



מאירס - ג'זינט - מכון ברוקדייל
MYERS - JDC - BROOKDALE INSTITUTE
مایرس - جوینت - معهد بروکدیل

מרכז אנגלברג לילדים ולנוער

תכנית "רווחת הפרט" בבתי-ספר יסודיים -
הערכת התערבות לקידום עבודת המורים
עם תלמידים בסיכון
מהדורה מעודכנת

מרים כהן-נבות ♦ אימאן עואדיה

המחקר הוזמן על-ידי עמותת "אשלים" ומומן בסיועה

דוח מחקר



דמ-608-12

**תכנית "רווחת הפרט" בבתי-ספר יסודיים -
הערכת התערבות לקידום עבודת המורים
עם תלמידים בסיכון
מהדורה מעודכנת**

מרים כהן-נבות¹ אימאן עואדיה²

המחקר הוזמן על-ידי עמותת "אשלים" ומומן בסיועה

¹ בזמן ביצוע המחקר, חוקרת בכירה במרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל; כיום מנהלת מרכז אנגלברג

² בזמן ביצוע המחקר (עד שנת 2007) חוקרת במרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל; כיום מנהלת תחום מבחנים בערבית ברשות הארצית למדידה ולהערכה בחינוך במשרד החינוך

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

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

טלפון : 02-6557400
פקס : 02-5612391

כתובת באינטרנט : www.jdc.org.il/brookdale
דואר אלקטרוני : brook@jdc.org.il



פרסומים נוספים של המכון בנושאים קשורים

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

כהן-נבות, מ. 2000. **תכנית "סביבת החינוך החדשה" - תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע.** דמ-348-00.

כהן-נבות, מ. ; אלנבוגן-פרנקוביץ' ש. ; ריינפלד, ת. 2001. **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער.** דמ-381-01 (בליווי ופיקוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת).

כהן-נבות, מ. ; לבנדה א. 2003. **הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח) התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע.** דמ-391-03.

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

ניתן למצוא את הפרסומים גם באתר המכון: www.jdc.org.il/brookdale

תמצית מחקר

תכנית "רווחת הפרט" מכוונת לקידום תלמידים מתקשים וילדים בסיכון בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות הביניים.¹ התכנית שואבת את שורשיה מתכנית "סביבת החינוך החדשה" המעודדת שינוי מהותי בגישה של בתי-הספר התיכוניים לעבודה עם תלמידים בסיכון. שתי התכניות האלה פותחו על-ידי ג'וינט-אשלים תוך שיתוף פעולה ארוך טווח עם משרד החינוך, רשויות מקומיות ובתי-ספר. דוח זה הוא מהדורה מעודכנת, כשפרסומו כיום בא בתקופה בה ניכר עניין רב במערכת החינוך באשר לפיתוח מדיניות ודרכי עבודה לקידום תלמידים בסיכון, ולאחר ניסיון ממושך בהטמעת עקרונות התכנית בדרכים שונות. מהדורה זו כוללת "אחרית דבר" שמתארת את ההתפתחויות ביישום עקרונות התכנית במערכת החינוך. התכנית חותרת למטרה זו דרך עבודת הכשרה אינטנסיבית וארוכת טווח (3-4 שנים) עם צוותי בתי-הספר: המחנכים, צוותי ההנהלה והצוותים המובילים הבין-מקצועיים בבתי-הספר, שתפקידם לתמוך בעבודת המורים בהתייחסותם לתלמידים כפרטים. אנשי הצוות זוכים להדרכה מתמשכת על עשייתם החינוכית-טיפולית והפדגוגית עם תלמידים המאותרים כפגיעים לסיכון, תוך דגש מרבי על צורכיהם הרגשיים והחברתיים של תלמידים אלה. כמו-כן, ההנחיה מכוונת להרחבת תפיסת תפקיד המורה וקידום צמיחתו האישית והמקצועית, וזאת כדי להביא לשיפור ביכולתו לאתר תלמידים בסיכון ולהעניק להם מענים הולמים. במסגרת ההנחיה מתקיימות גם פגישות ישירות עם התלמידים והוריהם, בהשתתפות המנחים והמחנכים, וזאת כדי להדגים את העבודה איתם על פי גישת התכנית.

המחקר נערך על הפיילוט של התכנית, שהתבצע לפני יישום רפורמת "אופק חדש" בבתי-הספר. רפורמה זו הביאה להוספת שעות רבות למורים לצורך עבודה פרטנית עם התלמידים ועם ההורים, תוך מתן דגש על קיום הכשרות למורים ביחס לדרכים יעילות לניצול שעות אלו. מבחינה זו, הלקחים הנלמדים מהפעלת התכנית רלוונטיים לתקופה הנוכחית, בה נושא ההכשרה המיועדת לשינוי מסוגלות המורים לקדם תלמידים עם ריבוי צרכים מהווה אתגר משמעותי למערכת החינוך. בנוסף, תכנית "רווחת הפרט" ייחודית בכך שהיא פעלה באמצעות התערבות לקידום הצוות, תוך שינוי ייעודן של שעות ההוראה והחינוך שבשגרה, וכן שעות "רוחב" המיועדות למתן מענים מיוחדים, ללא הכנסה של שעות תוספתיות, כפי שנעשה בתכניות אחרות.

מחקר ההערכה נועד לתאר את עיקרי ההתערבות ולתמוך בפיתוח התכנית והרחבתה, ובהעמקת הידע בנוגע להכשרה לחיזוק עבודת המורים עם תלמידים בסיכון. המחקר מתמקד ביישום התכנית בבתי-ספר יסודיים, ומתאר את תהליך יישום התכנית ואת השינויים שחלו בקרב הנהלת בית-הספר וצוות המורים, הן מבחינת תפיסתם את עבודתם והן מבחינת פעילותם בפועל בעבור התלמידים. המחקר גם בוחן את צורכי התלמידים ועוקב אחר שינויים במצבם במהלך שתי שנות לימודים. צורכי התלמידים נמדדים על פי תחומי סיכון שונים באמצעות כלי שפותחו בשיתוף צוות המחקר וצוות התכנית.

¹ שמה הקודם של התכנית שהופעלה בבתי-ספר יסודיים היה תכנית "אד"ס" - אינדיבידואליזציה, דעת, מוביליות.

המחקר ליווה את התכנית במהלך 4 שנות ההפעלה הראשונית של הפיילוט מתשס"ג ועד תשס"ו (שנות הלימודים 2002-03 עד 2005-06). מרבית הנתונים נאספו ב-4 בתי-ספר בירושלים, בעלי אוכלוסייה מגוונת.

נעשה שימוש בכלי מחקר מגוונים, הכוללים:

- ♦ ראיונות עומק אישיים וקבוצתיים עם צוותי בתי-הספר, לצורך למידה על תהליך יישום התכנית והשינויים שחלו בעבודת בתי-הספר במהלך כל שנות המחקר (75 ראיונות)
- ♦ כלים כמותיים שהועברו על-פי-רוב בשנת היישום השלישית או הרביעית של התכנית באותו בית-ספר:
- שאלונים לכל מורי בתי-הספר, על-פי-רוב בתום השנה השלישית ליישום התכנית בבית-הספר (בסך-הכל 72 מורים)
- כלי למיפוי כיתתי שמולא על-ידי כל מחנכי בתי-הספר ביחס לצורכי כל תלמידי הכיתה והפעילות שהתבצעה איתם - על-פי-רוב בתחילת ובסוף שנת הלימודים השלישית ליישום התכנית, ובשניים מבתי-הספר - שוב בסוף שנת הלימודים העוקבת (בסך-הכל 1,380 תלמידים).
- שאלונים למחנכים על אודות התלמידים בסיכון, שזוהו על-ידם כשייכים לאוכלוסיית היעד של התכנית - בסוף שתי שנות לימודים, על-פי-רוב השנה השנייה והשלישית ליישום התכנית באותו בית-ספר (149 תלמידים).

מאפייני התלמידים וצורכיהם

אחד מיעדי המחקר היה אפיון מצבי הסיכון של אוכלוסיית התלמידים. באמצעות הכלי למיפוי כיתתי מסרו המחנכים בתחילת שנת הלימודים נתונים ביחס לרקע המשפחתי של התלמידים, לרמת הישגיהם הלימודיים בתחומי השפה והחשבון, ולתפקודם החברתי והרגשי. מהממצאים עלה כי לגבי 13% מהתלמידים דווח על גורם סיכון משפחתי אחד לפחות (כולל היות התלמיד עולה חדש, בעיות חמורות בתפקוד המשפחה, קשיי המשפחה לספק צרכים בסיסיים); וביחס ל-14% מהתלמידים דווח על שתי בעיות לפחות במצב הרגשי-חברתי (כולל בעיות התנהגות תדירות, בעיות בקבלת סמכות המורים, בעיות בהסתגלות רגשית או בהשתלבות חברתית). כמו-כן, ביחס לכשליש מהתלמידים דווח על פערים בהישגים הלימודיים במקצוע לימודים אחד או יותר; על בעיות בהתנהגות לימודית דווח ביחס ל-17% מהתלמידים ועל בעיות נוכחות ביחס ל-4% מהתלמידים. על פי מדד סיכון מסכם שנבנה, דווח לגבי 22% מהתלמידים על גורם סיכון בתחום כלשהו, ולגבי 9% מהתלמידים דווח על גורמי סיכון בשלושה תחומים ויותר.

יישום התכנית

התכנית יושמה באמצעות הנחיה מקצועית לצוות ומפגשים בין המנחים, התלמידים וההורים. ההנחיה ניתנה בשני תחומים: הפסיכו-חינוכי והפסיכו-פדגוגי. ההנחיה הפסיכו-חינוכית נועדה להוביל תהליך של פיתוח צוות ופיתוח אישי-מקצועי של המורים לטיפול בתלמיד כפרט בראייה הוליסטית, תוך שילוב ההורים בעשייה. לעומת זאת, ההנחיה הפסיכו-פדגוגית שמה דגש על העבודה

הפדגוגית אשר הולמת את הפרופיל האישי-לימודי של התלמידים הפגיעים לסיכון. שני סוגי ההנחיה ניתנו על-ידי בעלי מקצוע החיצוניים לצוות בית-הספר, המומחים בתחום הטיפול והעבודה הפדגוגית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. היא כללה הנחיה לצוות המוביל ולקבוצות מחנכים שנפגשו מדי שבוע. נערכו גם מפגשי הנחיה פרטניים למנהלות בתי-הספר ולחלק מהמורים, ותצפיות בכיתות על העבודה עם התלמידים בסיכון.

בנוסף, התבצעה התערבות ישירה עם תלמידים והורים על-ידי המנחים במצבים מורכבים אצל תלמידים מרובי צרכים. ביצוע ההתערבות הישירה על-ידי המנחים נועד לשמש בעיקר ללמידה, וכמודל הדגמה למחנכים של עקרונות התכנית, כחלק מתהליך ההנחיה והליווי.

כל מנהלות בתי-הספר ומרבית המורים הביעו שביעות רצון גבוהה מעצם קיום התכנית ומההיבטים השונים של ההנחיה והליווי. מהמידע שנאסף מהמורים ומהמנהלות בראיונות ובקבוצות המיקוד שנערכו ניתן לעמוד על תרומות התכנית למורים, השפעתה על עבודתם והקשיים בהפעלתה.

מדיווחי המורים עולה כי ההנחיה והליווי השוטף היוו הזדמנות לשיתוף עמיתים בעבודתם ולקבלת תמיכה רגשית, ואפשרו פיתוח עבודה צוותית בקרב המורים בכל שכבת כיתה ובקרב הצוות המוביל. נוצר "מרחב בטוח" המבוסס על יחסי אמון ותמיכה בין חברי הצוות לבין עצמם, יחסים אשר עודדו את חברי הצוות להעלות קשיים ולחשוף חששות, וכן ליצור ולאמץ מענים אפקטיביים יותר.

המורים דיווחו גם כי ההנחיה הביאה אותם לפיתוח "דו-שיח עצמי" - להסתכלות מעמיקה על פעילותם ביחס לטיפול בילדים בסיכון. זאת, על-ידי חיזוק תהליכים של התבוננות עצמית ביחס לעבודתם בתחום זה, דבר אשר הביא אותם לבחינה מחודשת של דרכי הפעולה המתאימות בעבודה עם תלמידים בסיכון וללקיחת אחריות רבה יותר ביחס לקידום תלמידים אלה. מהשאלונים עולה כי רוב המורים שהשתתפו בהנחיה העריכו כי היא תרמה מאוד להבנתם את צורכי התלמידים, לאפשרותם ללבן בעיות ולעבודה בין-אישית עם התלמידים. התכנית לא נועדה להתמקד בחומרי הוראה או בשיטות הוראה באופן כללי, ואכן המורים לא דיווחו על תרומה רבה בתחומים אלה.

מורים דיווחו בראיונות על תרומת ההנחיה לעבודתם הישירה עם התלמידים בתחומים רבים. זאת, באמצעות:

- ◆ העמקת ההבנה שלהם ביחס לסוגי הקשיים של התלמידים, כולל ידע בנושא בעיות קשב וריכוז
- ◆ רכישת כלים לאיתור תלמידים בסיכון ולאבחון קשיים לימודיים
- ◆ פיתוח היכולת ליצירת דיאלוג מקדם עם התלמידים
- ◆ פיתוח דרכי טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת
- ◆ פיתוח דרכי עבודה עם הורים.

המנהלות דיווחו שההנחיה העלתה את המודעות שלהן לבעיות בתפקוד המורים ובהתנהלות הצוותים בבית-הספר, ועל כך שההנחיה יצרה מודעות לפעילויות שעליהן לבצע (לדוגמה מתן יותר משוב למורות, קידום תיעוד ומעקב ועוד). בנוסף, דיווחו המנהלות כי ההנחיה תמכה ביכולתן להתמודד עם קשיים בניהול.

קשיים ביישום התכנית

חלק מהמורים דיווחו על הקושי הכרוך בהתבוננות אישית וחשיפה לעמיתים אשר נדרשו במהלך ההנחיה; על מתחים בין המורים שערכו תהליכים קבוצתיים; על חוסר מובנות של מפגשי ההנחיה; ועל העומס שנוצר בעקבות ריבוי הטפסים שהוטמעו לצורך איתור ואבחון של תלמידים בסיכון.

השינויים בפעילות בית-הספר, אותם שואפת תכנית "רווחת הפרט" להשיג, נוגעים בעבודה של כל אחד מחברי סגל בית-הספר - מחנכים, מורים מקצועיים, מנהלים, צוות טיפולי. משאבי התכנית הם ניכרים למדי - הנחיה של שני מנחים מקצועיים במשך יום שלם בשבוע למשך 3 שנים. אולם, מורכבות התהליכים שנדרשים במסגרת ההנחיה מחייבת את קיום ההנחיה בקבוצות קטנות ומשך הנחיה ארוך לכל משתתף (כנראה שנתיים לפחות). בגלל מגבלות במשאבים, המורים המקצועיים ובעלי תפקידים אחרים לא נכללו, על-פי-רוב, בתהליך ההנחיה, ורווחה הדעה כי הדבר פגם בתהליכי השינוי הבית-ספריים. עולה דילמה ביחס להקצאת משאבי ההנחיה בקרב בעלי תפקידים שונים בצוות בית-הספר, ובנוגע למיקוד ההנחיה: האם להתמקד במחנכים? במורי שכבות מסוימות? בקבוצות מורים המתמודדות עם בעיות מיוחדות?

ההנחיה שמה דגש על חיזוק התפקוד של הנהלת הביניים של בית-הספר כדי שבעלי תפקידים אלה יוכלו לפעול ליצירת תנאים בית-ספריים שיתמכו בעבודת המורים עם התלמידים בסיכון. עם זאת, התגלו קשיים בהגדרת תפקידים של פורומים אלה ובהבאתם לתפקוד כצוות מוביל בבית-הספר.

בזמן ביצוע המחקר, התכנית התבצעה באמצעות התערבות של אנשי מקצוע חיצוניים לבית-הספר. עלה צורך בגיבוש דרכים לתיאום ולשיתוף פעולה עם הצוות הטיפולי הקיים בבית-הספר ונוסדו דרכים שונות לבניית שיתוף פעולה כזה, תוך ניסיון להתמודד עם קשיים שונים, ובהם הזמן המועט שעומד בדרך כלל לרשות הצוות הקבוע.

דרכי פעולה בעבודה עם תלמידים

כאמור, ההנחיה נועדה לגרום לצוות בית-הספר לאמץ גישה חינוכית שתביא לעבודה אפקטיבית יותר עם התלמידים בסיכון. כדי לבחון אם גישה זו אומצה, הוגדרו דרכי פעולה שונות הנחשבות בסיסיות ומשמעותיות במיוחד בטיפול בתלמידים בסיכון: קשר אינטנסיבי עם התלמידים ועם ההורים, קיום מערך תמיכה בבית-הספר והפניית תלמידים לגורמים טיפוליים מקצועיים לאבחון ולטיפול על פי הצורך.

