

דיתי אבניאלי ובלהה ארצי
מרח"ב
מענה רווחתי-חינוכי
בבית הספר
תכנית לקידום תלמידים בסיכון



מרח"ב מענה רווחתי-חינוכי בבית הספר תכנית לקידום תלמידים בסיכון

.....
דיתי אבניאלי ובלהה ארצי

**Merhav - An Educational and Welfare
Response to Children at Risk in School**

Diti Avnieli, Bilaa Arzi

עריכה: עופר המבורגר

ייעוץ אקדמי: ד"ר ענת שוברט

עצוב: Davidson Design

הפקת דפוס: פנינה נחמיאס

הדפסה: גרפוס פרינט

מזכירות ותיאום הפקה: אושרית שבת, סימונה דוד

מנהלת מיד"א אשלים: ד"ר ליאת בן דוד

מנהל הוצאה לאור: טוביה מנדלסון

מסת"ב: 978-965-7453-05-6

© כל הזכויות שמורות לאשלים, תשע"א - 2010

Printed in Israel

תוכן העניינים

7 פתח דבר: ד"ר רמי סולימני, מנכ"ל אשלים

חלק א': מבואות כלליים

8 אשלים: תפיסת עולם ויישומה
10 היחידה לילדים ונוער
11 תחום התערבויות חינוכיות

חלק ב': תכנית מרח"ב

12 רציונל
13 תכנית מרח"ב
13 תפיסת העבודה הבינתחומית
15 עקרונות מובילים בתכנית
16 עבודת הצוות הבין-מקצועי
19 העובד הסוציאלי
20 היועץ החינוכי
21 הפסיכולוג
23 מטפלים בהבעה וביצירה
25 עבודת המחנכת
28 מסגרות העשרה ופעילות חברתית
29 מתודולוגיית ההנחיה
30 מסקנות ותובנות

ביבליוגרפיה

חלק ג': נספחים

36 ממצאים מדו"ח המחקר, מכון ברוקדייל, 2008
41 כלים מהשדה
70 השדה מספר על אודות מרח"ב

”...לכל דבר יש שורשים וקצות ענפים,
ולכל עניין יש ראשית ואחרית,
הנותן דעתו לראשון ולאחרון,
הוא המתקרב לדרך...”

קונפוציוס

פתח דבר

תכנית מרח"ב פותחה וגובשה על בסיס הניסיון שהצטבר בהפעלת תכניות התערבות חינוכיות, אשר נועדו להתמודד באופן יעיל עם תלמידים תת-משיגים המתקשים בתפקודם בבית הספר.

הגישה הייחודית של תכנית מרח"ב נשענת על עקרונותיה של תכנית האם - "סביבה חינוכית חדשה" (סח"ח) ותכניות דומות לה. זו גישה המבוססת על ידע וניסיון יישומי המוכיח, שעל מנת להתמודד באופן יעיל ומשמעותי עם התלמיד המתקשה, נדרשת התערבות רב-ממדית. התערבות כזאת, מתייחסת לא רק לקשייו בבית הספר, אלא למכלול חייו של התלמיד, תוך התייחסות להיבטים הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים והמשפחתיים של התלמיד.

הצוות החינוכי בבית הספר בו מופעלת התכנית מוזמן לעבור חווית למידה משותפת, החושפת אותו להכיר בממדים השונים הנוגעים לחייו של התלמיד, ובצורך לארגן את עבודתו באופן אחר.

אנו מאמינים שהמפתח לקידום תלמידים מתקשים, תת-משיגים, מצוי בידיהם של הצוותים החינוכיים בבתי הספר, אלה המצויים בקשר עם התלמיד, והעושים שימוש בתהליכי למידה תוך כדי עשייה, המאפשרים להם לראות את תוצאות השינוי בזמן אמת.

"התכנית הלאומית" מזמנת לנו כיום הזדמנות להפיץ את תכנית מרח"ב, לאפשר ליותר בתי ספר להתמודד באופן מקיף עם הצרכים הייחודיים של התלמידים, ובדרך זו, להיות שותפים לקידום תלמידים רבים ברחבי הארץ.

אני מבקש להודות לכל אנשי הצוות באשלים, בעמותה לתפנית בחינוך ובמשרד החינוך, אשר השכילו לקחת את הידע שהצטבר במהלך השנים, להביאו לידי המשגה ולהנגיש אותו לטובת רבים אחרים.

אני רוצה להודות לגברת שרה רויטר, מנהלת לשעבר של האגף לחינוך יסודי במשרד החינוך; לצוות המדריכות המנוסות שלה אשר ליוו את התפתחות התכנית; למיכאל חן, מנכ"ל העמותה לתפנית בחינוך על הידע והקשר הבלתי אמצעי עם השדה והמטה, לשחר שומן, ראש היחידה לילדים ונוער – על האמון והתמיכה בהתפתחות התכנית; לד"ר פלורה מור – על נכונותה לחלוק את הידע שברשותה; למנהלי מחלקות החינוך והרווחה ביישובים; ולכל אנשי המקצוע אשר לקחו חלק בפיתוח התפיסה ויישומה.

תודה לרכזות התכנית: ציונה אלבכרי, יונת ענבר ובת' רייז; וכן, לכל צוות המנחים, יחד עם אנשי מחלקות החינוך והרווחה והצוותים בבתי הספר, אשר ללא שותפותם ותמיכתם לא היתה זוכה התכנית להגיע למקום בו היא נמצאת היום. תודה מיוחדת לד"ר ענת שוברט ממרכז מיד"א, אשר סייעה בנדיבות ובמקצועיות רבה בעריכה ובהמשגה.

בכבוד רב,
ד"ר רמי סולימני
מנכ"ל, אשלים-ג'וינט

חלק א': מבואות כלליים

1. אשלים: תפיסת עולם ויישומה

חזון (מתוך אתר אשלים): השליחות של אשלים היא לצמצם את היקף אוכלוסיית הילדים ובני הנוער הנמצאים במצבי סיכון וסכנה, לקדם את איכות חייהם ואת השתייכותם לחברה. אשלים פועלת להרחבת מגוון האפשרויות הקיימות למיציא ההזדמנויות והיכולות של הילדים, בני הנוער והמשפחות - ברמה האישית, המשפחתית והחברתית. לשם כך, אשלים פועלת במשותף עם משרדי ממשלה, רשויות מקומיות, ארגונים ומשפחות - על מנת לפתח, לחזק ולהטמיע מענים במערכות השירותים החברתיים בישראל.

רציונל

למעלה מ-350,000 מכלל אוכלוסיית הילדים ובני הנוער במדינת ישראל נחשבים כחיים בסיכון או סכנה. כלומר, רווחתם והתפתחותם מאוימים בתחומים הבאים: רווחה פיזית, תחושת שייכות למשפחה, רכישת השכלה וכישורים, ביטחון רגשי, אינטגרציה חברתית או הגנה (מפני אחרים או מפני עצמם). "אשלים – העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים למען ילדים ובני נוער בסיכון", הוקמה בשנת 1998 מתוך מטרה להתמודד עם מצב זה.

ביסוד תפיסת העולם של אשלים עומדת **הגישה האקולוגית**. גישה זו גורסת, כי יש לראות את האדם כחלק בלתי נפרד מסביבתו, עמה הוא מקיים יחסי גומלין, ממנה הוא מושפע ועליה הוא משפיע. האדם, הוא המקנה משמעות למכלול יחסים אלה. גישה זו יונקת את עקרונותיה משתי תפישות עולם מרכזיות: התפיסה המערכתית והתפיסה הקונסטרוקטיביסטית.

על-פי **התפיסה המערכתית**, הילד הוא חלק בלתי נפרד ממשפחתו, מקהילתו, מתרבותו ומסביבתו, עמם הוא מקיים יחסי גומלין ברמות ובהיקפים שונים. יחסי גומלין אלה הם בעלי השפעה ישירה על התפתחותו, תפקודו ואיכות חייו של הילד בסביבתו, על כל מרכיביה. פגיעה בתפקודו המיטבי של אחד המרכיבים, עלולה לפגוע בתפקודם של המרכיבים האחרים; ומכאן, לפגוע ביכולתו של הילד לתפקד ולהתפתח בסביבה. מאידך, פיתוח ושיפור היכולת של אחד המרכיבים במערכת עתיד להוביל לפיתוח ולשיפור המערכת כולה; ומכאן, להגביר את יכולתו של הילד לתפקד, להתפתח ולהשתלב בחברה.

התפיסה הקונסטרוקטיביסטית גורסת כי האדם מקנה משמעות לחייו על ידי יצירת הקשרים בין מכלול ההתנסויות, הידע והעמדות שלו, שהם חלק מתפיסת עולמו ותרבותו. תהליך זה, שהוא ייחודי לכל אדם, מתרחש לכל אורך חייו. מכאן, שתהליכי התערבות יעילים מתבצעים מתוך התנסות והפעלה של הידע והמיומנויות הנדרשים לפעילות גומלין מצמיחה בין מרכיבי המערכת השונים - הילד, משפחתו ואנשי המקצוע - לבין מטרות ההתערבות. זאת, תוך התייחסות להתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית וההתנהגותית של כל אחד מהמרכיבים, והעצמת הכוחות המאפשרים הקיימים בהם. תפקיד ההתערבות הוא יצירת סביבה תומכת, מאפשרת ומכבדת, המכוונת ליצירת הקשרים אישיים ותרבותיים, לחשיפה ולבדיקה של עמדות, רגשות וערכים, לחיזוק יכולות קיימות, וכדומה.

הגישה האקולוגית מוליכה למסקנה, כי זיהוי והבנה של יחסי הגומלין הקיימים בין מרכיבי המציאות בה חיים ילדים ונוער בסיכון, ובכלל זה מקומם האישי, הדינמיקה ורצפי הסיכון השונים המתקיימים בהם, מסייעים ביצירת דיאלוג מקדם בין כל חלקי המערכת, הנחוץ להתמודדות עם מציאות זו. התמודדות משמעותית, מצריכה מלאכת מחשבת היונקת את הידע ואת דרכי הפעולה שלה מתחומים שונים, תוך יצירת הקשרים רלוונטיים ומשמעותיים ביניהם, וכן, בינם לבין מרכיבי המערכת. מכאן נובע, כי גם מכלול המענים והשירותים המפותחים לטיפול בילד חייב להיות מערכתי-אקולוגי במהותו. קרי, תוך התייחסות ושיתוף של כלל חלקי המערכת, ובכלל זה - רמת הפרט (הילד), המשפחה, החברה, המעגלים המקצועיים השונים (אנשי מקצוע, מוסדות) וקובעי המדיניות (רשויות מקומיות ומשרדי ממשלה). זאת, מתוך מטרה ליצור מענים שונים ובני-קיימא המאפשרים לילדים, למשפחותיהם ולקהילתם להגביר את יכולתם, כישוריהם ומסוגלותם ליצור חברה ישראלית משלבת, סובלנית ופלורליסטית.

גישה זו מובילה לעקרונות הפעולה המנחים הבאים:

עקרונות מנחים

- מענים ושירותים יעילים ומשמעותיים לצורכיהם של ילדים ונוער בסיכון הם בעלי אופי רב-תחומי, רב-תרבותי, מערכתי ובר-קיימא.
- פיתוח מכלול שירותים משמעותי מתייחס לרצף הסיכון, לרצף הגילאים ולרצף המענים בקהילה.
- בידיהם של ילדים, נוער ומשפחות בסיכון קיימים כוחות ויכולות. התערבויות משמעותיות מאתרות, חושפות ומעצימות יכולות אלה.
- פיתוח מקצועי רב-תחומי, תוך התייחסות לידע ולניסיון הנמצאים בידי אנשי המקצוע בשדה, הוא חלק בלתי נפרד מפיתוח מענים עבור ילדים ונוער בסיכון ובני משפחותיהם, והוא חיוני להתמודדות יעילה, מיטבית ומערכתית.

מטרות-על

- פיתוח מענים רב-תחומיים, בין-משרדיים, רב-גילאיים ובני-קיימא.
- יישום גישות חדשניות בתכניות התערבות שונות.
- גיבוש, המשגה והפצה של הידע והניסיון המקצועי בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון כתחום-דעת אינטרדיסציפלינרי, שהוא ביסוד מקצוענותו של כל מי שעובד עם אוכלוסיות אלה.
- יצירת תהליכי שינוי והשפעה מערכתית ברמה הקהילתית, היישובית והארצית כאחד, לקידום של ילדים ונוער בסיכון.

מבנה ודרכי פעולה

כדי להשיג את מטרותיה, פועלת אשלים באמצעות ארבע יחידות פעולה מרכזיות:

יחידת הגיל הרך - המתכללת את העשייה בגיל הרך (גילאי 0-6), בשיתוף השירותים הממשלתיים הרלוונטיים והתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. היחידה פועלת לפיתוח, לחיזוק ולהעמקה של מענים מותאמי גיל והתפתחות, הממוקדים במניעת מצבי סיכון והעצמת היכולת והאחריות המשפחתית, הקהילתית והממלכתית לילדים בסיכון בגיל הרך ולהוריהם.

יחידת ילדים ונוער - מפתחת רצף מענים לילדים ונוער בגילאי 6-18, המקיף את כל סביבות חייו של הילד והמערכות השונות התומכות בו לאורך תקופת חייו זו. רצף זה, בא לידי ביטוי החל בתכניות התערבות חינוכיות בבתי הספר, דרך תכניות משלימות ואלטרנטיביות בקהילה, ועד תכניות הנוגעות באוכלוסיות הילדים והנוער הנמצאים בשולי הקהילה (כגון נוער מנותק, סביבות חוץ-ביתיות).

היחידה לאוכלוסיות ייחודיות וקהילה - מפתחת מענים שהם חותכי תחומים עבור כל קבוצות הגיל. למשל, מענים עבור ילדים ונוער בעלי צרכים מיוחדים; תכניות לקידום בריאות ובטיחות; ותכנית "מוטב יחדיו" - פלטפורמה לעבודה רב-תחומית מערכתית בקהילה.

היחידה לניהול ידע - מיד"א: מרכז ידע ולמידה ארצי - המרכז עוסק בהמשגה, פיתוח והפצה של ידע ייחודי ויישומי, הנבנה מתוך העשייה בשדה, תוך חיבורו לידע אקדמי והדגשת מודלים של הצלחה. זאת, תוך פיתוח כוח האדם המקצועי המוביל בקרב קובעי מדיניות ונותני שירותים.

2. יחידת ילדים ונוער

כאמור, יחידת הילדים והנוער באשלים פועלת להרחבת מגוון המענים לילדים ונוער בסיכון בגילאי 6-18, ליצירת רצף המקיף את כל סביבות חייו של הילד והמערכות השונות התומכות בו לאורך תקופת חייו זו. רצף זה, בא לידי ביטוי החל בתכניות התערבות חינוכיות בתוך בתי הספר, דרך תכניות משלימות ואלטרנטיביות בקהילה, ועד תכניות הנוגעות באוכלוסיות הילדים והנוער הנמצאים בשולי הקהילה (כגון נוער מנותק, סביבות חוץ-ביתיות).

מטרות היחידה:

1. חיזוק סביבה חינוכית מגדלת, בבית הספר ובקהילה, לתלמידים על רצף הסיכון.
2. יצירת מגוון הזדמנויות אלטרנטיביות בקהילה לפיתוח רגשי ולימודי של ילדים ונוער.
3. שיפור איכות הטיפול והמענים לילדים ונוער הנמצאים בשולי הקהילה ובמסגרות החוץ-ביתיות.
4. פיתוח מענים מותאמים וייחודיים לנערות על רצף הסיכון.
5. קידום ופיתוח תכניות ודרכי עבודה עם משפחות – בבית הספר, בקהילה ובמערכות החוץ-ביתיות.
6. פיתוח מקצועי לאנשי חינוך, רווחה ובריאות – ברמת האקדמיה וברמת השדה, במגזרים השונים ובמסגרות השונות.

על-מנת להשיג מטרות אלה, היחידה פועלת בשלושה תחומים מרכזיים:

1. תכניות התערבות חינוכיות בבית הספר ובמשק עם הקהילה.
2. תכניות משלימות בקהילה.
3. תכניות לנוער מנותק במערכות החוץ-ביתיות.

תחומים אלו חוברים יחד לממשלה, לעמותות ולעובדי השדה, במטרה להתמודד עם אתגר בלימת התופעה של ילדים המצויים במעגלי הסיכון בחברה הישראלית.

3. תחום התערבויות חינוכיות

מערכת החינוך נאלצת להתמודד עם האתגרים החברתיים והכלכליים שבפניהם ניצבת החברה הישראלית. תחום התערבויות חינוכיות שם לעצמו למטרה לפתח מענים ארוכי טווח, שנועדו לסייע למערכת החינוך הישראלית בהתמודדותה עם פערים חינוכיים הנובעים מאתגרים אלה. ככלל, קשוי ההתמודדות של הילד (לימודיים-מקצועיים, חברתיים, רגשיים ומשפחתיים) שאינם נפתרים על ידי משאביו הפנימיים, ואשר אינם מקבלים מענה על ידי המבוגר האחראי, מתפתחים לכדי חוויית מצוקה. ביטוייה החיצוניים של המצוקה דומים לעתים אלה לאלה: כישלון לימודי מתמשך, איחורים והיעדרויות מבית הספר, מעורבות מועטה בפעילות בית הספר, תוצרת נמוכה במטלות לימודיות, קושי בקבלת סמכות המבוגרים וביצירת קשר עם, בעיות התנהגות וחוסר השתלבות חברתית. עם זאת, הקושי הפנימי המביא לאימוץ התנהגויות בלתי סתגלניות אלו הינו ייחודי ומשתנה מתלמיד לתלמיד, ומחייב מענה דיפרנציאלי המותאם לחסכו של כל פרט. המחקר והניסיון המעשי בשדה מוכיחים, כי ניתן לייצר פרקטיקה אפקטיבית בקרב אוכלוסיות בעלות צרכים שונים, תוך התחשבות בצרכים הייחודיים של כל ילד וילדה. תחום ההתערבויות החינוכיות ביחידת הילדים והנוער באשלים שם לעצמו למטרה, ליצור ולהוביל את יישומם של מענים דיפרנציאליים אלה.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מובילה את עבודת התחום. על פי תפיסה זו, דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר, הקשורות בחיי הילד, יכולות לקיים עימו מגעים של הזנה והכוונה בסביבה הטבעית, התורמים להתפתחותו ולגדילתו, תוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות, רגשיות, חברתיות ומשפחתיות. האמרה "נדרש כפר שלם כדי לגדל ילד במצבי סיכון", נמצאת בלב התייבבותו של איש החינוך כמבוגר המזין את צורכי הילד, תוך שהוא רותם לפעילותו, כרשת מטפלת, את הצוות החינוכי, ההורים, המטפלים, וכל דמות משמעותית בחייו של הילד. התמודדות זו, כרוכה לעתים באיגום משאבים ובהרחבת המענים הטיפוליים, הרווחתיים והבריאותיים; וביצירת רצף טיפולי הנע בין בית הספר, הקהילה והבית. על מנת שהמערכת הבית ספרית תגביר את יכולתה להביא למוביליות משמעותית של ילדים ומתבגרים על רצף הסיכון, עוסק התחום בפיתוח מענים המתבססים על ומבססים את רוח הרפורמות ומדיניות משרד החינוך ומשרדי הרווחה, הבריאות ומשרדים נוספים.

תכניות התחום מתמקדות בשלושה ערוצי התערבות מרכזיים:

- פיתוח סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים על רצף הסיכון בבית הספר.
- פיתוח פרופסיונלי לאנשי מקצוע, בעבודתם עם תלמידים על רצף הסיכון ומבוגרים משמעותיים בחייהם.
- התערבויות חינוכיות ברמה היישובית-אזורית.

חלק ב': תכנית מרח"ב

"...מרח"ב היא אחת התכניות המשמעותיות ביותר שאני מכיר במערכת החינוך - בגלל החיבורים שנוצרו, והקשר האמיתי בין המורים ואנשי המקצוע לבין ההורים... היא כיום התכנית האסטרטגית שלי בעיר. אני כבר לא יודע לעבוד אחרת... מרח"ב הביאה לשינוי המשמעותי ביותר שהיה עד כה בבית הספר - בעבודה של המורים ובהקמת הצוות הבין-מקצועי..."

(מנהל מחלקת חינוך, לאחר ארבע שנות השתתפות בתכנית מרח"ב)

רציונל

תכנית "מרח"ב - מענה רוחותי-חינוכי בבית הספר", היא תכנית התערבות בית ספרית המבקשת להתמודד עם סוגיית ילדים בסיכון, בין אם על רקע לימודי, אישי, משפחתי או חברתי. רבים מבתי הספר מתמודדים עם אירועי אלימות וסיכון, והמורים נדרשים להתמודד עם מצבי הזנחה, ניתוק וכישלון של התלמידים. על פי רוב, כאשר תלמיד מתקשה בתפקוד הלימודי או ההתנהגותי, תגובות הצוות החינוכי כוללות ענישה, הרחקה ואף העברה למוסד לימודי אחר - ללא טיפול והתייחסות המותאמים לצרכיו. לעתים, מתגייסים אמנם אנשי מקצוע מהקהילה לטיפול במקרה; אך בדרך כלל, המענה הינו נקודתי ולטווח קצר. על פי תפיסת ההתערבות במרח"ב, קיומם של משברים בבית הספר מייצרים הזדמנויות ללמידה ולצמיחה של הצוות החינוכי, ולהרחבת דרכי התמודדותם של המורים. העבודה מתבצעת תוך שילוב מובנה וקבוע של אנשי מקצוע מהקהילה בישיבות הצוות הבין-מקצועי, החובר לעבודת הצוות החינוכי בבית הספר. זאת, תוך שילוב תכניות העשרה ומסגרות קבועות לשיתוף והדרכת הורים.

תפיסה בינתחומית-חינוכית-קהילתית בבית הספר היא מהות תכנית מרח"ב, ומצביעה על מגמה חדשה בפיתוח החינוכי במדינת ישראל, הנשענת על ארבעה פרמטרים (כורזים-קורושי, כץ, כרמון, 2009):

- גידול במספר הגופים והארגונים העוסקים בסוגיית ילדים בסיכון.
- חיזוק כוחן של הרשויות המקומיות בפיתוח ואספקת שירותים.
- מספר משרדי ממשלה שונים העוסקים בנושא באופן חד-תחומי וחלקי.
- כניסתה של התכנית הלאומית לטיפול בילדים ונוער בסיכון ל-56 יישובים.

(דו"ח שמיד, 2006)

תפיסה בינתחומית-קהילתית-חינוכית המאפשרת שילוב בין הצרכים לבין דרכי הפעולה הנדרשות בבית הספר ובקהילה, תוך מיפוי התכניות השונות ומעבר מתפיסה חד-תחומית חינוכית, אקדמית בעיקרה, לתפיסה בינתחומית, מעלה מספר שאלות מפתח:

- מהי יכולתו של בית הספר להרחיב את סל המשאבים וליצור ממשקים עם מערכות

- קהילתיות נוספות, כך שהמערך הכולל ייצור מסגרת אחת, סינרגית ורב-מערכתית, לטיפול ולהתייחסות לילד ולמשפחתו?
- אילו שינויים פרופסיונליים מתחייבים משינוי תפיסת התפקיד של אנשי המקצוע העובדים במערך הבינתחומי חינוכי-טיפולי-קהילתי?
 - מהי ההתפתחות והרחבת תפיסת התפקיד של העובד הסוציאלי אשר שדה העבודה שלו הוא בית הספר?
 - אילו ממשקים בינתחומיים מאפשרים שינוי תפיסתי בקרב העוסקים במלאכה; ומהו התהליך שיש לפתח כך שישתלבו תחומי הדעת השונים ותתפתח שפה בינתחומית משותפת לקידום מצבם של ילדים צעירים בסיכון?

תכנית מרח"ב

"...מעגלים מתגלגלים, וכל המערכת נכנסת לתנועת שינוי..."

(יועצת, לאחר ארבע שנות השתתפות בתכנית)

כאמור, תכנית מרח"ב - מענה רווחתי חינוכי בבית הספר, היא תכנית התערבות בית ספרית המבקשת להתמודד עם סוגיית ילדים בסיכון, בין אם על רקע לימודי, אישי, משפחתי או חברתי. רבים מבתי הספר מתמודדים עם אירועי אלימות וסיכון, כאשר המורים נדרשים להתמודד עם מצבי הזנחה, ניתוק וכישלון של התלמידים.

