורים חדשים. מדובר, למשל, באומנויות, בפתרון קונפליקטים ובסדנאות מנהיגות (Raley et al., 2008 ; Metz et al., 2008; Kelley, 2007).

מדיווח מנהלי התכניות עולה, כי שילוב פעילויות לימודיות עם פעילויות העשרה/העצמה נפוץ מאד. רוב התכניות (למעט 2) כוללות פעילויות העשרה, אם כי לא בהכרח כל התלמידים משתתפים בהן. הפעילויות השכיחות ביותר הן: טיולים, "ימי כיף" והצגות; מפגשים עם בוגר העשוי לשמש כ"מודל חיקוי"; סדנאות לפיתוח אישי והעצמה. שבע תכניות (כולל תכניות התמיכה הכוללנית) מדווחות שהן מספקות מענה טיפולי מקצועי לתלמידים ו-3 תכניות עוסקות גם בהכנה לעולם התעסוקה. חלק משמעותי מהתכניות (17) מפעילות 4 פעילויות העשרה ומעלה (ר' לוח 20). עם זאת, יש תכניות אשר מתקשות, לפי דיווח מנהליהן, לתת מענה לצרכים הנוספים של התלמידים (מענה מקצועי-תרפי לתלמידים עם בעיות רגשיות קשות, בעיות התנהגות, תלמידים עם לקויות למידה מורכבות וקשיים כלכליים). כמו-כן, עלה קושי בהתאמת פעילויות התכנית למגוון גילים.

לוח 20: פעילויות העשרה והעצמה (במספרים מוחלטים)

מספר התכניות שבהן מעל ממחצית התלמידים משתתפים	סה"כ	סה"כ
25	25	סה"כ
	23	תכניות המפעילות פעילויות העשרה והעצמה
		פירוט הפעילויות*:
8	21	ימי כיף, טיולים והצגות
6	18	מפגשים עם בוגר המשמש כ"מודל חיקוי"
6	16	סדנאות/מפגשים לפיתוח אישי והעצמה
6	16	פעילויות חברתיות
5	13	חוגי העשרה
-	7	מענה טיפולי מקצועי לתלמידים הזקוקים לכך
1	3	הכנה לעולם התעסוקה
	17	4 פעילויות העשרה ומעלה

* תכנית אחת לא דיווחה על פירוט פעילויות העשרה שמתקיימות במסגרתה.

מעורבות בני הנוער בתכנון הפעילויות ובהפעלת התכנית

"תכניות איכותיות" מספקות הזדמנות לבני נוער להשתתף בתכנון פעילויות המשקפות את תחומי העניין שלהם, לבחור בין אפשרויות ולחוש אחריות ומחויבות לתכנית (NYSAN, 2005). על פי דיווח מנהלי התכניות, חלק משמעותי מהתכניות (17) מעודדות את בני הנוער להתנדב ולהוביל פעילויות במסגרתן. לעומת זאת, רק כשליש מהתכניות מערבות במידה רבה או במידה רבה מאוד את בני הנוער בתכנון התכנית הלימודית (ר' לוח 21).

**לוח 21: מעורבות בני הנוער בתכנית (מתוך תכניות שבהן משתתפים בני נוער);
(במספרים מוחלטים)**

סה"כ	סה"כ
22	22
17	התנדבות והובלת פעילויות במסגרת התכנית
12	תכנון והובלת פעילויות לקבוצת הגיל
8	בני הנוער מעורבים בתכנון התכנית הלימודית ובקבלת החלטות בנוגע להשתתפותם במידה רבה/רבה מאוד