המחקר בדק את תדירות היישום של דפוסי פעולה אלה באמצעות דיווח המורים בסוף השנה על פעילותם במהלך השנה עם כל אחד מהתלמידים, באמצעות הכלי למיפוי כיתתי. מהממצאים עולה כי לגבי מרבית התלמידים עם בעיות בהתנהגות לימודית ובעיות במצב רגשי חברתי דיווחו המורים על קיום שיחות אישיות תדירות עם התלמידים (לפחות פעם בשבוע), על קשר עם ההורים (ביקור בית או שיחות לפחות פעם בחודש); ועל קיום התייעצויות עם אנשי צוות אחרים, מנחי התכנית או גורמים טיפוליים, וכן ביצוע הפניות לטיפול. גם ביצוע פעולות אלה עם התלמידים במצבי הסיכון האחרים - בעיות במשפחה ופערים לימודיים - נעשה בהיקף רב יותר מאשר עם כלל התלמידים בבית-הספר,

ממצא המעיד על הקצאת פעילות המורים בהתאם לצרכים של התלמידים. יש לציין שנמצאו הבדלים בין בתי-הספר בביצוע דרכי הפעולה השונות.

בנוסף עולה, כי ככל שרמת הסיכון גבוהה יותר, כך ננקטו מספר רב יותר של דרכי פעולה בסיסיות עם התלמידים. נמצא כי השימוש בארבעת דרכי הפעולה הבסיסיות דווח לגבי 40% מהתלמידים בסיכון גבוה, לעומת לגבי 25% מהתלמידים בסיכון נמוך.

שינויים במצב התלמידים

המחנכים נתבקשו לציין מי מבין התלמידים שלהם נמצאים במצב של סיכון, ושוב כעבור שנה, להעריך באיזו מידה חל שינוי במצבם. מחנכי הכיתות דיווחו לגבי 35% מהתלמידים כי, להערכתם, חל "שינוי חיובי מאוד" במצבם, ולגבי 48% נוספים דווח כי חל אצלם "שינוי חיובי מועט".

בחינה נוספת של השינויים במצב התלמידים בסיכון נעשתה על-ידי בדיקת ההבדלים בתפקוד בין נקודות זמן שונות, כפי שעלה מדיווח המחנכים על תפקוד כלל תלמידי הכיתה באמצעות הכלי למיפוי כיתתי. בהשוואת התפקוד מתחילת השנה ועד לסופה (טווח של כ-6 חודשים בפועל), הצביעה בדיקה זו על שיפור בתפקוד (מעבר מתפקוד לא תקין לתפקוד תקין) בקרב אחוז ניכר (כ-50% או יותר) מהתלמידים שבתחילת השנה הפגינו בעיות, בכל אחד מהתחומים הבאים: נוכחות, בעיות התנהגות, קבלת סמכות המורים, הסתגלות רגשית והשתלבות חברתית. בנוסף, כבר לא צוינו פערים לימודיים ביחס לכשליש מהתלמידים שלגביהם דווח על פערים בתחילת השנה.

בשניים מבתי-הספר נערך מיפוי נוסף של מצב התלמידים, בסוף שנת הלימודים שלאחר מכן (כשנה וחצי לאחר המיפוי הראשון). בבדיקה זו עלה כי שיעור התלמידים שמצבם השתפר גבוה אף יותר מאשר בבדיקה שנעשתה לאחר כ-6 חודשים, וכי מעל מחצית התלמידים שהפגינו בעיות בתחילת התקופה היו במצב תקין בסוף התקופה גם בתחומים של התנהגות לימודית והכנת שיעורי בית.

סיכום ודיון

תכנית "רווחת הפרט" נועדה לקדם את העבודה עם התלמידים בסיכון באמצעות שינוי משמעותי בפעילות כלל המורים בבית-הספר. התכנית ייחודית בכך שהיא פעלה באמצעות התערבות לקידום הצוות, תוך שינוי ייעודן של שעות העבודה של המורים, ללא הכנסה של שעות תוספתיות, כפי שנעשה בתכניות אחרות. רבים מהמורים שהשתתפו במחקר דיווחו על שביעות רצון גבוהה מהתכנית אשר העניקה להם הזדמנות לשיתוף עמיתים, לקבלת תמיכה רגשית ולפיתוח "דו-שיח עצמי" דרכו יוכלו להתבונן על עבודתם עם התלמידים בסיכון. המורים ייחסו לתכנית תרומה משמעותית לעבודתם, בעיקר בתחומים של העמקת הידע ביחס להתמודדות עם הצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים בסיכון וחיזוק מנגנונים לתמיכה ארגונית. כמו-כן, הכלי למיפוי כיתתי, שפותח במסגרת המחקר, הוכר ככלי יעיל לתכנון פעילות עם תלמידי הכיתה על פי צורכיהם, ולמעקב אחר התקדמותם.

ואכן, מרבית התלמידים במצבי הסיכון השונים קיבלו מענים משמעותיים מהמורים במהלך שנת הלימודים, כ-40% מהתלמידים בסיכון צמצמו פערים בהישגים לימודיים, ומרבית התלמידים התקדמו בנוכחות ובצמצום בעיות התנהגות. ממצאי המחקר מבליטים את מורכבות תהליך ההכשרה

בעבור המורים, הכולל הן שינוי גישת המורים ביחס להבנת צורכי תלמידים וההורים, והן תרגום הבנה זו לכלים אופרטיביים אפקטיביים לעבודה היומיומית.

יישום התכנית מחייב גם התמודדות עם אתגרים רבים בתחום הארגוני, הנובעים מהאופי האינטנסיבי של תהליך ההכשרה, והשאפה לחולל שינויים בכלל הפעילות הבית-ספרית - למשל, על-ידי חיזוק ההנהלה, הנהלת הביניים ומקורות התמיכה למורים. שינויים כאלה מחייבים אף הם תהליכים ארוכי זמן ומורכבים, אך תוצאותיהם נתפסו כמשמעותיות מאוד.

לצד ההתקדמות המשמעותית של רבים מהתלמידים, הנתונים על תפקוד התלמידים גם הצביעו על כך שחלק מהתלמידים בסיכון לא הגיעו למצב תקין בתום התקופה הנמדדת, ואכן חלק מהמורים הביעו תסכול ביחס לכך. מהממצאים עולה גם כי חלק מהתלמידים במצבי הסיכון הגבוהים ביותר לא זכו לכל המענים "הבסיסיים", שמשמעותיים מאוד בעבודה עם תלמידים בסיכון, וכי המורים התקשו להעניק את מלוא המענים הדרושים לכל תלמידי הכיתה הזקוקים להם. חלק מהם גם דיווחו על עומס רב בניסיונם לפעול על פי גישת התכנית. אתגר הניצב בפני קובעי מדיניות והנהלות בתי-הספר הוא יצירת התנאים הארגוניים והעמדת המשאבים הבית-ספריים הדרושים כדי לאפשר למורים לתת לתלמידים את מלוא המענים שלהם הם זקוקים.

מממצאי המחקר עולה כי יישום התכנית מחייב תהליך הכשרה אינטנסיבי שנמשך מספר שנים בכל בית-ספר. בהמשך לכך, גם עולה צורך להעמיד מספיק משאבי הכשרה כדי להשלים את התכנית בקרב המורים המשתתפים, ואף כדי להרחיב את ההשתתפות בהכשרה למספר מרבי של מורים ובעלי תפקידים.

בנוסף, ביישום התכנית יש צורך לתת את הדעת על מספר סוגיות מרכזיות, בהן:

- ♦ הצורך לתמוך באותם מורים החשים אי-נחת בתהליך הקבוצתי המורכב
- ♦ הצורך להבנות את שיתוף הפעולה בין המנחים החיצוניים לבית-הספר לבין הצוות הטיפולי הקבוע בבית-הספר
- ♦ הצורך להבנות את תפקידו של צוות מוביל בכל בית-ספר, וכן מנגנוני תמיכה נוספים
- ♦ הצורך להמשיך לפתח ידע כיצד לתרגם את התובנות שנרכשו במסגרת ההכשרה לפעילות האפקטיבית ביותר עם אותם תלמידים המציבים את האתגרים הקשים ביותר לצוות ההוראה

אחרית דבר: התפתחויות במערכת החינוך ובפיתוח התכנית מאז ביצוע הפיילוט

כאמור, המחקר התבצע לפני יישום הרפורמה של "אופק חדש" בבתי-הספר היסודיים. רפורמה זו, שיישומה החל בהדרגה בשנת הלימודים תשס"ח והמכילה כיום את כל בתי-הספר היסודיים, מיועדת להגדיל את היקף העבודה הפרטנית של המורים עם התלמידים - אם בפעילות לימודית ואם בשיחות אישיות עם התלמידים או עם ההורים. יישום מוצלח של "אופק חדש", וכן מהלכים אחרים המכוונים להגדיל את משאבי כוח האדם המקצועי העומדים לרשות בית-הספר במתן מענים ייחודיים לתלמידים בסיכון על פי צורכיהם, עשויים לתרום באופן משמעותי לעבודה עם התלמידים בסיכון. לצד יישום "אופק חדש" גם מושם דגש על השתלמויות בית-ספריות לחיזוק העבודה הפרטנית של המורים לצורך הכשרת הצוות הפדגוגי.

בהתאם לכך, במערכת החינוך הולך וגובר העניין בתכניות לחיזוק יכולות המורים והקניית דרכי עבודה יעילות ביחס לאיתור התלמידים בסיכון, קביעת דרכי הטיפול והמענים ההולמים ביותר, וכמובן, ביצועם. בשנים האחרונות חלו מספר התפתחויות שמאפשרות הפצה רחבה של שיטת העבודה שפותחה במסגרת תכנית "רווחת הפרט". מאז ראשית דרכה הגיעה התכנית למאות בתי-ספר,² תוך שיתוף פעולה הדוק בין עמותת אשלים, משרד החינוך ורשויות מקומיות שונות ברחבי הארץ. הפצת התכנית מתבצעת היום בעזרת התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (כתכנית הנקראת "התערבות מגדלת" או כאחד המרכיבים בתכנית "מרח"ב"), וכן באמצעות "מוטב יחדיו", יוזמה של אשלים לחיזוק שכונות עם אוכלוסיות חלשות. בהמשך פיתוח התכנית ניכרת ההתמודדות עם רבות מהסוגיות שעלו במחקר. בנוסף, יש צורך לפתח ידע ביחס להתאמת גישת התכנית למערכות החינוך במגזר הערבי ובמגזר החרדי. אשלים ומשרד החינוך עוסקים כיום בהתאמת עקרונות התכנית למערכות אלו.

בנוסף לאסטרטגיה של עבודה בית-ספרית הבאה לידי ביטוי בתכנית "רווחת הפרט", פותחו מודלים נוספים לחיזוק עבודת המורים, הנשענים על אותם עקרונות:

- ♦ אסטרטגיית פעולה לעבודה ברמת היישוב כולו היא תכנית צח"י, המיועדת להפצה רחבה של שיטת "רווחת הפרט". על פי מודל זה, ניתנת הכשרה לאנשי מקצוע בכירים ביישוב (בעיקר היועצים החינוכיים, הפסיכולוגים החינוכיים ומנהלי בתי-הספר) כדי שהם יוכלו להעניק הנחיה מקצועית, על פי שיטת "רווחת הפרט", בבתי-הספר שבהם הם עובדים.
- ♦ התפתחות נוספת היא חיזוק ההכשרה ברוח זו במוסדות להשכלה גבוהה - הדוגמה הבולטת לכך היא פתיחת מסלול ליק"ל ("לי קל ללמד ילדים שקשה ללמד") לתואר ראשון ושני בנושא חינוך והוראה לתלמידים בהדרה.
- ♦ משרד החינוך הגדיר את יעד "ההכלה" כמרכיב מרכזי בתכניתו האסטרטגית והוא מיושם בשותפות עם כלל אגפי המינהל הפדגוגי. כחלק מהפעילות ליישום יעד זה, מושם דגש על הכשרה בית-ספרית מתמשכת למורים לשיפור מסוגלותם לקידום התלמידים בסיכון, וכן הקמת צוותים בין-מקצועיים בכל בית-ספר, אשר יהיו אחראים על איתור צרכים אצל התלמידים וקבלת החלטות על תכניות טיפול (לרבות צורך להפנות לוועדת שילוב או לחינוך המיוחד), וכן יהוו מקור תמיכה למורים.

מכאן, שאנחנו עדים היום להכרה בצורך לחיזוק איכות המורים ועבודת הצוות. כיום עומדים לרשות בתי-הספר משאבים משמעותיים המאפשרים הן עבודה פרטנית עם תלמידים והורים, והן הבאת הכשרה מקיפה לצוותי בתי-הספר. לתכנית "רווחת הפרט" עשויה להיות תרומה משמעותית בהבניית הכשרה ודרכי פעולה לצורך ניצול מטבי של משאבים חשובים אלה. האתגר העומד על סדר היום הוא הטמעה אפקטיבית של האסטרטגיות שפותחו לחיזוק עבודת הצוות עם התלמידים בסיכון. ממצאי המחקר יאפשרו למקבלי החלטות ולאנשי המקצוע ללמוד מהניסיון שנצבר ביישום התכנית ולחזק את המאמצים לקידום הטמעתן של אסטרטגיות אלו בהמשך.

² על פי מידע שנמסר לצוות המחקר מצוות אשלים.

תודות

ברצוננו להודות לכל חברי הצוות, המורים והמנהלות בבתי-הספר שהשתתפו במחקר, על נכונותם לתרום באיסוף המידע. ללא שיתוף הפעולה המלא מצידם, מחקר זה לא היה מתאפשר. תודה גם לצוות מנח"י ולמפקחי בתי-הספר, שתרמו מידע ותובנות על התכנית.

תודה מיוחדת לד"ר פלורה מור מאשלים, האחראית על פיתוח התכנית, ולגלית נהור, האחראית על ניהול הידע בתכנית, על תרומתן בליווי המחקר. תודה לצוות המנחים של התכנית, ובמיוחד למנחים בבתי-הספר שהשתתפו במחקר: אופירה פאלק, מרים גלאון, רונית בן-דוב ונאוה רוזנבאום על שיתוף הפעולה והסיוע במהלך עבודת השדה.

תודה לצוות מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל: לפרופ' ג'ק חביב, מנהל מכון מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל; לטלל דולב, לשעבר מנהלת מרכז אנגלברג לילדים ולנוער, על הסיוע בביצוע המחקר לאורך כל השלבים. תודה לד"ר וצ'סלב קונסטנטינוב ולשימי גלעד על הסיוע בעיבוד הנתונים, לדליה בן-רבי על הסיוע בהכנת הדוח, ולרויטל אביב-מתוק על הסיוע בעיצוב הדוח, לבלהה אלון על העריכה הלשונית, לנעמי הלסטד על התרגום לאנגלית, וללסלי קליינמן על ההבאה לדפוס.