התכנית פותחה בשנת 2003 בעמותת אשלים - מיסודו של ג'וינט ישראל, בשיתוף משרד החינוך - האגף לחינוך יסודי, וקרן רש"י. גופים אלו הפעילו במהלך העשור האחרון תכניות חינוכיות קודמות כגון סביבת חינוך חדשה, אד"ם, רווחת הפרט, פנימיות יום ותכניות פדגוגיות וחברתיות שונות מטעם משרד החינוך. תכניות אלו עסקו בארגון שונה של עבודת המורה, והרחבת תפקידו גם לעיסוק בהיבטים חינוכיים ורגשיים, ובחיזוק הקשר עם ההורים ויצירת סביבה לימודית מטופחת ויוקרתית. תכניות אלו עסקו בעיקר בתהליכי השינוי הפנים בית ספריים בהקשר הלימודי, החברתי והאישי.

תכנית מרח"ב מרחיבה את תפיסת העבודה של ההנהלה והמורים, ומחזקת את יחסי הגומלין בין בית הספר לבין הורים ואנשי המקצוע בקהילה, ומנגישה שירותים ישירים לילדים. מודל עבודה זה, מאפשר להעניק לתלמידים יום לימודים ארוך באחריות ובמסגרת בית הספר, הכולל הזנה ומגוון מענים בתחום הלימודי, החברתי, הרווחתי והמשפחתי. התכנית מיועדת לכלל תלמידי בית הספר בגילאי 6-12, ומתייחסת אליהם באופן מובחן ומותאם.

תפיסת העבודה הבינתחומית

"מרח"ב היא אחת התכניות המשמעותיות ביותר שאני מכירה במערכת החינוך, בגלל החיבורים שנוצרו והקשר האמיתי בין המורים לאנשי המקצוע. כך, התפתחה תחושה של אחריות כלפי

הילדים, וחיפוש דרכי עבודה משותפות של כולם יחד. ברמת בעלי התפקידים, בלט השינוי האישי העמוק של כל אחד ואחת, וניכר שינוי משמעותי בכל תחומי החיים בבית הספר, באווירה, ובתחושותיהם של צוות המורים. נוצרו צוותי עבודה של מחנכות, מורות מקצועיות, צוות מטפלים, צוות מוביל, צוות קהילה ואקלים חברתי. בין כל אלה, ניצב הצוות הבין-מקצועי (הפסיכולוגית, מנחת מרח"ב והעו"ס). זה היה 'שילוב מנצח'.

שינינו והרחבנו את המבנה הארגוני בבית הספר של העבודה עם הקהילה, בעיקר עם העובדת הסוציאלית. יש יותר זמן לעבוד ביחד, וכמו שאחת המורות אמרה: 'עכשיו התחלנו לעבוד... עכשיו מבינים במה מדובר. למדנו לעשות סדר עדיפויות'. השתנתה הגישה כלפי הילדים וההורים - כעת לא עסוקים בלהוציא את הילד מבית הספר, אלא לחפש את הדרך אליו יחד עם המשפחה."

(מנהלת בית ספר, עפולה)

הנחת העבודה של תכנית מרח"ב מתבססת על שני צירים מרכזיים: הציר החינוכי והציר הקהילתי.

הציר החינוכי מתמקד בתפקידה ובמקומה של מערכת החינוך בהקשר לילדים בסיכון: בהתמודדות עם פערים בהישגים, עם עלייה במספר אירועי האלימות, עם ניתוק ונשירה - סמויה וגלויה.

הציר הקהילתי מתמקד בקשר בין המערכות השונות: ביחסי הגומלין ובקשרי העבודה בין המשפחה לבין גורמי הטיפול, שירותי הרווחה ובית הספר.

על פניו, נראה כי הקשר בין שני הצירים רופף והמערכות מתפקדות ללא נוהלי עבודה ברורים וללא נקודות ממשק. אולם, כאשר מתרחבת ההבנה בדבר מורכבות צורכי ילדים בסיכון והמענים הרבים, מתברר כי יש מקום לשיתוף פעולה ולפיתוח תפיסה ארגונית בינתחומית קהילתית-חינוכית במסגרת בית הספר.

הציר החינוכי עוסק בפיתוח פרופסיונלי בקרב ההנהלה וצוות המורים בתחום הפדגוגי ובתחום הרווחתי-טיפולי של עבודתם עם ילדים בסיכון. כתוצאה מכך, מתרחבת בקרב הצוות תפיסת התפקיד שלו ומשתנה הדיאלוג בין המנהל והמורה, לבין התלמיד והוריו. במקביל לתהליך השינוי החל בקרב המורים, מתפתחים המענים הטיפוליים והחברתיים הישירים לילדים, כגון קבוצות טיפוליות באמנות או פעילות עם העובד הסוציאלי. כך, נוצר שילוב בין-מקצועי בין כלל הגורמים בסביבת בית הספר.

הציר הקהילתי עוסק בקידום שותפויות בתוך בית הספר, יחד עם המערכות השונות בקהילה וההורים ביישוב. ציר זה מתייחס לשיתופי הפעולה בין התחומים השונים בקהילה, תוך התייחסות למנגנונים הנחוצים בכדי להתמודד עם סוגיות מרכזיות של ילדים בסיכון ובני משפחותיהם - הן ברמת הפרט והן ברמת המשפחה.

עקרונות מובילים בתכנית

חזון התכנית הוא שבית הספר והקהילה יהפכו למקום בעל חווית הצלחה ונראות עבור ילדים בסיכון. כדי להשיג זאת, יש צורך בשינוי מדיניות ותפיסה בקרב כלל השותפים לתהליך החינוכי, הכולל מספר מעגלים:

1. התערבות מערכתית
2. עבודת צוות בין-מקצועי
3. מתן מענה לימודי-חברתי-רגשי

התערבות מערכתית

פיתוח עבודת צוות בין-ארגוני עירוני עוסק ב**גיבוש תפיסת העבודה העירונית** המשלבת בין חינוך, טיפול ורווחה; כמו גם **בתכנון ויישום העבודה הבינתחומית**, תוך איגום משאבי הידע, התקציב והזמן. צוות זה אחראי לתכנון ברמה העירונית, וכולל את מנהל מחלקות החינוך והרווחה, את מנהלי בתי הספר, את מנהל השירות הפסיכולוגי, את קציני ביקור סדיר, את היועצות הבכירות ואת המפקחים הכוללים. ליווי והדרכה

תהליך ההנחייה למורים ולהנהלה בתחום הפדגוגי ובתחום הרווחתי-טיפולי נעשה באמצעות ליווי והדרכה לאורך זמן. מפגשי ההדרכה מתקיימים בבית הספר, ועוסקים בנושאים כגון גיבוש תפיסת העבודה ומטרות בית הספר; הרחבת הידע על אודות ילדים בסיכון ובני משפחותיהם; היכרות מעמיקה עם התלמיד; איתור וזיהוי מצבי מצוקה; תרגול מיומנויות תקשורת ועבודה עם התנגדויות; פיתוח אסטרטגיות להוראה מותאמת; ניתוחי מקרה; ניתוח תוצרים; סדנאות להתפתחות אישית ומקצועית של המורה; חיזוק הקשר עם ההורים; ופיתוח דרכי עבודה משותפות לגורמי הרווחה והטיפול בקהילה.

עבודת צוות בינתחומית

פיתוח תפיסת עבודה של צוות בינתחומי ברמת ההנהלה, המורים ואנשי הטיפול. צוותי עבודה אלו עוסקים בפיתוח הידע המשותף, ויוצרים תכניות עבודה ברמה פרטנית-כיתתית או רב-גילאית בית ספרית. מתקיימות ישיבות משותפות של צוות המורים, העו"ס וצוות בין-מקצועי רב-תחומי.

שינוי ארגוני ניהולי זה, מאפשר יצירת מסגרות זמן לישיבות עבודה, לתכנון, ליישום ולהערכה של כלל אנשי המקצוע הפועלים במרחב הבית ספרי. תהליך זה יוצר דינמיקה של חדר מורים לומד, רב-תחומי, בו ניתן להתפתח באופן יצירתי המותאם לכל בית ספר על פי צרכיו ובהתאם לדמויות הפועלות בו.

מענים ישירים לתלמידים

הנגשת שירותים ישירים במהלך ובהמשך ליום הלימודים במסגרת בית הספר, הפועל עד שעות אחר הצהריים. מערך המענים כולל ארוחה חמה, תוך הארכת יום הלימודים הכולל מסגרות לטיפול קבוצתי באמצעות פסיכולוגים, מטפלים בהבעה וביצירה ועובדים סוציאליים. כמו כן, מתקיימים חוגי העשרה כגון מוזיקה, מחול, מחשבים, מדעים, אמנות, טניס, שחמט, תקשורת,

ועוד. זאת, באמצעות איגום תכניות תוספתיות של משרד החינוך, כמו קרן קרב - העוסקת במתן חוגי העשרה ופנאי, וסח"ב - העוסקת בשילוב סטודנטים במסגרות למידה ומצטיינים.

שיתוף וחיזוק הקשר עם הורים

שיתוף מובנה וקבוע של ההורים כחלק מתכנית העבודה הבית ספרית. שיתוף זה נעשה באמצעות הפעלת מסגרות משותפות כגון קבוצות למנהיגות הורים; טיולים ופעילויות משותפות לילדים, מורים והורים; חוגי העשרה להורים; ומפגשי הדרכה פרטניים וקבוצתיים עם העובד הסוציאלי או הפסיכולוג בבית ספר.

תהליכי העבודה כוללים את בדיקת ציפיותיהם של המורים וההורים מהתהליך בנושאים: גבולות המעורבות; תפקיד ההורים במערכת; איתור צורכי ההורים; וגיבוש דרכים ליצירת קשר עם הורים מנותקים, שאינם משתפים פעולה.

עבודת הצוות הבין-מקצועי

"בכל יום אני מבינה עד כמה חשבתי שאני יודעת, אך בעצם לא הבנתי, בעיקר בתחום האישי-רגשי. השינוי הוא משמעותי. הוא השפיע על כל תחומי החיים של בית הספר: באווירה, בתחושת הצוות. יש צמיחה בלתי רגילה של המורים. התפתחה שפה רגשית ורגישה. זה שינה את היחסים בינינו לבין עצמנו, ואת הקשר שלנו עם הילדים. התקרבו גם מאוד להורים. כניסת העובדת הסוציאלית, יחד עם הצוות הבין-מקצועי, יצרה תחושה שאנחנו לא לבד יותר..."

(מורה, לאחר ארבע שנות השתתפות בתכנית)

שלב משמעותי וחינוכי בפיתוח התפיסה החינוכית-קהילתית הוא יצירת בסיס פעולה משותף של הצוות הבין-מקצועי. הצוות נבנה על בסיס מטרות מרכזיות משותפות המקובלות על דעתם של כל החברים בו, המאמינים בכוחו של תהליך זה למקסם את מומחיותם של כל אנשי המקצוע, תוך יצירת שפה מקצועית אחידה ומשותפת. בצוות משתתפים באופן קבוע יועצת חינוכית, מחנכת רלוונטית, עו"ס בית הספר, פסיכולוג בית הספר, מורת שילוב וקצין ביקור סדיר. על פי הצורך, מוזמנים גם פסיכיאטר, עו"ס המשפחה, מטפל פרה-רפואי, או כל גורם מקצועי אחר הנדרש.

ליבת הפיתוח הבינתחומי היא הסינרגיה בין אנשי המקצוע השונים הפועלים יחד. הצוות מקיים פעם בשבוע מפגש לצורך "ניתוחי מקרה" המועלים לשם הדרכה, תכנון והצעת דרכי טיפול על ידי המחנכות, או כל גורם אחר השייך לצוות.

"**ניתוח מקרה**" הוא כלי המאפשר איסוף מידע ובניית מענים מותאמים אישית לכל תלמיד או תלמידה, על פי הצרכים הייחודיים להם ואופי הסתגלותם למערכת הבית ספרית (הכלי פותח במסגרת תכנית "סביבת חינוך חדשה", ג'וינט ישראל, פלורה מור, גליה אריאלי, 1997).

ניתן לדמות תהליך זה לקלידוסקופ. חלקי הקלידוסקופ (הפרספקטיבות השונות) שומרים על

זהותם, אך כל אינטראקציה ביניהם יוצרת צבעוניות חדשה. מטפורת הקלידוסקופ מייצגת את האיזון העדין בין שימור הזהות הייחודית של כלל השותפים לפעולה לבין היכולת ליצור תמונה חדשה, שהיא מעבר לסך החלקים המרכיבים אותה.

בתחילת כל תהליך, מציגה המחנכת בפני הצוות, תוך ברור ההתייחסות האישית שלה כלפי התלמיד, אילו רגשות, דעות והיסטוריה משותפת היתה ביניהם. בכל מפגש נשאלות שאלות כמו: "מה אני יודעת עליו... מה מעורר בי... מה הוא עשה... מה כבר נעשה עמו בעבר... איזה מידע קיים ברגע זה אצלי ומה הן מקורות המידע שלי...?". הצוות הבין-מקצועי מפרק יחד עם המחנכת את ה"סיפור", את חוויות ההצלחה או הכישלון, את התלונות ואת ההתלבטויות. בכך, הוא משמש מסגרת קבועה ללמידה, לתמיכה, לתכנון ולמעקב. בתהליך זה נלקח בחשבון עקרון הסודיות וחיסיון המידע, ואין חריגה משימוש במידע רגיש.

מידע חסוי מועבר לעו"ס או לפסיכולוג, תוך קבלת אישור ויתור סודיות של ההורים, כמקובל.

דוגמה לעולמות התלמיד ב"ניתוח מקרה":

מיפוי העולם הלימודי - הרגלי למידה, אבחונים והישגים, מיומנויות למידה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, ליקויי למידה, התארגנות, ריכוז, זיכרון, אוצר מילים, וכולי.

מיפוי העולם ההתנהגותי-רגשי - קבלת סמכות, קבלת נורמות בית הספר, הבאת ציוד, קשיי התנהגות, קשיים באיפוק וריסון, אימפולסיביות, רגשנות, בכי מרובה, הרבצה, בריחה, היעדרות, וכולי.

מיפוי העולם המשפחתי - מבנה המשפחה, סדר הלידה, אירועים מיוחדים בחיי המשפחה, ארץ מוצא, תפקוד הורי, מצב כלכלי, רמת שיתוף הפעולה עם בית הספר, מידע מאגף הרווחה על אודות מצב המשפחה.

מיפוי העולם החברתי - דחוי/מקובל, מעורב בפעילויות כיתתיות, משתף פעולה, נמנע/ מוחצן, מסוגר, פסיבי, תוקפן, אלים, מעורב, מוכן לקבל עזרה ולשתף בקשיים, יוזם, שתקן, ליצן, משתייך לחבורה, שותף למעשי קונדס או עבריינות, מנהיג, גורם מתסיס.

עבודת הצוות הבין-מקצועי ברמת המניעה הראשונית, השניונית והשלישונית

מודל המניעה הראשוני, השניוני והשלישוני, הינו מודל התערבות פרו-אקטיבי המיועד להתערבות בקרב כלל התלמידים. עצמת ההתערבות והמעורבות עולה באופן גמיש ומתואם, ככל שהמענים הקודמים לא הביאו לשיפור.

התערבות ברמה ראשונית, עוסקת במתן מענים אוניברסליים לכלל אוכלוסיית בית הספר. למשל: אסטרטגיות לתקשורת וניהול כיתה, פיתוח אקלים מיטבי, ופתרון בעיות חברתיות נורמטיביות. בשלב זה, עוסק הצוות הבין-מקצועי באיסוף מידע, במיפוי ובקבלת החלטות בדבר הצעדים המעשיים שיש לגבש לפתרון הבעיה.

הרמה השניונית, עוסקת בהתערבות ממוקדת על פי המיפוי ואיתור הצרכים, בפיתוח המענה,

ובגיבוש ההתערבות במסגרת קבוצתית קצרת מועד.

הרמה השלישונה, עוסקת באופן פרטני ואקטיבי במצב בו זוהו הקשיים וחוסר התפקוד בתחומים שונים, ומתפתחים מענה והתערבות פרטנית מותאמת.

התערבות ברמה ראשונה

מפגשי הדרכה קבועים וארוכי טווח של כלל המורים עם המנחה, או אחד מאנשי המקצוע. מפגשים אלה עוסקים בלמידה וביצירת שפה משותפת, ומהווים רכיב משמעותי בתהליך שינוי התפיסה בקרב המורים ביחס לתלמידים בסיכון. מתקיים קשר ישיר וקבוע של העו"ס או הפסיכולוג עם המורים, תוך מתן ידע על אודות אוכלוסיות בסיכון, בירור דעות קדומות, שיפור מיומנויות תקשורת במצבי התנגדות, וטכניקות לפתרון בעיות. כל אלה, מאפשרים למורים לפתח שפה רגישה ומיטיבה כלפי התלמידים. נוכחותם של אנשי מקצוע טיפוליים המשתלבים בחיי בית הספר ועוסקים בהנחיה ובעבודה קבוצתית, בתיווך ובהדרכה מתמשכים, מאפשרת את התפתחות התפיסה הרב-תחומית, חינוכית-קהילתית, בבית הספר.

התערבות ברמת מניעה שניונה

איתור ילדים צעירים המצויים כבר על רצף הסיכון, והעלולים לפתח קשיים בתפקוד לימודי או חברתי, תוך בניית מענה קבוצתי ממוקד וקצר מועד, בשילוב ההורים והמחנכת. תהליך העבודה הקבוצתי נבנה בשלבים: הגדרת הבעיה והקושי; גיבוש תכנית מותאמת; מעקב והערכת ההתקדמות, תוך תכנון תהליך העבודה המתמשך עם המחנכת.

התערבות ברמת מניעה שלישונה

איתור תלמידים בעלי קשיים על רקע משפחתי, או כאשר המשפחה מוכרת כרב-בעייתית, ויש מקום להתערבות ישירה של העו"ס או הפסיכולוג. במקרים בהם קיימת הזנחה, אלימות והתעללות בבית, ההתערבות הינה בתחום אחריות גורמי קהילה נוספים. אנשי מקצוע אלו עוסקים בעבודה פרטנית, אינטנסיבית, לאורך זמן, תוך יצירת האמון והקשר עם ההורים. כמו כן, הם עוקבים אחר תפקוד הילד בבית הספר, ומשמשים כגורם מתווך בין ההורים לבית הספר. במידת הצורך, הם משתתפים בוועדות החלטה ושילוב או במסגרות קהילתיות אחרות, ונמצאים בקשר רצוף עם עו"ס המשפחה באגף הרווחה, עם פסיכיאטר ילדים ועם רופא משפחה.

העובד הסוציאלי

כניסת העו"ס לחיי בית הספר הביאה לשינוי ממעלה שנייה של תפיסת המורים את הילד ומשפחתו, לפיתוח שפה משותפת של כל הגורמים המקצועיים, ולשינוי הרגלי עבודה פנים וחוץ בית ספריים. תהליך העבודה הביא לאיגום משאבים, לגיבוש ידע חדש, וליצירת צוות בין-מקצועי קבוע בבית הספר.

(מתוך מחקר ההערכה של תכנית מרח"ב (ברוקדייל, 2008)

"העבודה במרח"ב היא מסע משותף של בית ספר, הורים וילד עם בעיות התנהגות קשות, פערים לימודיים ונתק מההורים. בבית הספר, השיתוף בין המחנכת לביני הוא שאפשר התמודדות נכונה יותר, שהשפיע על המחנכת, אשר במשך שנתיים לא הצליחה ליצור קשר עם ההורים. ניתוח המקרה בצוות הבין-מקצועי הביא לגיבוש תכנית התערבות משולבת של העו"ס, המחנכת ויועצת בית הספר. נוצר קשר עם האב, אשר שיתף פעולה וסיפר על אודות קשיים בבית ועל המתח והאלימות בין ההורים.

מציאות זו, בבית, השפיעה על יניב (שם בדוי). הוא הושעה לעתים קרובות מבית הספר בשל תוקפנות, אלימות ובעיות התנהגות. עונשים אלו עוררו כעס ותסכול מצד ההורים, אשר נדרשו, לא פעם, לקצר את יום העבודה ולהחזיר את יניב הביתה מוקדם מהמתוכנן.

באחד הימים, בעקבות התפרצות של יניב, הוא ברח מבית הספר ונעלם. היועצת ניסתה לעצור בעדו - אך הוא נעלם. כשחזר, נסער, סיפר כי הוא פוחד לחזור הביתה. החשש היה כי יניב עלול לפגוע בעצמו או בילד אחר, וכי אסור להשאירו בחצר. היועצת התקשרה וביקשה מהאב להגיע, אך הוא כעס על בית הספר, אשר אינו מסוגל להתמודד ולהרגיע את בנו. בשלב זה, העו"ס והמחנכת הצליחו להכניס את יניב לחדר, חיבקו אותו ושמרו עליו מפציעה ופגיעה עצמית. הוא דפק את הראש בחלון, שבר כיסא, וכל ניסיונות ההרגעה לא הצליחו. לאחר כחצי שעה של ניסיונות, חיבוק ודברי הרגעה, הוא התיישב לפתע על הכיסא, נרגע, שתה ואכל.

ההורים הגיעו, התפרצו ותקפו את בית הספר, אך הפעם צוות בית הספר ניסה להבין יחד עם ההורים מה קרה. האווירה נרגעה, ההורים שיתפו וסיפרו על מצוקתם, ואמרו כי זו הפעם הראשונה שהם מוכנים לשתף את בית הספר ביחסים הקשים ביניהם, על הבדלי הגישה וחוסר האונים שלהם. לקראת סוף הפגישה, עלתה ההצעה כי יניב יעבור אבחון ויוצע לו טיפול מתאים, וכי ההורים יגיעו לבית הספר לפגישות הדרכה עם העו"ס, אשר תזרז קבלת סיוע משירותי הרווחה.

ואכן, במהלך אותה שנה, יניב נרגע לאט-לאט והשתלב במפגשים פרה-רפואיים עם מטפלת, באמצעות בעלי חיים, ובפסיכודרמה. הוא החל לקבל טיפול תרופתי, וההורים המשיכו להגיע לבית הספר לשם הדרכה עם העו"ס, בשיתוף הרווחה."

(עו"ס, לאחר שלוש שנות השתתפות בתכנית)

מערכת החינוך מציעה מגוון מסגרות ושירותים חינוכיים לילדים בכלל, ולא לה במצבי בסיכון בפרט. הטיפול בהם ניתן, בדרך כלל, על ידי מורים ויועצות בתי הספר, במטרה לעזור להם ולהורים לענות על צרכים חינוכיים התפתחותיים. עו"ס בית הספר בתכנית מרח"ב פועל בתוך בית הספר במשך יום בשבוע, ובא לתווך בין שתי המערכות, של חינוך ושל רווחה, ולייצר עבודה בין-תחומית ביניהן. עבודתו מחייבת אותו להבהיר ולבדוק מיהו "הלקוח", ומאילו מערכות ותת-מערכות מורכבת העבודה שלו. הוא פועל מתוך הסתכלות מערכתית רב-ממדית, המאפשרת לו להתייחס לתלמיד גם ברמת הפרט, בהקשר הכיתתי-חברתי ובהקשר המשפחתי-קהילתי. המערך הבית ספרי מאפשר לו לפעול בגישה לא מתייגת, תוך אוירת "הידברות אחרת ובגובה העיניים" עם ההורים. במצבים אלו, משמש העו"ס כמתווך המאפשר את בניית האמון והקשר בין בית הספר לבין הבית. בהיותו סוכן שינוי בתוך מערכת הזקוקה לשינוי, הוא אינו פועל לבדו במאמץ השינוי, אלא כחלק מצוות של אנשי מקצוע.

היועץ החינוכי

"...אני רוצה לסכם את השינוי המשמעותי ביותר שחל בבית הספר בעקבות כניסת מרח"ב והקמת הצוות הבין-מקצועי. ריכוז צוות זה, היה התפקיד המתגמל ביותר שהיה לי אי פעם. זה אפשר לי יכולת הובלה והדרכה של המחנכות, על ידי השתתפות קבועה בצוות הבין-מקצועי. במסגרת זו, המחנכות קיבלו תמיכה ועזרה מגורמים שונים בהתמודדותן עם תלמידים מתקשים ברמת הפרט. הוקנו להן כלים שאפשרו להן להכיל ולטפל בתלמידים כמכלול, על מנת לשפר את תפקודם...."