התאמה תרבותית

תכניות המתחשבות בגיוון התרבותי של משתתפיהן מציעות סביבה בטוחה יותר, הן מהבחינה הפסיכולוגית והן מהבחינה הפיזית. שכן, התייחסות מכבדת וגיוון תרבותי מסייעים לבני הנוער להבין ולהעריך את התרבות שלהם כמו גם תרבויות אחרות, שפות וקהילות (Metz et al., 2008;). בני נוער הלומדים להעריך את זהותם התרבותית צפויים לפתח עמדות חיוביות יותר כלפי בני נוער מקבוצות אחרות (Family Strengthening-Policy Center Policy Brief, 2005). זאת ועוד, פיתוח זהות חיובית משפיע על הדימוי העצמי ועל ההערכה העצמית (Camino, 1992). מתוך התכניות שזוהו במיפוי הראשוני נדגמו 8 תכניות המכוונות לתלמידים עולים או לתלמידים ערבים. רק בשלוש מתכניות אלה רוב המורים בעלי רקע תרבותי זהה לזה של התלמידים (לוח 22). ארבע עשרה תכניות ציינו שהן כוללות את נושא הרגישות התרבותית בהכשרה הניתנת לצוותים ו-7 תכניות (כולל 4 מהתכניות המיועדות לעולים) ציינו שזוהו מוקד מרכזי בהכשרה (ר' לוח 8 לעיל, עמ' 12).

לוח 22: תכניות שבהן המורים בעלי רקע תרבותי זהה לזה של התלמידים (במספרים מוחלטים)

סה"כ תכניות המכוונות לעולים או לערבים	סה"כ תכניות שבהן המורים בעלי רקע תרבותי זהה לזה של התלמידים
8	8
	מעטים
	2
	2
	חלקם
	3
	רובם
	1
	לא נמסר מידע

3.3.3 ממדים הנוגעים לקשר עם בתי הספר ועם ההורים

שיתוף פעולה עם בית הספר

כפי שצוין, רוב התכניות פועלות בבתי הספר ומיועדות לתלמידיהם; בכמחצית מהתכניות מתקיימת למידה גם בשעות הבוקר (במסגרת יום הלימודים בבית הספר).

מחקרים מציינים, כי הקשר עם בתי הספר, לעתים קרובות, מתבסס על העסקת מורים נבחרים מתוך צוות בית הספר (Kelley, 2007). כאשר מורי התכנית אינם מלמדים בבית הספר, על שני הצוותים לשתף פעולה ולחלוק במידע על מצבם הלימודי של התלמידים, ולהבטיח כי התכנים הלימודיים של התכנית הולמים את תכנית הלימודים הבית ספרית (Harvard Family Research Project, 2006).

כפי שצוין, רק ב-9 מהתכניות חלק גדול מהמורים או רוב המורים המתגברים משתייכים לצוות ההוראה הקבוע של בית הספר (עם זאת, ב-10 תכניות נוספות מלמדים מורים מתוך בית הספר בהיקף כזה או אחר). לרוב התכניות (22) איש צוות האחראי לרכז את העברת המידע בין צוות התכנית וצוות בית הספר. ברוב התכניות, איש צוות זה מגיע לישיבות מורים המתקיימות בבית הספר, אם כי רק ב-3 תכניות דווח שהוא/היא מגיעים בתדירות גבוהה - פעם בשבוע או יותר.

בכל התכניות, בתי הספר מעורבים באיתור התלמידים שישתתפו בתכנית. במספר קטן יותר של תכניות הם מעורבים בהגדרת צורכי התלמידים ורמתם הלימודית (16 תכניות), בסיוע בבעיות משמעת בשעורי התגבור (11 תכניות), הפקת לקחים לצורך שיפור התכנית (10), עיצוב התכנים הלימודיים (9) ובחירת מורים מתגברים אשר ילמדו בתכניות (9); (ר' לוח 23).

נמצא, כי הנהלות בתי הספר מעורבות פחות בתכניות אשר מבססות את כוח ההוראה שלהן על סטודנטים או מתנדבים בהשוואה לתכניות המעסיקות מורים מקצועיים.

לוח 23: איתור תלמידים, אופן ניהול הקשר עם בית הספר, נוכחות בישיבות מורים בבית הספר ואופי הקשר עם בתי הספר (במספרים מוחלטים).