תוכן עניינים

1	מבוא	1
5	שיטת המחקר	2
5	2.1 מטרות המחקר	2.1
6	2.2 תיאור איסוף המידע	2.2
7	2.3 מגבלות מערך המחקר הכמותי	2.3
8	3. מאפייני התלמידים וצורכיהם	3
8	3.1 הרקע המשפחתי של התלמידים	3.1
9	3.2 התנהגות לימודית	3.2
9	3.3 פערים בהישגים לימודיים	3.3
10	3.4 בעיות במצב רגשי-חברתי	3.4
11	3.5 מדד סיכון מסכם	3.5
12	4. יישום התכנית	4
12	4.1 תיאור ההתערבות	4.1
14	4.2 שביעות רצון המורים והמנהלות מהתכנית	4.2
15	4.3 תרומות התכנית לצוותים בבתי-הספר	4.3
24	4.4 קשיים ביישום התכנית	4.4
27	5. דרכי פעולה בסיסיות לעבודה עם תלמידים בסיכון : היקף השימוש בפועל	5
27	5.1 שיחה אישית עם התלמיד	5.1
28	5.2 קשר עם ההורים	5.2
29	5.3 התייעצות בנוגע לתלמיד	5.3
29	5.4 הפניה לקבלת טיפול או אבחון מגורם טיפול מקצועי	5.4
30	5.5 מגוון דרכי הפעולה הבסיסיות שהופעלו	5.5
31	6. שינויים בתפקוד התלמידים במהלך השנה	6
31	6.1 שינוי במצב התלמידים בסיכון לפי דיווח סובייקטיבי של המורים	6.1
32	6.2 בחינת שינויים על-פי הבדלים ברמת התפקוד, כפי שמדווח במיפוי הכיתתי	6.2
34	7. סיכום ודיון	7
37	ביבליוגרפיה	
43	נספח א : הצגת נתוני המחקר לפי בית-ספר	
49	נספח ב : כלים והנחיות למיפוי כיתתי	

רשימת לוחות

14	4.2 שביעות רצון המורים והמנהלות מהתכנית
	לוח 1 : שביעות רצון מהתכנית, לפי בית-ספר
15	לוח 2 : שביעות רצון מההיבטים השונים של ההנחיה לפי בית-ספר
	4.3 תרומות התכנית לצוותים בבתי-הספר
24	לוח 3 : הערכת המורים כי ההנחיה תרמה להם במידה רבה

רשימת תרשימים

	1. מבוא
4	תרשים 1 : מודל ההתערבות
	3.1 הרקע המשפחתי של התלמידים
9	תרשים 2 : גורמי סיכון משפחתיים של התלמידים
	3.2 התנהגות לימודית
9	תרשים 3 : קשיים בהתנהגות לימודית ונוכחות בתחילת השנה
	3.3 פערים בהישגים לימודיים
10	תרשים 4 : פערים בהישגים לימודיים ביחס לתכנית הלימודים בשפה ובחשבון בתחילת השנה
	3.4 בעיות במצב רגשי-חברתי
10	תרשים 5 : בעיות במצב רגשי-חברתי בתחילת השנה
	3.5 מדד סיכון מסכם
11	תרשים 6 : אינדיקטורים של סיכון, בקרב התלמידים
12	תרשים 7 : מדד מסכם לרמת סיכון : התפלגות מספר ביטויי הסיכון
	5.1 שיחה אישית עם התלמיד
28	תרשים 8 : התלמידים עמם שוחח המנכ"ח באופן אישי בתדירות גבוהה, לפי אינדיקטורים של סיכון
	5.2 קשר עם ההורים
28	תרשים 9 : התלמידים אשר התקיים קשר עם הוריהם (שיחה או ביקור בית) לפי אינדיקטורים של סיכון
	5.3 התייעצות בנוגע לתלמיד
29	תרשים 10 : התלמידים שלגביהם התקיימה התייעצות אחת לפחות, לפי אינדיקטורים של סיכון
	5.4 הפניה לקבלת טיפול או אבחון מגורם טיפול מקצועי
30	תרשים 11 : התלמידים אשר הופנו או קבלו טיפול מגורם מקצועי, לפי אינדיקטורים של סיכון
	5.5 מגוון דרכי הפעולה הבסיסיות שהופעלו
31	תרשים 12 : התפלגות מספר דפוסי הפעולה הבסיסיים שבהם נעשה שימוש, לפי רמת סיכון

6.1 שינוי במצב התלמידים בסיכון לפי דיווח סובייקטיבי של המורים

תרשים 13 : הערכת המחנכים את השינוי שחל במהלך השנה אצל התלמידים שזוהו כשייכים לאוכלוסיית היעד של התכנית

31

6.2 בחינת שינויים על-פי הבדלים ברמת התפקוד, כפי שמדווח במיפוי הכיתתי

תרשים 14 : אחוז התלמידים שהפגינו תפקוד תקין בסוף השנה, מתוך אלה שזוהו כבעלי תפקוד לא תקין בתחילת השנה בארבעה בתי-ספר, לפי תחומים שונים

32

תרשים 15 : אחוז התלמידים שהפגינו תפקוד תקין בסוף השנה, מתוך אלה שזוהו כבעלי תפקוד לא תקין בתחילת השנה הקודמת בשני בתי-ספר, לפי תחומים שונים

33

רשימת לוחות ותרשימים בנספח א

לוח א-1 : מדד מסכם לרמת סיכון : התפלגות מספר ביטויי הסיכון לפי בית-ספר

45

לוח א-2 : הערכת המחנכים לגבי מידת השינוי שחל במצב התלמידים בסיכון במהלך השנה הנוכחית

48

לוח א-3 : התלמידים שהפגינו תפקוד תקין בסוף השנה בתחומים שונים, מתוך אלה שזוהו כבעלי תפקוד לא תקין בתחילת השנה, לפי בית-ספר

48

תרשים א-1 : רקע משפחתי של התלמידים לפי בית-ספר

43

תרשים א-2 : קשיים בהתנהגות לימודית ונוכחות בתחילת השנה, לפי בית-ספר

43

תרשים א-3 : פערים בהישגים לימודיים ביחס לתכנית הלימודים בשפה ובחשבון בתחילת השנה, לפי בית-ספר

44

תרשים א-4 : בעיות במצב רגשי-חברתי בתחילת השנה, לפי בית-ספר

44

תרשים א-5 : אינדיקטורים של סיכון, בקרב התלמידים

45

תרשים א-6 : התלמידים עמם שוחח המחנך באופן אישי בתדירות גבוהה, לפי אינדיקטורים של סיכון

46

תרשים א-7 : התלמידים אשר התקיים קשר עם הוריהם (שיחה או ביקור בית) לפי אינדיקטורים של סיכון

46

תרשים א-8 : התלמידים שלגביהם התקיימה התייעצות אחת לפחות בחודש האחרון, לפי אינדיקטורים של סיכון

47

תרשים א-9 : תלמידים אשר הופנו או קיבלו טיפול מגורם מקצועי, לפי אינדיקטורים של סיכון

47

1. מבוא

בית-הספר ממלא תפקיד משמעותי בחייהם של צעירים בכל חברה. בבית-הספר הם רוכשים השכלה, וכן ניתנת להם ההזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובין-אישיים שיהיו נחוצים להם בהמשך חייהם. בעבור מרבית הילדים, בית-הספר הוא גם המסגרת העיקרית שבה יש להם יחסים חברתיים עם בני גילם. מכאן, שקיימת דאגה רבה לגבי התלמידים בסיכון, תלמידים שרמת הלימודים שלהם נמוכה באופן משמעותי מהמצופה לשכבת הכיתה, או שיש להם בעיות התנהגות והסתגלות שמפריעות להם ללמוד.

פעמים רבות הקשיים בלימודים נוצרים כבר בבית-הספר היסודי כאשר התלמידים אינם מצליחים לרכוש את מיומנויות היסוד שתאפשרנה להם להצליח בהמשך (Slavin & Madden, 2007; Ammar et al., 2000; Barr & Parrett, 2001; Barton, 2003; Donmoyer & Kos, 1993). חלק מהתלמידים המתקשים הם בעלי לקויות למידה או בעלי קשיים בקשב וריכוז, וחלקם ללא בעיות ספציפיות מאובחנות. גם בעיות שמקורן רגשי, חברתי או משפחתי, עלולות לגרום לקשיי למידה ולקשיי הסתגלות למסגרת בית-הספר (כהן-נבות ועואדיה, 2006; אבו-עסבה ואחרים, 2003; ששון-פרץ, 1998; Zins & Elias, 2007; Alexander et al., 1997; Borus & Carpenter, 1984; Frank, 1990; Pallas et al., 1989; Rumberger, 1995; Willms, 2003). עולים חדשים, שזה עתה הגיעו ארצה ועדיין אינם שולטים בעברית, או באים מרקע תרבותי שונה, עלולים גם הם להיתקל בקשיים לימודיים משמעותיים (Kahane, 1998; Offer, 2004; Yair & Gazit, 2006). אם צורכי התלמידים אינם מקבלים מענה הולם, נוצרים במהלך הזמן פערים בין רמת הידע והמיומנויות של התלמידים המתקשים לבין הרמה הכללית בכיתה, פערים העשויים להביא לנשירה מבית-הספר ולמעורבות בהתנהגויות סיכון (כהן-נבות, 2000; Seeley, 2004; Steam et al., 2007; Cox et al., 2007).

תופעת הנשירה מהלימודים אינה מתבטאת רק בעזיבת בית-הספר. הספרות המקצועית החלה להדגיש יותר ויותר את "הנשירה הסמויה" (Henry et al., 2012; Rosenblum et al., 2008; Tam, 2011), המבטאת תהליך של התנתקות מבית-הספר ("disengagement") בקרב תלמידים שעדיין רשומים בו באופן פורמלי אך אינם לומדים באופן משמעותי ואינם מפיקים תועלת ממשית מהתהליך הלימודי (כהן-נבות ואחרים, 2001). מצבים של התנתקות מתבטאים בריבוי היעדרויות הן מימי לימודים והן משיעורים (Pouncey, 1999), בהצקות לילדים אחרים ולמורים, באי הכנת שיעורי בית (Toby, 1989), בקשיים בלימודים (Kronick & Hargis, 1990), בתחושות של ניכור כלפי בית-הספר ובבעיות התנהגות בבית-הספר ומחוצה לו (Atkinson et al., 2000). בעיות אלו גורמות, מצידן, להרחבת הפערים ההשכלתיים, ולהגברת הסיכוי לנשירה מבית-הספר, התנהגות עבריינית ושימוש בחומרים מסוכנים (Henry et al., 2012).

בעשורים האחרונים מקובלת התפיסה כי קשיים בלימודים מבטאים את קשייה של מערכת החינוך למלא את תפקידה כראוי ולענות על צורכי הכלל. תפיסה זו מושתתת, מצד אחד, על מחקרים רבים שעסקו בתהליכים שהובילו לנשירת תלמידים מבית-הספר ולכישלון בלימודים (כהן-נבות ואחרים, 2001; Darling-Hammond, 1998; Brad, 1993; ועדת הכנסת המיוחדת בעניין הנשירה מבית-הספר,

(2002), ומהצד האחר, על הספרות המחקרית המעידה כי הישגי התלמידים מושפעים מפעילות המורים בכיתה (Druian & Butler, 2001; Wang et al., 1994), מהתשומות שניתנות לתלמידים וממאפיינים של ניהול בית-הספר ותרבותו (Hopkins & Stern, 1996; Mortimore, 1998; Ellet & Teddlie, 2003; Pope, 2001; Sammons et al., 1995; Schargel, 2004).

רבים מהתלמידים בישראל מתקשים בלימודים. לדוגמה, בשנת 2009/10, 52% מכלל בני הנוער בגיל 17 (לא כולל מזרח ירושלים) לא היו זכאים לתעודת בגרות, וישנם פערים ניכרים בהיקף הזכאות בין תלמידים ממגזרים שונים (ציונית וברמן, 2011). נתונים על הישגי תלמידים במבחני המיצ"ב בעברית, אנגלית ומדעים המועברים לתלמידי כיתות ב, ה, ח, מראים גם הם על הישגים נמוכים יותר בקרב תלמידים ממצב חברתי-כלכלי נמוך, וכן על פערים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים, ובין תלמידים ילידי הארץ לתלמידים עולים מאתיופיה (משרד החינוך, 2011א). גם תוצאות מבחנים בין-לאומיים (למשל, מבחני PISA) שהועברו בישראל בשנים האחרונות מצביעות על פערים גדולים בהישגים הלימודיים בין תלמידים ממצב חברתי-כלכלי גבוה לבין תלמידים ממצב חברתי-כלכלי נמוך (OECD, 2010). אלימות בבתי-הספר ותחושות ניכור וחוסר ביטחון בבית-הספר של תלמידים מהוות גם הן מקור לדאגה בארץ ובעולם (הראל-פיש ואחרים, 2009; משרד החינוך, 2011ב; בנבנישתי ואחרים, 2005; ראמ"ה, 2011; Smith-Khuri et al. 2004). הנתונים מצביעים על כך שבין 47% מתלמידי כיתות ד-ו ל-28% מתלמידי כיתות י-יא מדווחים על קורבנות לאלימות מילולית; ובין 31% מתלמידי כיתות ד-ו ל-11% מתלמידי כיתות י-יא מדווחים על קורבנות לאלימות מתונה (ראמ"ה, 2011). מן הנתונים עולה גם כי קיים קשר בין השתתפות בתגרות לבין תחושת חוסר אונים והיות קורבן לביריונות (Smith-Khuri et al. 2004).

המדיניות בארץ היא לספק מערכת חינוך כוללת, כאשר רק ילדים מעטים נשלחים למסגרות של החינוך המיוחד. על-פי-רוב, התלמידים מקבלים תמיכה במספר דרכים, כולל תגבור לימודי הניתן בידי מורים מיוחדים לילדים בעלי קשיי למידה חמורים; צוות תמיכה טיפולי בבתי-הספר (בעיקר יועצים ופסיכולוגים חינוכיים); הוראת עברית לעולים חדשים ותכניות התערבות מיוחדות. לדוגמה, משרד החינוך מפעיל תכנית כלל-ארצית המעודדת סיוע מיוחד למתקשים בקריאה בכיתות הנמוכות.

תכניות לפיתוח מקצועי

בצד מתן התמיכה לתלמידים המתקשים, מודגשת בספרות המקצועית החשיבות של מתן תמיכה לצוות ההוראה, המופקד על סיוע לאותם תלמידים. ההתמודדות עם ההיענות לצרכים של אוכלוסיית תלמידים המאופיינת בשונות הולכת וגוברת, דורשת "Immensely skillful teaching - and schools that are organized to support teachers' continuous learning" (Darling-Hammond, 2008). מחקרים מארצות שונות הדגימו שהשגת שיפור משמעותי בלימודים דורשת השקעה מתמשכת ואינטנסיבית בתכניות פיתוח מקצועי, הכוללות התפתחות אישית של המורה והפותרות הזדמנויות לקהילות לומדות (Darling-Hammond, 2008; Davis et al., 2006). תכניות כאלו מתאפשרות בעזרת שינוי ארגוני התומך בשינוי ברמת הכיתה (Harris, 1990). אולם, למרות שתכניות השתלמות בתוך בית-הספר מופעלות במדינות רבות, רק מעטות מהן לוו בהערכה ועל כן האפשרות ללמוד מהן ולהפיק לקחים היא מוגבלת.

גם בישראל, כמו בחו"ל, פותחו תכניות התערבות שונות מתוך אמונה שגורמים חיצוניים לבית-הספר יכולים לתרום לאפקטיביות של המענים הניתנים לתלמידים מתקשים, לחזק את פעילות בית-הספר ואת יכולת הצוות (ראו, לדוגמה, אורן, 1989; שמש, 1989; כפיר ואלרועי, 1998; קשתי ואחרים, 2001; הרץ-לזרוביץ, 2001; כהן-נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; קיסר-שוגרמן ואחרים, 2007; דר ונוימן, 1996; טטר, 2002; שילד ואחרים, 1998; Gaziel, 2001). התכניות השונות מתבססות על מגוון רחב של שיטות התערבות חינוכיות, חלקן חדשניות, מתוך מטרה לפתח כלים יעילים חדשים שיעמדו לרשות צוות בתי-הספר.

במחקר שמיפה את דרכי ההתמודדות של בתי-ספר יסודיים וחטיבות ביניים עם צורכי התלמידים המתקשים (כהן-נבות ואחרים, 2009), הצביעו מרבית המנהלים על מחסור במיומנויות והיעדר כוח אדם מיומן כקשיים מרכזיים בעבודה עם התלמידים המתקשים, ומרביתם ציינו כי הציפייה המרכזית שלהם מתכניות שיוכנסו לבית-הספר היא מתן כלים ומיומנויות לצוות על מנת שאנשי הצוות יוכלו להתמודד בצורה טובה יותר עם צורכי התלמידים. נושאים בולטים בהם עלה צורך בהקניית מיומנויות והכשרה הם התייחסות לצרכים רגשיים ולקשיי הסתגלות של התלמידים ועבודה עם הוריהם ושיטות דידקטיות בהוראת תלמידים מתקשים. מנהלי בתי-הספר דיווחו כי ברוב בתי-הספר (כ-75% בשני שלבי החינוך) הייתה פעילות כלשהי של הכשרה לקידום העבודה עם התלמידים המתקשים במהלך השנה. אולם, מדיווח המחקרים עלה, כי רק 35% מהמחנכים בחינוך היסודי ו-29% מהמחנכים בחטיבות הביניים השתתפו במהלך השנה בה התבצע הסקר בהדרכה אחת לפחות לקידום התלמידים המתקשים. בנוסף, רק מחצית ההדרכות בחינוך היסודי ורק שליש מההדרכות בחטיבות הביניים כללו ליווי שוטף של העבודה בבית-הספר. מכיוון שרק מיעוט מהמחנכים השתתפו בהדרכה כלשהי בשנה בה נערך הסקר, הרי אחוז המחנכים שהשתתפו בהדרכה שכללה ליווי שוטף נמוך עוד יותר.