...נעשתה כאן עבודה שיטתית ומקצועית בדרך הנכונה. המפגשים לא היו של ישיבות טכניות, ארגוניות ומשמעות על נושאים שצריך לעסוק בהם, כמו שבדרך כלל מתרחש בבית הספר; אלא, עבודה משלבת תוכן ותהליך, שיוצרת דיאלוג מפרה וערני בין המשתתפים.

התהליך שהצוות עבר היה ראי לכל מה שקרה בבית הספר. זה אפשר לחשוף את הקשיים ואת ההצלחות, ונתן במה מסודרת לדברים שקורים. אהבתי את הפגישות המובנות - 80% מתוכננים מראש, ועוד 20% לצרכים שצפים בשטח. זהו שינוי מאוד משמעותי בעבודה החינוכית, מקום נהדר ובריא לומר את הדברים ולהתייחס לתהליכים.

הרבה מאוד שינויים התרחשו במהלך הזמן. המערכת התקדמה כל הזמן והתאימה את עצמה לצרכים שעלו. אני מרגישה שמהוה משמעותי השתנה ביחס הצוות לתפקיד היועצת בבית הספר. המערכת לא הכירה מספיק את הנישה הייעוצית. התפקיד הלך ונבנה, והתרחב יחד עם אנשי המקצוע שעבדו איתנו. מקסים ומרגש להסתכל על הדרך שעשינו, דרך נהדרת ביחד. הנושא של יסוד מארגן, בין-תחומי, הוטמע כאן. נוצרה אווירה של עשייה אחרת. הגלגלים עובדים, המערכת כולה נכנסה ל'תנועת שינוי'..."

(יועצת, לאחר ארבע שנות השתתפות בתכנית)

תפקידו של הייעוץ החינוכי בטיפול בתלמידים בסיכון התפתח בתחילה ברמה הפרטנית, אך מזה למעלה מעשור, התפתח גם לעבודה מערכתית ולהתאמת בית הספר לצרכים השונים של התלמידים. על אף שינוי זה, במשרד החינוך ובהנחיות שפ"י לגבי עבודת היועץ עם תלמידים בסיכון, עדיין עולות סוגיות לגבי תפקידו. נשאלות שאלות כמו מהן עמדותיו כלפי ילדים בסיכון, מהם גופי הידע, וכמה זמן הוא משקיע בטיפול בהם; וכן, מהי מידת המעורבות של גורמים מקצועיים נוספים המשלימים את תפקידו. מן השדה עולה, כי תפקידו של היועץ בעבודה עם אוכלוסיות אלו אינו מגובש, והינו תלוי בוותק, בהכשרה, בעמדות ובעניין אישי. גם מאפייני בית הספר וגודלו הם גורם משפיע. תפיסת העבודה במרח"ב, מאפשרת להרחיב ולפתח את השפה ואת הכלים הייעוציים העומדים לרשות היועץ, יחד עם אנשי טיפול נוספים והצוות הבין-מקצועי. היועץ במרח"ב פועל מתוך הסתכלות מערכתית רב-ממדית - החל ברמת התלמיד והכיתה, ועד כלל המערכת. בנוסף לתפקידיו הקבועים, תפקידו הוא לתכלל ולהטמיע את תהליכי השינוי, יחד עם מנהל בית הספר והצוות המוביל. היועץ הוא חבר קבוע בצוות ניהול המגבש את מדיניות ותכנית העבודה. הוא עוסק בריכוז הצוות הבין-מקצועי, בתכנון ההתערבות, ובמעקב אחר התקדמות הטיפול בתלמיד, יחד עם ההורים. תפקידו כולל ניתוח המיפויים הכיתתיים, בנייה של המענים הטיפוליים, והדרכת צוותי המורים. בנוסף לכך, הוא מקדם ושותף במרח"ב לכל תהליכי שיתוף הפעולה בין ההורים לבין בית הספר, הן ברמה הפרטנית והן זו הקבוצתית, תוך שמירת הקשר עם גורמים בקהילה.

הפסיכולוג

"...אני מלווה את התכנית ממש משלביה הראשונים, ואכן השירות הפסיכולוגי בעיר היה שותף בשלבי התכנון והיישום. מה שבלט לאורך כל הדרך, היה השיתוף בכל הרמות: ברמה הארצית - במפגשים של כל הפסיכולוגים, המנחים והעובדים הסוציאליים; וברמה העירונית והבית ספרית - כאשר הדרכת את הפסיכולוגים בבתי הספר.

העבודה במסגרת מרח"ב גרמה לשינוי בתפיסת התפקיד אצלנו, והביאה אותנו לפעול בדרך פרו-אקטיבית - לתכנן ולבנות התערבויות מערכתיות וטיפוליות - בניגוד לעמדה הרה-אקטיבית לה היינו רגילים..."

(מנהל שפ"ח, לאחר ארבע שנות השתתפות בתכנית)

תכנית מרח"ב מזמנת לפסיכולוגים מהשירות אפשרות להרחיב באופן ממוסד, ולאורך זמן, את סל שירותי החובה לכדי סל השירותים המשלים. עבודת הפסיכולוג מתרחבת ומאפשרת יום עבודה נוסף בבית הספר, יחד עם אנשי המקצוע, לשם מתן הדרכה ומענים טיפוליים לתלמידים, הורים ואנשי צוות. כמו כן, הפסיכולוג מקיים מפגשי קבוצות להורים בנושאים הנוגעים בהורות, בסמכות הורית, בהצבת גבולות, בוויסות כעסים, בטכניקות עידוד, ועוד.

הפסיכולוג בבית הספר פועל מטעם השירות הפסיכולוגי ברשות המקומית, נתמך תקציבית ומפוקח

מקצועית על ידי השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך, באמצעות הפסיכולוג המחוזי. כיוון שהצרכים הפסיכולוגיים של אוכלוסיית הילדים הם מרובים ומגוונים, ומספר המשרות המקצועיות הקיימות שונה מיישוב ליישוב, ובדרך כלל אינו מסוגל לספק מענה לצרכים הרבים, נוצרת שונות רבה במגוון השירותים הניתנים. לעתים, קיימת אף אי-בהירות בקרב הציבור באשר לשירותים הניתנים בכל יישוב.

שירותי החובה ניתנים בכל השירותים הפסיכולוגיים. היקפם ואפיונם נקבעים על ידי מנהל התחנה, ועל ידי גורמים מקצועיים ברשות ובמשרד החינוך. השירותים כוללים:

מתן הדרכה וייעוץ לצוותים פדגוגיים: למנהלים, למחנכים, למורים, לגננות, ליועצות ולהורים - בכל הנוגע לטיפול בתלמידים במערכת החינוך ולהבטחת בריאות הנפש שלהם, ברמות של איתור ומניעה.

אבחון והערכה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים, כמתחייב מחוק החינוך המיוחד; טיפול בתלמידים לקויי למידה; וכן, כל הפעולות הנגזרות מחוק החינוך המיוחד המובא בחוזרי המנכ"ל, כמו גם השתתפות בוועדות השמה, בוועדות מתי"א, בוועדות שיבוץ וכדומה.

(מתוך אתר שפ"י, משרד החינוך)

תפקידו המרכזי של הפסיכולוג במסגרת מרח"ב הינו טיפול פרטני או קבוצתי בילדים ובמשפחותיהם, אשר בשל סיבות כלכליות ודעות קדומות על אודות הטיפול הפסיכולוגי, לא היו מגיעים באופן אחר לטיפול כזה.

נוכחותו של הפסיכולוג במשך יום נוסף בבית הספר מאפשרת לו להיות גם גורם מייצע וזמין למורים ולהנהלה בכל הנוגע לילדים המטופלים, וכן לגבי סוגיות מערכתיות ומקצועיות אחרות שעולות.

עבודת הפסיכולוג מתרחבת גם לעבודה משותפת עם המחנכת מול כיתה שלמה, לאורך כל השנה, באופן מערכתי וקבוצתי. התערבויות טיפוליות אלו, באמצעות עבודה בכלים טיפוליים, מביאות לשינוי בנורמות כיתתיות במקרים של קשיים חברתיים, אי-שקט ואלימות בכיתה.

"...במסגרת מרח"ב, הוכפל למעשה משך שהות הפסיכולוג בבית הספר. תודות לכך, ניתנה בידי האפשרות להרחיב ולהעמיק את מעורבותי בעבודה הטיפולית והמערכתית בבית הספר.

התפקיד המרכזי שהתווסף, היה טיפול פרטני בילדים והדרכת הורים - דבר אשר כמעט לא התאפשר במסגרת הזמן הרגיל. בחלק מהמקרים, ההתערבויות היו ארוכות טווח - מעבר לשנת לימודים אחת. דבר זה אפשר תהליך מעמיק ואיכותי עם הילדים. גם במקרים בהם היתה ההתערבות קצרה יותר, הילדים ומשפחותיהם התחזקו מאוד, וקיבלו טיפול ומענה אליו לא היו מגיעים אלמלא מרח"ב.

תודות להדרכה שניתנה לי בשירות הפסיכולוגי על עבודה עם אוכלוסיות בסיכון, גדלה הבנתי לצרכים של הצוות החינוכי העובד עם אוכלוסיה זו, ויכולתי להיות ממוקדת יותר בעבודה

מול המנהלת, המורים והצוות הבין-מקצועי. ללא ספק, הבנה זו תלווה אותי גם הלאה, ואוכל להשתמש בה בהמשך עבודתי בבית הספר. בעיקר, הפנמתי את הסכנה של צוות העובד עם אוכלוסיה בסיכון להפוך ל'צוות בסיכון'. משום כך, בנוסף לכלים ספציפיים בהתמודדות עם אוכלוסיה זו, חשוב עוד יותר הצורך בתמיכה, בהדרכה ובעבודת צוות.

אוכל להוסיף עוד, כי השהות בת יומיים בשבוע בבית הספר (לעומת יום אחד) סייעה מאוד לתחושת השייכות שלי ולמעורבות גדולה יותר, ומכאן להרגשה כי עבודתי בבית הספר משמעותית יותר.

ההדרכה שקיבלתי במשך שלוש שנים תרמה מאוד להתפתחותי המקצועית בכלל, ולעבודה שלי עם ילדים בסיכון בפרט...”

(פסיכולוגית משפ"ח, עפולה)

מטפלים בהבעה וביצירה

תרפיה בהבעה וביצירה (טיפול באמנות, טיפול במוזיקה, פסיכודרמה, דרמה תרפיה, טיפול בתנועה, ביבולותרפיה) הינה ענף של פסיכותרפיה המציע שפה אחרת, בלתי מילולית וסימבולית, לביטוי עצמי, רגשי ותחושותי. הטיפול באמנות מתאים במקום בו נגמרות המילים, או שאלו אינן מצליחות לדייק בהבעת רגשות ותחושות. הוא מתאים לאלו המתקשים בביטוי מילולי, כמו גם לאלו שיכולתם המילולית רהוטה, אך מקשה על החיבור לרבדים עמוקים יותר של עצמם. תרפיה באמנות מאפשרת חשיפה והבנה של תהליכים נפשיים, ומספקת סביבה מוגנת בה יכול חומר מודחק, בלתי מודע, לעלות אל פני השטח. שפת האמנות מאפשרת גשר בין העולם הפנימי לחיצוני, ואינטגרציה רבה יותר בין השניים. בטיפול באמנות מושם דגש על הכוחות ועל העשייה. הטיפול מתאים לילדים צעירים המגלים נכונות להתנסות בחומרי אמנות, ללא קשר לכישרון אמנותי או ניסיון קודם בתחום.

(מתוך אתר הבעה ויצירה, 2008)

עבודה יצירתית-טיפולית והמשחק הספונטני במסגרת בית הספר הם התנסויות חווייתיות מחזקת ומרגיעה. פעילותה במסגרת תכנית מרח"ב כללה טיפול באמנות, פסיכודרמה, סיוע באמצעות בעלי חיים, משחקים טיפוליים, ועוד. בהתאם לצרכים ולתוצאת המיפוי, התגבשו קבוצות טיפוליות קטנות אשר עבדו באמצעות כלים הבעתיים והפגתיים, ונתנו לגיטימציה לשחרר ולבטא את הקשיים והמחשבות. בדרך זו, ניתן היה להכיר את עולמם של הילדים - פחדים, מחשבות ורגשות - והתאפשר תהליך עיבוד והמללה. בקבוצות נוצרה אווירה אמפטית ומכילה, אשר אפשרה לילדים חוויה נעימה ובלתי מתייגת. קיומן של קבוצות מסוג זה במסגרת בית הספר אפשר למחנכת ולהורים להשתלב בתהליך וליצור רצף והתייחסות מתאימה, מעבר לשעת הטיפול הקבוצתי, תוך קיום מפגשי מעקב והערכה, לצורך סיוע שוטף בכיתה ובבית. בדרך זו, התרחב הטיפול בהבעה וביצירה במסגרת תכנית מרח"ב מעבר למסגרות החינוך המיוחד ולשעות השילוב המקובלות במערכת החינוך.

דוגמה לטיפול קבוצתי בתנועה לילדים עם קשיי התנהגות:

"הגעתי לאסוף את התלמידים מהכיתה. המורה הפנתה את תשומת ליבי לכך שא' מתנהג באלימות בהפסקות ו'כל הזמן מרביץ', כדבריה.
לאחר הרפיה של תחילת מפגש, שאלתי את א' אם הוא מוכן לעשות תהליך עם 'המקום שרוצה להרביץ'.
ביקשתי את רשותם של שאר התלמידים והתחלנו לעבוד.

טל: א', אנא חפש מקום נעים בגוף.

א': אין.

טל: קח לך את כל הזמן שאתה צריך.

א': אין שום מקום.

טל: ספר לי על משהו נחמד שקורה לך בחיים.

א': יש לי כלב שאני אוהב אותו.

טל: מה קורה בגוף כשאתה מספר לי עליו?

א': נעים לי בבטן, יש לי חיוך בעיניים.

טל: מהמקום של הנעים בבטן והחיוך בעיניים, ספר לי: מה קרה בהפסקה?

א': יצאתי לשחק בהפסקה, ושני ילדים לא רצו שאשחק איתם.

טל: מה קורה בגוף כשאתה מספר לי על כך?

א': לא נעים לי בלב.

טל: איזו תחושה יש בלב?

א': של כיווץ.

טל: אז שני ילדים לא רצו שתשחק איתם, וזה עושה לך כיווץ בלב. תשים לב לכיווץ, ותראה

אם הוא משתנה או נשאר אותו הדבר.

א': כשאני שם לב לכיווץ, הוא נעלם.

טל: נהדר! בוא ספר לי שוב: מה קרה בהפסקה?

א': יצאתי לשחק ושני ילדים לא רצו שאשחק איתם, אז דחפתי אותם.

טל: מה קורה עכשיו בגוף?

א': שוב יש כיווץ בלב.

טל: אז שים לב לכיווץ, ותראה מה קורה.

א': הכיווץ נעלם.

טל: אם הכול היה אפשרי, מה היית רוצה שיקרה אחרת?

א': במקום להרביץ, הייתי הולך לשחק עם ילדים אחרים.

טל: מה קורה בגוף כשאתה אומר לי את זה?

א': נעים לי בלב.

טל: נהדר! תהנה מהנעים שבלב, ותבדוק אם זה מקום טוב לעצור, או שתרצה להמשיך.

א': לא, זה מספיק לי.

לסיכום: א' חיבר אל הגוף את החוויה הרגשית שהביאה להתנהלות אלימה, והבין דרך הגוף

שאפשר אחרת. לאחר התהליך, ניהלו כל התלמידים דיון סביב האפשרויות העומדות בפנינו במצבי עלבון, דחייה ואכזבה. התהליך כולו הביא עם הזמן, לאחר עבודה ממושכת על מודעות והבנה כיצד לשלוט בכעס, לרגיעה בהתנהגות."

(מטפלת בתנועה, אשקלון)

עבודת המחנכת

"תכנית מרח"ב, משמעותה, שינוי טוטלי שלי כמורה: בצורת העבודה בכיתה, בהתייחסות אחרת לתלמיד הבודד, בהתייחסות ובהכנה אחרת לחומר הלימוד בבית, בשינוי משמעותי של תפיסת המקצוע שלי, ובקשר עם העמיתים שלי בבית הספר. בקיצור, הכול השתנה..."

(מורה, אשקלון, לאחר חמש שנות השתתפות בתכנית)

המסגרת הבית ספרית הינה חוליה חשובה עבור התלמידים. לגורמי החינוך יכולת השפעה רחבה וחיונית על התלמידים - באמצעות תהליכי הוראה ולמידה, תהליכי חינוך ערכיים, הקניית כישורי חיים, ופעילויות חברתיות מכוונות. סביבה מטיבה ומקבלת מסייעת בפיתוח הערכתם העצמית של התלמידים, ומגבירה את המוטיבציה ללמידה. גישה זו, מקבלת חיזוק אמפירי ממחקרים שמצאו, כי צוות מורים דואג ואכפתי, וכן, סביבה אינטימית ותומכת, הם מאפיינים של בתי ספר מיטיביים.

(דו"ח הנשירה הגלויה והסמויה, מכון ברוקדייל, 2001)

היכרות מעמיקה

היכרות מעמיקה ומקיפה עם התלמיד מאפשרת למורה לזהות את צרכיו הייחודיים באופן יעיל ומקבל יותר. תהליך זה מבוסס על איתור ואבחון, תוך שימוש במגוון כלים שנועדו לבנות את פרופיל התלמיד, ואת נקודות החוזק והחולשה שלו בתחומים השונים. המחנכת מתבססת על כלים קיימים, פורמליים ובלתי פורמליים: הישגים לימודיים, ראיונות, שאלונים, ביקורי בית, ושיחות אישיות עם התלמיד והוריו. התאמת תכנית אישית לכל תלמיד מתבססת על צרכיו, על תחומי העניין שלו ועל יכולתו. מתגבשת מערכת שעות שבועית לכל תלמיד, כאשר היעד העיקרי של התכנית הוא קידום יכולותיו.

תנוני המיפוי משמשים בסיס להכנת תכנית לימודים כיתתית דיפרנציאלית ומתואמת.

תכנית עבודה אישית בעקבות מיפוי

המחנכת מנתחת את פרופיל הכיתה, ומנסחת יעדים קצרי טווח לכל אחד מהתלמידים. נקבעות מטרות ההוראה ארוכות הטווח של תחום הדעת, נקודות תורפה שהתגלו באבחון, תחומי העניין של התלמיד, וכולי. ייתכן, שיעד מסוים יתאים ליותר מאשר לתלמיד אחד. בכך, יתאפשר ארגון קבוצות להוראה ולמידה.

בשלב זה, על המורה לתכנן את זמן ההוראה שלה על פי מספר קבוצות ההוראה-למידה שנוצרו, ועל פי יעדי הקבוצות. התכנון יהיה שבועי, ויבטיח הקצאת זמן מתאימה במהלך השבוע לכל אחת מן הקבוצות. בנוסף לתכנון השבועי של ההוראה, המורה תכין משימות לעבודה עצמית לכל התלמידים אשר אינם משתתפים בקבוצת ההוראה-למידה איתה עובדת המורה בזמן נתון.

משימות אלה יענו על התנאים הבאים: משימות המתאימות לרמת התפקוד של התלמיד, אותן הוא יכול להשלים באופן עצמאי או בעזרה קלה מעמיתיו; משימות פתוחות, המאפשרות טווח ביצוע מוצלח; ומשימות התורמות משהו חדש לתלמיד בכיתה המאוכלסת ביותר מ-30 תלמידים, כשיש אפשרות להוסיף משאבי הוראה, חשוב לפצל את התלמידים לשתי קבוצות שקולות, פחות או יותר, ולהבטיח לכל קבוצה מורה אחראית. כך, יכולה כל מורה לפגוש באופן עקבי את התלמידים בקבוצות ההוראה-למידה, ולעקוב אחר התקדמותם של התלמידים - הן ביחס לעצמם והן ביחס לאחרים. מעקב זה, מאפשר מוביליות בין הקבוצות ושינוי הרכבן על פי שינוי היעדים לתלמידים השונים.

”... התבקשתי להעביר למנהלת בית הספר את נתוני המיפויים של כיתה ד', אותה אני מחנכת. הקושי בכיתה התבטא בעיקר בתחום החברתי ובעצמות התנהגות קשות. התמונה שהתקבלה תיארה מערכת יחסים קשה בין הבנות לבנים. בקרב הבנות, התבטא הדבר ביחסים שבינו לבין עצמן; ואצל הבנים, במנהיגות שלילית ובאלימות שהעכירה את האווירה. הכיתה אופיינה באי-שקט ובמתח שהורגש בזמן השיעור ובהפסקה. התלמידים דיווחו להורים על אווירה קשה, אי-נוחות, פחד ותחושות קשות. הורים פנו באינטנסיביות יומיומית אליי ואל מנהלת בית הספר בדרישות לטיפול בעניין. הייתי חסרת אונים, ולא ידעתי כיצד לפתור את המצב. הוחלט שאצטרף לשיבת הצוות הבין-מקצועי בנייתו המקרה של כיתתי. בתהליך המשותף, עם הצוות הבין-מקצועי, ניתחנו יחד את המצב מכל זווית אפשרית, ונקבעה תכנית עבודה עבורי יחד עם הפסיכולוגית. ההרגשה שלי היתה שאני לא לבד יותר בהתמודדות עם התלמידים וההורים, כאילו רק אני צריכה לפתור את זה לבד.

הפסיכולוגית התחילה להיכנס לכיתה וצפתה בתלמידים בזמן השיעור ובמהלך ההפסקה. כך, בנינו יחד תכנית התערבות כיתתית במסגרת שיעורי חינוך, בחלוקה לשתי קבוצות.

אחרי מספר תצפיות של הפסיכולוגית, היא הציעה שנעבוד עם הכיתה באסטרטגיות של טיפול התנהגותי: הגדרת גבולות וחוקים ברורים, ומתן חיזוקים, בשילוב שיחות אישיות עם התלמידים. הודענו לכיתה על ההחלטה, ונקבעו תאריכים לפעילות, שהתקיימה פעם בשבוע. במקביל, התקיימה אסיפת הורים, בה תוארה התכנית וניתנה הזדמנות להורים להגיב ולהתייחס. לאחר כחודשיים, התקיימה פגישת מעקב עם הצוות הבין-מקצועי, בשיתוף המנהלת, לבחינת התקדמות התכנית. לאחר חצי שנה של הפעלת ההתערבות בכיתה, ניתן לומר, שהכיתה עברה שינוי מהותי באופן בו מתנהלים התלמידים בשיעור ובהפסקה. מאבקי הכוח והשליטה שאפיינו את קבוצת הבנות נרגעו, וניכר היום שיפור מהותי במערכות היחסים שביניהן. בקרב קבוצת הבנים, עדיין ניתן לחוש במנהיגות שלילית מובילה, בעיקר אצל שני בנים שהצטרפו גם לטיפול בבעלי חיים, אך גם עוצמתה של זו שכחה. מדיווחי הורים ניתן לומר, שהתלמידים

מדווחים בבית על אווירה רגועה ונעימה הרבה יותר בשיעור ובהפסקה.

באסיפת הורים שתוכננה בקפידה, תוך הדגשה של סדר הישיבה בו הילדים יושבים במהלך הפעילות בכיתה, נכחו ההורים, התלמידים, הפסיכולוגית והמנהלת. הוגש כיבוד של קפה ועוגה, האווירה היתה נוחה, והדיאלוג שהתפתח בין צוות בית הספר לבין ההורים והתלמידים שיקף תחושה של אחריות ושותפות, למרות חילוקי הדעות והשוני בגישה. כולם הבינו שצריך להמשיך לעבוד יחד ולשמור על ההסכמים וההחלטות שנקבעו, וכי כל אחד מוזמן לומר את אשר על ליבו. לקראת סוף השנה, קיימנו מפגש מסכם, בו התלמידים תיארו את התהליך שהכיתה עברה - תהליך מרגש ומלמד לכולנו..."

(מורה, עפולה)

תהליכים חברתיים בכיתה

הדינמיקה הלימודית מלווה בדינמיקה חברתית - הרכבים משתנים של קבוצות הוראה-למידה ושל קבוצות פעילות עצמית או שיתופית. יחד, הן מעצימות את תחושת השייכות של הילדים לכיתה. מכאן, החשיבות של אי-הפרדת תלמידים מסוימים והוצאתם מהכיתה למסגרת שיעורי עזר או דומיהם.

בדגם עבודה כזה, דרוש לנהל מעקב רשום שוטף אחר תפקוד התלמידים, היות שיש אפשרות לקדם כל אחד ואחד על פי צרכיו.