סה"כ	סה"כ
25	פעילות גם בשעות הבוקר
13	איתור התלמידים המשתתפים בתכנית
14	התכנית ובית הספר
11	רק בית הספר
	אופן ניהול הקשר בין מורי התכנית ובין המורים המלמדים בבית הספר*
22	איש צוות מרכז את העברת המידע
17	מתקיימות שיחות על פי הצורך
10	מתקיימות שיחות קבועות
9	חלק גדול מהמורים המתגברים מלמדים גם בבית הספר
	התדירות שבה איש מצוות התכנית משתתף בישיבות מורים בבית הספר
4	אף פעם/פעם בשנה
10	מספר פעמים בשנה
5	פעם בחודש או יותר
3	פעם בשבוע או יותר
3	לא נמסר מידע
	אופי הקשר עם בתי הספר (במידה רבה/רבה מאוד)**
25	לצוותי בתי הספר תפקיד מרכזי באיתור התלמידים שישתתפו התכנית
16	לצוותי בתי הספר תפקיד מרכזי בהגדרת צורכי התלמידים ורמתם הלימודית
11	צוותי בתי הספר מסייעים בבעיות משמעת ובנוכחות בשעורי התגבור
10	לצוותי בתי הספר חלק משמעותי בהפקת לקחים ושיפור התכנית
9	לצוותי בתי הספר תפקיד מרכזי בעיצוב התכנים הנלמדים בתכנית
9	הנהלות בתי הספר מעורבות בבחירת מורים מתגברים

* ניתן היה לענות יותר מתשובה אחת;

**קטגוריות תשובה נוספות שהוצגו הן: "בכלל לא", "במידה מועטה" ו"במידה בינונית".

מעורבות ההורים

"תכניות איכותיות" שואפות למעורבות עם הורי התלמידים, כדי לקדם את מטרות התכנית. שלוש אסטרטגיות מכוונות ליצירת שותפות עם ההורים: א. יידוע ההורים בנוגע לפעילויות התכנית ותהליך ההתקדמות של המשתתף; ב. מתן הזדמנות להורים להתנדב או להשתתף בתכנית ולקחת חלק בתפקידי הנהגה – או דרישה מהם לעשות כן; ג. הצעת שירותי תמיכה למשפחות, כמו ייעוץ או השכלה למבוגרים. כמה מתכניות ההתערבות אחרי שעות הלימודים שואפות גם ליצור מעורבות רבה יותר של ההורים במתרחש במהלך יום הלימודים בבית הספר. מטרה זו חשובה במיוחד בעבודה עם עולים חדשים וקבוצות שוליות (Metz et al., 2008). מלוח 24 עולה שחמש עשרה תכניות מקיימות מפגשים פרטניים או קבוצתיים עם הורי התלמידים במהלך השנה. אחת עשרה תכניות מציעות גם שירותים למשפחות, כגון, סדנאות המתמקדות במעורבות הורים, סמכות הורים וגיל ההתבגרות. אולם, חלק ממנהלי התכניות דיווחו על קושי בעבודה זו עם ההורים, בעיקר על רקע פערים תרבותיים.

לוח 24: קשר עם הורי התלמידים (במספרים מוחלטים)

סה"כ	סה"כ
25	קשר עם הורי התלמידים
15	מפגשים פרטניים/קבוצתיים שוטפים במהלך השנה
8	כשיש צורך - טלפון/מייל/ביקורי בית
2	אין קשר

ביבליוגרפיה

- אורן, א'. 1989. פרויקט מניעת נשירה של תלמידים מבית הספר; מודל לשיתוף פעולה בין-מוסדי. קריית ביאליק: משרד החינוך והתרבות, אגף הנוער; בית הספר ע"ש לוינסון אורט והיחידה לקידום נוער מתנ"ס - קריית ביאליק.
- ברנדס, ע'. 1996. "איש בל יפקד - צמצום הנשירה והעלאת שיעורי הלמידה". בתוך: ברנדס, ע' (עורך), הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים: 33-51. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דר, י'; ניומן, י'. 1996. תכנית "שילוב" של עליית הנוער - הערכה. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המרכז לחקר הטיפוח בחינוך.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1999. שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1997. שנתון סטטיסטי לישראל. ירושלים.
- הר, א'. 2002. דוח וסקירה על התפתחות הפערים החברתיים בישראל בעשרים השנים האחרונות. ירושלים: ועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא הפערים החברתיים בישראל.
- הרץ-לזרוביץ, ר'. 2001. "בית הספר, הקהילה והמחוז: כוחם של השלושה ביצירת שינויים". עיונים במנהל ובארגון החינוך 25: 55-84.
- טרט, מ'. 2002. מחקר הערכה אודות פרויקט אומ"ץ. ירושלים: האוניברסיטה העברית: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- כהן-נבות, מ'. 2000. סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ונוער, ירושלים.
- 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; דוח מסכם מדעי. דמ-509-09. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ונוער, ירושלים.
- כפיר, ד'; אלרועי, א'. 1998. ארגון כיתות והקבוצות וניצול סל-הטיפוח בחטיבות הביניים – תשנ"ג-תשנ"ה. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- לבנדה, א'; כהן-נבות, מ'. 2003. הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח) התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ונוער, ירושלים.