תכנית "רווחת הפרט"

מטרת תכנית "רווחת הפרט"³ היא לקדם תלמידים מתקשים ותלמידים הנמצאים בסיכון לכישלון לימודי או לנשירה סמויה, באמצעות שינוי בדרך ההתמודדות של בית-הספר היסודי או חטיבת הביניים עם צורכיהם. לפי מסמך המתאר את התכנית:

"המפתח למניעת מצבי סיכון בקרב תלמידים נמצא בפיתוח היכולת האישית והמקצועית של חברי הצוות החינוכי למען עשייה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון" (מור, 2004).

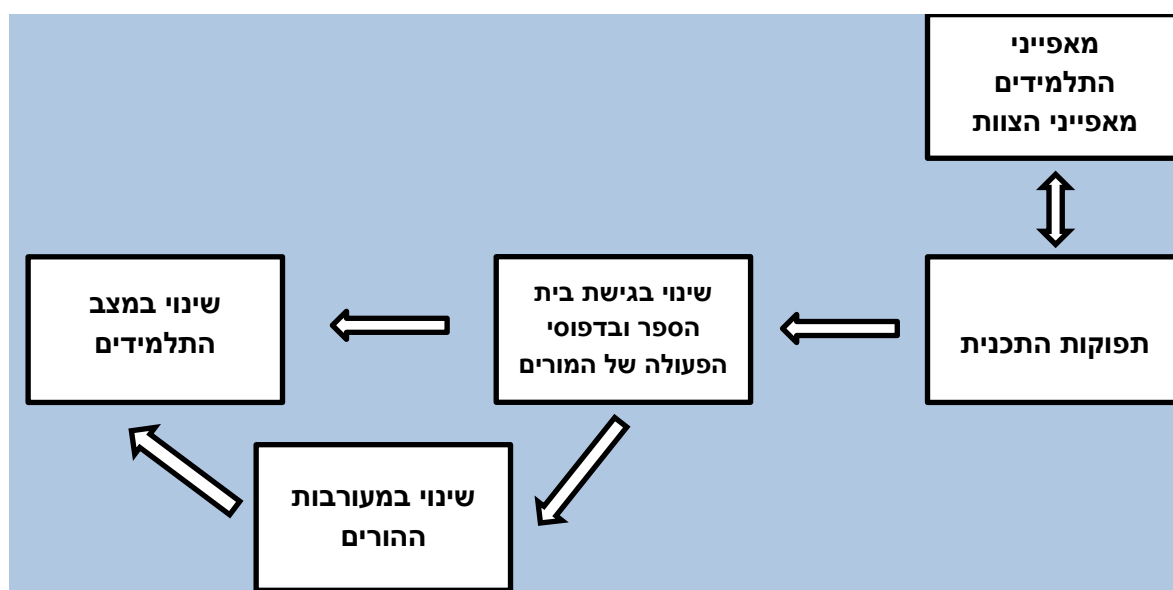
שורשיו של מודל "רווחת הפרט" מצויים בתכנית הסח"ח ("סביבת החינוך החדשה") שפותחה בעבור בתי-ספר תיכוניים מקיפים וטכנולוגיים (ראו דוחות הערכה: כהן-נבות, 2000; כהן-נבות, 2003; כהן-נבות ולבנדה, 2003). תכניות אלו ניזונו מן התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית שהתגבשה על-ידי ד"ר

³ השם הקודם של התכנית היה אד"ם - אינדיבידואציה, דעת ומוביליות.

פלורה מור באשלים-גיוינט ישראל,⁴ כגוף ידע המהווה בסיס לעבודה עם תלמידים בתהליכי סיכון, נשירה והדרה במסגרות חינוכיות, ולהכשרת אנשי מקצוע בשדה ובאקדמיה.⁵

בבסיס תפיסת התכנית נמצאת ההנחה כי תפוקות התכנית - בעיקר הכשרה לצוות - יביאו לשינויים בעמדות ובדפוסי הפעולה של חברי הצוות. תהליך זה יושפע ממאפייני בית-הספר, המורים והתלמידים, ובעיקר מהגישה החינוכית ודרכי הפעולה הנהוגים על-ידי הצוות החינוכי. השינויים בפעילות הצוות מצופים להביא לשיפור במצב התלמידים המתקשים והפגיעים לסיכון. להלן מוצג מודל ההתערבות זה.

תרשים 1: מודל ההתערבות



ההתערבות נועדה להשפיע על פעילות בית-הספר בארבע רמות עיקריות:

- ◆ ברמת כלל בית-הספר - יצירת מחויבות לתלמידים בסיכון, הגמשת המערכת על מנת לענות על צרכיהם ויצירת תנאים למניעת בעיות.
- ◆ ברמת המורים - צמיחה אישית, הרחבת תפיסת התפקיד ופיתוח מיומנויות חדשות.
- ◆ ברמת התלמיד - קידום לימודי, חברתי ואישי של התלמידים באוכלוסיית היעד.
- ◆ ברמת ההורים והקהילה - חיזוק מעורבות ההורים והסמכות ההורית, ויצירת רצף טיפולי בין בית-הספר לבין גורמי הטיפול בקהילה.

⁴ העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים למען ילדים ובני נוער בסיכון הוקמה בשנת 1998 כשותפות אסטרטגית בין גיוינט-ישראל, ממשלת ישראל והפדרציה היהודית של ניו יורק.

⁵ התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית - מאגר ידע המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית-הספר בקרב ילדים ובני נוער בסיכון והוריהם. התפיסה מביאה בחשבון גם את המרחבים והמטפלים ומיועדת לתרום להכשרתם מבחינה מקצועית ואישית. ראו סיכום עיקרי התפיסה בתזה לדוקטורט של Mor (2003) ובמאמרים הבאים: מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006; מור ולוריא, 2006; מור ואחרים, 2008.

ההתערבות מתבססת על הכשרה מתמשכת הניתנת לאנשי הצוות בבית-הספר, תוך התמקדות בשני צירים: הפסיכו-חינוכי והפסיכו-פדגוגי. המנחה הפסיכו-חינוכי מוביל תהליך של פיתוח צוות ופיתוח אישי-מקצועי של המורים, ואילו המנחה הפסיכו-פדגוגי עוסק בהקניית כלים דידקטיים ושם דגש על העבודה הפרטנית עם הילדים בסיכון. התכנית בעיקר מתבצעת באמצעות הכשרה אינטנסיבית של המורים, הכוללת גם ליווי שוטף. במסגרת ההנחיה מתקיימות גם פגישות ישירות עם התלמידים והוריהם, בהשתתפות המנחים והמחנכים, וזאת כדי להדגים את העבודה איתם על פי גישת התכנית. מבין התכניות המתבצעות בישראל כיום לקידום תלמידים מתקשים, תכנית "רווחת הפרט" ייחודית בכך שהיא פעלה באמצעות התערבות לקידום הצוות, תוך שינוי ייעודן של שעות ההוראה והחינוך שבשגרה, וכן שעות "רוחב" המיועדות למתן מענים מיוחדים, ללא הכנסה של שעות תוספתיות, כפי שנעשה בתכניות אחרות.

התכנית מושתתת על שלושה שלבי התפתחות עיקריים:

שלב א: יצירת מחויבות מצד בית-הספר לטיפול בתלמידים בסיכון. ההנחיה מתחילה בציר הפסיכו-חינוכי בלבד במטרה לזהות את צורכי בית-הספר ולבנות תכנית עבודה ארוכת טווח להמשך התכנית.

שלב ב: הרחבה של תפקיד המורה והצוות החינוכי, כך שיהלמו את הצרכים המשתנים של התלמידים השונים.

שלב ג: מיסוד השינויים בעבודה השוטפת של בית-הספר על-ידי חיזוק תהליכי עבודה התורמים לשימור דפוסי פעולה של בית-הספר כ"ארגון לומד".

כאמור, התכנית פותחה בעבור הצוותים בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. היא מיועדת ליישום בבית-הספר כולו, לאורך שלוש שנים. המחקר המדווח כאן התבצע בעיקר בארבעה בתי-ספר יסודיים בירושלים.

2. שיטת המחקר

2.1 מטרות המחקר

מטרות מחקר ההערכה המלווה את תכנית "רווחת הפרט" בבתי-ספר יסודיים כוללות:

1. תיאור עיקרי ההתערבות לצורך המשך הטמעת התכנית (ראה דוח ביניים ראשון, כהן-נבות ואחרים, 2004).

2. תמיכה בהמשך פיתוח התכנית, כדי לתרום ליישום מוצלח ומלא יותר וכדי להעלות את האפקטיביות של התכנית, וכן העמקת הידע בנוגע להכשרה לחיזוק עבודת המורים עם תלמידים בסיכון.

3. פיתוח והטמעה של כלי למיפוי צרכים ומצבי סיכון בקרב תלמידי בית-הספר, וכן למעקב אחר מענים שקיבלו התלמידים ופעילות הצוות בעבורם.

לצורך כך, המחקר עסק בשלוש שאלות מחקר עיקריות:

1. מהם מרכיבי התכנית וכיצד היא מיושמת בפועל?

2. מהם השינויים החלים בקרב המורים המשתתפים בתכנית, ובפעילות כלל בית-הספר?
3. מהם השינויים החלים בקרב התלמידים שהמורים המשתתפים בתכנית עובדים איתם?

מחקר ההערכה ליווה את התכנית במשך ארבע שנים, החל משנת הלימודים תשס"ג ועד תשס"ו (מ-2002-03 ועד 2005-06).

- ♦ שנת הלימודים תשס"ג: שנת המחקר הראשונה הוקדשה לבחינת מרכיבי התכנית וללמידה על תהליך היישום.
- ♦ שנות הלימודים תשס"ד, תשס"ה ותשס"ו: נמשכה הלמידה על תהליך היישום, ובנוסף, נבחנו צורכי התלמידים שבאוכלוסיית היעד של התכנית, והשינויים שחלו בקרב המורים והתלמידים.

2.2 תיאור איסוף המידע

המחקר התבצע בארבעה בתי-ספר יסודיים בירושלים, שהיוו את רוב בתי-הספר היסודיים שהתכנית יושמה בהם בשנים הראשונות למחקר.⁶ מכיוון שהתכנית הוכנסה לבתי-הספר השונים בשנים שונות, ביצוע המחקר בכל שנה התייחס לשלב בו נמצאה התכנית בכל בית-ספר. דוח זה מתבסס על מידע שנאסף במשך ארבע שנות המחקר, תוך דגש מיוחד על שתי שנות המחקר האחרונות, וזאת כדי לראות את תוצאות יישום התכנית לאחר שרוב תהליך הטמעתה הושלם.

לצורך למידה על תהליך ביצוע התכנית והשפעתה על המורים המשתתפים בתכנית נאסף מידע איכותני באמצעות ראיונות פתוחים עם מנהלות בתי-הספר, קבוצות מיקוד עם המורים המשתתפים בתכנית וראיונות עם צוות המנחים במהלך כל שנות המחקר (75 ראיונות, חלקם במסגרת קבוצות מיקוד). הועבר "שאלון למורה" לכלל המורים, בדרך כלל בסיום השנה השלישית ליישום התכנית (72 משיבים).⁷

לצורך למידה על מאפייני כלל תלמידי הכיתה לרבות התלמידים בסיכון, על דרכי הפעולה שמישמות עם התלמידים, ועל שינויים במצבם, הכין צוות המחקר יחד עם צוות התכנית "כלי למיפוי כיתתי". טופס זה נועד לאסוף מידע על תפקוד כל תלמידי בית-הספר בתחומים שונים, על מאפייני הרקע שלהם, ועל העבודה איתם.⁸ הצורך בכלי שיבחן את תפקוד כל תלמידי בית-הספר (ולא רק של התלמידים בסיכון אשר לגביהם נאסף מידע מפורט יותר במסגרת השאלון המתואר למעלה) נובע מכך שתכנית "רווחת הפרט" מיועדת להשפיע על עבודתם השוטפת של חברי הצוות החינוכי, בכך שהיא תומכת באיתור תלמידים במצבי סיכון ולספק לאותם תלמידים מענים מיוחדים. בנוסף לשימוש שנעשה בכלי לצורך המחקר, הכלי הוטמע גם בעבודת המורים לצורך איתור צרכים, תכנון תכניות ברמת השכבה, הכיתה והפרט, ומעקב אחר מצב התלמידים לאורך זמן.

⁶ בשנה הראשונה למחקר, התבצעה גם בדיקה ראשונית בבית-ספר חמישי נוסף, בעיר אחרת, שם הסתיימה התכנית בתום שנת המחקר הראשונה (כהן-נבות ואחרים, 2004).

⁷ באחד מבתי-הספר ("חצבי"), התכנית החלה מאוחר יותר, והשאלון הועבר בתום השנה השנייה ליישום התוכנית שם (שזו הייתה שנת המחקר האחרונה).

⁸ האסטרטגיה לבניית הכלי מבוססת על כלי לבדיקה כוללת של תלמידים לצורך הערכה גנרית של תכנית (סבר ואחרים, 2004).

הכלי למיפוי כיתתי הוא קצר מאוד (שורה של פריטים לגבי כל ילד, ראו נספח ב), ובכך הוא מאפשר איסוף נתונים נוח ומהיר ביחס לכלל התלמידים בכיתה (כשעה עד שעה וחצי נדרשות כדי למלא את כלי המיפוי ביחס לכלל תלמידי הכיתה). במסגרת הכלי למיפוי כיתתי, וכן בשאלונים על אודות התלמידים בסיכון (שיתואר בהמשך), המורים התבקשו לאפיין את התנהגות התלמידים על פי סקלות מובנות להתנהגויות שניתנות לצפייה במהלך הרגיל של יום הלימודים. לטופס הוכן מדריך אשר מנחה את המחנך בהערכת תפקוד התלמידים (ראו נספח ב).

הכלי למיפוי כיתתי הועבר בתחילת השנה ובסיומה, בבתי-ספר שבהם יושמה התכנית זו השנה השלישית ובהם כבר הייתה קיימת היכרות רבה עם גישת התכנית.⁹ זאת, כדי למנוע מצב שבו הנתונים עלולים להיות מוטים בגלל פערים בין תחילת השנה וסוף השנה ברמת המודעות של המורים לבעיות בתפקוד התלמידים, במיוחד בתחום הרגשי-חברתי, אותו המורים בבתי-הספר (ללא התכנית) בדרך כלל רגילים פחות להעריך. בנוסף, בשני בתי-ספר התאפשר איסוף נתונים בנקודות זמן שלישית, בתום שנת הלימודים העוקבת, כדי לבחון שינויים במצב התלמידים לאחר תקופה ארוכה יותר של עבודה עם התלמידים. בסך-הכל נאסף מידע בשתי נקודות זמן ביחס ל-1,380 תלמידים (4 בתי-ספר) ובשלוש נקודות זמן נאסף מידע לגבי 374 תלמידים (2 בתי-ספר).

לצורך אפיון נרחב יותר של התלמידים בסיכון, וביצוע מעקב על מצבם, נבנה כלי נוסף - "שאלון על אודות תלמידים בסיכון": שאלונים מובנים שהמחנכים מילאו ביחס לתלמידים, שלהערכתם, נמצאים באוכלוסיית היעד של התכנית. השאלון נבנה על בסיס שאלונים שהיו בשימוש במחקרים קודמים (כהן-נבות וגבעון, 1998), ותוך כדי התייעצויות עם צוות המנחים. המידע שנאסף התייחס לתפקוד התלמידים בבית-הספר (בתחום הלימודי, ההשתלבות במסגרת בית-הספר, תפקוד חברתי, יחסים עם המורים ועוד), וכן לעבודה עם התלמידים ולהערכת המורים את השינויים במצבם. בכל בית-ספר השאלונים הועברו בתום השנה השנייה להשתתפות בית-הספר בתכנית, ושוב בתום השנה השלישית לתכנית, וזאת כדי לעמוד על השינויים במצב התלמידים (ראו הערת שוליים 8); (שאלונים אלה מולאו לגבי 149 תלמידים). נמצאה התאמה רבה בין שני מקורות המידע (הכלי למיפוי כיתתי והשאלון על אודות תלמידים בסיכון) ביחס למצב התלמידים בסיכון.

2.3 מגבלות מערך המחקר הכמותי

בחלקו **האיכותני**, המחקר מציג את תפיסות אנשי המקצוע שהשתתפו בתכנית לגבי השפעתה על עבודתם ועל פעילות בית-הספר, וניתן ללמוד על ייחוס השפעתה על-ידי אנשי המקצוע.

לעומת זאת, מערך המחקר של **החלק הכמותי** מאפשר למידה על שינויים שחלו בקרב תלמידי בתי-הספר שהשתתפו בתכנית, אך אינו מאפשר לייחס שינויים אלה להשפעת התכנית. זאת, מכיוון שאין נתונים על קבוצת השוואה של בתי-ספר ותלמידים דומים, אשר בקרבם ניתן היה לראות שינויים ברמת התפקוד גם ללא התכנית. מצד אחד ייתכן שהשינויים החיוביים היו מתרחשים גם ללא התכנית, ומהצד האחר ייתכן שחלק מהנתונים המורים על היעדר שינויים משקפים מצבים פחות

⁹ באחד מבתי-הספר ("חצבי"), התכנית החלה מאוחר יותר, והכלי הועבר בתום השנה הראשונה ליישום התכנית, ושוב בתום השנה השנייה (שהייתה שנת המחקר האחרונה).