מעקב והערכה דינמית

ההערכה תיעשה על ידי בחינת המידע שנאסף במהלך המעקב השוטף אחר השינויים באותו הרכיב אותו מעריכים (תפקוד לימודי, ידע ומיומנות, התנהגות רצויה, וכולי). בכדי לאסוף הנתונים, עומדים לרשות המורה מגוון כלים אשר חלק מכלים אלו מנוצלים בשגרה היומיומית של כל בית ספר, ואילו השימוש בחלק אחר מהכלים נדיר יותר. כפי שמפורט בטבלה לכל כלי יש יתרונות וחסרונות, וכל אחד מן הכלים מכונן לאיסוף מידע מסוג אחר. היות שתכנית מרח"ב מבססת תפיסה כוללת של התלמיד, חשוב לאסוף נתונים על רכיבים רבים ומגוונים. לשם כך, יש להשתמש במספר כלים.

חלק מהכלים המוצעים מאפשרים איסוף נתונים על תלמידים רבים בה בעת, וחלקם ניתנים לשימוש תוך התמקדות ברכיב ספציפי אצל תלמיד מסוים, אפילו תוך כדי אינטראקציית ההוראה-למידה. במקרה זה, ההערכה מעצבת ומכוונת מיידית את ההוראה ואת הלמידה, והופכת אותן למשמעותיות יותר. זהו יתרונם הגדול של כלים אלה.

אחת לרבעון, תבצע המחנכת ריכוז של כל הנתונים שנאספו בהקשר לכל רכיב ורכיב, ויתקבל פרופיל של כל תלמיד בנקודת הזמן הזאת. השוואה בין הפרופילים השונים תבטא את מידת ההתקדמות והשינוי שחלו ברכיבים השונים, ביחס ליעדים שנקבעו, ושאליהם כוונה פעילות ההוראה-למידה.

בכל נקודת זמן כזאת, ייקבעו מחדש יעדים אופרטיביים להמשך העשייה לגבי כל תלמיד וכל

רכיב. היעדים ייגזרו מתוך היעדים הקודמים וממידת השגתם, כפי שהתגלתה בעת עריכת הפרופיל.

בכדי לערוך מעקב יעיל, מומלץ לנהל תיק מעקב לכל תלמיד. הדרישה בשלב הראשון היא לניהול תיק מעקב עבור כל אחד משלושת התלמידים הנמצאים ברמת הסיכון הגבוהה ביותר בכיתה.

חשוב לציין, שכלי המעקב וההערכה שהוזכרו עד כה הם כלים הקיימים בידי המורים, בעת הצורך, בבתי הספר השונים. בכיתה ובבית הספר הספציפיים בהם משתמשים בכלים אלה מוצגת תמונה מקומית.

יש במערכת מגוון כלי הערכה "סטנדרטיים". למשל: המיצ"ב הפנימי, מאגר המשימות במקצועות השונים, תצפית מכוונת, ועוד.

כלים אלו, אשר פותחו על ידי גופים מקצועיים במהימנות ובתקפות גבוהה, מתייחסים לנורמה ארצית. השימוש בכלים מסוג זה חשוב במיוחד, כי הוא מאפשר להעלות את סטנדרט הציפיות של כל באי בית הספר ביחס לרמה הנדרשת במערכת החינוך כולה.

מסגרות העשרה ופעילות חברתית

"...פעם הייתי הילדה הכי מופרעת בבית ספר. אבל, מאז שהתחלתי לרקוד אין לי כבר בעיות משמעת..."

(תלמידה בכיתה ה')

חוגים ופעילויות פנאי לילדים הפכו בשנים האחרונות לנושא משמעותי בשיח הציבורי - כגורם המאפשר הגנה מפני ניכור, שוטטות, סטייה חברתית, הסכנות שברשת האינטרנט ואלימות. תכנית מרח"ב מרחיבה תחום פעילות זה, והופכת אותו נגיש וזמין לכל ילד, במסגרת המוכרת והיומיומית. היא מציעה מערך של חוגים לתלמידים ולהורים במסגרת בית הספר, כך שביאו לידי ביטוי כישרונות ותחומי עניין, תוך חיזוק הקשר בין בית הספר למשפחה ולקהילה.

תפיסת העבודה במרח"ב מאפשרת לשלב בין המערכות השונות, הצרכים והכישרונות של התלמידים, לבין המתקנים הקיימים ברשות המקומית כגון מרכז טניס ומתנ"ס. פעילויות אלה נערכות בשילוב מסגרות מטעם משרד החינוך כמו קרן קרב ותנועות נוער, ומאפשרות להפעיל בתוך בית הספר ובאחריות.

במסגרת מרח"ב, מופעלים במהלך ובסוף יום הלימודים חוגים ומסגרות העשרה המתבססים על תחומי עניין של התלמיד, על פי בקשת הורים או המלצת מחנכת.

רכזת התכנית בונה את מערכת השעות של כלל הפעילויות והמענים הניתנים בבית הספר: מוזיקה, מחול, אמנות פלסטית, שחמט, יוגה, בישול, טניס, ספורט, מדעים ותקשוב.

כל תלמיד זכאי להשתתף בשני חוגי העשרה מהתכנית, על פי בחירתו. במקרים רבים, תלמידים בקבוצות המוזיקה והמחול משתתפים באירועים ובטקסים בית ספריים, ומביעים בדרך זו את מעורבותם ואת תרומתם לקהילת בית הספר.

מתודולוגיית ההנחיה

”...אחת לשבועיים הגיעו שתי המנחות וישבו אצלנו יום שלם. היום הן מכירות את כל הצוות. הן לא מוותרות - חוזרות ופותחות, חוזרות ומביאות אלינו עולם ידע חדש על אודות ילדים בסיכון והזנחה, זיכרונות והצלחות שלנו מהעבר, הבעת רגשות וחיבורים בין בית לבית ספר, בין ילד להוריו, בין מורה למנהל, ובין בית ספר לקהילה - חיבורים והסתכלות שאף פעם לא הקדשנו להם זמן...”

(מנהל, לאחר חמש שנות השתתפות בתכנית)

עבודת הנחיה של בעלי תפקידים מרכזיים בבית הספר

התערבות תהליכית הינה יסוד אינהרנטי בעבודת ההנחיה המתבצעת במסגרת התכנית. ההתערבות עוסקת בהובלת שינוי בתפיסה, ומאפשרת מטבעה העלאת רגשות ובדיקה מתמדת. תהליך זה מסייע לצוות בית הספר לגבש ולעצב את התכנית באופן ייחודי, כך שלכל בית ספר יש את מרחב"ב שלו. יחד עם זאת, תהליך זה יוצר לא פעם עמימות, בעיקר במהלך שלביו הראשונים, המלווים בתחושת חוסר ביטחון וחשש - היוצר לעתים התנגדות וקושי.

תהליך בירור עמדות המורים ביחס לילדים בסיכון מתחיל בהיכרות איתם ובהעלאת שאלות:

- מי הם הילדים הללו ומאין הם באים?
 - מהן היכולות שלהם, ומהם הקשיים בהם הם נתקלים גם מעבר ללימודים?
 - מהי המציאות המשפחתית אותה הם חווים?
 - מה הם אינם יודעים ומכירים?
 - מה הם הגורמים אשר הביאו אותם למצבי סיכון, וכיצד אלה משפיעים על תפקודם?
 - כיצד מאתרים ילד בסיכון?
 - מה יודעים על סביבת הילד, האם זו סביבה תומכת או מזניחה?
 - מהן דרכי ההתמודדות של בית הספר?
 - מהי מדיניות ההנהלה סביב סוגיות התנהגות קשות?
 - מה מעורר הורה מנותק, כוחני, בעל מנטליות ומנהגים אחרים.
- במסגרת תהליך בניית "מפת ההיכרות" האישית והכיתתית מתחילה להתפתח שפה אחרת,

נלמדים מושגים חדשים, ונבנית מוטיבציה לעבודה עם תלמידים בסיכון בעקבות ההיכרות המעמיקה איתם. נפתח גם פתח לדיונים משמעותיים על דרכי העבודה עמם בכיתה, על הקניית מיומנויות הלמידה, על התאמת דרכי ההוראה, על פיתוח היחסים האישיים עם מחנכת הכיתה, על שילובם החברתי, על יצירת מעורבות ושיתוף ההורים, ועוד.

כניסת המנחה מלווה, כצפוי, בחשש ובהתלבטות. על כן, העבודה עם קבוצות המורים לא מתחילה מיד, אלא במפגשים אישיים עם המנהל, עם בעלי תפקידים, ועם מחנכות ומורים מקצועיים. רק לאחר בירור הצרכים ובדיקת היעדים בצוות המוביל, מתגבשות קבוצות ההנחיה. האמון המתפתח מאפשר דיאלוג משמעותי, הבא לידי ביטוי בקיומם של המפגשים באופן עקבי ופתוח. יישומן של ההחלטות המתקבלות בצוותים השונים יוצר, עם הזמן, חוויה של צוות משותף ואת הפיכתם של המנחים ל"חברים לדרך" עמם נכרתת ברית עבודה.

בתהליך ההנחיה מתגבשות פעילויות והתנסויות אשר מיושמות עם התלמידים בכיתה או בשיחות פרטניות. הדגש הינו בפיתוח פעילות לימודית המאתגרת את התלמידים והמורים, ובהתייחסות ממוקדת בתלמידים אשר בדרך כלל נשארים מחוץ למעגל הלומדים. הכנסתם של תלמידים אלה למעגל זה מהווה צעד בקידומם ובשילובם בתהליך הלמידה וביחסם אל בית הספר, הן בהיבט החברתי והן בזה הרגשי.

מסקנות ותובנות

התובנה המרכזית שעולה מסיכום עיקרי התכנית, היא ייחוד ומשמעות העבודה הבינתחומית במערכת החינוך. **תהליך פתיחת שערי בית הספר בפני מוסדות אחרים** מייצב מחדש את בית הספר כחלק מהקהילה, ולא כמערכת מבודדת המתמודדת עם בעיות שונות במרחב החינוכי. בהתאם לכך, הקהילה עברה אף היא שינוי, והחליפה את עמדת השיפוט על פי קריטריונים של הישגיות בעמדה של פתיחות ושיתוף. בית הספר, מצדו, הפך ממערכת בדלנית וסגורה למערכת פתוחה ומשתפת.

תהליך זה בא לידי ביטוי במספר מישורים:

שינוי בניהול בית הספר - שינוי סגנון הניהול של מנהל בית הספר, כמוביל השינוי, והרחבת הסמכויות לאנשי צוות נוספים, תוך יצירת צוותי עבודה המשתפים בקשיים ובדרכי התמודדות, תרם באופן משמעותי לשינוי תפיסת העבודה.

שינוי במבנה הארגוני הבית ספרי - ממבנה היררכי של מנהל ומורים, למערכת מעגלית מגובשת של צוותים משותפים, רב-תחומיים, אשר בראשם עומד המנהל.

שינוי השפה והגישה המקצועית - הרחבת רפרטואר התגובות של הצוות, מכלים משמעותיים לכלים רגשיים-מילוליים.

שילוב צוות בין-מקצועי - שילובו של הצוות הבין-מקצועי בחיי בית הספר הביא לשינוי ממעלה

שנייה בעבודת הצוות החינוכי. שינוי השפה והצגת הגישה האישית, דרכי תכנון הטיפול ודיאלוג מקרב ומזמין; כל אלה, הביאו לחוויית התרחבות ולהתפתחותו של הצוות. נוצרה דינמיקה של יחסי עבודה וגומלין שהביאו לחוויה של עבודה מאומצת, מאוחדת, ומשותפת לכולם גם יחד. לא עוד הפניית התלמיד לחדרו הסגור של המטפל והתרחקות מהנעשה. במקום זאת, נשאר המחנכת בצומת העשייה הטיפולית ויש לה תפקיד משמעותי בתחום זה, לא פחות מכל גורם מקצועי אחר העובד עם התלמיד. אין ספק, כי חוויה זו הקרינה על תחושת ההכלה והאמפתיה בה חש התלמיד בתהליך ההתמודדות שלו בתוך בית הספר.

הרחבת ארגז הכלים - יצירת רצף מענים חינוכיים, טיפוליים ורווחתיים, במהלך ובתום יום הלימודים.

שינוי אקלים בית הספר - כמו גם אפשרויות הבחירה של הילדים בפעילויות החברתיות; הזמנה קבועה ומובנת של ההורים ושילובם בפעילויות וועדות בית הספר; הגמשת מערכת השעות וכניסה "לשטחי ההפקר" בין הכיתה, הרחוב והמשפחה.

גיבוש הצוות הבין-מקצועי עירוני - עבודה מערכתית של כלל הגופים העובדים עם בתי הספר בעיר, יצרה ממשקים ואיכות אחרת ביחסי העבודה הקיימים בין המערכות השונות. בתהליך מקביל, כל אשר קרה בבית הספר השתקף במידה מצומצמת גם ברמה העירונית. ההסתכלות העירונית הביאה להיכרות טובה יותר בין הארגונים, ליצירת נוהלי עבודה, ולפתיחת ערוצי תקשורת ביניהם.

כדי להשרות בבית הספר אקלים של גדילה, כזה המקדם התפתחות וצמיחה של התלמידים והמורים, על המנהל היה לתת את דעתו לכל אותם גורמים שיש להם השפעה ישירה או עקיפה על התפתחות השינוי. לא רק דרכי החינוך ויחסי האנוש היו משמעותיים, אלא גם התנאים הפיזיים המשפיעים על האקלים ועל ההתפתחות. כפי ששכונת מגורים, נוי ואסתטיקה משפיעים על איכות חיים, כך גם על בית הספר להיות מקום נעים, נקי ומקושט. המנהל לקח עתה בחשבון פרטים ביחס למרחב המשחקים בהפסקה, למיקום הכיתות, וליצירת אווירה מרגיעה ונינוחה, מוגנת ומסודרת. בכדי שמנהל יחוש את ההתרחשות במערכת שלו ויכיר את תמונת המצב המשתנה, ועל מנת שישירה באופן שוטף אקלים של גדילה, היה עליו להיות מעורב ומקורב. אך בכדי להשיג את אותן מטרות, היה עליו להיות גם מסוגל להאציל סמכויות ואחריות למורים, ולהיות מרוחק מעט מהמערכת - כמשקיף בלתי מעורב. תפיסת המרחק היתה חיונית כדי לראות באופן מקיף את כלל המערכת כשלם. מרחק זה היה משמעותי, כך שייתפס על ידי הצוות החינוכי כאובייקטיבי ובלתי מוטה.

חלק מהמורים ביטאו הסתייגות והתנגדות בשלבים הראשונים של כניסת התכנית לבית הספר, וראו בתכנית עוד אחת מיני רבות הבאה לתבוע זמן ומשאבים. מניסיונם, בית הספר הצטייר כמקום שהתרבות הארגונית בו לא מעודדת חשיפה של קשיים ושל אי-הצלחה. אך על רקע ההתמודדות המשותפת והעבודה המסודרת עם המנחים והצוות הבין-מקצועי, התחזק הצורך בתמיכה מקצועית ואישית, שקיבל מענה בישיבות הצוות השונות. המנחה ואנשי המקצוע נתפסו על ידי המורים כדמויות משמעותיות, שותפות אמיתיות לתהליך, והעניקו תוקף של סמכות מקצועית לפעילותם בתכנית.

התלמידים וההורים דיווחו בשיחות אישיות ובראיונות המחקר של מכון ברוקדייל על שביעות רצון מבית הספר ועל תחושת שייכות רבה יותר. יותר מכול, הם ציינו את הקשר שהתפתח בין התלמידים לבין המורים, ועל שינוי ביחס, ברגישות וביכולת ההתאמה של הצרכים למענים. הצוות החינוכי העביר לתלמידים ולהורים תחושה שהם חשובים, רצויים ומסוגלים. אווירה זו הביאה לרגיעה משמעותית בחצר, לירידה באירועי אלימות וונדליזם. המנהלים סיפרו, כי כמעט ולא היו מעורבים בטיפול במקרים חריגים בשנים האחרונות.

בתהליך מקביל, של שינוי גישה בבית הספר, השתנה יחס הקהילה המקצועית ביישוב. ממציאות של בית ספר המפנה לגורמי חוץ מקרים לטיפול, אך אינו שותף מלא להמשך טיפול ומעקב, נוצרה מציאות חדשה בה מתקיים דיאלוג אמיתי בין המוסד החינוכי לשירותים בקהילה, והתחזק הקשר בין השירותים לבין עצמם. סביב בית הספר פועלת רשת סבוכה של בעלי עניין המלווים את פעילותו. עבור כל אלו, היוותה התכנית נקודת מפגש לסוגיות משותפות כמו נשירה סמויה, הישגים נמוכים, אלימות, נתק הורים, שחיקת מורים, עומס מטופלים של עו"ס משפחה, ועוד. אחד השינויים המערכתיים באו לידי ביטוי בתפקיד השירות הפסיכולוגי החינוכי. גוף זה לקח על עצמו, בחלק מהיישובים, להיות מוביל השינוי ברמה המקצועית. התפתחו צוותים בין-מקצועיים, ובחלק מהמקומות הוחלט על יצירת מאגר מידע משותף של כלל השירותים, לצורך תכנון ומעקב אחר ילדים ומשפחות המטופלות במוסדות השונים. נוצרו גם תהליכי עבודה של היועצות, תכנון ומעקב.

באמצעות התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, עוברת תכנית מרח"ב תהליך של הטמעה והפצה, תוך הרחבת המענים הטיפוליים ואימוץ הגישה הבינתחומית במערכת החינוך. גם במשרד הרווחה מתקיימים דיונים על אודות שילוב עו"ס בבית הספר על פי קריטריונים מוסכמים, ומתקיימות הכשרות ופיתוח פרופסיונאלי של העו"ס הבית ספרי. קורס ראשון בתחום זה ייפתח במכללת אשקלון, כפיילוט משותף עם עיריית אשקלון ואשלים.

נושא משמעותי נוסף שהתפתח, מתייחס לקשר ולעבודה עם ההורים והקהילה. מרח"ב הביאה לעבודה מסודרת עם המשפחות ובית הספר. על כן, יש מקום לשקול מינוי מורה אחראי לנושא הקשר עם ההורים והקהילה, תוך יצירת נהלים קבועים ומדיניות בית ספרית ברורה. למשל: קיום ביקורי בית, תיעוד ומעקב אחר הפניות להמשך טיפול מחוץ ובתוך בית הספר, קיום שיחות אישיות הורה-תלמיד, וארגון פעילויות משותפות להורים וילידים במסגרת תכנית העבודה הכיתתית והבית ספרית.

ביבליוגרפיה

אבו-עסבה, ח'; כהן-נבות, מ'; עבדו, ב'. 2003. איתור צרכים של בני נוער בנצרת. ג'וינט - מכון ברוקדייל, ירושלים.

אלבק, ש'. 1983. צוות רב-מקצועי - פתרון למבוכת המפגש הבין-מקצועי במערכת שירותי החברה והרווחה.

אורן, א'. 1989. פרויקט מניעת נשירה של תלמידים מבית הספר; מודל לשיתוף פעולה בין-מוסדי. משרד החינוך והתרבות - אגף הנוער; בית הספר ע"ש לוינסון אורט - קרית ביאליק, והיחידה לקידום נוער מתנ"ס - קרית ביאליק.

אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; קונסטנטינוב, ו'; לוי, ד'. 2004. קליטת בני נוער יוצאי אזור הקווקז: ממצאים ממחקר המשך. ג'וינט - מכון ברוקדייל, ירושלים.

אתר שפ"י, משרד החינוך, ירושלים.

אתר הבעה ויצירה, 2008.

אתר התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, משרד הרווחה.

ברנדס, ע'. 1996. "איש בל יפקד - צמצום הנשירה והעלאת שיעורי הלמידה". בתוך: הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים. ברנדס, ע' (עורך). משרד החינוך והתרבות, עמ' 33-51, ירושלים.

דולב, ט'; יואל, ב'. 1999. איתור ילדים בסיכון באמצעות אחיות לבריאות המשפחה כהן נבות, פרנקוביץ, ריינפולד. 2000, מכון ברוקדייל, ירושלים.

"סביבת החינוך החדשה" - תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבית הספרה תיכוניים בבאר שבע. ג'וינט - מכון ברוקדייל, ממצאי המחקר השני (1998), ירושלים.

דר, י'; נוימן, י'. 1996. תכנית "שילוב" של עליית הנוער - הערכה. המכון לחקר הטיפוח בחינוך י. פיורו, כ"א, 2004

דו"ח הביטוח הלאומי, 2008.

הכט, א'. 2003. הנהגות מקומיות מובילות שינוי, "אפשר גם אחרת" - דגמי הצלחה ברשויות מקומיות. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, פני החברה מס' 2. 2009.

הראל, י'; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש'; מולכו, מ'; חביב, ג'. 2002. נוער בישראל: רווחה.

כהן נבות, מ'; אלנבוגן, ש'; רינפלד, ת'. 2000. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דו"ח מחקר המוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. מכון ברוקדייל, ירושלים. מאגר מידע.

- כהן-נבות, מ'; לבנדה, א'. 2003. עיונים במנהל ובארגון החינוך 25. עמ' 55-84.
- כהן-נבות, מ'; חסין, ט'; זלצברג, ס'; גלעד, ש'. 2008. דו"ח מחקר תכנית מרח"ב - מענה רווחתי-חינוכי בבית הספר היסודי: ממצאי הערכה מעצבת על הפיילוט. מכון ברוקדייל, ירושלים.
- כורזים-קורושו, נ'; כץ, ח'; כרמון, א'. 2009. פיתוח קהילתי בין תחומי. עמותת אשלים מיסודו של ג'וינט ישראל, הסוכנות היהודית, משרד הרווחה, המרכז לחינוך קהילתי ע"ש ציפורי, ירושלים.
- לב-ויזל, ר'. 2001. לידים עניים - תפיסת המעמד הסוציו אקונומי והקריירה התעסוקתית בעתיד. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית .
- לם, צ'. 1973. הגיונות סותרים בהוראה, ספריית הפועלים, תל אביב.
- מור, פ'. 2006. לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. עמותת אשלים מיסודו של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, ירושלים.
- מור, פ'; מנדלסון, י'. 2006. לדבר עם מתבגרים, התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. עמותת אשלים מיסודו של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, ירושלים.
- סבירסקי, ש'. 1994. חינוך ועוני, השלכות של מצוקה כלכלית על ילדים בישראל. המועצה לשלום הילד.
- סולימני, ר'. 2006. הם לומדים מחדש: תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון. עמותת אשלים מיסודו של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, ירושלים.
- סמילנסקי, ש'; פישר, נ'; שפטיה, ל'. 1987. המערכת המשפחתית והמערכת הבית ספרית - מודל הקשר ביניהן. הוצאת עם עובד.
- פיורקי, י'; כ"ץ, י'. 2005. הכל סיפורים, על עבודה עם תלמידים מתקשים ברוח התפיסה של סביבת חינוך חדשה. משרד החינוך - אגף שחר, ג'וינט ישראל, עמותת אשלים מיסודו של ג'וינט ישראל, צפנת - מכון מחקר.
- ראזר, פרידמן, סולימני. 2003. סביבת חינוך חדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך התערבות בבית הספר. אגף שחר, עמותת אשלים מיסודו של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, ירושלים.
- רוזנפלד, י'; דונלד, ש'; סייקס, י'. 1996. ביציאה מן המיצר. מכון ברוקדייל, ג'וינט ישראל, ירושלים.
- שמיד, ה'. 2006. דו"ח ועדה ציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה. האוניברסיטה העברית, ירושלים. הוגש לראש הממשלה ולשר הרווחה.

Baker, A. & Soden, L. (1998). The challenges of parent involvement.

Barr, R.D. & Parrett, W.H. (1995). Hope at Last for At-Risk Youth. Boston: Allyn and Bacon.

Barr, R.D. & Parrett, W.H. (2001). Hope fulfilled for at-risk and violent youth. Boston: Allyn and Bacon.

Bilchik, S. (1997). Keeping young people at school: Community programs that work. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Bulletin: US Department of Justice.

Chen, M. & Xitao, F. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis.

Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.

Darling-Hammond, L. (1997). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. Educational Policy, 11, 151-166.