מבקר המדינה: דו"ח שנתי. 2004. 55 (ב): 1005-1027.

מיצ"ב התשס"ז: ממדי יעילות וצמיחה בית ספרית – נתונים ראשוניים. 2007. ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה.

משרד האוצר. 2003. **תכנית ההבראה למשק הישראלי**. מדינת ישראל: ירושלים

נתוני בחינות בגרות תשס"ז. מדינת ישראל משרד החינוך, אוגוסט 2008.

פרסקו, ב'; וורטהיים, ח'. 2002. "המפגש בין חונך לילד: תרומת העיסוק בחונכות פרי"ח למתכשר בהוראה". **דפים** 34 : 135-153.

פרסקו, ב'; קובלסקי, ר'. 1996. "השוואת עמדות והערכות בין חונכים מהמכללות והסמינרים לבין חונכים מהאוניברסיטאות בפרויקט חונכות (פרי"ח): ממצאי מחקר". **דפים** 23 : 76-84.

קיסר-שוגרמן, א'; לוטן, א'; רטנר, ד'; סמית, ר'; פניאל, א'. 2007. **הערכת יישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך בשנת הלימודים התשס"ו**. משרד החינוך: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

קשתי, י'; פרידמן, א'; בן יהודה, ט'; אלרועי, א'; שקולניק, א'; שמש, מ'. 2001. **הערכת תכניות התערבות בחט"ב**. משרד החינוך: האגף לחינוך על יסודי.

שושני, ש'. 2002. **דו"ח הוועדה לבדיקת שיטת התקצוב**. מדינת ישראל: משרד החינוך.

שילד, ג'; זיילר, א'; קיסר-שוגרמן, א'. 1998. **אלף פרחים יפרחו - אנטומיה של הפעלת פרויקטים בית ספריים, תמונת מצב בעיר אחת בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.

שמש, א'. 1989. "הערכת שינויים בהסתגלות תלמידי תיכון בעקבות תכנית התערבות למניעת נשירה מלימודים". בתוך: וזנר, י'; גולן, מ'; חובב, מ'. (עורכים), **שירותי תקון והעבודה הסוציאלית**: 219-227. תל-אביב: פפירוס.

Archambault, F.X. 1989. "Instructional Setting and Other Features of Compensatory Education Programs." In: Slavin, R.; Madden, N. and Karweit, N. (eds.). *Preventing School Failure*. pp. 220-263. Allyn and Bacon, Boston.

Barr, R.D. and Parrett, W.H. 2001. *Hope Fulfilled for At-Risk and Violent Youth*. Allyn and Bacon, Boston.

Birmingham, J.; Pechman, E.M.; Russell, C.A. and Mielke, M. 2005. *Shared Features of High-Performing After-School Programs: A Follow-up to the TASC Evaluation*. Policy Studies Associates, Washington DC.

Bodilly, S. and Beckett, M. 2005. *Making Out-Of-School Time Matter: Evidence for an Action Agenda*. RAND Corporation, Santa Monica, CA.

Borman, B.G. and Boulay, M. 2004. *Summer Learning: Research, Policies, and Programs*. Erlbaum, Mahwah, NJ.

Brandts, L. 1999. "Are Pullout Programs Sabotaging Classroom Community in our Elementary Schools?" *Primary Voices* K-6, 7(3):9-16.

Camino, L. A. 1992. *What Differences do Racial, Ethnic, and Cultural Differences Make in Youth Development Programs?* Carnegie Council on Adolescent Development, Washington DC.