בעייתיים מאשר היו מתרחשים בלי התכנית, במיוחד לאור העובדה שבתחומים רבים יש התגברות של מצבי סיכון עם העלייה בגיל.

כזכור, איסוף הנתונים על מצב התלמידים התבצע החל מהשנה השלישית ליישום התכנית. מכאן, שהנתונים במדידה הראשונה אינם משקפים את מצב התלמידים לפני תחילת התכנית. ייתכן, שמרב השינויים חלו בתקופה הראשונה ליישום התכנית, לפני תחילת איסוף הנתונים, וכי נתוני ה-baseline היו מאפשרים לנו לצפות בשינויים משמעותיים עוד יותר מהשינויים שנצפו במחקר זה.

3. מאפייני התלמידים וצורכיהם

תפיסת התכנית גורסת כי יש צורך לבחון את צורכי התלמידים מתוך ראייה הוליסטית המתייחסת למכלול התחומים המשמעותיים לחייהם. על מנת ללמוד על מאפייני התלמידים בבית-הספר וכדי לעקוב אחר השינוי במצבם, הכין צוות המחקר, בשיתוף עם הצוות שפיתח ויישם את התכנית, כלי למיפוי כיתתי (ראו נספח ב), שנועד לשמש דרך נוחה ויעילה למיפוי צורכי התלמידים בתחומי הסיכון המרכזיים על פי תפיסת התכנית: רקע משפחתי, התנהגות לימודית ונוכחות בבית-הספר, פערים בהישגים הלימודיים ומצב רגשי-חברתי. כל מחנכי בתי-הספר בתכנית ציינו את מאפייניהם ותפקודם של כל אחד מתלמידי הכיתה שלהם, באמצעות כלי זה, בתחילת השנה ובסיומה, החל מהשנה השנייה או השלישית ליישום התכנית בבית-הספר. בפרק זה נציג את צורכי התלמידים, כפי שדווחו בתחילת שנת הלימודים תשס"ה (שנת המחקר השלישית).

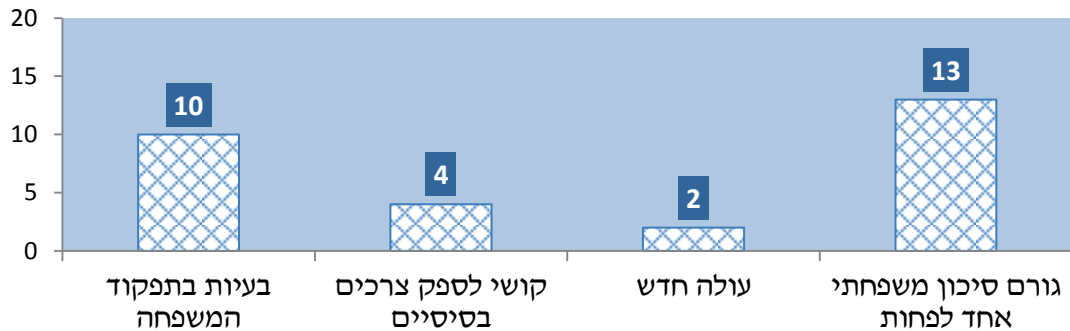
3.1 הרקע המשפחתי של התלמידים

לסביבה המשפחתית יש השפעה רבה על תהליך התפתחותו של התלמיד, על רמת תפקודו בבית-הספר ועל יכולתו להפיק את המרב מהחוויה הלימודית. מחקרים רבים מראים כי מרבית התלמידים בסיכון הם בנים ובנות למשפחות המאופיינות באחד או יותר מהמצבים הבאים: עוני, קושי לספק צרכים בסיסיים (Janosz et al., 2000); הגירה/עלייה (טטר ואחרים, 1994); ותפקוד משפחתי לקוי, בעיות בתפקוד המשפחה כוללות: טיפול הורי בלתי הולם, בעיות בתפקוד החברתי של ההורים או משברים משפחתיים חריפים (Alexander et al., 1997; Frank, 1990).

בכלי למיפוי כיתתי המורים התבקשו לציין אם משפחת התלמיד מתאפיינת בכל אחד מהמאפיינים הנ"ל: עוני וקושי לספק צרכים בסיסיים; עלייה; ובעיות בתפקוד המשפחה הכוללות: טיפול הורי בלתי הולם, בעיות בתפקוד החברתי של ההורים ומשברים משפחתיים חריפים.¹⁰ מדיווח המורים עלה כי 10% מהתלמידים בבית-הספר שהשתתפו במחקר באים ממשפחות עם בעיות בתפקוד המשפחה, 4% ממשפחות התלמידים התקשו לספק את צורכיהן הבסיסיים, ו-2% מהתלמידים הינם עולים חדשים (עד 5 שנים בארץ) (תרשים 2). מסיכום הנתונים עולה כי ל-13% מכלל התלמידים קיים לפחות גורם סיכון משפחתי אחד.

¹⁰ לפירוט המצבים הנכללים בהגדרות ראו נספח ב.

תרשים 2: גורמי סיכון משפחתיים של התלמידים (באחוזים)



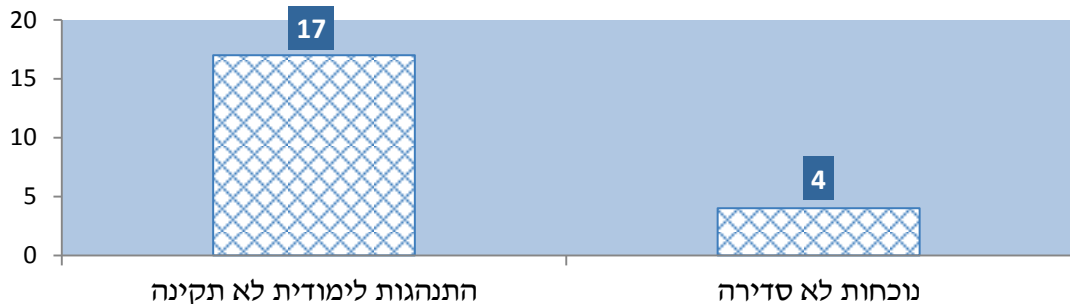
מקור: כלי למיפוי כיתתי (N=1,380)

מההשוואה בין ארבעת בתי-הספר¹¹ עולה כי גורמי סיכון משפחתיים נמצאים בשיעורים גבוהים יותר בקרב התלמידים בבית-ספר "סביון" (21%) לעומת בקרב התלמידים בבית-ספר "חצב" (13%) ובתי-ספר "רותם" (13%) ו"הדס" (11%) (תרשים א-1 בנספח).

3.2 התנהגות לימודית

קשיים בהתנהגות לימודית ונוכחות לא סדירה בבית-הספר הינם ביטויי סיכון מרכזיים. לגבי 17% מהתלמידים צוין על-ידי המחנכים בתחילת השנה שהתלמיד מפגין התנהגות לימודית לא תקינה. בעיות של נוכחות אינן נפוצות: 4% מהתלמידים מתאפיינים בנוכחות לא סדירה על פי דיווח המחנכים (תרשים 3).

תרשים 3: קשיים בהתנהגות לימודית ונוכחות בתחילת השנה (באחוזים)



מקור: כלי למיפוי כיתתי (N=1,380)

3.3 פערים בהישגים לימודיים

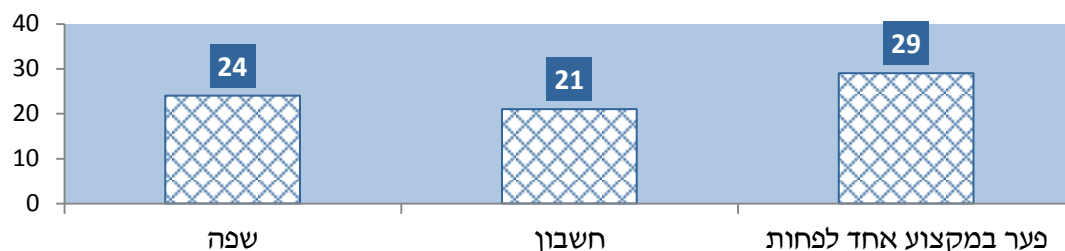
גם פערים בהישגים לימודיים הם מביטויי הסיכון הבולטים והנמדדים ביותר בבית-הספר. הישגים לימודיים נמוכים מצביעים על כך שהתלמיד אינו ממצה את הצפוי מהלימודים בבית-הספר. הישגים לימודיים נמוכים עלולים גם להוות גורם סיכון לנשירה מבית-ספר תיכון ולהימנעות מלימודים על-

¹¹ שמות בתי-הספר בדויים.

תיכונים (כהן-נבות, 2000 ; כהן-נבות ואחרים, 2001). המורים נתבקשו לציין אם יש לתלמיד פערים בהישגים הלימודיים, ביחס לתכנית הלימודים של שכבת הכיתה, בשפה ובחשבון.

מהממצאים עולה כי ל-21% מהתלמידים היו פערים בהישגים בחשבון ול-24% מהתלמידים היו פערים בהישגים בשפה. ל-29% מהתלמידים היו פערים לימודיים באחד לפחות משני המקצועות (תרשים 4).

תרשים 4: פערים בהישגים לימודיים ביחס לתכנית הלימודים בשפה ובחשבון בתחילת השנה (באחוזים)*

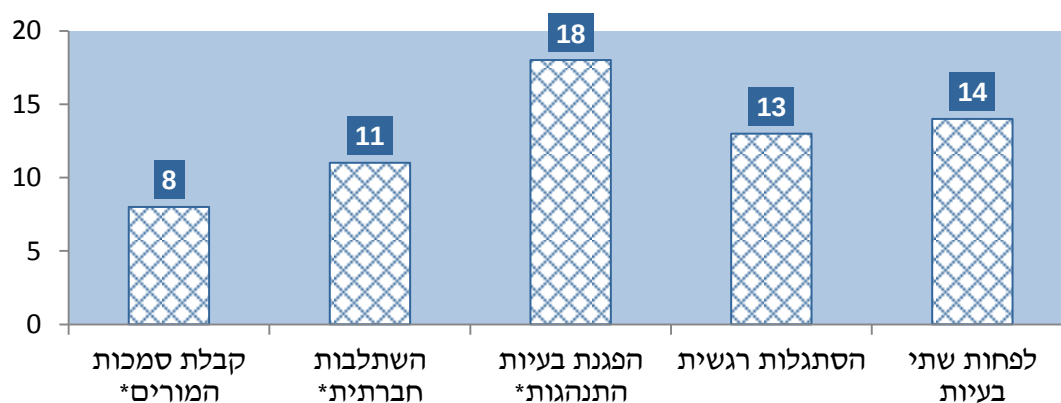


* אחוז התלמידים שהפגינו "פער של עד שנה" או "פער של עד שנתיים" בהישגים ביחס לתכנית הלימודים, קטגוריות נוספות היו "כמצופה" ו"מעל למצופה".
מקור: כלי למיפוי כיתתי (N=1,380)

3.4 בעיות במצב רגשי-חברתי

בעיות בתפקודם החברתי והרגשי של התלמידים הינן ביטוי נוסף למצבי סיכון. באמצעות הכלי למיפוי כיתתי נבדקו מספר היבטים של התפקוד החברתי-רגשי של התלמידים: הסתגלות רגשית - הבעת חרדות ופחדים מעבר למקובל, יציאה בקלות מ"שיווי משקל רגשי"; הפגנת בעיות התנהגות - הפרעה למהלך השיעור או הצקה לתלמידים אחרים; השתלבות חברתית - קשיים ביצירת קשרים, ניתוק חברתי או דחייה; וקבלת סמכות המורה - ביצוע משימות ומילוי הוראות הניתנות על-ידי המורה.

תרשים 5: בעיות במצב רגשי-חברתי בתחילת השנה (באחוזים)



* אחוז התלמידים אשר הפגינו בחודש האחרון בעיות התנהגות "לפעמים", "לעיתים קרובות" או "תמיד". קטגוריות נוספות לבחירה היו "אף פעם" או "לעיתים רחוקות".
מקור: כלי למיפוי כיתתי (N=1,380)

בתרשים 5 לעיל מובא דיווח המחקרים לגבי התנהגותם של התלמידים בתחילת השנה. מהממצאים עולה כי בקרב 18% מהתלמידים קיימות בעיות בהתנהגות הבית-ספרית, ל-13% יש בעיות בהסתגלות רגשית, ל-11% בהשתלבות חברתית, ול-8% ישנם קשיים בקבלת סמכות המורה. כמו-כן, מהמדד המסכם עולה כי 14% מהתלמידים הינם בעלי שתי בעיות או יותר בתחום הרגשי-חברתי (תרשים 5). הממצאים מצביעים על הבדלים משמעותיים בין בתי-הספר בהיקף הבעיות במצב הרגשי-חברתי של התלמידים: למשל, 24% מהתלמידים בבית-ספר "סביון" הפגינו בעיות התנהגות, לעומת 10% בבית-ספר "רותם" (תרשים א-4 בנספח).

3.5 מדד סיכון מסכם

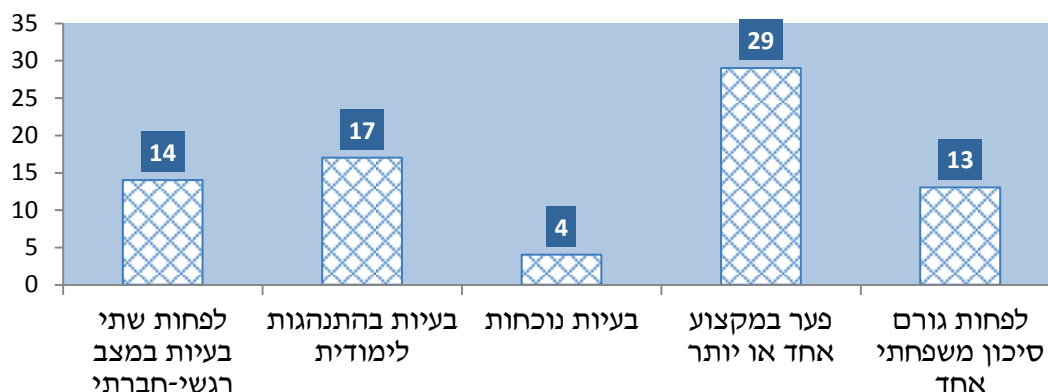
עד כה התייחסנו לכל אחד מביטויי הסיכון בנפרד. בנוסף, נבנה מדד סיכון מסכם המשלב את ביטויי הסיכון השונים העולים ממאפייני התלמידים בתחומים השונים שהובאו לעיל, וזאת מתוך תפיסת מצב הסיכון כמצב מורכב הנובע משילוב בין מספר ביטויי סיכון.

להלן תיאור היבטי הסיכון אשר נכללו במדד המסכם:

- ♦ בעיות במשפחה: נכללו התלמידים בעלי היבט סיכון משפחתי אחד לפחות.
- ♦ בעיות בנכחות ובעיות בהתנהגות לימודית: נכללו התלמידים אשר זוהו כבעלי התנהגות לא תקינה לפעמים, בדרך כלל או תמיד.
- ♦ פערים לימודיים: נכללו התלמידים אשר זוהו כבעלי פערים לימודיים (מתחת לרמה המצופה) בתחום אחד לפחות (שפה/חשבון).
- ♦ בעיות במצב רגשי-חברתי: נכללו התלמידים אשר זוהו כבעלי התנהגות לא תקינה לפעמים, בדרך כלל או תמיד, בשני ביטויים לפחות בתחום הרגשי-חברתי: קבלת סמכות המורה, השתלבות חברתית, הסתגלות רגשית והפגנת בעיות התנהגות.

תרשים 6 מציג את אחוז התלמידים שלגביהם דווח על מצב של סיכון בכל אחד מהתחומים הללו. בכל המדדים המתייחסים לתפקוד התלמידים (כולל רמת ההישגים בשפה וחשבון), כמעט שאין הבדלים בין בתי-הספר ברמות התפקוד של התלמידים. זאת, על אף שבבית-ספר "סביון" סובלים תלמידים רבים יותר ממצבי סיכון בתחום המשפחה (תרשים א-5 בנספח).