חלק ג': נספחים

ממצאים מדו"ח המחקר, מכון ברוקדייל, 2008

סיכום הנלמד מהפעלת פיילוט התכנית מתבסס על ממצאי מהלך ההערכה שליוותה את התכנית במהלך שלוש השנים הראשונות, 2004-2007, (צוות המחקר של מ' כהן-נבות, 2008), ועל סך כל התצפיות, השיחות וההערות שהצטברו אצל מנהלי התכנית מטעם כל השותפים.

כל מרכיבי התכנית יושמו ברמה כלשהי, החל מהשנה הראשונה לביצוע הפיילוט. בנוסף, התכנית הופעלה תוך דבקות במטרות ובאוכלוסיית היעד המקורית, הכוללת את כל תלמידי בית הספר, בהתאם לצורכיהם הדיפרנציאליים.

כשליש מהתלמידים קיבלו תגבור לימודי בכל שנה, אם במסגרת תכנית מרח"ב ואם במסגרת אחרת. על פי רוב, התגבור ניתן בקבוצות קטנות, אחר הצהריים, לתלמידים מרובי צרכים; אך היו גם מקרים יוצאי דופן, ביניהם שימוש במשאבי התגבור להוספת שעות לכל הכיתה.

על פי מקורות המידע השונים (המורים, התלמידים וההורים), היתה שביעות רצון רבה מהתגבור, אך היקפו לא הספיק בכדי לענות על הצרכים הרבים של התלמידים.

חוגי ההעשרה ניתנו לרוב תלמידי בתי הספר. הובעה שביעות רצון רבה מאוד מההעשרה. היא נתפסה כמרכיב מיוחד ומשמעותי של התכנית, המאפשר פעילות הפגתית מעשירה ומהנה אשר מעצימה את התלמידים, חושפת אותם לתחומי עניין שאין באפשרות הוריהם לספק, ואף מסייעת למורים לפתח את הראייה הרב-ממדית על אודות התלמידים.

הובעה שביעות רצון רבה מהפעילויות המיוחדות שהתקיימו עם ההורים. פעילויות אלה כללו "ימי שיא", בהם הציגו תלמידים את עבודתם בחוגים, טיולים ועוד. הורים רבים השתתפו בפעילויות אלו. בשנה השלישית לפיילוט, רוב ההורים שרואיינו השתתפו ברוב הפעילויות שהתקיימו. כך, נוצרה הזדמנות לשתף את ההורים בפעילויות חיוביות בבית הספר, ולהיות שותפים לצד החווייתי של התכנית. מרכיב משמעותי ביותר של התכנית היה הצוות הבין-מקצועי הטיפולי. תשומת מרח"ב התבטאו בהגדלת היקף השעות של היועצת והפסיכולוג, בשילוב עבודת אנשי מקצוע פרה-רפואיים, ובהקצאת משרה לעובד סוציאלי בבית הספר. מהראיונות עלה, כי היתה לכך השפעה רבה בכל בתי הספר.

הרחבת הצוות הטיפולי אפשרה מתן טיפול פרטני וקבוצתי, וכן ליווי לצוות בהיקף רחב הרבה יותר. שילוב העובד סוציאלי אפשר שיתוף פעולה בין בתי הספר למחלקות לשירותים חברתיים, תוך פיתוח ההבנה של צוות בית הספר באשר לתהליכי ההפניה ולמענים שיש באפשרות המחלקה להציע.

שיעור התלמידים שנפגשו עם גורם טיפולי עלה במשך שנות הפיילוט והגיע לכדי שלישי מהתלמידים בשנה השלישית. היקף זה, גבוה בהרבה מהיקף התלמידים שזכו לטיפול בבתי

הספר שהשתתפו בסקר ארצי.

חלה עלייה משמעותית בשיעור התלמידים לגביהם התייעצה המורה עם גורם טיפולי: מ-23% בשנה הראשונה ל-31% בשנה השלישית.

בניתוח רב-משתנים שבחן את הקצאת תשומות התכנית לאורך שנתייה בקרב ילדים עם צרכים שונים, נמצא כי שיעור התלמידים שקיבלו תשומות עלה באופן מובהק בין השנים 2005-2007. עלייה זו בשיעור המקבלים לא לוותה בתוספת תקציב, אלא בצמצומו. בהנחה שלא חלה הגדלה בהיקף התשומות הניתנות על ידי יוזמות אחרות, עלייה זו עשויה להעיד על התבססות התכנית בבתי הספר, ועל שיפור בתהליכי העבודה שמאפשרים מתן מענים ליותר תלמידים. ישנה דיפרנציאליות בהקצאת התשומות: תלמידים בסיכון קיבלו יותר תגבור, אך פחות העשרה; ותלמידים יוצאי אתיופיה קיבלו יותר תגבור והעשרה.

כמחצית המורים השתתפו בכל שנה בהנחיה מסוג כלשהו: כ-40% בהנחיה רגשית-ארגונית, וכ-20% מהם בהנחיה פדגוגית. מהראיונות ומקבוצות המיקוד עולה, שלאחר ביסוס האמון וההכרה בערך ההנחיה, במרבית בתי הספר סייעה ההנחיה הרגשית-ארגונית לכל המנהלים, ולחלק מהמורים, לפתח תחומים בעבודתם, בעיקר ביחס להטמעת התפיסה ההוליסטית, לעבודה בין-אישית עם התלמידים והורים, לפיתוח עבודת צוות משותפת, ולשילוב של הצוות הטיפולי בעבודת בית הספר. יחד עם זאת, חלק מהמורים העריכו כי הנחיה אינה תורמת להם רבות. לאורך כל שנות הפיילוט, בלטה השונות הרבה במשוב לגבי כל אחד משני סוגי ההנחיה בקרב בתי ספר שונים, ואף בקרב מורים שונים באותם בתי ספר. דווח על הרחבת התחומים שבהם התייחסו לתפקוד התלמידים. הממצאים מעידים על שיחות אישיות תדירות (לפחות פעם בשבוע) עם כמחצית התלמידים. כמו כן, רוב המורים, התלמידים וההורים דיווחו על קשר חיובי של המורים עם התלמידים, וכמחצית מהמורים דיווחו כי התכנית תרמה באופן משמעותי לעבודה הבין-אישית עם התלמידים. ממצאים אלה היו עקביים לאורך כל שנות הפיילוט, ועולים בקנה אחד עם תהליך ההטמעה של גישת התכנית.

בראיונות ובשאלות הערכה על תרומת התכנית, הצביעו חלק משמעותי מהאנשים על תרומת התכנית לפעילות המורים בבית הספר (חלק מהמראיינים - בעיקר אלה הבכירים יותר, וכן כ-40%-50% מהמשיבים בשאלונים, לפי היבטיו השונים). האינדיקטורים הכמותיים לפעילות כלל מורי בתי הספר לא הצביעו על שינויים משנה לשנה בדרכי העבודה של המורים בהתאם לתפיסת התכנית.

התלמידים הציגו תמונה מעורבת: רובם חשו כי המורים מתעניינים בהם כבני אדם, אך רק כמחציתם חשו בנוח לפנות למחנכת.

בראיונות הודגשה במיוחד תרומת התכנית לעבודה עם הורי התלמידים. רובם המכריע של ההורים הביעו שביעות רצון רבה מעבודת בית הספר איתם.

דיווח על עלייה בהיקף ביקורי הבית - כמחצית מהמורים העידו, כי לדעתם, התכנית כמכלול

(ההנחיה והתשומות האחרות גם יחד) תרמה לחיזוק העבודה עם ההורים.

התכנית חיזקה את עבודת הצוות. רוב המורים השתתפו בפורום קבוע לשיבות צוות, פעם בשבוע לפחות. התבצעו התייעצויות רבות בקרב חברי הצוות, ברמה גבוהה יותר מהנמצא בבתי הספר דומים אחרים. מרבית המורים חשו כי יש כתובת לתמיכה בנושאים התנהגותיים ורגשיים.

בתחום הדידקטי, דווח בעיקר על תרומת התכנית ביחס לצורכי התלמידים מרובי הצרכים ומעקב אחר התקדמותם, ופחות על תרומה בפיתוח שיטות הוראה לכלל הכיתה. באורח מקביל, רק מיעוט מהמורים חשו כי יש להם כתובת בתחום הדידקטי. זאת, בשיעורים נמוכים מהמדווח ברמה הארצית.

ניתנים יותר מענים טיפוליים לתלמידים בסיכון, לעומת תלמידים שאינם בסיכון. קיימת עבודה רבה יותר עם התלמידים בסיכון, אולם ישנה פחות עבודה עם הורי התלמידים ברמת הסיכון הגבוהה ביותר - כנראה בגלל קושי ליצור עבודה משותפת יעילה עם המשפחות, או בשל רתיעה מצד הצוות לעבוד איתם.

התגלע שוני בדפוסי העבודה עם התלמידים ממשפחות עולים: התשומות התוספתיות יותר באופיין - תגבור והעשרה - ניתנות להם יותר, אך תשומות המצריכות התייחסות מיוחדת - כאלה המבוססות על תקשורת בין-אישית של הצוות עם התלמיד והוריו - ניתנות להם פחות.

ברוב בתי הספר התגבש והוטמע צוות בין-מקצועי (הכולל, על פי רוב, את יועצת בית הספר, עובדת סוציאלית, פסיכולוג ואנשי מקצוע נוספים), ופותחו מנגנוני עבודה של צוות בית הספר עם הצוות הטיפולי.

פותחו קשרים והתהדקו קשרי בית הספר עם שירותים בקהילה, בעיקר עם מחלקת הרווחה; וגם עם שפ"י, קב"ס, מחלקת החינוך ושירותים נוספים. בעקבות התכנית, עבודת בית הספר עם שירותים אלו מתבססת יותר על הבנה הדדית של התפקידים, הסמכויות והמענים של כל גורם. מדיווחי המרואיינים עולה, כי תהליך יצירת מנגנונים לשיתוף פעולה בין אנשי המקצוע השונים התקדם לאורך שנות התכנית. עם זאת, לא הושלם עד לסיום הפיילוט. מתווה העבודה של המנחים כלל יצירת פורום עירוני בין-מקצועי. פורום כזה אכן הוקם, אך הפעלתו נשארה באחריות צוות מרח"ב.

תלמידים בבתי הספר חוו חוויה חיובית ברמה גבוהה, יותר מחווייתם של תלמידים בבתי ספר בעלי מאפיינים דומים בהם לא פעלה התכנית. גם ההורים דיווחו בשיעורים גבוהים מאוד, אף מעבר לדיווחיהם של התלמידים, כי התלמידים חוו חוויה חיובית בבית הספר.

בכל התחומים שנבדקו, לא נמצא לאורך שלוש שנות הפיילוט הבדל ברמת התפקוד של כלל האוכלוסייה הנבדקת. עם זאת, נמצאה ירידה לאורך שנות הפעלת התכנית בשיעור התלמידים בעלי פערים לימודיים בשניים מתוך ששת בתי הספר, ובשיעור התלמידים בסיכון גבוה באחד מבתי הספר. בבדיקה לטווח ארוך ברמת הפרט נמצא, כי כמחצית מהתלמידים שהיו בסיכון בתום השנה

הראשונה, כבר היו במצב תקין בתום השנה השלישית. אולם, יש לציין, כי מספר התלמידים שיצאו ממצב של סיכון לאורך המחקר היה דומה למספר התלמידים שלגביהם דווח סיכון לראשונה בשנה השלישית. נמצא כי מקרב התלמידים שעזבו את בתי הספר, כמחציתם היו במצב סיכון (נמוך או גבוה). זאת, בשיעור גבוה באופן משמעותי מהתלמידות שנשארו בבתי הספר לאורך שנות המחקר או הצטרפו אליו בתקופה זו.

תובנות המחקר

מודל ההתערבות מניח כי על מנת להשיג את מטרות התכנית ברמת התלמידים, יש להביא לשינוי בתפיסת העבודה ובפעילות בתי הספר. מנהלי בתי הספר מהווים גורם מרכזי בהובלת השינוי. נראה, כי ברמת המנהלים, התפיסה החינוכית של מרח"ב הוטמעה, בעיקר ביחס לראייה כוללת את צורכי התלמידים. בנוסף, תרמה התכנית, בעיקר באמצעות ההנחיה הרגשית-ארגונית, לפיתוח המקצועי של חלק מהמנהלים ולליוויים של תהליכים ארגוניים.

דומה, כי השינוי בתפיסת המורים חל בעיקר בזכות שילובה של ההנחיה הרגשית-ארגונית, שנתנה כלים להנחלת תפיסה כוללת יותר. זאת, יחד עם הרחבת הצוות הטיפולי, במיוחד הכנסת תפקיד של עובד סוציאלי לבית הספר. הרחבת הצוות הטיפולי אפשרה בולטות וזמינות של דמויות טיפוליות שנקודת השקפתן מתייחסת לתחומים נוספים בחיי התלמיד, תחומים להם לא היו רגילים המורים להתייחס, כמו גם אפשרות לתת מענים אבחוניים וטיפוליים באופן מהיר ונוח יחסית.

בעקבות הקשיים המתעוררים בכניסת תכנית מורכבת זאת לבתי הספר, נעשו צעדים אחדים להקל על כל הגורמים. למשל, חוזקו פורומים ללמידה משותפת של בעלי תפקידים. בנוסף, חל שינוי בתזמון הכנסת מרכיבי התכנית. בעקבות הרתיעה של חלק מהצוותים להירתם להנחיה בתקופה הראשונה של התכנית (אז היו עסוקים מאד בהיערכות למתן התגבור וההעשרה), נערך שינוי באופן הכנסת התכנית לבתי ספר חדשים. עתה, מוקדשת שנה ל"הנחת יסודות" של עבודה עם הנחיה והטמעת עבודת הצוות הטיפולי, לפני הכנסת התשומות התוספתיות. עם כניסת "אופק חדש", לא תעסוק תכנית מרח"ב כמעט בתגבור לימודי באופן ישיר, אלא באמצעות שעות "אופק חדש". ההדרכה תתייחס לצורך של המורים למקסם את שעות ההוראה הפרטניות על פי תפיסת מרח"ב.

בנוסף, בוצעו מהלכים שמטרתם לתרום לחיזוק ההנחיה ודרך יישומה: הוחלט לתת דגשים שונים לשני סוגי ההנחיה בתקופות שונות: בשנה הראשונה, הדגש המרכזי צריך להיות על ההנחיה הארגונית-רגשית. בהמשך, על ההנחיה הארגונית-רגשית להצטמצם לטובת הרחבה של ההנחיה הפדגוגית, כאשר אנשי הצוות הטיפולי ייקחו על עצמם את התפקידים הייעוציים של ההנחיה הארגונית-רגשית.

קשיים שעלו מנתוני המחקר

על פי רוב, צוותי ההוראה בבתי הספר הם ותיקים, והקשיים היו ארגוניים וניהוליים. בין היתר, בגלל תחלופה בקרב המנהלים וצוות המורים, וקשיים ביחסים בקרב חברי הצוות.

טרם הכנסת תכנית מרח"ב, ובמקביל להפעלתה, פעלו בבתי הספר תכניות נוספות, אשר חלקן גם העניקו תשומות דומות לאלו של תכנית מרח"ב. מסגרת יוח"א (יום חינוך ארוך) פעלה בבתי הספר באחת מהערים מתחילת התכנית. ניסיון להכניס את יוח"א באחת הערים לווה בקשיים והתנגדויות, ולכן פעלה באופן חלקי. יישומן של תכניות רבות בבתי הספר, בנוסף ליישום מסגרת יוח"א, הכבידו על העומס שנוסף לצוות מיישום תכנית מרח"ב.

בלטו פערים בתפיסות של גורמים שונים לגבי מהות התכנית. בראשית הדרך, היתה עמימות רבה לגבי מטרת התכנית ומרכיביה העיקריים: בעוד שמטה התכנית ראה במרח"ב כלי לשינוי בפעילות דרכי הפעולה של צוות בית הספר, בתוספת כלים משמעותיים, תפיסה זו לא היתה משותפת לצוותי בתי הספר (כולל המנהלים) בתחילת התכנית. חוגי ההעשרה והתגבור תפסו את תשומת הלב המרכזית של צוות בית הספר, במיוחד בשנה הראשונה.

תהליך ההנחיה נתקבל בקשיים רבים: במרבית בתי הספר, תהליך הכניסה של ההנחיה לבתי הספר היה מלווה ברתיעה ובחוסר קבלה, איתם התמודדו המנחים, במיוחד במשך השנה הראשונה ליישום התכנית.

קשיים שעלו בתהליך ההנחיה: רתיעה של המורים לחשוף את עצמם ולעסוק בהתבוננות פנימית; קשיים בתשתית הארגונית של בית הספר (למשל: מתחים בצוות, תחלופת מנהלים) שהצריכו תמיכה רבה ועיכבו את העיסוק בנושאים אחרים; וכן קשיים בתיאום עם אנשי הטיפול והמנחים האחרים, בגלל אילוצים ארגוניים והיקף העבודה שהוקצה, ובשל תחלופת מנחים, בעיקר בתחום הפדגוגי. ביחס להנחיה הפדגוגית, בכל בתי הספר עלה הצורך בהרחבה משמעותית של היקף העבודה עם המנחים.

עלו קשיי תיאום בין רבים מהמנחים, אף בין שני המנחים שעבדו באותו בית ספר. זאת, בשל העובדה שהמנחים הגיעו לבתי הספר בימים שונים ושעות העבודה שהוקצו לא אפשרו מספיק פגישות נוספות, מעבר להדרכה. המנחים גם דיווחו על רצון לקיים יותר מפגשים עם כלל המנחים של התכנית, אף מרשויות אחרות. זאת, בכדי ללמוד מהניסיון של כל אחד ולגבש יחד את התפקיד ואת דרכי העבודה.

במרבית המקרים, הקשיים היו טכניים. למשל, אילוצי זמן לא אפשרו לאנשים להגיע לבתי הספר באותם ימים. שני הצדדים, בתי הספר ונציגי השירותים, הביעו שביעות רצון מהקשרים שפותחו. קשיי תיאום ופעילויות שהתבצעו באופן מנותק אלה מאלה, עלו שוב ושוב כבעיה מרכזית בשלבים הראשונים של יישום התכנית בבית הספר. בולטת במיוחד בשלב הזה היתה חוויית ה-"split" בין שני המוקדים המרכזיים של התכנית: מתן תשומות ישירות לתלמידים (התגבור וההעשרה), לעומת שינוי בגישת בית הספר (ההנחיה והרחבת הטיפול).

כלים מהשדה מפת התפתחות תכנית מרח"ב

הפעלת התכנית ברמה יישובית

לוח זמנים	פירוט/פעולות	הגורם האחראי	הפעולה
	ועדת ההיגוי תתכנס בקביעות, ע"פ הצורך, ותקבל עדכונים שוטפים על ביצוע הפעולות; תעריך את ההחלטות ותיזום המשך פעילות	האחראי על החינוך ביישוב	הקמת ועדת היגוי עירונית ההרכב: אחראי על החינוך (יו"ר), אחראי על הרווחה, מפקחי משה"ח, מנהל השפ"ח, נציג ועד הורים, מנהל יחידת המתנדבים, נציג הקב"סים, נציג מנהלי בתי הספר
		ראש הרשות	גיוס משאבים
		האחראי על החינוך (ועדת ההיגוי מאשרת)	בחירת רכז יישובי
	הנחיה על פי תפיסה סוציו-פדגוגית. עיסוק בקידום תלמידים בתחום הלימודי, החברתי והרגשי במשולב	הפיקוח	גיוס מנחים
	<ul style="list-style-type: none"> אורינטציה חינוכית עבודה בתוך בית הספר, כמתכלל בין בית הספר, המשפחה ומסגרות בקהילה 	האחראי על הרווחה	גיוס עובדים סוציאליים
	<ul style="list-style-type: none"> ריכוז נתונים על בתי הספר: מדד טיפוח, משפחות מוכרות לרווחה, עולים חדשים, הישגים לימודיים (מיצ"ב) מיפוי תשתיות ממשלתיות קיימות כמו יו"ח"א, מיל"ת, קרב, שמיד מיפוי תכניות קיימות נוספות (מימון על ידי המגזר השלישי) ויזמות עירונית 	הרכז היישובי	בירור צרכים ומיפוי תכניות קיימות
	על סמך הקריטריונים של התכנית והנתונים מהסעיף הקודם	ועדת ההיגוי	בחירת בתי ספר

הפעלת התכנית ברמה בית ספרית

לוח זמנים	פירוט/פעולות	הגורם האחראי	הפעולה
במהלך השליש האחרון של שנה"ל, במקביל להכנת תכנית הפעילות של בית הספר	<ul style="list-style-type: none"> היכרות וביורור הצרכים והיעדים של המנהל, ובניית "חוזה" התקשרות (הבעת נכונות של המערכת להיכנס לתהליך מסוג זה) ביורור תכניות קיימות ואיגום משאבים ניסוח מטרות ראשוניות הקמת צוות מוביל ובחירת רכז לתכנית בחירת המעגל הראשון של המורים להשתתפות בתהליך יידוע והסברה בקרב ההורים על מהות התכנית ומטרותיה 	המנחה ומנהל בית הספר	היערכות ראשונית
במהלך השליש הראשון של שנה"ל העוקבת	<ul style="list-style-type: none"> ביורור הידע והעמדות של המורים על אודות ילדים בסיכון ובני משפחותיהם גיבוש המטרות והיעדים המשותפים גיבוש תכנית עבודה ראשונית, ניסוח משימות, חלוקת עבודה 	מנהל בית הספר	גיבוש צוות מוביל: מנהל, יועצת, סגן מנהל, רכזת התכנית, מורים מובילים
	<ul style="list-style-type: none"> ביורור הידע והעמדות של המורים על אודות ילדים בסיכון ובני משפחותיהם ביורור ידע דידיקטי ביחס להוראה דיפרנציאלית ביורור סביב גודל כיתה והרכבה מיפוי ואיתור הצרכים של התלמידים, זיהוי כוחות, סוגיות לעבודה 	הצוות המוביל	מיפוי צרכים של מורים
	<ul style="list-style-type: none"> מיפוי לפי תפקוד לימודי: התנהגויות והישגים מיפוי לפי תפקוד חברתי מיפוי אישי-משפחתי מיפוי לפי כישורים ותחומי ענין 	מנהל בית הספר והיועצת (ריכוז)	מיפוי צרכים של תלמידים
עד תום המחצית הראשונה של שנה"ל	<ul style="list-style-type: none"> עבודה עם מורים עבודה עם תלמידים עבודה עם הורים עבודה מול שירותי הקהילה 	המנהל	שילוב העובד הסוציאלי והרחבת עבודת הפסיכולוג

הפעלת התכנית ברמת הכיתה

לוח זמנים	פירוט/פעולות	הגורם האחראי	הפעולה
	<ul style="list-style-type: none"> בתחום תפקודי הלמידה בתחום ההישגים הלימודיים בעברית ובמתמטיקה בתחום החברת-רגשי בתחום המשפחתי-רווחתי בתחומי העניין והכישורים של התלמידים 	המורה המחנכת	עריכת מיפויים
	<ul style="list-style-type: none"> בתחום הלימודי בתחום הרגשי 	רכזת השפה/ המתמטיקה/ פסיכולוג בית הספר	עריכת אבחונים לאור תוצאות המיפויים
	<ul style="list-style-type: none"> תוך כדי ניהול תיעוד מלא 	המחנכת, המורה לעברית והמורה למתמטיקה	ביקורי בית ושיחות אישיות עם התלמידים
	<ul style="list-style-type: none"> תכנית אישית בתחום העברית/מתמטיקה תכנית אישית בתחום ההעצמה האישית והחברתית 	המורה המחנכת	הכנת תכניות אישיות לתלמידים
	<ul style="list-style-type: none"> מסגרות לימודיות (מליאה ותגבורים) חוגי העשרה מסגרות טיפוליות 	המורה המחנכת	הכנת מערכת אישית לתלמיד
	<ul style="list-style-type: none"> מעקב מתועד אחר שיפור ההישגים מעקב מתועד אחר שינויים בכל אחד מהרכיבים: התנהגויות, לומד, כישורים חברתיים, פיתוח כישורים 	המורה המחנכת	מעקב מתועד אחר התקדמות התלמיד
	<ul style="list-style-type: none"> מפגשים אישיים עם הורים מפגשים קבוצתיים עם הורים: סביב סוגיות בית הספר וסביב סוגיות כלליות סורים וטילים משותפים עם התלמידים 	המורה המחנכת	פעולות עם הורים

כלים לעבודת המחנכת

1. שאלון לתלמיד (מתוך טופסי מיפוי, מכון ברוקדייל)

שם התלמיד/ה _____ כיתה _____
שם המחנכת _____ תאריך _____

איפה נולדת?