Chung, A. 2000. *After-School Programs: Keeping Children Safe and Smart*. U.S Department of Education. <http://www.ed.gov/pubs/afterschool/afterschool.pdf>

Cohen-Navot, M.; Baruj-Kovarsky, R.; Levi, D. and Konstantinov, V. 2007. *The Ethiopian National Project: An Evaluation Study of the SPACE Program-Scholastic Assistance, Youth Centers 2005-2007; Executive Summary*. Myers-JDC-Brookdale Institute, Jerusalem.

Cohen-Navot, M.; Levi, D. and Gilad, S. 2008. *Opportunities for NGO Involvement in the Education of Disadvantaged Children and Youth in Israel: Future Directions for Youth Renewal Fund*. Myers-JDC-Brookdale Institute, Jerusalem.

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.

Dieker, L.A. and 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. and Kos, R. 1993. "At-risk Students: Insights from/about Research." In Donmoyer, R. and Kos, R. (eds.) *At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices*. pp. 7–36. State University of New York Press, Albany, New York.

Family Strengthening-Policy Center Policy Brief. 2005. "Family Strengthening." *Youth Development Policy* Brief No. 6. http://www.nassembly.org/fspc/practice/documents/Brief6_FINAL.pdf

Fiester, L.M.; Simpkins, S.D. and Bouffard, S.M. 2005. "Present and Accounted for: Measuring Attendance in Out-of-School-Time Programs." In: *New Directions for Youth Development: Participation in Youth Programs Enrollment, Attendance and Engagement*. Weiss, H.B.; Little, P.M.D. and Bouffard, S.M. (eds.). Published online by Wiley Interscience.

Fresko, B. 1997. "Attitudinal Change among University Student Tutors." *Journal of Applied Social Psychology* 27(14): 1277-1301.

Gandara, P. and 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, pp. 1-76.

Gaziel, H. 2001. "Accelerated Schools Programs: Assessing their Effectiveness." *Review of Education* 47(1):7-29.

Gelzheiser, L.M.; Meyers, J. and 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.

Halpern, R. 2005. *Confronting the Big Lie: The Need to Reframe Expectations of Afterschool Programs*. Partnership for Afterschool Education. New York.

Harvard Family Research Project. 2008. "After School Programs in the 21st Century. their Potential and What it Take to Achieve it." *Issues and Opportunities in Out-of-school Time Evaluation* 10:1-12.

Harvard Family Research Project. 2006. "Building and Evaluation Out-of-School Time Connections." *The Evaluation Exchange* 12(1-2): 1-40.

<http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/eval/issue33/fall2006.pdf>

Herrera, C. 2004. "School-Based Mentoring: A Closer Look. Philadelphia: Public/Private Ventures." http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/180_publication.pdf

Huang, D.; Coordt, A.; La Torre, D.; Leon, S.; Miyoshi, J.; Perez, P.; et al. 2007. "The Afterschool Hours: Examining the Relationship between Afterschool Staff-based Social Capital and Student Engagement in LA's Best." UCLA/CRESST, Los Angeles.

<http://www.cse.ucla.edu/products/reports/R712.pdf>

Kelley, J.T. 2007. *Afterschool Serves for Youth: An Essential Investment*. Prepared for the Heckscher Foundation.

King, F. 1990. *Alternatives to the Pullout Model*. Northwest Regional Educational Lab., Portland, OR

Lavy, V. and Schlosser, A. 2004. "Targeted Remedial Education for Under-Performing Teenagers: Costs and Benefits." *Journal of Labor Economics* 23(4), 839-874.

Levin, H.M.; Glass, G.V.; and Meister, G.R. 1987. "Cost-Effectiveness of Computer-Assisted Instruction." *Evaluation Review* 11(1): 50-72.

McKey, R.H.; Condelli, L.; Ganson, H.; Barrett, B.J.; McConkey, C.; Plantz, M.C. 1985. *The Impact of Head Start on Children, Families, and Communities*. DHHS Publication no. OHDS 85-31193. U. S. Government Printing Office, Washington, DC.

McLearn, K., Colasanto, D. and Schoen, C. 1998. *Mentoring Makes a Difference*. Findings from the Commonwealth Fund 1998 Survey of Adults Mentoring Young People.