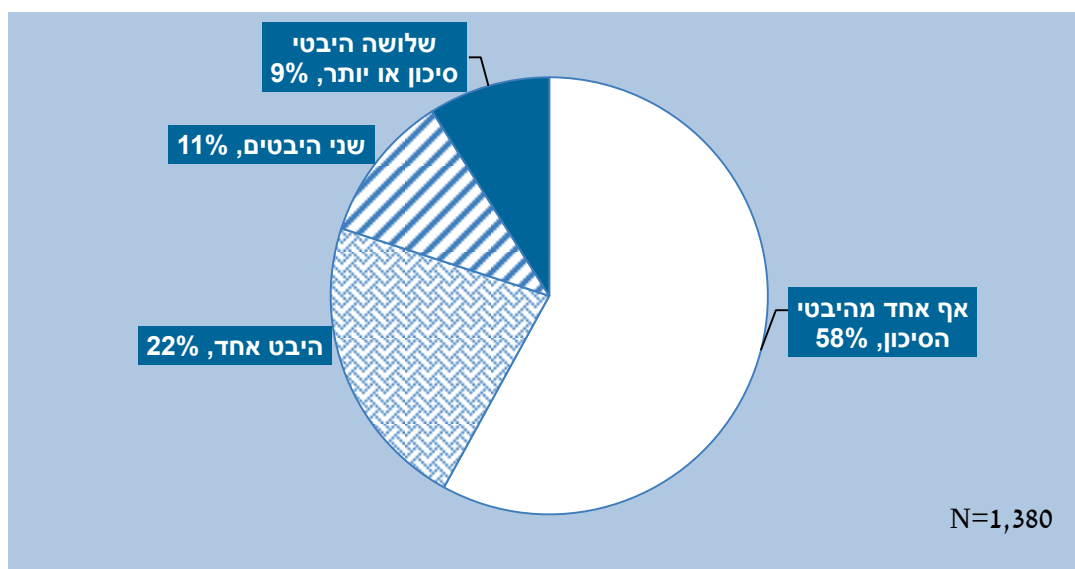
תרשים 6: אינדיקטורים של סיכון, בקרב התלמידים (באחוזים)



מקור: כלי למיפוי כיתתי (N=1,380)

כמו-כן, נבנה מדד סיכון מסכם המצביע על מספר התחומים שלגביהם דווח על בעיה בעבור כל תלמיד (תרשים 7). הממצאים ממדד הסיכון המסכם מעידים כי בקרב 58% מהתלמידים לא נמצא אף אחד מביטויי הסיכון, בקרב כ-22% מהתלמידים נמצא היבט סיכון אחד, בקרב 11% נמצאו שני היבטי סיכון - מצב של "סיכון נמוך", ובקרב 9% מהתלמידים נמצאו שלושה היבטי סיכון או יותר - מצב של "סיכון גבוה". התפלגות רמת הסיכון בארבעת בתי-הספר שנבדקו הייתה דומה (לוח א-1 בנספח).

תרשים 7: מדד מסכם לרמת סיכון: התפלגות מספר ביטויי הסיכון (באחוזים)



4. יישום התכנית

בפרק זה יתוארו יישום התכנית, בעיקר במהלך השנה השלישית להבאת התכנית לבית-הספר; תרומת התכנית למעורבים בה; והקשיים ביישום התכנית. המידע מבוסס על קבוצות מיקוד עם מורים ועל ראיונות עם מנהלות בתי-הספר והמנחים. בשנה השלישית להפעלת התכנית הועברו שאלונים גם לכלל המורים בארבעת בתי-הספר. מושם דגש על מידע מהשנה השלישית ליישום, כדי לבחון את הטמעת התכנית לקראת סיום תהליך הכנסתה לבית-הספר, כאשר היא כבר מתבצעת באופן מלא.

4.1 תיאור ההתערבות

כאמור, ההתערבות בתכנית "רווחת הפרט" מופעלת בשני צירי הנחיה עיקריים: הנחיה פסיכו-חינוכית והנחיה פסיכו-פדגוגית. זאת, במטרה לפעול למען פיתוח יכולותיהם האישיות והמקצועיות של מורי בית-הספר, הן כפרטים והן כצוות, כדי שיצליחו ליצור מענים חינוכיים המותאמים ליכולות הגלויות והסמויות של תלמידים בסיכון (מור, 2004). התכנית מתבצעת באמצעות הנחיה וליווי שוטפים של צוותי המורים במשך שלוש שנים, הניתנים על-ידי מומחים בתחום הטיפול והפדגוגיה עם תלמידים בעלי קשיים לימודיים. צוותי המורים נפגשים עם המנחים מטעם התכנית בבתי-הספר מדי שבוע. עבודת המנחים כוללת בעיקר מפגשי הנחיה עם הרכבים שונים של הצוות (ההנהלה, הצוות המוביל, צוותי המנחים משכבות שונות, מליאת הצוות).

להלן פירוט הפורומים השונים שבמסגרתם ניתנה הנחיה במסגרת התכנית בכל אחד מבתי-הספר :

- ♦ **הנחיה למנהלות:** בכל אחד מבתי-הספר התקיימה הנחיה אישית למנהלת וזאת בפגישות קבועות ובתדירות שבועית.
 - ♦ **הנחיה לפורום צוות מוביל:** בכל בתי-הספר התקיימה הנחיה פסיכו-חינוכית לצוות המוביל. הרכב הצוותים, מספר המשתתפים ותדירות הפגישות הותאמו לצרכיו הארגוניים של כל בית-הספר. ניכר כי בכל אחד מבתי-הספר ההנחיה שמה דגש על הצמחה של הנהלת ביניים. בחלק מבתי-הספר, פורום זה התקיים באופן סדיר ורצוף במהלך השנים, ולשביעות רצון המשתתפים. לעומת זאת, בחלק מבתי-הספר הפגישות לא התקיימו באופן סדיר. בנוסף, במהלך השנים היו שינויים בהרכב הפורום ובצורת ההנחיה, בניסיון להביא להלימה טובה יותר של עבודת הפורום לצורכי העבודה והאילוצים הארגוניים באותם בתי-ספר.
 - ♦ **הנחיה לצוותי מחנכים:** בכל בתי-הספר התקיימה הנחיה למורים, בעיקר לצוותי מחנכים. ההנחיה התחילה על-פי-רוב בציר הפסיכו-חינוכי והתמקדה באיתור הצרכים המקצועיים של המורים כצוות וכיחידים, בהעלאת המודעות לדפוסי העבודה והחשיבה הקיימים ובמידת התאמתם לצורכי העבודה עם תלמידים בסיכון. בהמשך, עבר הדגש להנחיה בציר הפסיכו-פדגוגי שעסקה בהקניית כלים לאיתור ולאבחון תלמידים בסיכון, ובהתאמת ההוראה לצורכיהם המיוחדים. עבודת ההנחיה בשני הצירים התבססה במידה רבה על ניתוח מקרים של תלמידים בסיכון שהובאו על-ידי המורים המשתתפים.
 - ♦ **מפגשי מליאה:** בכל בתי-הספר התקיימו מפגשי מליאה לכל המורים בבית-הספר. התכנון וההנחיה של מפגשים אלה נעשו על-פי-רוב בשיתוף בין המנהלות לבין המנחים. המפגשים כללו דיונים בנושאים "מערכתיים" הקשורים לכלל בית-הספר, אשר עלו לדיון קודם בצוות המוביל. שני המנחים הנחו את המפגשים ולעתים גם נתנו הרצאות בנושאים רלוונטיים.
- המנחים ערכו גם תצפיות בכיתות וקיימו מפגשי ייעוץ פרטניים עם חלק מהמחנכים. זאת, לצורך ליווי העבודה עם תלמידים מרובי צרכים. בנוסף, המנחים ביצעו התערבות ישירה עם תלמידים מרובי צרכים או עם הוריהם, בליווי המורים, לצורך הדגמת שיטות עבודה למורים.
- פרט לבית-ספר אחד ("חצב", ראו בהמשך), לא מונו רכזים מתוך צוות בית-הספר לצורך ריכוז משימות התכנית, ומשימות אלו בוצעו על-ידי מנהלות בתי-הספר.
- כאמור, במשך ארבע שנות ביצוע המחקר, בתי-הספר השונים נמצאו בשלבים שונים ביחס ליישום התכנית, והם היו בעלי מאפיינים שונים בכל הקשור לפעילות הצוות ולצורכי הלמידה של הצוותים השונים. מכאן שמהלך ההתערבות בכל אחד מהם יושם באופן שונה :
- ♦ **בבית-ספר "סביון"** הופעלה התכנית במהלך שלוש שנים (תשס"ג-תשס"ה), וההתערבות נעשתה בשני הצירים, הציר הפסיכו-חינוכי והציר הפסיכו-פדגוגי, עם קבוצות מחנכים משכבות שונות ועם צוות ההנהלה. חלק מהמחנכים קיבלו הנחיה ברצף של שנתיים או שלוש שנים.
 - ♦ **בבית-ספר "חצב"** התכנית הופעלה במהלך ארבע שנים (תשס"ג-תשס"ו) - בשנתיים הראשונות על-ידי מנחים מטעם התכנית בשני הצירים : הציר הפסיכו-חינוכי והציר הפסיכו-פדגוגי. בשנתיים

האחרונות התכנית הופעלה באמצעות "מודל פנימי" אשר כלל הנחיה פסיכו-חינוכית על-ידי הפסיכולוגית הקבועה של בית-הספר והשתלמות לכלל חדר המורים על-ידי מנחה מטעם התכנית בנושאים הקשורים להתמודדות עם תלמידים בסיכון. על מנת לחזק את ניהול התכנית בתוך בית-הספר, מונתה אחת המורות מצוות בית-הספר כרכזת לתכנית. היא עסקה בתיאום ארגוני של התכנית בבית-הספר, ערכה תצפיות בכיתות, נתנה הנחיה למורות באמצעות דיונים בהצגת המקרים, הכינה תכניות עבודה, וביצעה מעקב אחרי התקדמותם של אותם תלמידים.

♦ **בית-ספר "רותם"** בו הופעלה התכנית במהלך שלוש שנים (תשס"ד-תשס"ו), ההתערבות נעשתה בו-זמנית בשני הצירים, הציר הפסיכו-חינוכי והציר הפסיכו-פדגוגי, עם קבוצות של מחנכות משכבות שונות בנוסף לצוות ההנהלה והצוות הטיפולי (יועצת ופסיכולוגית, בעיקר בשנה השלישית).

♦ **בית-הספר "הדס"**. בעת סיום המחקר (סוף שנת תשס"ו), בית-ספר זה השתתף בתכנית במהלך שנתיים בלבד. בשנה הראשונה התקיימה הנחיה פסיכו-חינוכית לאורך השנה. כמתוכנן, ההנחיה הפסיכו-פדגוגית התחילה מאוחר יותר, לקראת סוף השנה, וזאת כדי שהצוות יעבור קודם לכן תהליכים של פיתוח צוות.

4.2 שביעות רצון המורים והמנהלות מהתכנית

המורים נשאלו על שביעות רצונם מהתכנית בשאלון למורה (ראה לוח 1). נמצא כי קיימת שביעות רצון גבוהה בקרב מרבית המורים: 64% מהמורים דיווחו על שביעות רצון רבה מעצם קיום התכנית. כמו-כן, אחוז דומה מהמורים דיווחו כי מעורבותם בתכנית תרמה להם סיפוק רב ו-61% דיווחו כי מעורבותם בתכנית תרמה להם עניין.

לוח 1: שביעות רצון מהתכנית, לפי בית-ספר (באחוזים)*

סך-הכל	בית-ספר "סביון"	בית-ספר "חצב"	בית-ספר "רותם"	בית-ספר "הדס"
מרוצה מקיום התכנית בבית-הספר	64	75	65	80
המעורבות בתכנית תרמה סיפוק	64	75	68	80
המעורבות בתכנית תרמה עניין	61	75	63	70
דרישות התכנית היו עומס רב	23	17	33	0
דרישות התכנית הקשו על העבודה בבית-הספר	12	8	24	0

* אחוז המורים שדיווחו על כך במידה "רבה" או "רבה מאוד". (מספר המשיבים = 54)

מהראיונות עם המורים עולה כי שביעות הרצון הגבוהה נובעת מההתייחסות למורה ולצרכיו המקצועיים, ומההזדמנות לקבל תמיכה ברמה הצוותית והאישית. לדברי אחד המורים:

(זו) "הפעם הראשונה בקריירה שלי שמישהו שם במיקוד את המורה".

לדברי מורה אחרת:

"דיברנו על עצמנו ולא דווקא על הבעיה בכיתה ועל הילד... זה דבר שבאמת לא היה בעבר... הזדמנות לפירוק מטענים".

המורים נשאלו בנוסף על שביעות רצונם מההנחיה (לוח 2). נמצא כי מרבית המורים דיווחו על שביעות רצון רבה מדרך עבודת המנחים במפגשים, מהתכנים הנלמדים ומהקשר האישי עם המנחים. כמו-כן, מרביתם דיווחו כי המנחים קישרו בין הדברים שנלמדו במהלך המפגשים ובין עולם העבודה שלהם. מהנתונים עולה כי שביעות הרצון בבית-ספר "הדס" הייתה נמוכה יותר מאשר בשאר בתי-הספר. ייתכן שהדבר נובע מכך שבית-ספר זה היה רק בשנה השנייה ליישום התכנית (לעומת בתי-הספר האחרים שכבר היו בשנה השלישית), וכי הספיקו לקבל את ההנחיה הפסיכו-פדגוגית למשך קצת יותר משנת לימודים אחת בלבד.

לוח 2: שביעות רצון מההיבטים השונים של ההנחיה לפי בית-ספר (באחוזים)*

סך-הכל	בית-ספר "סביון"	בית-ספר "חצב"	בית-ספר "רותם"	בית-ספר "הדס"
הדרך בה המנחים עובדים במפגשים	84	83	100	90
הקשר האישי עם המנחים	82	83	84	80
התכנים הנלמדים	81	75	95	90
האווירה במפגשים הייתה של למידה הדדית	89	75	100	90
הדברים שלמדת בחלקים שונים של המפגשים התגבשו אצלך למכלול	80	83	84	89
המנחים קישרו בין הדברים שנלמדו במהלך המפגשים ובין עולם העבודה של המשתתפים	86	92	90	100

* אחוז המורים שדיווחו על כך במידה "רבה" או "רבה מאוד". (מספר המשיבים=56)

4.3 תרומות התכנית לצוותים בבתי-הספר

להלן נתאר את תרומת התכנית בשלוש רמות: ברמת מנהלות בתי-הספר; ברמת העבודה הצוותית; וברמת העבודה של המורה ישירות עם התלמידים.

א. תרומת ההנחיה למנהלות

מהראיונות עם המנהלות עולה כי הן הביעו שביעות רצון גבוהה מעצם קיום המפגשים. המנהלות התייחסו למפגשי ההנחיה האישית שקיבלו במהלך שנות ביצוע התכנית כאל הזדמנות חשובה לדיון, התלבטות וחשיבה, בשיתוף עם המנחה על נושאים הקשורים לעבודה השוטפת של ניהול בית-הספר. לדבריה של אחת המנהלות בשנה הראשונה לתכנית בבית-ספרה:

(זו הייתה) "פריבילגיה לא נורמלית לשבת שעה וחצי במקום של חשיבה ושל הארה".

אותה מנהלת ציינה שנה לאחר מכן:

"הפרויקט נותן סיוע למנהל ברמה אישית גם, והסיוע הזה עושה לי גם דברים ברמה אישית שלי, מבחינת מודעות שלי לתגובות, מבחינת מודעות שלי להתנהלות, מבחינת אמירה של דברים שאולי פחות הייתי אומרת קודם או תגובות למצבים שקודם הייתי מגיבה אחרת".

חשוב לציין כי הייתה שונות בדיווח המנהלות על השפעת התכנית עליהן באופן אישי. חלקן סיפרו על השפעה אישית משמעותית, ואילו אחרות היו מסויגות יותר והעדיפו לא לשתף את צוות המחקר בנושא זה.

התרומות העיקריות שהועלו כוללות:

פיתוח מודעות לבעיות בתפקוד המורים והתנהלות הצוותים. הדיונים על אופי התקשורת המקצועית המתקיימת בין המנהלות לבין המורות, ובין המורות לבין עצמן, הגבירו את המודעות של חלק מהמנהלות לגבי הצורך להתמודד בצורה אחרת עם בעיות שעולות. לדברי אחת המנהלות:

"הכניסה של המנחה חשפה דברים שלא היו על פני השטח. היינו גאים בכך שיש לנו חדר מורים נעים, מגובש. בכניסה שלה לחדר המורים התעוררו דעות שונות וסכסוכים בין המורים. היא חשפה דברים שלא ידעתי..."

אותה מנהלת התייחסה לאופן בו ההנחיה עזרה לה להגיע להערכת מצב ביחס לאופי הקשר המקצועי בינה לבין המורות:

"... היא אמרה לי שאין תקשורת בין האנשים; לא מכוונים לקידום צורכי בית-הספר, אלא מכוונים אליך (כדי) למצוא חן בעינייך. צריך לחשוב איך לשנות את זה".