1. ישראל
2. ברית המועצות לשעבר
3. אתיופיה
4. מדינה אחרת. איזו? _____

אם לא נולדת בארץ, באיזו שנה עלית לארץ? _____

איפה נולדה אמך?

1. ישראל
2. ברית המועצות לשעבר
3. אתיופיה
4. מדינה אחרת. איזו? _____

קרא בבקשה את המשפטים הבאים וסמן לגבי כל אחד מהם, אם אתה מסכים
בהחלט, מסכים, לא מסכים, בהחלט לא מסכים, או שאין לך דעה לגביו (סמן X
במשבצת הנכונה).

בהחלט לא מסכים	מסכים לא	אין לי דעה	מסכים	מסכים בהחלט	
					אני מרגיש שייך לבית הספר שלי
					בבית הספר שלי מתייחסים לתלמידים בנוקשות רבה מדי
					רוב התלמידים בכיתתי נחמדים ומוכנים לעזור

מה אתה מרגיש כלפי בית הספר שלך כיום?

1. אני אוהב אותו מאוד
2. אני אוהב אותו קצת
3. אני לא אוהב אותו כל כך
4. אני לא אוהב אותו בכלל

האם אתה מרגיש שחסרים לך חברים?

1. כן
2. לא

כמה פעמים קורה לך שתלמידים אחרים לא רוצים לבלות איתך בבית הספר ואתה מוצא את עצמך לבד?

1. זה לא קרה במחצית/שליש האחרון/ה
2. פעם או פעמיים
3. לפעמים
4. בערך פעם בשבוע
5. כמה פעמים בשבוע

במהלך השנה האחרונה, כמה פעמים "הלכת מכות"?

1. אף פעם
2. פעם אחת
3. פעמיים
4. שלוש פעמים
5. ארבע פעמים או יותר

האם הציקו לך בשטח בית הספר בחודשיים האחרונים?

1. לא הציקו לי בבית הספר בחודשיים האחרונים
2. זה קרה רק פעם או פעמיים
3. פעמיים-שלוש בחודש
4. בערך פעם בשבוע
5. מספר פעמים בשבוע

האם אתה הצקת לתלמיד או לתלמידה אחרים בשטח בית הספר בחודשיים האחרונים?

1. לא הצקתי לאחרים בבית הספר בחודשיים האחרונים
2. זה קרה רק פעם או פעמיים
3. פעמיים-שלוש בחודש
4. בערך פעם בשבוע
5. מספר פעמים בשבוע

מה היו רוב הציונים שקיבלת בתעודה האחרונה?

1. טוב מאוד או מצוין
2. טוב
3. כמעט טוב
4. מספיק
5. מספיק בקושי או לא מספיק

האם במהלך שנת הלימודים הנוכחית קיבלת עזרה במקצועות שקשה לך בהם?

1. לא
2. כן
3. לא קשה לי בלימודים

אם כן, איזו עזרה קיבלת? (סמן כל סוג עזרה שקיבלת - ניתן לסמן כמה תשובות)

1. המורה לימד אותי לבד
2. המורה לימד אותי עם עוד כמה תלמידים
3. קיבלתי עזרה בהכנת שיעורי בית
4. תלמיד אחר לימד אותי
5. עזרה אחרת. איזו? _____

באיזו מידה העזרה שקיבלת הספיקה לך?

1. במידה רבה מאוד
2. במידה רבה
3. במידה מועטה
4. בכלל לא

האם אתה מעוניין לקבל עזרה (נוספת) בלימודים?

1. לא
2. כן

עכשיו, אנו רוצים לשאול אותך על הקשר שלך עם המורים והצוות המקצועי בבית הספר:

סמן תשובה אחת לכל משפט על המורים שלך (סמן X במשבצת המתאימה).

בהחלט לא מסכים	לא מסכים	אין לי דעה	מסכים	מסכים בהחלט	
					המורים שלי מעודדים אותי לומר את דעותיי בכיתה
					המורים מתעניינים בי כבן אדם

האם נוח לך לפנות למחנכת לגבי בעיות שיש לך? (כמו בעיות בלימודים, בעיות עם חברים, בעיות בבית)

1. תמיד
2. בדרך כלל כן
3. בדרך כלל לא
4. אף פעם

האם במהלך השנה המחנכת דיברה איתך באופן אישי?

- לא
- כן

אם כן, על אילו נושאים המחנכת שוחחה איתך? [סמן את כל הנושאים שעלו]

1. על לימודים
2. על המצב החברתי שלי
3. על ההתנהגות שלי
4. על היחס של המורים אליי
5. על תחביבים שלי או כישורים מיוחדים שיש לי
6. על המצב הכלכלי של המשפחה שלי
7. על עניינים אישיים אחרים. אילו? _____

האם אתה מרגיש שהמחנכת עזרה לך?

1. לא
2. כן

פעמים רבות, אנשים העובדים בית הספר (כמו יועצת, פסיכולוגית) נפגשים עם תלמידים כדי לעזור להם בבעיות שונות. האם נפגשת במהלך השנה עם מישהו מצוות בית הספר (חוץ מהמחנכת), כדי שיעזור לך בבעיות שונות?

1. לא
2. כן

אם כן, על מה דיברתם במהלך הפגישות האלה (אפשר לסמן יותר מתשובה אחת)?

1. על לימודים
2. על המצב החברתי שלי
3. על ההתנהגות שלי
4. על היחס של המורים אליי
5. על תחביבים שלי או כישורים מיוחדים שיש לי
6. על המצב הכלכלי של המשפחה שלי
7. על עניינים אישיים אחרים. אילו? _____

האם יש עוד נושאים עליהם היית רוצה לדבר עם מישהו מצוות בית הספר?

1. לא
2. כן. על אילו נושאים? [ניתן לסמן יותר מתשובה אחת]:
3. על לימודים
4. על המצב החברתי שלי
5. על ההתנהגות שלי
6. על היחס של המורים אליי
7. על תחביבים שלי או כישורים מיוחדים שיש לי
8. על המצב הכלכלי של המשפחה שלי
9. על עניינים אישיים אחרים. אילו? _____

בשנתיים האחרונות, התלמידים לפעמים נשארים בבית הספר יותר מאוחר. האם היית רוצה לסיים את הלימודים יותר מוקדם, יותר מאוחר, או באותן שעות

כמו עכשיו?

1. יותר מוקדם
2. יותר מאוחר
3. באותן השעות שאני מסיים עכשיו

האם במהלך השנה השתתפת בחוגים (או בשיעורי העשרה) בבית הספר?

1. לא
2. כן

אם כן, מה היו הנושאים בחוגים (או בשיעורי העשרה) האלה?

האם היית רוצה להשתתף בחוגים (או בשיעורי העשרה) בנושא אחר?

1. לא
2. כן. באיזה נושא? _____

האם החוגים (או שיעורי העשרה) מעניינים אותך?

1. במידה רבה מאוד
2. במידה רבה
3. במידה מועטה
4. בכלל לא

האם אתה נהנה מההשתתפות בחוגים (או בשיעורי העשרה)?

1. במידה רבה מאוד
2. במידה רבה

3. במידה מועטה

4. בכלל לא

האם התלמידים מקבלים בחוגים (או בשיעורי ההעשרה) יחס אישי?

1. במידה רבה מאוד

2. במידה רבה

3. במידה מועטה

4. בכלל לא

האם השנה התקיימו במסגרת בית הספר פעילויות מיוחדות כמו טיול, יום ספורט,

פעילות עם הורים, וכיוצא באלה?

1. לא

2. כן

האם השתתפת בפעילויות האלה?

1. כן, בכל הפעילויות

2. כן, ברוב הפעילויות

3. כן, במעט מהפעילויות

4. בכלל לא השתתפתי

אם לא השתתפת ברוב או בכל הפעילויות האלה, מה היתה הסיבה לכך?

1. הפעילות לא עניינה אותי

2. רוב החברים שלי לא באו לפעילות

3. הייתי חולה באותו יום

4. במשפחה לא הרשו לי

5. אחר. פרט: _____

האם נהנית מהפעילויות האלה?

1. במידה רבה מאוד

2. במידה רבה

3. במידה מועטה

4. בכלל לא

האם קיבלת השנה ארוחת צהריים בבית הספר?

1. לא

2. כן

אם לא קיבלת ארוחה, ציין מדוע: _____

האם הארוחה טעימה לך?

1. במידה רבה מאוד

2. במידה רבה
3. במידה מועטה
4. בכלל לא

האם הארוחה משביעה אותך?

1. במידה רבה מאוד
2. במידה רבה
3. במידה מועטה
4. בכלל לא

האם אתה מרוצה שיש ארוחת צהריים בבית הספר?

1. במידה רבה מאוד
2. במידה רבה
3. במידה מועטה
4. בכלל לא

האם במהלך הארוחה המורים נותנים יותר יחס אישי לתלמידים?

1. במידה רבה מאוד
2. במידה רבה
3. במידה מועטה
4. בכלל לא

כשיש לך בעיה, האם יש מישהו מצוות בית הספר שאתה יכול לפנות אליו כדי להתייעץ איתו או לקבל ממנו עזרה?

1. לא
2. כן

האם היה מצב בו הרגשת שאתה זקוק לעזרה ו/או לייעוץ ולא פנית למישהו?

1. לא
2. כן

אם לא פנית, מדוע לא פנית?

1. לא ידעתי למי לפנות
 2. המורה שרציתי לפנות אליו היה עסוק מדי
 3. החלטתי לחכות עם זה
 4. לא העזתי, התביישתי
 5. לא יודע מספיק טוב עברית
 6. סיבה אחרת. איזו?
-

מה היית רוצה לשנות בבית הספר?

האם הוריק, אחיק, או קרובי משפחה אחרים עוזרים לך בהכנת שיעורי בית?

.1 לא

.2 כן

האם איך עובד?

.1 לא

.2 כן

האם אמך עובדת?

.1 לא

.2 כן

האם יש לכם מכונית?

.1 לא

.2 כן

האם יש בביתך מחשב?

.1 לא

.2 כן

רכיבי מידע לגיבוש תמונה כיתתית

המורה אוספת מידע על תלמידיה בתחום הלימודי. למשל:

- תפקודים אורייניים (קריאה, כתיבה, הבעה בעל פה)
- מיומנויות מתמטיות
- תפקוד בסביבה המתקשבת
- תפקודי תלמיד (הכנת שיעורי בית, הבאת ציוד לימודי, תלבושת, וכולי)

כמו כן, אוספת המורה מידע בתחום האישי חברתי. למשל:

- מקום התלמיד בחברת הילדים
- כישורים בולטים ותחומי התעניינות
- מיומנויות הדורשות טיפוח וסיוע

מידע בתחום המשפחתי. למשל:

- מצב משפחתי ומספר אחים ואחיות
- מצב כלכלי
- מצב בריאותי
- רקע תרבותי (ארץ עלייה, מגזר)

- מבחן קריאה בלתי פורמלי
- מיכל שני...
- המשגת הכתוב בספר (לכיתה א')
- משימות ממאגרי המשימות, בהוצאת משרד החינוך
- תצפית מכוונת, מכון סאלד
- ראיונות אישיים עם התלמידים

פרופיל תלמידים - לקראת דיון בצוות בין-מקצועי

סיכון על רקע קשיים לימודיים

- פער של שנה לפחות בתפקודי קריאה, כתיבה וחשבון
- ריבוי איחורים, היעדרויות ובריחות מבית הספר
- קשיים בתפקוד לימודי. למשל: הבאת ציוד לימודי, הכנת שיעורי בית
- קושי בהבעה בעל פה ובכתב
- קושי בארגון ובריכוז, קושי בסיום משימות

סיכון על רקע קשיים רגשיים חברתיים

- התנהגות אימפולסיבית, וקושי לשלוט בכעס והתפרצויות זעם
- התנהגויות תוקפניות, והסתבכות באירועי אלימות וקטטות
- גילויי סגירות ופסיביות, היעדר קשרים חברתיים, גלויי תלות ופחדים
- גלויי התנהגויות סיכוניות. למשל: נפילות, עישון, שתיית אלכוהול
- קשיים בקבלת גבולות וסמכות, מרדנות

סיכון על רקע משפחתי

- היעדר פיקוח של הורה, ושוטטות בשעות אחר הצהריים
- חיים במשפחה בעלת נורמות עברייניות
- חשד להתעללות או אלימות במשפחה
- חיים בעוני, הזנחה והיעדר דאגה לצרכים בסיסיים
- משפחה במשבר על רקע בריאותי, הגירה וניכור סביבתי
- ניתוק והיעדר שיתוף פעולה של ההורים עם בית הספר

תיק מעקב

לכל תלמיד יהיה תיק מעקב אחד. כל אחד מהמורים ינהל בו את החלק הרלוונטי לתחום הדעת אותו הוא מלמד. המחנכת תהיה אחראית על ניהול הפרק הראשון של התיק, כמו גם על התיכלול (אינטגרציה) והתיאום בין כולם.

הנתונים שבתיק המעקב יהוו בסיס לכל דיון שיתנהל באחד הפורומים הרלוונטיים (ועדת החלטה, ועדת השמה, צוות בין-מקצועי, מועצה פדגוגית או שיחה עם ההורים).

התיק יכיל:

- נתונים על אודות התלמיד ומשפחתו. הנתונים הראשוניים יהיו אלה המצויים בכל בית ספר. במשך הזמן, יתווספו לכאן סיכומי השיחות האישיות בין המורה לתלמיד; סיכום רשמים מביקור הבית שערכו המורה, היועצת או העו"ס, שאלוני עמדות; סיכומי תצפיות על התנהגויות חברתיות וכולי.
- כמו כן, פרק זה יכיל את כל מסמכי הקשר בין בית הספר ובין ההורים.
- נתונים על תפקודו הלימודי והחברתי של התלמיד. בחלק זה, נוכל למצוא את הפרופיל הלימודי והחברתי ההתחלתי, כפי שהתקבל מכלי המיפוי של תחילת השנה (הכנת שיעורי בית, הבאת ציוד, דיוק, מוטיבציה, וכולי). בנוסף, ייכללו כאן כל פריטי המידע הקשורים לשליטה בידע ובמיומנויות בתחומי הדעת השונים - פרטים שנאספו באמצעות מגוון כלים: מבחנים, מטלות כיתתיות, עבודות מסוגים שונים, תצפיות, וכולי.

- מידע על אודות התפקוד החברתי ייאסף, בהזדמנויות שונות, באמצעות תצפיות או רשימות של המורה.
- אוסף דוגמאות מעבודות התלמיד: דוגמאות כתיבה (טיוטות הכוללות את תיקוני המורה, וגרסה סופית); עבודות עיוניות או עבודות חקר; מבחנים וכולי'. פרק זה בתיק המעקב הוא הפרק הייצוגי של התלמיד, ויכלול את אשר התלמיד בוחר לצרף, בהתייעצות עם המורים.

שאלון סיכום שנתי של מנהל פעילויות מרח"ב

סיכום שנתי של פעילויות בית ספריות בתכנית מרח"ב

שם בית הספר _____ שנה _____
בתכנית _____ תאריך _____
כתובת _____ טלפון _____

רקע: מאפיינים כלליים של בית הספר ונימוקים לבחירת הפעילויות (מס' כיתות, מס' תלמידים, גודל הצוות)

אפיון אוכלוסיות התלמידים בבית הספר {שיעור (באחוזים) של העולים, החד-הוריות, והמוכרים על ידי הרווחה}

מה היו יעדי בית הספר השנה

ריכוז גורמים מפעילים שאינם מצוות בית הספר

תחום	שם המפעיל	כתובת	טלפון

נושאי הפעילויות במסגרת מרח"ב

הנושאים ממוספרים (מ-1 עד 10) לצורך מילוי הטבלאות

הפעילות לילדים

1. צרכים טיפוליים
2. קידום הישגים לימודיים
3. חוגי העשרה
4. יחסים חברתיים

הפעילות להורים

5. קבוצות הורים (מנהיגות, התנדבות, מועדון, חוג)
6. מפגשים פרטניים למשפחות/להורים (הדרכה, טיפולי)
7. פעילויות משותפות - הורים וילדים

הפעילות לצוות החינוכי

8. תחום פדגוגי-דידקטי
9. תחום ארגוני
10. תחום טיפולי-רווחתי

פעילויות ברמה פרטנית

דירוג הישגים מ-1 עד 5:

1 = בכלל לא, 2 = מועט, 3 = חלקי, 4 = במידה רבה, 5 = הישג מלא

דירוג הישגים היעדים 5-1	משך הפעילות	מס' מפגשים בשבוע	אוכלוסיית היעד (מורים, תלמידים, הורים, קהילה)	יעדי הפעילות	נושא הפעילות 10-1	מס' פעילות

טבלת פעילויות כיתתיות/קבוצתיות

מס' פעילות	נושא הפעילות 10-1	יעדי הפעילות	אוכלוסיית היעד (מורים, תלמידים, הורים, קהילה)	מס' מפגשים כיתתי	משך הפעילות שבועות	דירוג הישגי היעדים 5-1

משוב לפעילויות:

הישגים והצלחות

קשיים/דילמות/אתגרים

תהליכים משמעותיים

מסקנות והמלצות

שם: _____ תפקיד: _____ חתימה: _____

רכיבים למעקב ולהערכה

1. הישגים לימודיים וחברתיים

- מבחני מיצ"ב בעברית, במתמטיקה, במדעים ובאנגלית בכיתה ה'
- קריאה בכיתה ב' (מיצ"ב תשס"ה?)
- דיווח מורות של כיתה ג' על ההישגים במתמטיקה ובמדעים

2. עמדות

- ציפיות מורים מתלמידיהם (מיצ"ב)
- ציפיות הורים מילדיהם
- עמדות תלמידים כלפי בית הספר
- עמדות הורים כלפי בית הספר
- עמדות מורים/הורים כלפי הרשויות

3. הסביבה הלימודית

- אווירת בית הספר כפי שנתפסת על יד התלמידים (מיצ"ב)
- סביבת העבודה כפי שנתפסת על ידי המורים (מיצ"ב)
- מצאי הספרים והספריות
- שימוש בסביבה מתוקשבת
- טיב המשימות הלימודיות
- דרכי הוראה והערכה (מיצ"ב)

עקרונות ההוראה בתכנית מרח"ב

עקרון המכוונות / הציפיות מהתלמידים

- האמונה של המורה ביכולתם של כל תלמיד ותלמידה ללמוד ולקחת אחריות על הלמידה שלהם, והציפייה לכך שהם יכולים לעמוד בדרישות שיוצבו בפניהם. יישום הדרישות יכול לבוא לידי ביטוי ברמות או בדרגות שונות. תפקיד המורה להיות מעורב בלמידה של התלמידים, כדי להבטיח את מימוש הציפיות ממנו.

עקרון ההשתייכות לכיתה / עקרון השייכות לכיתה כמסגרת לימודית וחברתית

- דיפרנציאליות מחייבת את הכלתם של כל תלמיד ותלמידה בכיתה, כמסגרת לימודית וחברתית בעלת מטרות משותפות; וכן, פיתוח תחושה והכרה של שייכות של התלמידים לאותה המסגרת. מימוש עקרונות אלה אפשרי באמצעות יישום העקרונות הבאים:

עקרון האחידות לשם היחידות

- מטרות ההוראה תהינה משותפות/אחידות לכל התלמידים. היעדים שמובילים להשגת המטרה יותאמו לתלמידים השונים.
- המטלות הן משותפות/אחידות לכל הכיתה. יחד עם זאת, המשימות הינן פתוחות, ומאפשרות תפקוד וביצוע ברמות שונות.

עקרון הקידום / אולי: השונות בתיווך

- במהלך ביצוע מטלה יחד עם המורה (כיחיד או בקבוצות), המורה תקדיש לתלמידים תיווך שונה, על פי הצורך, בזמן ובדרכי ההוראה. בהקשרים אלה, תנהל המורה אינטראקציות מקדמות, תפעיל מגוון אסטרטגיות דידיקטיות בהלימה לצורכי תלמידים שונים, ותשתמש בחומרי למידה מגוונים.

עקרון המעקב וההערכה

- כבסיס להוראתה, המורה תאסוף מידע על אודות הלמידה של התלמיד, על הצלחותיו ועל קשייו.
- המעקב והערכת הלמידה, התפקוד וביצועי התלמידים, ייעשו במצבי למידה שונים ובאמצעות כלים שונים. למשל, במהלך ההוראה/הלמידה עצמה (מתוך הקשבה לתלמידים והתבוננות בתפקודם ובביצועיהם), וכן בהזדמנויות אחרות (באמצעות תצפית, מבחן ועוד).

עקרון התכנון

- המורה תתכנן עם מי עליה להיפגש, במשך כמה זמן, וסביב איזו מטלה הוראתית (לגבי כל שיעור ושיעור).

עקרון המשוב

- הלומד יקבל משוב על עשייתו - מהמורה, מעמיתים, ממחוננים, וכולי.

עקרון הלמידה במסגרות שונות

- הלומדים יתנסו בלמידה עצמית, בלמידה עם עמיתים ועם מורים, כפרטים ובקבוצות, במסגרות למידה הטרוגניות והומוגניות.

עקרון ההמשכיות / הקישוריות

- המורה תתכנן יחידות לימוד באופן שכל שיעור ושיעור יימצא בהקשר רחב יותר של יחידות הוראה שלמות. המורה תדגיש את ההקשר.

עקרון ההתכוונות / שיקוף בהוראה / מפורשות בהוראה

- המורה תדגיש את מטרת העשייה: לקראת תוצר מוחשי, לקראת מבחן, לקראת הבנה וידיעה של נושא מסוים, וכדומה.

מערך עבודה למנחה/מדריך בתכנית מרח"ב

מעקב והערכה (איך? מי? מתי?)	תדירות	יעד/תהליך/ תוצאה	הפעילות/ המסגרת/ הפורום	עם מי?
				מנהל ביה"ס
				רכזת התכנית בביה"ס/ רכזת יישובית
				מחנכים
				הורים
				תלמידים
				מורים מקצועיים
				עו"ס
				פסיכולוג
				מטפלים פרה- רפואיים
				מנחים נוספים שמגיעים לביה"ס
				מנחים עמיתים של מרח"ב
				אחר

טבלת ריכוז מידע על אודות ילדים בסיכון ובני משפחותיהם במסגרת בית הספר

מידע חסר	מידע שבידי המשטרה/הרופא	מידע שבידי הפסיכולוג	מידע שבידי העו"ס	מידע שבידי המורים	שם התלמיד

תכנון יעדים לשנת הלימודים

יעדי התכנית ברמת בית ספר

יעדים פדגוגיים

- בכל בתי הספר, כ-70% לפחות מצוות המורות המלמדות עברית יגיעו לדיפרנציאליות בהוראה ברמה הארגונית.
- כל המורות המיישמות דיפרנציאליות בהוראה יערכו אבחונים ל-10% מהתלמידים בסיכון שבכיתתן.
- בעקבות האבחון, יכינו המורות תכנית הוראה מתאימה לכל תלמיד.
- כל אחת מהמורות לעברית תנהל תיק תלמיד לפחות לשניים מהתלמידים בסיכון בכיתתה. תיק התלמיד מיועד לניהול מעקב שוטף אחר תפקוד התלמידים: כישורים חברתיים, הנעה ללמידה, פעילות כלומד והישגים.

יעדים טיפוליים

- בכל בתי הספר תאורגן מסגרת ממוסדת למפגשים אישיים מבוגר-ילד.
- כל מחנכת תערוך מיפוי כיתתי של כלל הממדים בתפקוד תלמיד (חברתי, משפחתי ורגשי).
- המחנכת תהא מסוגלת לאתר צרכים ייחודיים ולהפנות לגורם המתאים במסגרת בית הספר (היועצת החינוכית).
- עלייה בת כ-10% במספר התלמידים המקבלים מענה טיפולי לצורכיהם במסגרת בית הספר.
- עלייה בת כ-10% במספר ההורים המקבלים מענה מהעו"ס בשירותי הרווחה.

יעדים ארגוניים

- בכל בתי הספר יתקיימו פגישות סדירות של מורים עם עמיתים ללמידה, תכנון ההוראה, מתן וקבלת משוב, סיכום ולימוד לקחים.
- בכל בית ספר יפעל צוות בין-מקצועי שיכלול את מנהל בית ספר, היועצת, עו"ס, פסיכולוג, מורות מחנכות ומורת מת"א.