Mahoney, J.; Lord, H. and Carryl, E. 2005. "An Ecological Analysis of After-School Program Participation and the Development of Academic Performance and Motivational Attributes for Disadvantaged Children." *Child Development* 76 (4):811-825.

Metz, R.A.; Goldsmith, J. and Arbretton, A, J.A. 2008. *Putting It All Together: Guiding Principles For Quality After-School Programs Serving Preteens*. Public/Private Ventures. Philadelphia.

- Meyers, J. 1990. "Classroom, Remedial, and Resource Teachers' Views of Pullout Programs." *Elementary School Journal* 90(5), 533-570.
- Mitchell, A.; Weiss, H. and Schultz, T. 1992. "Evaluation Education Reform: Early Childhood Education". <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/pubs/onlinepubs/eer/index.html>
- NYSAN – New York State Afterschool Network. 2005. *Program Quality Self-Assessment (QSA) Tool Planning for Ongoing Program Improvement*. New York.
- OECD. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000*. UNESCO Institute for Statistics.
- Peterson, T.K. and Fox, B. 2004. "After-School Opportunities: A Time and Tool to Reduce Dropouts". In: Smink, J.; Schargel, F.P. (eds). *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention*, pp. 177-184. Eye on Education, New York.
- Raley, R.; Grossman, J. and Walker, K.E. 2008. *Getting It Right: Strategies for After-School Success*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/190_publication.pdf
- Reimer, M. 2004. "Professional Development". In: Smink, J. and Schargel, F.P. (eds.). *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention*, pp. 187-198. Eye on Education, New York.
- Sheldon, J. and Hopkins, L. 2008. *Supporting Success: Why and How to Improve Quality in After-School Programs*. Public/Private Ventures. Philadelphia.
http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/227_publication.pdf
- Slavin, R.E. and Madden, N.A. 1989. "Effective Classroom Programs for Students at Risk." In: Slavin, R.E.; Karweit, N.L.; and Madden, N.A. (eds.) *Effective Programs for Students at Risk*, (pp. 23-51). Allyn and Bacon, Boston.
- Smink, J. 2004. "Mentoring: An Effective Strategy for Youth Development." In: J. Smink & F.P. Schargel (Eds.). *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention*, pp. 139-154. Eye on Education. New York.
- Spielberger, J. and Halpern, R. 2002. *The Role of After-School Programs in Children's Literacy Development*. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago, Chicago.
- Taylor, B. 1985. "Let's Pull Out of the Pullout Programs." *Principal* 65(1):52-54.
- Tierney, J.P. and Grossman, J.B. 1995. *Making a Difference: an Impact Study of Big Brothers Big Sisters*. Public/Private Ventures. Philadelphia, PA.
- Valentine, J.C.; Cooper, H.; Patall, E.A.; Tyson, D. and Robinson, J.C. 2010. "A Method for Evaluating Research Syntheses: The Quality, Conclusions, and Consensus of 12 Syntheses of the Effects of After-school Programs." *Research Synthesis Methods* 1:20-38.

Walker, K.E. and Arbreton, A.J.A. 2001. ***Working Together to Build Beacon Centers in San Francisco: Evaluation Findings from 1998-2000***. Public/Private Ventures, Philadelphia.

Walker, K.E. and Arbreton, A.J.A. 2004. ***After-School Pursuits: An Examination of Outcomes in the San Francisco Beacon Initiative***. Public/Private Ventures, Philadelphia.

Wang, M.C., Maynard, C.R. and Walberg, H.J. 1994. "What Works and What Doesn't Work: the Case for an Inclusive System." In: Wong K.K. and Wang M.C. (eds.) ***Rethinking Policy for at Risk Students*** (pp. 151-176). McCutchan Publishing Corporation, California.

Wong, K.K. and Wang, M.C. (eds.). 1994. ***Rethinking Policy for At Risk Students***. 151-176. McCutchan Publishing Corporation, California.