פיתוח מודעות לפעילות, כגון מעקב אחרי עבודת המורים, מתן משוב למורים, תיעוד ודיווח. לדברי אחת המנהלות:

"אני חושבת שחייב להיות מעקב בדרך שיטתית אחר עבודת המורים... מניסיוני בשנה הזאת, הרבה מאוד אנשים צריכים את המסגרת ואת הדחיפה... אני חושבת שצריך לעשות ישיבות יותר על כיתות... להיפגש בצורה קבועה ושיטתית: מנהלת, יועצת, פסיכולוג, עם המחנכת, ולשמוע כל הזמן הערכות על אותם ילדים".

מנהלת אחרת התייחסה לשינוי בעבודתה יחד עם חברות צוות הניהול:

"חלק מהשינוי שעברנו הוא שלמדנו מאוד להשתמש במשוב, למדנו שלכל פעילות אנחנו אוספים משוב ומסיקים את המסקנות ומחליטים משהו לגבי ההמשך, אני חושבת שזה כלי שמאוד עזר לנו בעשייה היומיומית בבית-הספר".

המנהלות גם פיתחו יכולות התמודדות עם קשיים בניהול אשר היוו נקודת תורפה בעבודתן היומיומית. לדוגמה, אחת המנהלות התייחסה לפיתוח יכולתה להפעלת סמכות:

"השנה אני מרגישה את השינוי אצלי, להיות יותר אסרטיבית ודורשת, ופחות חברה של המורות".

אותה מנהלת התייחסה לתרומה המרכזית של התכנית לעבודתה בבית-הספר וציינה כי השתתפותה בתכנית הביאה ל"העצמה אישית ביכולת ההובלה שלי בצוות הניהול".

מנהלת אחרת נותנת דוגמה לשינוי באופן הפעילות שלה :

"אני מנסה לראות איך אני יכולה (לפעול) מול ההערות שאני מקבלת, למשל, על התחושה שבית-הספר מתפורר. התחלתי לבדוק, לעמוד בפתח, לראות מי מגיע, להעיר ושאלנים ישמעו, לבקש דיווח על תכנית העבודה. כדי שירגישו שאני גם מחזיקה".

מנהלת נוספת:

"אני חושבת (שהניסיון בתכנית) חידד את ההסתכלות שלי על עצמי ועל דברים שקורים בתוך בית-הספר".

ב. תרומת ההנחיה ברמת הצוות

הזדמנויות לשיתוף העמיתים וקבלת תמיכה רגשית: מדיווחי רבים מהמורים עולה כי מפגשי ההנחיה יצרו בעבורם הזדמנויות לשיתוף העמיתים בקשיים בעבודה עם תלמידים בסיכון ולקבלת תמיכה רגשית מהעמיתים ומהמנחה. כפי שעולה בדבריה של אחת המורות:

"נעים שיש קשב לבעיות שלנו, שיש מי שישמע אותנו, יאזין לנו, שיש שיתוף שלנו עם עצמנו, כי לא תמיד יש לנו הזדמנויות בדברים כאלה לשתף את המקבילות שלנו".

מורה אחרת התייחסה גם היא להזדמנויות לשיתוף :

"הקלה רגשית שאת לא לבד - יש לך את מי לשאול, להתייעץ, להגיע לנקודה קשה".

אחת המורות שהשתתפה בהדרכה לשלוש מורות מאותה שכבה, התייחסה לכך שמפגשי ההנחיה הביאו אותה להכיר טוב יותר גם את המורות המלמדות בשכבה וגם את התלמידים. בהתייחסה למפגשים אלה היא אומרת:

"תרם לי להכיר את כל השכבה, (כולל) ילדים בשכבה שלא הייתי מגיעה אליהם לבד. תרם לי מאוד לראות ילדים בכיתות אחרות... תרם לי להכיר את המקבילות שלי יותר טוב".

היווצרות "מרחב בטוח": האפשרות לקבלת תמיכה מהעמיתים נבעה במידה רבה מהפתיחות הרבה אשר נוצרה בין המורים בצוותים השונים ובחדר המורים באופן כללי. המורים בתכנית דיווחו כי ההנחיה אפשרה יצירת "מרחב בטוח" ותיארו את היווצרותם של יחסי אמון ותמיכה בין חברי הצוות לבין עצמם, יחסים אשר עודדו את חברי הצוות להעלות קשיים ולחשוף חששות.

"אתה יכול להגיד מה שקשה לך ולא לחשוש שמישהו יחשוב שאתה אולי מורה לא טוב. אתה יכול להביע את המצוקות שלך ואתה יודע שיש תמיכה, אתה יודע שיש מישהו שיכול לעזור לך ויש לך גב וכן הלאה. זאת אומרת יש איזשהו דיאלוג ויש שיח".

מנהלת אותו בית-ספר התייחסה לשינוי בעבודת הצוותים :

"אני חושבת שיש יותר שיתוף, יש יותר פתיחות, יש יותר יכולת לשתף בדברים שקורים לך. חדר המורים הפך להיות מקום שאתה באמת יכול להרגיש שאתה יכול לדבר בו חופשי".

אחד המנחים סיכם את התהליך אותו עברה אחת מקבוצות ההנחיה :

"התהליך הנורא יפה שקרה זה שהן (חברות הצוות) התגבשו לקבוצה מאוד חזקה שנותנת תמיכה ושאהר כך עברה למפגשים של ההשתלמות הבית-ספרית. (נוצרה) תת-קבוצה פרובוקטיבית חיובית, במובן שלא מאפשרת יותר את הטיוח ושפותחת שאלות ומביאה דברים בצורה אמיתית".

פיתוח עבודה צוותית ברמות ההנהלה המצומצמת והשכבות: במסגרת ההנחיה התקיימו צוות מוביל בית-ספרי וצוותי מחנכים או מורים לפי שכבות בכל אחד מבתי-הספר. זאת, החל מהשנה הראשונה להפעלת התכנית. חלק מהצוותים היו קיימים בבתי-הספר לפני התכנית וחלקם גובשו במסגרת ההנחיה בהתאם לצורכי בית-הספר. מדיווח המורים בראיונות עלה כי הם נמצאים בשלבים שונים של פיתוח העבודה הצוותית. ההנחיה התמקדה בשלב ראשון בהקמת הפורומים הנדרשים, וביצירת יחסי אמון בין אנשי צוות בית-הספר לבין עצמם ובין חברי הפורום לבין המנחים. בשלבים יותר מתקדמים של ההנחיה התפתחו דרכי עבודה משותפות בקרב המורים בבית-הספר ביחס לעבודתם עם תלמידים בסיכון. לדבריה של אחת המורות מבית-ספר המשתתף בתכנית זו השנה השלישית :

"...נקבעו דרכי עבודה משותפות... הייתה עבודת צוות על בעיות גם בלי ההנחיה".

בבית-ספר אחר חברות הצוות המוביל דיווחו על תהליך גיבוש הצוות כתרומה מרכזית שאפשרה שיתוף פעולה מקצועי :

"בצוות הניהול הבסיס הוא יצירת אמון בינינו. הייתה לנו היכולת להעלות דברים, לשים את האצבע, לשמש אחת לשנייה קבאים : בנקודת חולשה של מישהו האחרים יכולים לעזור".

כמו-כן, מחנכת מאותו בית-ספר מציינת :

"התרומה הגדולה זו קבוצת התמיכה. בנוסף, תמיד לומדים אחת מהשנייה, למשל הרעיון של (אחד המשתתפים) בנושא דחיית סיפוקים, אני הולכת לאמץ..."

אחד הביטויים הבולטים של העבודה הצוותית, כפי שעולה מדיווחי המורים, הוא פיתוח הסכמות בצוות ביחס לדרכי עבודה ואימוץ כללי עבודה בנושאים כלל בית-ספריים. לדוגמה, באחד מבתי-הספר נבנה תקנון בית-ספרי. תהליך הבנייה נעשה ברמת הצוותים השונים והובא לדיון במליאה. בבית-ספר אחר נקבעו בצורה זו דרכי עבודה וכללי עבודה ביחס לנושא הענישה לילדים בבית-הספר.

ג. תרומת ההנחיה ברמת המורה

פיתוח "דו-שיח עצמי"

חלק מהמורות דיווחו על ההזדמנות להסתכלות מעמיקה על תפקידן ועמדותיהן ביחס לטיפול בילדים בסיכון, כתרומה ייחודית של ההנחיה. לדבריה של אחת המורות, בהנחיה הייתה הזדמנות להתבוננות עצמית :

"אני 'לוקחת חלק' במה שקורה בכיתה. כלומר, הכיתה היא 'כזאת' ו'כזאת', אבל מה אני?".

אחת המורות, בסוף שנתה הראשונה בתכנית, תיארה את ההנחיה בה השתתפה :
"כתהליך חשיבתי עמוק... את רואה גישות אחרות, שונות משלך, את מתחילה לחשוב על זה, גם מאמצת מאחרים וגם חושבת אם גישה אחרת מתאימה לכיתה שלך, זה מפתח דו-שיח עצמי".

מהראיונות ניתן ללמוד כי דו-השיח העצמי כלל התבוננות גם בדפוסי הפעולה של המורות וגם במאפיינים האישיים המשפיעים על עבודתן. אחת המורות הציגה את אחת התובנות שקיבלה :
"הבנתי יותר את עצמי... אני מאוד אחת שמונעת למטרה ולפעמים צריך לעצור ולתת לתהליך להתהוות".

כתוצאה מהשינוי בתפיסתן את התלמידים בסיכון, המורות דיווחו גם על שינוי בתפיסתן לגבי התגובה ההולמת לביטויי הקושי של התלמידים. לדבריה של אחת המורות :
"הפגישות תרמו ראייה אחרת על בעיות, על תלמידים, על עצמי ואיך אני מגיבה לבעיות, לילדים, להורים".

מורה בשנתה הראשונה בתכנית ציינה את התוצאות שמשיגים :
"...אנחנו מתחילות לשים איזשהו פוקוס על עולמו של הילד ולהסתכל עליו קצת יותר לעומק...".

לדברי מורה אחרת :
"...למדנו דפוסים של חשיבה שונה, למשל בנושא של הבעת רגשות : איך ללמד את הילדים לדבר על איך הם מרגישים כשהם מקבלים מחמאה או כשנוזפים בהם".

שיפור העבודה עם התלמידים בסיכון

השינויים בעבודת המורים התבססו על לקיחת יותר אחריות כלפי הילדים בסיכון, ובתפיסה מוגברת של מסוגלות בעבודה המקצועית. לדברי אחת המנהלות שהתראיינה שנה לאחר סיום התכנית :
"היום אני מרגישה שהילדים מקבלים מענים יותר נכונים, יש איזו מין תחושה של הכלה יותר גדולה בכיתות... (המורים) קיבלו כלים (אך) מה שיותר חשוב הוא שהם כנראה הפנימו ערכים של אחריות על כל תלמיד, ותחושה שבאמת אפשר עם כל אחד להצליח".

סיכמה זאת מורה ששוחחה עם אחת החוקרות מספר שנים לאחר שהשתתפה בתכנית. גישת העבודה שלה, היא טענה, היא : "לא לוותר על אף ילד, ולא לוותר לאף ילד". את התורה הזו קיבלתי מתכנית "רווחת הפרט", היא הדגישה.

המורים בכל בתי-הספר דיווחו על העמקת הידע ויכולת הניתוח וההבנה של קשיי הילדים. לדבריה של אחת המורות :
"קיבלתי נקודת מבט אחרת על הילד והמשפחה, מאיפה נובעת ההתנהגות".

מורה נוספת התייחסה ליכולת שלה לראות את "התמונה היותר רחבה" בכל הקשור לילדים בסיכון:

"למדתי לנסות להיות מאחורי התמונה... הילד לעתים סוחב איתו דברים שאת לא מודעת אליהם... לפני שכוועסת על הילד לחשוב מה עובר עליו... יותר נכונות להכיל את הילד וההורים מכל הבחינות"

המורים הצביעו על התרומה של הרחבת הידע על מקורות קשיי התלמידים וסוגי הקשיים השונים. רכישת הידע והמיומנות מאפשרת להם להבחין בין סוגי הקושי השונים ולתאר אותם. הדבר בא לידי ביטוי בפיתוח יכולתם לתיאור ולהצגת מקרים של תלמידים בסיכון במסגרת קבוצות ההנחיה ובפורומים אחרים בבית-הספר. חלק מהמורים הצביעו על חשיבות מתן שמות לקשיים אלו כצעד ראשון ומשמעותי לפיתוח יכולתם לספק מענים על קשיי התלמידים בצורה מותאמת ומושכלת. מורים שהשתתפו בהנחיה ציינו גם שהידע שנרכש עזר להם להבחין בין סוגי הקשיים השונים ודרכי הטיפול המתאימות.

בשניים מבתי-הספר התקיים תהליך מובנה של זיהוי מקרי "אב טיפוס" בהתייחס לסוגי הקשיים של התלמידים בסיכון. תהליך זה כלל הבאת מקרים וניתוחם בצוות המצומצם ובמליאה. המנחים הקנו למורים את הידע המקצועי שיאפשר להם להבחין בין סוגי הקושי, ולהתאים את הטיפול ואת תכנית העבודה עם הילד לסוג הקושי.

בנוסף למפגשי ההנחיה הקבוצתיים, המנחים ערכו גם תצפיות בשיעורים, כאשר המוקד הושם על תלמידים מתקשים שיש התלבטויות לגביהם. זאת, על מנת להבין טוב יותר את האינטראקציות בין המורה לתלמיד. לדברי המורים, שיחות ההנחיה שהתקיימו בעקבות תצפיות אלו סייעו להם לגבש ראייה ברורה ומקצועית יותר לגבי הקשיים של התלמיד, בראיית התלמיד בהקשר הקבוצתי והכיתתי ובהצעת דרכי פעולה להתמודדות עם קשיו.

הרחבת הידע ביחס לבעיות קשב וריכוז

אחת התרומות שדווחה על-ידי רבים מהמורים שהשתתפו בהנחיה הפסיכו-פדגוגית הייתה בנושא בעיות קשב וריכוז. המורים סיפרו שלמדו להבין טוב יותר את צורכי התלמידים עם בעיות קשב וריכוז, ואת הדרכים לאיתור ראשוני של הבעיות דרך ביטויים התנהגותיים. בנוסף, המנחה ליוותה את המורים בתהליך של מסירת מידע להורים, הפניית הילד לאבחון אצל גורמים מקצועיים רלוונטיים, והמשך הטיפול בתלמיד בכיתה. מורים שהתראיינו הדגישו את החוסר במענים לבעיות אלו לפני התכנית, ואת התרומה הרבה של התכנית בנושא זה.

רכישת כלים לאיתור תלמידים בסיכון ולאבחון קשיים לימודיים

אחת התרומות של התכנית שהועלתה על-ידי המורים היא הטמעת כלים להערכה של התלמיד בסיכון ולמעקב.

♦ **ערכת "טפסים לאבחון דינמי"** מולאה 3 פעמים בשנה ביחס לתלמידים שזוהו כנמצאים בסיכון וזקוקים להתייחסות במסגרת התכנית. היה זה איסוף שיטתי של מידע לגבי צורכיהם ומעקב אחר מצבם. הערכה הוכנה על-ידי מפתחי התכנית לצורך הערכה מעמיקה של כל ילד שמגלה היבטי סיכון.

♦ **כלי למיפוי כיתתי** מולא גם הוא פעמיים בשנה על-ידי המורים לגבי מצבם של כלל תלמידי הכיתה. הכלי למיפוי כיתתי הינו טופס מובנה קצר לצורך מיפוי מהיר של מצבם של כלל תלמידי הכיתה וצורכיהם בתחומים שונים (ראו תיאור מפורט בפרק 2 על שיטת המחקר, הכלי מובא בנספח ב).

מדיווחי המורים עולה כי השימוש בכלים הנ"ל תרם לראייה רב-ממדית של צורכי התלמידים. חשוב לציין כי המודעות לחשיבות הכלים וראייתם כמרכזיים בהמשך העבודה השוטפת עם תלמידים בסיכון בלטה בעיקר בקרב מורים ותיקים בתכנית, אשר עמדו לקראת סיום ההנחיה בבית-ספרם. לדברי שני מורים בשנה השלישית להנחיה:

"הכלים למיפוי בתחילת שנה והכלים לאבחון, עזרו לזהות ילדים בסיכון... כל ה-טופסולוגיה" שקיבלנו בעזרת ההגדרות, זה כלים שנשארים".

וגם:

"האבחונים שעשינו זה כלי מדהים בעיני. אני בטוח שאשתמש בהם, גם אם לא תהיה הנחיה מהתכנית".