יעדי התכנית ברמה יישובית

- בכל יישוב תיפגש ועדת ההגוי העירונית לפחות ארבע פעמים בשנה.
- בכל יישוב יוקם צוות בין-מקצועי עירוני, אשר יפגש לפחות ארבע פעמים בשנה.

- בכל יישוב יוקמו מנגנוני למידה עירוניים - פורום מנהלים ופורום יועצות - אשר ייפגשו לפחות ארבע פעמים בשנה.

דרכי המעקב אחר השגת היעדים

- דיווח רשום של המנחות הפדגוגיות והארגוניות.
- מסמכים: תיקי המעקב, תכניות ההוראה, סיכומי האבחונים, מערכת בית הספר של המפגשים האישיים, סיכומי המיפויים החברתיים-רגשיים, ופרוטוקולים של ישיבות הפורומים השונים.
- דיווח רשום של מנהלי בתי הספר: לגבי איתור התלמידים בסיכון על ידי המורות, לגבי מספר התלמידים המקבלים מענה טיפולי, ולגבי מספר המשפחות המקבלות מענה.

הגדרות

מפגשים אישיים: מפגש בן 15 דקות, בו משוחחים המבוגר והילד על מה שקרה במהלך השבוע שחלף מאז הפגישה הקודמת. נושאי השיחה, אופן ניהולה, המקום והזמן במערכת השעות הבית ספרי - כל אלה, ייקבעו על ידי צוות בית הספר והמנחות של מרח"ב.

דיפרנציאליות בהוראה: מצב בו המורה יוזמת ומגיבה באינטראקציה הלימודית עם התלמיד/ים, בהתאם למה שידוע לה שהתלמיד/ים צריך/ים. הדיפרנציאליות תתבטא במשך זמן שונה של פעילות הקניה, במיקוד האינטראקציה הלימודית, בנושא הפעילות, בעומס ובמורכבות ההקניה, באופן ההמחשה, וכו'.

הרמה הארגונית שבדיפרנציאליות: ארגון הסביבה הלימודית כך שקבוצות תלמידים יפעלו באופן עצמאי במגוון משימות, בהתאם ליכולותיהם, בה בעת שהמורה עסוקה בהקניה לקבוצה קטנה של תלמידים או לתלמיד אחד. ארגון התלמידים לקבוצות הקניה בהתאם ליעד ההוראה.

מקרא לטבלת מיפוי כיתה - דף עזר

כתיבה, קריאה, חשבון והבעה בע"פ - לדרג מ-1 עד 4:
1 מתאר מיומן, ואילו 4 מתאר מתקשה מאד.

לומד עצמאי/זקוק לתיווך - לדרג מ-1 עד 4:
1 מתאר לומד עצמאי, ואילו 4 מתאר לומד תלותי לחלוטין.

השתתפות פעילה - לדרג מ-1 עד 4: 1 מתאר משתתף פעיל מאוד, ואילו 4 מתאר חוסר השתתפות.

תפקוד לימודי - קושי באחד או יותר מהסעיפים הבאים (סמן אחת או יותר מהאותיות):
הבאת ציוד
הכנת שיעורי בית
איחורים
היעדרויות

יחסים עם בני גילו - לדרג מ-1 עד 4:
1 מתאר תלמיד אהוד ומקובל על בני גילו, ואילו 4 מתאר תלמיד דחוי.

מעורבות באלימות - קטטות, בריונות, תוקפנות. לדרג מ-1 עד 4:
1) מתאר תלמיד לא מעורב לחלוטין, 2) מתאר תלמיד מעורב פסיבי, 3) מתאר משתתף, ו-4) מתאר משתתף אקטיבי באלימות (יזם, מתכנן, פעיל, או קורבן).

התנהגות אנטי-חברתית - מתארת פעילות בלתי-חוקית: איומים, גניבות, התנהגות מינית לא נורמטיבית ועוד. סמן +

מצב בריאותי - סמן אותיות בנפרד לילד ולמשפחתו:

- א. תקין
- ב. ליקוי חושים: שמיעה, ראייה
- ג. נכות פיזית קשה
- ד. מחלות כרוניות: אסטמה, אפילפסיה, וכדומה
- ה. מחלות קשות: סרטן, איידס, וכדומה
- ו. הפרעות אכילה
- ז. מחלות נפש

יחסים במשפחה - לדרג מ-1 עד 4:
1 מתאר מצב תקין, ו-4 מתאר התעללות/אלימות פיזית/נפשית/מינית.

משפחה רב-בעייתית - קושי באחד או יותר מהסעיפים הבאים (סמן אחת או יותר מהאותיות):

- א. עבריינות
- ב. כלא
- ג. הזנחה וחוסר תפקוד הורי
- ד. מכורים

משפחה חד-הורית - סמן +

מצב כלכלי קשה - לדרג מ-1 עד 4:

1 מתאר מצב משופר, ואילו 4 מתאר מצב קשה מאוד.

הורים לא עובדים - סמן +

משפחה מפונה - סמן +

עולה חדש - עד 3 שנים בארץ. סמן אות:

- א. אתיפיה
- ב. חבר העמים
- ג. אחר _____

עולה ותיק - מעל 3 שנים בארץ, אבל עדיין מתקשה בהסתגלותו. סמן אות:

- א. אתיפיה
- ב. חבר העמים
- ג. אחר _____

נקודות חוזק/כישרון - סמן אחת או יותר מהאותיות:

- א. יצירתיות
- ב. ספורט
- ג. אמנות
- ד. חברותיות
- ה. כושר מנהיגות
- ו. שפות
- ז. חרוץ
- ח. בעל מוטיבציה
- ט. אחר _____

אבחון - סמן אחת או יותר מהאותיות:

- א. לימודי
- ב. פסיכולוגי
- ג. פסיכיאטרי
- ד. בריאותי

מחובר/מנותק - לדרג מ-1 עד 4:
1 מתאר לומד מחובר, ואילו 4 מתאר לומד מנותק לחלוטין.

- מענה בבית הספר/בקהילה - סמן אחת או יותר מהאותיות:**
- א. מתי"א (עבר ועדת השמה) - מורת שילוב, פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק, קלינאית תקשורת, טיפול באמנות, וכדומה.
 - ב. סיוע בהוראה מתקנת
 - ג. בטיפול פסיכולוג
 - ד. בטיפול פסיכיאטר
 - ה. בטיפול עו"ס מרח"ב
 - ו. בטיפול עו"ס ברוחה
 - ז. מתנדב/חונך/פר"ח
 - ח. תגבור לימודי
 - ט. מועדונית
 - י. הדרכת הורים
 - יא. מגשרת
 - יב. יועצת
 - יג. אחר _____

השדה מספר על אודות מרח"ב

הקטעים בסעיף זה הם מיזוגם של דברים שנכתבו, נאמרו ונרשמו על ידי מנהלים, מנחים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ומורים - כסיכומים, כמכתבים וכהרהורים. הפרטים עלו במסגרת ישיבות צוות, במפגשי אחד-על-אחד עם המנחים, בראיונות לצורך מחקר ההערכה, ו"סתם כך" בשעה שמנהלי התכנית הגיעו לביקור. השמות הם בדויים, כמובן, אך כל אחד יוכל לזהות את מילותיו... ועל כך התודה!

בני, מנהל בית ספר, במפגש סיכום שנתי ביישוב:

"המחמאה הכי טובה שקיבלתי מהמורים היתה, שבחברתי צוות מצוין. הם באו לידי ביטוי בצורה מקסימלית, עד כדי כך שניזונתי מהם. התפתחה עצמאות של בעלי התפקידים, העצמה, פתיחות לומר את הדברים. כל מה שנעשה כאן, זה בזכות הצוות והמנחות שהובילו בנחישות וברגישות. נעשו דברים יפים מאז שאתן כאן. למדנו קצת איך להוציא את הדברים. נעשית כעת יותר חשיבה תכנונית. קודם, עשינו המון תכניות. עכשיו, חושבים על תכנית אחת עם המשכיות. בשנה הבאה, עוד קומה תיבנה. בית הספר למד לעבוד עם הפנים לעתיד: לתכנן, לתאם, לשמוע האחד את השני. זה, כמובן, מועבר לתלמידים. כך, הם לומדים להיות מאורגנים, לתכנן ולהקשיב."

אריה, מנהל בית ספר:

"בבחירת השם לתכנית, מרח"ב - מענה רווחתי-חינוכי בבית הספר, יש ביטוי המשקף את תפיסת העולם והצהרת הכוונות. השם שנקבע, עיצב במידה רבה את המודל והפעלתו בבית הספר.

אני מנהל בית ספר ותיק באשקלון. כבר עברו דרכי הרבה תכניות ורעיונות יפים של גופים וקרנות. אני מוכרח לומר את האמת... כאשר הוזמנתי בקיץ שלפני ארבע שנים, יחד עם עוד מנהלים בעיר, אל מנהל מחלקת החינוך, בכדי לשמוע על אודות תכנית מרח"ב, חששתי והסתייגתי. 'שוב באים לעשות על גבי בית הספר ניסיון', 'שוב באים לבזבז את זמן המורים היקר', חשבתי. כן, היתה לי התנגדות, ולא היתה לי הבנה במה מדובר.

שתי מנחות הגיעו אליי: הראשונה, מנחה פדגוגית-דידקטית, אשר תפקידה להדריך את המורים בשינוי שיטת ההוראה להוראה דיפרנציאלית. חששתי מתגובות המורים, ו... ההתנגדות אכן

הגיעה - תחושת עייפות, חוסר אונים ולחץ זמן - 'שוב הפילו עלינו תכנית חדשה...'

השנייה, מנחה ארגונית-רגשית, המפתחת את עבודת הצוות, עוסקת באקלים חדר המורים, ונוגעת במקומות הרגישים והקשים של המורים בבואם להתמודד עם הילדים וההורים, ומחייבת אותם לשאול שאלות מורכבות: למה הילדים לא מצליחים? מהן הסיבות לאלימות הגואה? מדוע אין ההורים משתפים פעולה ובאים לפעילויות בבית הספר ולאסיפות ההורים? למה? מה קרה? איך יודעים, מה יודעים על ילדים בסיכון ובני המשפחה? עולם שלם שאנחנו המורים חיים סביבו, אך לא ממש יודעים ונוגעים בו. פתאום זה נכנס לנו ישר למרכז העשייה. היה מאוד קשה. יחד עם זאת, היה מסקרן. ההרגשה היתה שיש כאן משהו אחר. עד היום, קיבלנו הנחיה מקומית, כזאת שלא נותנת כלים. ההנחיה של ה'תאומות' (אני מכנה אותן כך, כי המנחות הביאו תפיסה דומה, שבאה לידי ביטוי בתחומים שונים) היתה משמעותית, סופר-אינטנסיבית, ויצרה שינויים בתפיסה המערכתית, כמו שנאמר: 'כשמחברים כפפה ליד, מתחילים לעבוד.'

המנחות הגיעו פעם בשבועיים, וישבו אצלנו יום שלם. היום הן מכירות את כל הצוות. הן לא מוותרות - חוזרות ופותרות, חוזרות ומביאות אלינו עולם ידע חדש על אודות ילדים בסיכון ועל הזנחה; מעלות זיכרונות והצלחות שלנו מהעבר, רגשות וחיבורים בין בית לבית ספר, בין ילד להוריו, בין מורה למנהל, בין בית ספר לקהילה - חיבורים והסתכלות שקודם לכן לא הקדשנו להם זמן.

לעתים, היה קיים מצב של חוסר ידע ואמונה של המורים באפשרותם ללמד ילדים בסיכון, לענות על מצוקותיהם האישיות ועל קשייהם בכיתה. במקביל, חוו התלמידים חוסר אמון ותסכול, ותהו אם יש באפשרותן של המורה לעזור להם. מכאן, שתחושות אלו, של אכזבה וייאוש, מלוות לעתים את שני הצדדים, המורים והתלמידים כאחד. כך, המורים אינם מטפחים ציפיות מתלמידיהם, בזמן שאלה אינם תולים תקוות רבות במוריהם.

התנסותם של המורים בהוראה חיובית ובדיאלוג אחר בכיתה, המאפשרים לתלמידים לחוש בנוכחות המורה, בסבלנות ובדאגה, מאפשרת למורים ותלמידים לחוות את השינוי. התלמידים אשר מפריעים בדרך כלל, ואינם משתפים פעולה - דווקא הם מפתיעים לטובה, ומעוררים תקווה וציפיות מעצמם - והמורים, מפתחים ומחפשים דרכי הוראה והתייחסות אישית שיניעו ויסקרנו את תלמידיהם.

מכאן, נובע הצורך ביצירת התנסויות שמאגרות את המורים ואת התלמידים במהלך ההנחיה: תוך כדי תמיכה, למידה, ליווי והדגמה."

מור, תלמיד כיתה ו':

"אני רוצה לספר על מה שאני עברתי בבית הספר שלי. תמיד אמרו לאימא שלי שאני ילד חכם, אבל לא יודע להתנהג. כזה, שיש לו מה להגיד על כל דבר, מתחצף ומפריע. המורות היו מוציאות אותי מהכיתה כל הזמן, והיו מזמינים את אימא שלי כל שבוע לשיחה עם המנהלת. אימא שלי היתה מתרגזת ובוכה בכל פעם, ואני הבטחתי להירגע ולהשתנות - אבל לא הצלחתי. כשהייתי בכיתה ד', התחילה אצלנו תכנית מרח"ב. בהתחלה לא ידעתי מה זה אומר, אבל אחרי כמה חודשים התחילו בבית ספר להביא חוגים, בנו כלובים והביאו חיות ודגים לבית הספר. אני לא רציתי בהתחלה שום חוג - לא עניין אותי ולא נרשמתי לכלום. אבל, כשהתחילו להפעיל את פינת החי, התנדבתי כל יום שיש לי לקחת את הארנבות הביתה ולהאכיל אותן. התחלתי להישאר אחרי הלימודים ולעזור לנקות את הכלובים. בבוקר, באתי מוקדם, כדי להאכיל את כל החיות. בחופש הגדול, אימא שלי הסכימה שניקח חלק מהחיות אלינו למרפסת, ואני שמרתי עליהן כל החופש הגדול. בהתחלת השנה, כשהייתי כבר בכיתה ה', המורה הזמינה את אימא שלי לשיחה. אני נלחצתי, כי לא ידעתי מה קרה. המורה אמרה שאני ממש לא אותו ילד שובב וחצוף. היא רצתה לספר לאימא איך השתניתי ונרגעתי מאז שאני עובד עם החיות. אני רוצה להיות וטרינר כשאהיה גדול..."

ליאת, תלמידת כיתה ה':

"מאז שאני קטנה אני אוהבת לרקוד. בבית, אני רוקדת מול המראה בסלון. כולם אומרים לי שאני יכולה להיות רקדנית, אבל אין אצלנו בשכונה אף מקום שאפשר לרקוד בו, ובשכונות אחרות זה רחוק, וגם יקר, ואני לא יכולה ללכת לשם. כשמרח"ב התחילה בבית הספר, חילקו לנו דף עם שאלות על מה אנחנו רוצים שיהיה בבית הספר, חוגים ודברים שמעניינים אותנו. אני וחברה שלי ביקשנו חוג לריקודים. ידענו שהמורה לספורט גם היא רוקדת, ולכן היא תהיה המדריכה. לי אין סבלנות לשבת בשקט - כל הזמן אני זוה בכיתה, קופצת ממקום למקום. כשאני מתעצבנת, אני מתחילה לרוץ ולזוז. ככה אני נרגעת בכיתה. כן, אני קצת מופרעת, אני יודעת. אבל, כשהתחיל חוג מחול, בערך אחרי חודשיים, באה אליי המורה ושאלה אותי אם אני רוצה לרקוד בעוד קבוצה של מחול - בלהקה עירונית, "הורה אפרוחים", הם קוראים לה. יש שם ילדים קטנים, שיעברו אחר כך לקבוצה של הבוגרים וישתתפו בהופעות, לא רק בבית ספר שלי. היא אמרה לי שאני הכי טובה בקבוצה, ושיש לי עתיד של רקדנית. מאז, אני רוקדת שלוש פעמים בשבוע. כשאני מתעצבנת, אני נושמת עמוק, כמו שלמדו אותנו בלהקה, וכבר לא משתוללת בחצר. יש לי גם סבלנות ללמוד ולהצליח בלימודים."

נחמה, אימא של דינה:

"אני רק רוצה להגיד, שזה לא אותו בית ספר מאז שיש פה מרח"ב. כולם השתנו, ויש להם יותר סבלנות. המורה מזמינה אותי לספר לי מה קורה עם הבת שלי. היא גם באה לבקר אותנו בבית, ואני מאוד התרגשתי. הבת שלי הולכת לבית ספר יותר שמחה. החוגים והעזרה שהיא מקבלת מאוד עוזרים לה. יש עכשיו הכול בבית הספר. היה לנו חוג משותף, להורים ולילדים. כל שבוע, היינו באים לחוג אמנות עם מורה טובה. יחד, היינו מציירים ועובדים כולנו. זה היה זמן שקט, בו הייתי עם הבת שלי לבד. צחקנו ודיברנו יחד. גם היועצת היתה באה לחוג. יחד, גם היינו מדברים על איך להתנהג בבית, מה מותר ומה אסור, איך לשים גבולות בלי לריב, ואיך ללמד את הילד להתאפק ולוותר כשיש עוד אחים בבית. זה היה מאוד חשוב לי, כי יש לי עוד ארבעה ילדים. אני למדתי הרבה, וגם נהנית. בסוף השנה, עשו תערוכה של הציורים והעבודות. גם עבודה שלי היתה שם, עם הבת שלי. מאוד התרגשתי שבית הספר מזמין אותי. היום, אני מרגישה שלבוא לבית ספר הרבה יותר קל לי ונעים. אני מרגישה כאילו באתי למתנ"ס בשכונה."

חיים, אבא של אור:

"אני רוצה לספר על העזרה שקיבלתי בבית הספר מהמחנכת ומהעובדת הסוציאלית. הן עזרו לי מאוד, כי לאור היו הרבה בעיות התנהגות. גם אני, בבית, לא ידעתי מה לעשות. אני לא עובד, יש לי הרבה בעיות בריאות, ואין לי כל כך סבלנות. אני הבנתי שאור צריך שאני אהיה איתו. הבנתי שגם אם יש לי את הבעיות שלי, אני צריך להיות יותר רגוע איתו. הסוציאלית היתה פוגשת אותי כל שבוע, וגם הייתי איתה בקבוצה של הסוסים בקיץ. היינו קבוצה של הורים שנסענו לחוות סוסים. אני אפילו רכבתי על סוס. בזמן שהילדים היו בפעילות עם הסוסים - המדריך, וההורים ישבו עם הסוציאלית. היא היתה מדברת איתנו על כל מיני דברים שקשורים לילדים, על איך להתנהג איתם בבית, ועל הקשר עם בית הספר. כשנגמר החופש הגדול, והתחילו שוב הלימודים, המשכתי לבוא לבית הספר - לשמוע איך הכן שלי מתקדם. זה מאוד עזר שבבית הספר היתה עובדת סוציאלית, יחד עם המחנכת. עכשיו, הכן שלי הרבה יותר רגוע וגם מצליח בלימודים."

אילנה, מורה מקצועית:

"זו היתה הפעם הראשונה בה אני, מורה לאנגלית, השתתפתי בצוות שהוא לא צוות אנגלית. נפגשנו אחת לשבועיים, במקביל לפעילויות בכיתות. בפגישות, דנו על מה שעשינו. כן, כן, בלי חשש ובלי בושה - דיברנו על מה הלך ומה שלא. שאלנו שאלות, בדקנו אפשרויות אחרות

וכמובן, הכנו את ההמשך.

בין היתר, היה דיון על הרכב הקבוצות - הומוגניות? הטרוגניות? עד כמה שונים הילדים באותה קבוצה ברמת הידע שלהם? הקושי העיקרי שלי היה להתחייב לתוצר תוך זמן קצר של ההתנסות, כאשר יש בכיתה ילדים שלא יודעים לדבר אנגלית. בעיה נוספת שעלתה, שלא נחשבה עד אז לבעיה בעינינו, היתה יציאת ילדים מהכיתה בזמן שיעור למסגרות אחרות, לרוב טיפוליות. כן, איכשהו תפסתי ששני הדברים קשורים זה בזה - יציאת התלמידים שלא יודעים אנגלית משחררת אותי להשקיע בקידום של התלמידים האחרים. אבל (איך לא תפסתי את זה קודם?!), חסרונום בעת השיעור לא תרם לידיע שלהם באנגלית!

בת שבע עזרה לי להבין זאת. היא דווקא כעסה על כך שהוציאו ילדים בזמן שיעור החשבון שלה. גם אם יש ילדים אחדים שלא יודעים חשבון, היא תמצא דרך להעסיק אותם ולקדם אותם!

אם כך, זה אומר שצריך לדאוג לסוג משימות שונה לילדים האלה. זה אומר שיש לדאוג לפעילות ליתר הילדים, כדי שיוכלו לעשות אותה בזמן שאני עסוקה בהקניה לילדים החלשים. זה אומר, שנספיק ללמוד פחות חומר. בעצם, הבנו שהמטרה אינה להספיק כל מה שתוכנן, אלא להספיק את התכנית, כי התכנית משרתת את התלמידים, ולא ההפך.

למדנו גם להגדיר מראש מה אנו מצפים שיקרה, מה ייחשב כהצלחה. שמנו לנו כיעד, למצוא דרכים יצירתיות לערב ולשתף את כל התלמידים בלמידה, במיוחד אלה ה'לא רצויים'. זו תיחשב הצלחת ההתנסות. במקרה הספציפי שלי, תלמיד שלא יודע לדבר אנגלית, אשר ירצה ללמוד אנגלית אחרי ההתנסות, ייחשב להצלחה.

כל זה הביא אותי לחפש ולפתח אסטרטגיות ואמצעים לעירוב כל התלמידים. החל מדאגה לצידוד הנחוץ ומניעת 'שוטטות' בחיפוש במסדרונות, ועד להכנת משימות שונות לתלמידים שונים, לפי הצורך.

בקיצור, אני מרגישה שעכשיו אני 'מורה אמיתית'."

יהודית, מחנכת כיתה ד' 3:

"אני רוצה לסכם את מה שקרה לי בתכנית סביב דבר אחד, שמבחינתי היה חידוש ושינוי. אני מתייחסת להתכוונות העבודה לקראת 'תוצר סופי'. תמיד ידענו, שלתוצר ממשי יש השפעה חזקה: כשהילדים רואים משהו שהם יכולים לקחת הביתה, כשנשארת עדות של העשייה - הכול נותן לילד הרגשה טובה לגבי מה שעשה, כולל הלימוד.

כעת, אני יודעת שיש רובד נוסף, והוא המוחשיות שמאפשרת לילד לדעת בדיוק לקראת מה הוא לומד, למה מכוונים מאמציו. זה נכון לא רק לגבי מכוונות, אלא גם לגבי המשכיות: מה שנעשה אתמול בכיתה, קשור גם להיום ולמחר. מה שעושים בכיתה, ואחר כך בבית, קשור זה לזה. מה שעשיתי לבד, מה שעשיתי עם המורה, ומה שעשיתי עם החברים שלי - כל אלה, קשורים זה לזה. הכול לקראת השלמת התוצר הסופי.

ההתנסות שלנו היתה סביב הפקת ספר סיפורים כיתתי, שיימסר לספריית בית הספר. לצורך

כך, קראו הילדים סיפורים (לבד, בזוגות, ויחד עם המורה), שמעו סיפורים מהורים שבאו לכיתה, התנסו בהתחלות כתיבה, מחקו ושיפרו. הם הביאו תמונות, חיפשו באינטרנט, התלבטו יחד לגבי השמות שיש לתת לסיפורים שלהם, ודנו בצורך לחלק לפרקים או לא. החלק שלי בהקניה היה, לקרוא לפני הילדים ולשוחח על מה שקראנו; להדגים כיצד לפתח רעיונות לכתיבת סיפור שבחלקו הוא אמיתי; להדגים כיצד לחפש כותרת מתאימה; לקרוא את הסיפורים שהתלמידים כתבו ולשאלו שאלות שיעזרו להם לשפר, להזכיר להם למי מיועד הסיפור ומה צריך להרגיש הקורא אותו; וכמובן, לתקן שגיאות כתיב. גם אני וגם יפה (המקבילה שלי), נדהמנו לראות איך ילדים שלא היו מוכנים בכלל לכתוב, יכלו כעת, בהתנסות איתי, לכתוב ואף לשכתב. אחדים מהם היו אף מוכנים לשכתב מיוזמתם את הסיפור שכתבו.