נספח א: הקריטריונים לבחירת התכניות שנכללו במיפוי

הליך בחירת התכניות שלגביהן נאסף מידע כלל:

1. **יצירת רשימה של תכניות רלוונטיות** (הרשימה נבנתה על סמך מספר מקורות מידע: רשימת התכניות שנמצאו במחקר למיפוי הפעולות לתלמידים מתקשים (כהן-נבות ואחרים, 2009) ובמחקר על פעילות המגזר השלישי בישראל (כהן-נבות ואחרים, 2008); תכניות שהוערכו על ידי המרכז לילדים ונוער במאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל; תכניות שנכללות בספר הפרויקט של התכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון; סקירת תכניות באינטרנט; תכניות המופעלות באזור דרום הארץ הנתמכות על ידי פדרציית ניו יורק; ראיונות עם ראשי אגפי הגיל של החינוך היסודי והעל יסודי במשרד החינוך ועם נציגי ארגונים מרכזיים המפעילים תכניות.

תכניות רלוונטיות היו:

- ◆ תכניות המתמקדות בסיוע לימודי
- ◆ תכניות בהן מרבית הפעילות מתבצעת לאחר שעות הלימודים
- ◆ תכניות המכוונות לתלמידים מתקשים או לתלמידים מרמה חברתית-כלכלית נמוכה, הלומדים במערכת החינוך הרגילה. הרשימה לא כללה בתי ספר אלטרנטיביים לבני נוער שנשרו ממערכת החינוך, תכניות לתלמידים הלומדים במסגרת החינוך המיוחד ותכניות לתלמידים הנמצאים בפנימיות
- ◆ תכניות המופעלות ביותר מיישוב אחד/בית ספר אחד
- ◆ תכניות שיש להן מבנה ברור- רצף של למידה, משתתפים קבועים פחות או יותר, משך זמן מוגדר.

התהליך הניב רשימה של 42 תכניות.

2. **סיווג התכניות:** התכניות סווגו לפי שלושה פרמטרים: גיל המשתתפים, מודל ההפעלה ואוכלוסיית היעד (לוח א1):

- ◆ גיל: כמחצית מהתכניות (23) מכוונות לגילאי חטיבת הביניים ו/או התיכון, כחמישית מהתכניות (7) מכוונות לגילאי בית הספר היסודי וכ-30% מהתכניות (12) פונות לקבוצות גיל מעורבות.
- ◆ מודל ההפעלה: תגבור לימודי קבוצתי (35), תכניות תמיכה כוללניות (2) ותכניות חונכות (5). תכניות קבוצתיות פונות יותר לגילאי חטיבות הביניים והתיכונים, בעוד תכניות התמיכה הכוללניות פונות בעיקר לגילאי בתי הספר היסודיים.
- ◆ רוב התכניות מגדירות את אוכלוסיית היעד שלהן כ"אוכלוסיות חלשות" (18 תכניות) או "תלמידים בסיכון" (6 תכניות) מבלי לציין אוכלוסיית יעד ספציפית. חמש תכניות מכוונות

לתלמידים מצטיינים מהפריפריה הגאוגרפית. אף שרוב התכניות פועלות בקרב קבוצות אוכלוסייה מגוונות, מספר תכניות מיועדות לקבוצות אוכלוסייה ספציפיות: עולים חדשים (8), אוכלוסייה ערבית (4 תכניות). אחת התכניות למצטיינים מיועדת לתלמידים מהאוכלוסייה הבדווית.

3. **בחירת מדגם של תכניות** למיפוי מעמיק (25 תכניות). התכניות נבחרו באופן כזה שהן תייצגנה את מגוון המאפיינים של התכניות.

לוח 1א: מודל ההפעלה ואוכלוסיית היעד של תכניות תגבור לימודי לאחר שעות הלימודי, לפי קבוצת הגיל של המשתתפים (במספרים מוחלטים)

סה"כ	גילאי בית ספר יסודי*	גילאי חטיבת ביניים ותיכון	כלל גילאי בית הספר
42	7	23	12
מודל ההפעלה			
35	5	21	9
2	2		
5		2	3
אוכלוסיית היעד			
18	3	8	8
8	1	5	2
4	1	3	
6	2	2	2
5		5	

* התכניות מיועדות לתלמידים בגילאי 6-14; ** אחת מהתכניות מיועדת לתלמידים בדווים.