מה אומר ומה אגיד? ההרגשה נפלאה. תארו לעצמכן, שהגעתי לבית הספר יותר מפעם אחת ביום החופשי שלי, כדי לעזור לילדים בעריכה הסופית של הסיפורים שלהם, כדי לסיים את הפקת הספר מהר!"

רינה, מנחה:

"מה שאספר מדגים את תחושת החזקה ביותר - משהו במורים התרכך עם הזמן. המורים הבינו שהשינוי נתון בידיים שלהם, ולקחו אחריות וכוח לשנות. מצאתי את עצמי לא מוותרת להם, גם לא לעצמי; והם, לא מוותרים על הילדים. יש צימאון בבית ספר שמישהו יראה את העבודה הקשה שלהם, ויראה למורים את הטוב והכוח שיש בהם. והרי מה שראיתי: בפגישת ההדרכה האחרונה, היינו אמורות להתכונן לקראת הצגתם של התלמידים את למידתם בפני כל תלמידי בבית הספר. התכוננו לדיווח למליאה.

כל אחת תיארה מה היא היתה מספרת. יהודית הכינה הקדמה. התפתח דיון, שבו המורות שאלו האחת את השנייה על תלמידים הידועים להם כלא לומדים. התיאורים על השתתפותם היה מרגש. הן גילו אצלם יכולות שלא הכירו קודם. גם בכיתות, ראו המורות שינוי אצל ילדים רבים. שאלתי, מה עשה 'את זה'? תמר חשה שיכלה לעבוד חופשית יותר. עזר לה לשמוע ממני, **שלא חייבים לבצע את כל המשימות שתכננה**. ניסינו לפענח מהו אותו 'חופש', עליו דיברה תמר. תמר העידה על עצמה, על כך שהיא אפשרה לתלמידים לקחת את הזמן הדרוש להם ללמידה ולביצוע, על שלא דחקה בהם, ועל כך שהתלמידים סיימו את העבודה בזמנם הפרטי. כאשר לא הספיקו לעשות זאת בקצב שלה, היא אפשרה להם **לבצע מטלות במשותף**. **כך, הם למדו גם האחד מהשני**. 'לעתים, לא ידעתי איך ללמד ילדים עם פערים לימודיים כל כך גדולים. לא ידעתי איך לענות על המצוקות שלהם בכיתה...'. כדבריה.

מרים דיברה על כך שהפעילות במרוכז, למשל, אפשרה לתלמידים **להתנסות ברמה שלהם**. שאלתי כיצד הם העשירו את הידע שלהם. היא השיבה, כי ראתה את התלמידים **לומדים האחד מהשני**: כאשר אחרים ביצעו קניות הדורשות פעולות חשבון מורכבות יותר, הם חיקו אותם ונעזרו בהם. בת שבע ידעה לזהות את היכולות (זיהוי והפעלה). פרידה הדגישה, שהתלמידים הרחיבו את הידע מעבר לציפיותיה. תוך כדי למידה (ניסויים

ועוד), הם העלו שאלות, היא הוסיפה מידע, הם קראו, וכן הלאה. שרית התפעלה מכך שהצליחה ללמד בצורה עניינית נושא כל כך "יבש", כמו דינים והלכות. הם למדו הרבה דברים שלא ידעו, כדבריה. בכל זמן פנוי באו התלמידים לחדר מחשבים, כדי להקליד את הטקסטים שלהם. גם סיגל התפעלה מהרצון ומהעניין שלהם. **התלמידים לקחו אחריות, והיו מעורבים.**

דליה, מחנכת כיתה ב':

"בחרתי לספר על העבודה המשותפת שלי עם העובדת הסוציאלית. זה היה תהליך השינוי המשמעותי ביותר בעבודתי, בעקבות תכנית מרח"ב. מדובר באלון (שם בדוי), תלמיד בכיתתי. אלון, שעדיין מרטיב בלילות, הגיע לכיתה מלוכלך, רזה מאוד, עם ריח של שתן, ומוזנח בבגדיו. כמו כן, הוא לא מכין שיעורי בית ולא משתתף בכיתה. לעתים, הוא גם מגיע ללא אוכל. התנהגותו ילדותית, והוא נוטה לבכי בקלות. אך יחד עם זאת, אלון הוא ילד נבון ובעל יכולת טובה.

בשיחה הראשונה ביני לבין העובדת הסוציאלית, התמקדנו בהיבט המשפחתי, מתוך ניסיון להבין את הרקע בבית. מהעו"ס למדתי, כי האב חי לבדו, ואינו מצליח לתפקד כאימא וכאבא בעת ובעונה אחת. האב מובטל וחולה, ואינו יודע קרוא וכתוב.

אני סיפרתי על נושא האוכל והתזונה של הילד, ועל צורת האכילה שלו בזמן הארוחה (מצאתי את עצמי מאכילה אותו, משום שגיליתי שהוא פשוט לא יודע להשתמש בסכין ובמזלג).

בסיכום הפגישה, החלטנו שאני אקח על עצמי להתקרב לילד באמצעות פעילויות שונות בכיתה, וכי העו"ס תפגוש את האב לצורך הדרכה, חיזוק הקשר והתפקוד בבית. כמו כן, היא בדקה באם האב מוכר לרווחה ומטופל שם, ואכן הסתבר כי המשפחה מוכרת. בשיחה הבאה, נפגשנו העו"ס ואני עם האב. בהתחלה נראה היה כי האב חשדן ובודק את מטרות הפגישה. יחד עם זאת, הוא שיתף פעולה, סיפר על אלון ועל ניסיונותיו כאב לסייע לו, אך גם על הקשיים שלו כהורה יחיד, בתפקוד ללא אימא בבית. הוא שיתף אותנו בדאגתו כי אלון רזה מאוד, ממעט לאכול. הוא שיתף אותנו בסיפור המשפחתי ובמערכת היחסים המנותקת, הלא רצופה, בין אלון ואימו. לקראת סוף הפגישה, היה נדמה כי האב מעוניין בחיזוק הקשר בין אלון לאימו, אך לפגישה הבאה הוא לא הגיע.

בפגישה נוספת, האב כן הגיע לבסוף, וביקש עזרה בהאכלת הילד. הוא סיפר כי אלון לא רוצה לאכול, כי האב פשוט אינו יודע לבשל. האב סיפר כי אלון נמצא במעקב של המכון להתפתחות הילד, בשל תת-משקל. להערכתנו, היה לאב רצון לשנות את תפקודו סביב נושא התזונה. הוא הסכים לנסות באמצעות טבלה וחיזוקים, שיטה אשר הוכיחה את עצמה. ואכן אלון שיתף פעולה, ואכל טוב יותר.

באותה תקופה, הבחנתי כי בכל יום ראשון, לאחר סוף שבוע, היה אלון מגיע לבית הספר ללא מצב רוח, וממרר בבכי ללא סיבה. התברר כי הוא מאוד מתגעגע לאימו ורוצה לחזור אליה, כי מאוד קשה לו בלעדיה.

בפגישה ביני לבין האב, הוחלט שהוא יעדכן אותי בכל סוף שבוע, כאשר אלון נוסע לאימו. הסתבר, כי האם מגיעה ללא הודעה מוקדמת ולוקחת את אלון. כך גם מסתיים הביקור, באופן פתאומי וללא פרידה. בשיחה נוספת עם האב, נבדקו הסדרי הראייה באגף הרווחה. עלתה הבקשה מצד האב לגשר בינו לבין האם, בעזרת העו"ס, לשלב אותה בחשיבה ולהכניס אותה לתמונה.

להפתעתנו הרבה, בשבוע שלאחר מכן, האם הגיעה עם התינוק, הסבתא והאחות הגדולה, אליהן אלון קשור מאוד. כאשר אלון גילה את ה'משלחת' שהגיעה לכבודו לבית הספר, הוא היה 'בעננים'. באושר, הוא הציג אותה לפני הכיתה, כולו גאוה רבה. האם הבינה עד כמה חשוב הקשר עמה: הרצף, העקביות, והקשר עם בית הספר. בשיחה שלה עם העו"ס ואיתי, הוחלט על מפגשים ועל קשר קבוע בין בית הספר לאם. נקבע, כי היא תגיע אחת לחודש לבית הספר לפגישה איתי ועם העו"ס, וכי העו"ס מטעם אגף הרווחה תמשיך ללוות את האב.

לאחר חודשיים, המשיכה האם להגיע באופן די מסודר לפגישות איתי בבית הספר. בפורים, הפתיעה האם את אלון. היא הגיעה לביקור, כדי לראות אותו מחופש, והשתתפה איתו בפעילויות בבית הספר כמו כל ההורים.

טלי, פסיכולוגית; ומונה, עו"ס בית הספר:

"אלי (שם בדוי), תלמיד כיתה ב', טופל בצוות הבין-מקצועי על ידי פסיכולוגית ועו"ס בית הספר, אשר דיווחו על הפניה להערכה פסיכיאטרית, בשל מחשבות אובדניות, מבולבלות, ומצב רגשי לא יציב.

הרקע המשפחתי: לפני שנתיים, היה ניסיון של האב לרצוח את האם. היא נפצעה קשה, בנוכחות הילדים. עד לאותו אירוע, היה האב רגוע ולא מוכר לשירותי הרווחה או הבריאות. אך בשנים האחרונות, ביקשה האם סיוע מאגף הרווחה, בשל חשש לאלימות וניסיון לרצח.

כיום, האב מאושפז במחלקה סגורה. בשנת הלימודים הנוכחית, החלו הילדים לבקר את האב בבית החולים. באותה תקופה, החלה הידרדרות בהתנהגותו של אלי: בעיות התנהגות, מחשבות אובדניות וחוסר שקט בבית הספר. הוא לא היה מוכן לקבל את אביו ולבקר בבית החולים. האם לא שיתפה פעולה עם צוות בית הספר, וסירבה להביא את הילד לאבחון ולטיפול בשירות הפסיכולוגי. בצוות הבין-מקצועי התקיים דיון וגובשה תכנית משולבת, הכוללת הפניית המקרה לפקידת

סעד, וכן, עבודה משותפת עם עו"ס המשפחה בקהילה המטפלת באם. עו"ס המשפחה ביקשה להשהות את הפנייה לפקידת הסעד, ולעצור את הפנייה לבית המשפט. כל זאת, על מנת לחזק את האמון ואת הקשר עם האם.

בשלב זה, יצרה העו"ס בבית הספר קשר עם מגשרת העדה. התברר, כי לאם משפחה בירושלים המעוניינת לסייע. העו"ס יצרה קשר עם האח. הוא הגיע לבית הספר, ובעזרתו הסכימה האם להביא את אלי לפגישה עם פסיכולוגית בית הספר. האם הבינה כי בנה, אשר היה חשוף לאירוע הטראומטי, זקוק לטיפול ולתמיכה מקצועית. כך, החלה לשתף פעולה עם העו"ס והפסיכולוגית. פקידת הסעד הופתעה משיתוף הפעולה של האם ומהנכונות שלה. עו"ס המשפחה, מטעם האגף בעיר, החלה לטפל באופן אינטנסיבי ומשמעותי באם. אלי החל טיפול תרופתי משולב בטיפול פסיכולוגי.

במהלך השנה, פעלו במשותף פסיכולוגית בית הספר, עו"ס בית הספר ועו"ס המשפחה. האם נאותה לקבל טיפול במרכז לאלימות במשפחה, המסייע לאם להתמודד עם סוגיית האלימות של בעלה, ועל שמירת המסגרת המשפחתית כלפי יתר הילדים בבית. אלי הופנה, בסופו של דבר, לטיפול ביחידה הפסיכיאטרית לילד ולמתבגר, באופן אמבולטורי, תוך מעקב משותף של הפסיכולוגית. המחנכת מדווחת, כי חל שיפור משמעותי במצבו של אלי ובקשר שלו עם אימו. האם רואה כעת בבית הספר מקום בו אפשר לקבל סיוע ותמיכה - לא רק לילד שלה, אלא גם לה ולכל המשפחה."

הדסה, מנהלת בית ספר:

"חשוב לי להדגיש, שעצם הדיאלוג הפתוח עם המנחה אפשר לי להגיע לתובנות אישיות והמקצועיות שלי. המנהל נדרש הרבה פעמים להתלבט בינו לבין עצמו. לא תמיד יש לו אדם בסביבתו להתייעץ איתו. אני מבינה היום, כי הרצון להחדיר שינוי הוא דבר אחד, והחדרת השינוי בפועל, באופן אמיתי ולא תיאורטי, הוא עניין אחר הכרוך בתהליך קשה, רווי תסכולים ומכשולים. לעתים, מצאתי את עצמי מהלכת בין הקטבים ומנסה לחפש גשר.

יש לי סגל הוראה בעל מחויבות אמיתית לתלמידים, כזה שמעודד מצוינות. אך צוות זה עבר שינויים רבים ומשברים, על רקע מקצועי ובין-אישי.

לא די היה לרצות בשינוי. החדרתו והטמעתו חייבה מציאת שותפים, בעיקר בקרב צוות המורים בבית הספר. הביטוי לקושי הגיע בהתנגדות שקטה, שלא ניכרה על פני השטח, אך ניתן היה לחוש בה. היה צורך להביא את הצוות כולו לשיפור ביחסי עבודה, לאווירה טובה ולשיתוף פעולה.

תוצאות השיחות עם המנחה חיזקו בי את הדעה, שבית ספר פועל כמו שרשרת אקולוגית. חוזקה של השרשרת כולה, כחוזקה של החוליה החלשה ביותר. אין היום טעם, מבחינת,

להשקיע הרבה מאוד בחוליה אחת, ולהניח לחוליות אחרות להתרופף. הדוגמה הקלאסית, מבחינתי, היא לא להשקיע רק מאמץ בדרכי למידה והוראה, ובה בעת, להזניח את התקשורת הבין-אישית בין המורים; אלא, ליצור איזון בין המרכיבים השונים. היום, יותר מתמיד, אני מבקשת להעמיד מול צוות המורים את ההכרה, שמול מחויבות ללמידה ולתלמידים, יש מחויבות לעבודת הצוות ולהשקעה בינינו, המורים. זוהי השקעה בצוות, כמו בכל ארגון אחר.

אשר לתפיסתי את תפקיד הניהול: אף פעם לא הייתי מג"ד או רב חובל. לשמחתי, יש בי את היכולת לראות בתפקידי מעצבת מדיניות של שיתוף והתפתחות, מתוך חשיבה משותפת עם המורים, המאפשרת יוזמות אישיות. אך בבית הספר אותו אני מנהלת, בית ספר עם מספר קטן של תלמידים ומורים, אשר קהילתו מאופיינת בשכבה סוציו-אקונומית בינונית ונמוכה, והמצוקות שהתלמידים וההורים מביאים אל חצר בית הספר הן רבות ומורכבות - אני משוחחת עם ההורים שיחות ממקום המחזק אותם כהורים, ולא ממקום גבוה ומאיים. באותה מידה, אני מנסה להשפיע על התלמידים לא רק ממקום של סמכות, אלא גם ממקום מכיל, רגיש ובטוח. עם המורים אני עובדת מתוך עמדת שיקוף ההתנהגויות, זיהוי מקור המצוקה, וחיפוש אחר האלטרנטיבה המתאימה ביותר לטיפול. מבחינתי, זה המקום ממנו אני יכולה היום להשפיע. אני מאמינה בנחישות ובעקביות, וכי התוצאות המצופות לא תאחרנה להגיע."

תמרה, מנהלת השירות הפסיכולוגי ביישוב:

"כדאי שכל אנשי הטיפול יקבלו הדרכה מקצועית. ההדרכה אינה רק מקום של לימוד או מתן ידע, אלא מקום של צמיחה, שעוזר למטפל להבין ולהתמודד עם תהליכים פסיכולוגיים שהוא עובר כמטפל. ההדרכה ניתנת לאנשי הטיפול כתמיכה במצבים קשים עמם הם מתמודדים, במתן כלים חדשים, בעזרה במציאת דרכים אחרות להתמודד עם 'תקיעות', ובמטרה להמשיך ולהתפתח. חשוב שההדרכה תינתן על ידי מדריך שמבין את המורכבות שבטיפול רגשי במסגרת הבית ספרית.

חשוב, שלפני שנת הלימודים, יהיו מפגשים קבועים ומתוכננים בין אנשי בריאות הנפש והרווחה (פסיכולוגים, עו"סים, וכולי). יש חפיפה גדולה בין התפקידים השונים, לכן חשוב לשבת ולעבוד על הגדרת כל תפקיד ועל דרכי התקשורת ביניהם."

אריאלה, פסיכולוגית בית הספר:

"אסכם את הפעילות בתכנית בהתמקדות בהתערבות שנעשתה באחת הכיתות הבעייתיות בבית הספר.

במשך שלוש השנים שאני מלווה את הכיתה, יצרתי קשר מיוחד עם התלמידים. אחדים

מהם, נוהגים לגשת אליי, מיוזמתם, לבקש 'להתייעץ' איתי בנוגע לנושאים אישיים שונים. חשיפתם אליי, כפסיכולוגית, עזרה לנרמל צריכת שירותים נפשיים באופן כללי, והגבירה את הסיכוי שהתלמידים יפנו בעתיד לעזרה, בעת הצורך. בתיאום עם המחנכת, היו שני תלמידים שביצעתי עבורם התערבויות ממושכות יותר, כולל מעורבות הורים, על מנת לשפר התנהגות והישגים לימודיים. במקרה אחד, חל שיפור ניכר; ובמקרה השני, חלה רגיעה מסוימת.

התלמידים עולים לכיתה האחרונה שלהם בבית הספר היסודי, כאשר להם קשיים חברתיים ואתגרים לימודיים, כמו בכל כיתה אחרת. אני מקווה שכתוצאה מההתערבויות שלי, המחנכת והתלמידים ירגישו שהם רכשו והפנימו משאבי התמודדות שיקלו עליהם ויתרמו להצלחתם בעתיד."

ליאורה, רכזת יישובית של התכנית:

"חשוב לי לנסות ולסכם באמצעות נתונים שאספתי מבית הספר:

יש ירידה חדה בדיווח על אירועי אלימות ומשמעת. יש ירידה משמעותית בעונשי השעיה. רבים מהילדים טופלו באופן ישיר או עקיף על ידי גורם טיפולי. לכן, בית הספר היה רגוע הרבה יותר.

מתוך שאלונים שהעביר בית הספר למחנכות מסתבר, כי יש ירידה באלימות הפיזית והמילולית. בנוסף, יש עלייה חדה בהשתתפות ההורים. יש רגיעה רבה יותר בקרב ההורים, כתוצאה מכך שאנחנו מקשיבים יותר לקשיים שלהם.

ולבסוף, אני רוצה לסכם את הנעשה מנקודת המבט של ההתערבות. זו היתה שנה מאוד משמעותית. אפשר אמנם כבר לראות את הפירות ולגבש את התורה, אך לא יהיה זה נכון לעצור את ההתערבות, ולצאת מהיישוב אחרי שלוש שנים."

עו"ס בתכנית, על אודות פרויקט רכיבה על סוסים בקיץ:

"אני רוצה להתייחס לפעילות ייחודית מאוד, שהתקיימה במהלך חופשת הקיץ!, בשעה שבת הספר סגורים, וקשה לילדים ולהורים להעביר את הימים החמים באופן בטוח ונעים.

פרויקט הרכיבה, כחלק מתכנית מרח"ב, התאפשר הודות לשיתוף פעולה תקציבי וקונספטואלי בין אגף הרווחה לבין מחלקת החינוך בעיר. הפרויקט הזה נולד מתוך הבנה, כי יש לקחת אחריות למצבם של הילדים במהלך חופשת

הקיץ. שני האגפים, החינוך והרווחה, צריכים לייצר עבודה משותפת במהלך זה. תפקידי כעו"ס בתכנית אפשר ליצור שיתוף פעולה, המהווה דוגמה בולטת ומוצלחת במיוחד לאחד מעקרונות התכנית - עבודה בין-תחומית בציר חינוך וקהילה.

בחרנו בפעילות רכיבה על סוסים, כי היא מתאימה כמסגרת לפעילות פנאי וכיף בחופש הגדול. הרכיבה התקיימה בשילובם של ההורים – התנאי להשתתפות היה ליווי הורה, לאורך כל שיעורי הרכיבה. כעובדת הסוציאלית של מרח"ב, השתתפתי בכל מפגשי הרכיבה בחוות הסוסים. הייתי אחראית על כל המערך הארגוני והאישי. יצרתי קשר עם המדריך בחוות הסוסים, עם ההורים, ועם הילדים שאותרו על ידי המחנכות והיועצות טרם יציאת הילדים לחופשת הקיץ.

כך נבחרו 20 ילדים, תלמידי כיתות ג' עד ו', ו-20 הורים, מתוך בתי הספר בהן התקיימה תכנית מרח"ב.

הרכיבה שילבה בתוכה היבטים נפשיים, גופניים וחברתיים, וחיבה ריכוז, קואורדינציה, והתמודדות עם מגוון קשיים: קשב וריכוז, היפר-אקטיביות, חוסר ביטחון, בעיות תקשורת וקשיים רגשיים. נוכחותם של ההורים באופן עקבי, והשתתפותם הפעילה בחוויות הילדים, תרמו לחיזוק הקשר ולתחושת ביטחון והצלחה בהתמודדות עם חיה גדולה המחייבת טיפול, תוך שמירה על חוקים וכללי התנהגות ברורים.

חווית ההורה המבלה זמן איכות עם ילדו ומנסה להתנתק משאר החוויות מטרידות אותו במשך היום, היתה משמעותית וייחודית. המפגשים, אשר התקיימו באופן קבוע לאורך כל חופשת הקיץ, יצרו מסגרת חדשה לאינטראקציה בין ההורה לילד. עם סיום החופש, והפרידה מהחווה והסוסים, נוצר רצף בין המסגרת הטיפולית-חברתית לבין המסגרת החינוכית. הרצף נוצר ברמה האישית והחברתית, בין הילדים לבין הוריהם, ובין הילדים לצוות בית הספר. חוויות ההצלחה והקשר שנוצר בין הילדים, ההורים וצוות בית הספר, הביאו לשיפור משמעותי בהתנהגות הילדים, וחיזקו מאוד את הקשר לבית הספר.

(עו"ס בתכנית מרח"ב בדרום)

"מרח"ב היא אחת התוכניות המשמעותיות ביותר שאני מכירה במערכת החינוך בגלל החיבורים שנוצרו והקשר האמיתי בין המורים ואנשי המקצוע.

שינינו והרחבנו את המבנה הארגוני של העבודה בבית הספר עם הקהילה. התוכנית מאפשרת יותר זמן לעבוד ביחד, למדנו לעשות סדרי עדיפויות והגישה כלפי הילדים וההורים השתנתה. כבר לא עסוקים בהוצאת הילד מבית הספר, אלא בחיפוש הדרך אליו יחד עם המשפחה..."
(מנהלת בית ספר)

תכנית מרח"ב פותחה בשותפות עם משרד החינוך, העמותה לתפנית בחינוך מיסודה של קרן רש"י ועמותת אשלים מיסודו של ג'וינט ישראל. התכנית מסייעת לתלמידים באזורי מצוקה ופריפריה לממש את כישוריהם ולשפר את המוביילות החברתית שלהם.

הנחת העבודה של תוכנית מרח"ב מתבססת על שני צירים מרכזיים: הציר החינוכי מתמקד בתפקידה ובמקומה של מערכת החינוך בהקשר לילדים בסיכון, בהתמודדות עם פערים בהישגים, עליה באירועי אלימות, ניתוק ונשירה סמויה וגלויה.

הציר הקהילתי מתמקד בקשר בין המערכות השונות, יחסי הגומלין וקשרי העבודה בין המשפחה, גורמי הטיפול, שירותי הרווחה ובית הספר. תפיסת העבודה של תוכנית מרח"ב מופצת ומוטמעת ברחבי הארץ במסגרת התכנית הלאומית ויוזמת "רבדים". הספר מביא את סיפורה של התכנית מנקודת מבטם של תלמידים, הורים, מורים ומטפלים שהיו מעורבים בתכנית ברחבי הארץ. זוהי הזדמנות ללמידה מן הניסיון שהצטבר לאורך השנים והוא מיועד לכל מי שעוסק בחינוך תלמידים בסיכון בפרט ובחינוך בכלל.

ISBN: 978-965-7453-05-6



ירושלים תשע"א - 2010