חשוב לציין, שהכלים השונים שימשו למטרות שונות. בעוד שערכת הטפסים לאבחון דינמי אפשרה ראייה מעמיקה מפורטת, הכלי למיפוי כיתתי נועד לאפשר איסוף מידע מהיר ויעיל לצורך איתור וזיהוי ראשוני של צרכים. לדברי אחת המורות:

"כלי שמאוד עזר לי ומיקד אותי היה השאלון של מיפוי כיתתי, את רואה את כל הקטגוריות, מאוד ממוקד, כלי שאפשר לעבוד איתו"

צוותי בתי-הספר המשיכו להשתמש בכלים גם לאחר תקופת ההפעלה הראשונית של הפיילוט וביצוע המחקר. אחת המנהלות התייחסה לשימוש בכלים שהתכנית הכניסה לבית-הספר בריאיון שהתקיים שנה לאחר סיום התכנית בבית-הספר:

"הם באמת כלים טובים אבל דורשים באמת הרבה מאוד עבודה. ואם לא דורשים אותם - המורים לא ישתמשו בהם. אז אני דורשת את המיפוי הכיתתי בתחילת השנה... ולקראת ישיבות ההערכה שאנחנו עושים באמצע השנה, להביא שוב... תמונת מצב יותר פרטנית לגבי אותם ילדים שסומנו כילדים בסיכון".

בנוסף היא התייחסה לשונות בין המורים במידת השימוש שלהם בכלי המיפוי והאבחון של התכנית:

"יש מורים שיותר התחברו (לשימוש בכלים של התכנית) ויותר עושים שימוש של דברים נוספים, אבל זה באמת על בסיס אישי".

חלק מהמורים ציינו גם כי לא תמיד ראו צורך בכלים של התכנית. מורים אחרים הביעו אכזבה מכך כי לא תמיד התאפשרה התייחסות במסגרת ההנחיה למידע שנאסף בטפסים.

פיתוח היכולת ליצור דיאלוג אפקטיבי עם התלמידים

חלק מהמורות דיווחו כי התכנית הקנתה להן ידע וכלים כיצד ליצור "דיאלוג מקדם" עם התלמידים בסיכון. דהיינו, שיח משמעותי, שעשוי לקדם את התלמידים בתחומים שונים. מיומנויות אלו נרכשו בעקבות זיהוי דפוסי התקשורת שבהם הן השתמשו קודם לכן ואותם הן כינו כ"חוסמים". לדוגמה:

"שיניתי את השפה, היום אני שואלת: 'איך אתה מרגיש שלא הכנת שיעורים?' ולא 'למה לא הכנת?'"

מדבריהם של המורים עולה כי תהליך שינוי זה בדפוסי התקשורת בא בעקבות למידה שהתרחשה באמצעות תהליך מקביל של פיתוח דיאלוג בתוך הצוות במהלך ההנחיה:

"היכולת לשקף את הרגשות (כוללת): שיקוף לי איך אני מרגישה כשילד לא מצליח ואני לא מצליחה לעזור לו, וגם שיקוף לילד איך הוא מרגיש כשהוא מצליח... להעלות את הרגשות בסיטואציות קריטיות - זה כלי חדש".

גם המנהלות הצביעו על השינוי באופי הדיאלוג ובתקשורת שהמורות מנהלות עם ילדי הכיתה בכלל, ועם הילדים בסיכון בפרט, כתרומה מרכזית של התכנית. עם זאת, בדבריהן הן הבליטו את השונות ברמת השינוי בין המורות השונות.

פיתוח דרכי טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת

חלק מהמורים דיווחו על פיתוח דרכי טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת בכיתה. מרבית המורים אשר דיווחו על כך התייחסו לחשיבות קיום שיחה עם התלמיד בה הם מבררים את הגורם להתנהגות החריגה ומובילים את התלמיד להציע את הפתרון לבעיה ולהתחייב להתנהגות אותה הוא הציע. אחת המורות התייחסה לבעיה חברתית כיתתית:

"הייתה יצירה של שפה חדשה עם התלמידים: להוציא מהם את הפתרון... אם יש בעיה חברתית בכיתה, אז לעצור ולשאול את הילדים 'למה?' לתת להם לפתור".

מורה אחרת מתארת שיחה שלה עם תלמיד אשר היה מעורב בסכסוכים בתדירות גבוהה:

"לא 'מה הוא עשה לך', אלא 'מה אתה עושה על מנת למנוע את זה'... הגישה הזאת עזרה לי הרבה בכיתה".

באחד מבתי-הספר, המנהלת הצביעה על הפחתה באלימות בקרב ילדים כפועל יוצא מפיתוח היכולת של המורים ליצור תקשורת חיובית עם הילדים:

"מה שבעבר עשינו זה היה שיחות, התראה, השעיה. היום אנחנו מדברים קצת בשפה אחרת, ומנסים לראות איך אנחנו מורידים את רף האלימות של אותו ילד שבאה מהתסכולים שלו, מהכעסים שלו, מנורמות שהוא רגיל אליהן..."

"אני חושבת שיש יותר כלים, יש יותר ערוצים פתוחים בין מורים, מחנך, תלמידים, שיוצרים מצב של הורדה ברמת האלימות, ואני חושבת שאנחנו כן מתחילים להשיג את היעד הזה".

שיפור דרכי העבודה עם הורים

מרבית המורים, אשר קיבלו הנחיה, מדווחים על פיתוח דרכי עבודה עם הורים כאחת התרומות הייחודיות של התכנית. לפני מפגשים עם הורים, החלו המורים להקפיד לעשות הכנה מקדימה הכוללת איסוף נתונים על התלמיד, תוך התייעצויות עם עמיתים בצוות, וזאת על מנת לבוא לפגישה עם תמונת מצב ברורה ומגובשת. אחת המורות הסבירה את חשיבות ההכנה המקדימה להשגת שיתוף הפעולה של ההורים:

"כשבאים בצורה בטוחה אז ההורים נענים - מרגישים שאת באה ממקום של ידע ולא מחטטנות".

חלק מהמורים הוסיפו כי במהלך ההנחיה למדו דרכים לניהול תקשורת מועילה עם ההורים: *"המנחה נתנה לי כלים להתמודדות עם ילדים והורים, איך להוביל ולא להיות מובלת מולם, זוהי תוספת רצינית לארגון הכלים".*

מורה נוספת תיארה את השיחות שלה עם ההורים, והסבירה איך ניתן לרכוש אמון ושיתוף פעולה של הורים:

"משקפים להם את המצב של הילד... נותנת להם נקודות למחשבה... יש התחלה אחרת מצד ההורים כשבאים אליהם ככה".

חלק מהמורים הצביעו גם על תרומת ההנחיה לחיזוק יכולתם להתייחס לנושאים הקשורים למצב המשפחתי (לבעיות במשפחה) והשפעתו על תפקוד התלמידים.

בחלק מהמקרים המנחים השתתפו במפגשים עם הורים במטרה לתמוך במורים ולהדגים להם דרכים ליצירת שיח משמעותי עם הורים. המורים דיווחו על תרומת מפגשים אלה לקידום הטיפול בתלמידים וללמידה שלהם כיצד לפעול במקרים דומים בעתיד. לדברי אחת המורות:

"המנחה נותנת רעיונות גם להורים וגם לי... היא נותנת גיבוי... זו הרגשה טובה שיש עוד מישהו איתך שגם עוזר לנתח את תגובות ההורים הלא נעימות לעתים... עוזר שעוד מישהו יודע עם מה את מתמודדת... המנחה נכנסה לכיתה לצפות בילדים ויכולה לתת להורים חוות דעת מקצועית".

בנוסף, ההנחיה סייעה למורות להחליט באילו מקרים כדאי לערב את ההורים, ואיך להתמודד עם מקרים בהם כל הניסיונות להשגת שיתוף הפעולה של ההורים לא יצליחו.

ד. סיכום מידע על תרומות התכנית לפי דיווח כל מורי בתי-הספר

בנוסף למידע שנאסף במסגרת הראיונות, נאסף גם מידע על תרומת התכנית באמצעות שאלונים שהועברו לכל מורי בית-הספר לקראת סוף השנה השלישית ליישום התכנית (לוח 3).

מהממצאים עולה כי כשלושה-רבעים מהמורים מדווחים על תרומה רבה של התכנית להבנת צורכי הילדים, וזאת בהתאם למידע שהובא מהראיונות, בו דווח על מיקוד מרכזי של ההנחיה בהעמקת ההבנה של צורכי התלמידים. כשני-שלישים מדווחים על תרומה רבה לליבון בעיות העולות בעבודה השוטפת, כאשר יש שונות רבות בין בתי-הספר בהערכת תרומת ההנחיה בהיבט זה.

לוח 3: הערכת המורים כי ההנחיה תרמה להם במידה רבה (באחוזים)*

סך-הכל	בית-ספר "סביון"	בית-ספר "חצב"	בית-ספר "ירותם"	בית-ספר "הדס"
להבנת צורכי הילדים	72	92	65	89
לליבון בעיות העולות בעבודה השוטפת	60	83	47	89
לעבודה בין אישית	56	42	58	78
לעבודה עם הצוות	46	50	37	67
לידע בשיטות הוראה	21	8	25	33
לידע מבחינת חומר הלימוד	23	17	20	44

* אחוז המדווחים על תרומה במידה "רבה" או "רבה מאוד". הקטגוריות האחרות היו "כלל לא", "במידה מועטה" ו"במידה בינונית" (מספר משיבים=53).

בנוסף, נמצא כי מעל למחצית המורים מדווחים על תרומה רבה לעבודה הבין אישית, ו-46% מדווחים על תרומה רבה לעבודה עם הצוות. ממצאים אלה משקפים אף הם את המידע שהתקבל מהראיונות, לפיו חלק מהמורים הצביעו על תרומת ההנחיה לשיפור עבודתם עם הצוות ועם הילדים, ואילו אחרים לא ראו התקדמות משמעותית בתחומים אלה.

בלוח מוצגים גם נתונים, לפיהם רק כחמישית מהמורים דיווחו על תרומה רבה לידע בשיטות הוראה ואחוז דומה דיווחו על תרומה רבה לידע מבחינת חומר הלימוד. התכנית כמעט שלא עסקה בהקניית ידע בשיטות הוראה או בחומרי לימוד, ועל כן הנתונים צפויים.

4.4 קשיים ביישום התכנית

לצד התרומות של התכנית המורים נשאלו גם על קשיים וחסמים שעלו במהלכה. המרואיינים התייחסו לקשיים שעלו בתהליך ההנחיה:

החשיפה האישית שעברו המורות במסגרת ההנחיה יצרה תחושה של אי-נוחות בקרב חלק מהן. לדבריה של אחת המורות:

"לא נוח לי מול הצוות, היו דברים שצריך לנבור בנפש, טיפוליים, לא סתם. לי היה מאוד קשה עם זה, זה לא מה שציפינו מהפרויקט, שיטפלו בנו".

מדיווחי חלק מהמורות עולה כי מקור הקושי הוא בחוויה של ההתבוננות הפנימית. ואולם, חוויה זו נתפסת על-ידי מפעילי התכנית כמהותית לצמיחה האישית של המורה במהלך תהליך יישום התכנית.

גם המנהלות היו מודעות לקושי של חלק מהמורות להיחשף ברמה האישית. אחת המנהלות התייחסה לנושא וציינה:

"אנשים שונים הגיבו באופן שונה... לא היה קל לחלק מהאנשים להיחשף ולדבר על מה הם מרגישים ואיך הם חושבים ואיך צריך לטפל בילדים כאלה... וכמה זה מעיק עליהם או לא מעיק עליהם, וכמה זה קל להם או קשה להם, וכמה זה לא בראש שלהם..."

חלק מהמורים הביעו חוסר שביעות רצון מכך שמפגשי ההנחיה לא היו מובנים מספיק וציינו כי לא היה להם ברור מהי מטרת כל מפגש. גם סוגיה זו נתפסה על-ידי המנחים כמהותית לתכנית כדי

שבמפגשים תהיה אפשרות להעלות תכנים נוספים שמובאים על-ידי המורים, ללא תכנון והכרעות מראש.

כאמור, ההנחיה ניתנה בעיקר לצוות המוביל של בית-הספר ולמחנכים. חשוב לציין כי בשנים קודמות היו בחלק מבתי-הספר ניסיונות לכלול את המורים המקצועיים בצוותי ההנחיה בדרכים שונות (יחד עם המחנכים או כפורום נפרד), אולם, השתתפותם הפעילה בהנחיה הופסקה בהמשך יישום התכנית, בגלל החלטה להפנות את המשאבים המוגבלים לטובת הנחיית המחנכים. היעדרם של המורים המקצועיים מהפורומים של ההנחיה פגע במאמצים לטפל בבעיות כיתתיות ופרטניות: רבות מהמחנכות הדגישו כי הן רואות צורך בהכללת המורים המקצועיים בצוותי ההנחיה. לדבריה של אחת המחנכות:

"כמישהי שהייתה גם מורה מקצועית, אני חושבת שצריך יותר לשתף אותם, היחס אליהם לא זהה והתגובות שלהם בהתאם".

חלק מהמחנכות דיווחו על קושי בעבודה עם המורים המקצועיים בקשר לטיפול בבעיות התנהגות כלל-כיתתיות ובבעיות שהצריכו שיתוף בטיפול בתלמידים בסיכון. לדבריה של אחת המחנכות:

"לא יכולנו להעביר להם את החוויה שלנו. צריך להפעיל את התכנית גם איתם... רוב הבעיות עם ילדים, של התנהגות שלילית זה אצלם, אין להם את הרגישות... השינוי צריך להגיע דרכם..."

מורה אחרת מוסיפה:

"הם (המורים המקצועיים) מדברים אליך בשפה אחרת".

ומדברי מחנכת אחרת:

"המורים המקצועיים לא שותפים. מה שאני מקבלת מהשיבות הם לא מקבלים... לדוגמה, דיברנו על ילדה מסוימת איך צריך לנהוג איתה ועל מה צריך להתעקש... מי צריך לעדכן אותם לידע להסביר את ההיגיון ולהביא אותם להבין שנכון לעבוד כך?"

הבניית עבודה משותפת עם הצוות הטיפולי (יועצת, פסיכולוג, מורת שילוב) היוותה חלק מהאתגרים ביישום התכנית, ונצפתה שונות במידת העבודה המשותפת עם הצוות הטיפולי ובאופייה בארבעת בתי-הספר. הקשיים ביצירת עבודה משותפת אליה שאפו המנחים בתכנית נבעו מסיבות שונות:

- ♦ בעיות לוגיסטיות, הקשורות לצורך בתיאום זמנים כאשר לצוות הטיפולי בבית-הספר יש מעט שעות פנויות כדי להשתתף בהנחיה. כפי הנראה, זה היה המכשול המרכזי.
- ♦ חוסר בהירות בקרב אנשי הצוות הטיפולי והנהלות בתי-הספר ביחס לחשיבות של שיתוף פעולה בין הצוות הטיפולי לבין המנחים.
- ♦ בתחילת יישום התכנית אף לא הייתה מדיניות ברורה לגבי העיתוי והדרכים הנכונות לגיוס התמיכה ושיתוף הפעולה של הצוות הטיפולי.

עבודה עם "הצוות המוביל"

כאמור, אחד מיעדי התכנית בכל בתי-הספר היה לפתח פורום קבוע של "צוות מוביל" המורכב מבעלי תפקידים בכירים ומיוחדים, לצורך חיזוק ההתמודדות בנושאים מרכזיים בבית-הספר. מנהלת אחד מבתי-הספר הדגישה בריאיון את החשיבות של חיזוק הצוות המוביל כחלק מתהליך יישום התכנית, כדי להבטיח המשכיות בהטמעת דרכי העבודה החדשות גם אם ההנהלה תתחלף.

ואולם, תפקידו של פורום זה לא היה מובן מאליו, ובתי-הספר השונים עברו תהליך של בירור וגיבוש לגבי תפקידיו. למשל, בחלק מבתי-הספר עלו שאלות לגבי זהות האנשים שצריכים להשתתף בפורום, ובאיזה גודל רצוי שיהיה. בשניים מתוך ארבעת בתי-הספר **לא התקיימו פגישות סדירות של הצוות המוביל**. על אף החשיבות שניתנה לצוות המוביל בתפיסת התכנית, ועל אף ניסיונות רבים לקיים את המפגשים של המנחים עם הצוות המוביל, הם הופסקו באמצע השנה. זאת, בשל קושי בהגדרת סמכויות ותפקידים לצוות זה, וביצירת מרחב ארגוני שיאפשר פעילותו בתוך בית-הספר. באחד מבתי-הספר דיווחה המנחה על התנגדות המנהלת לדיוני הצוות המוביל.

מציאת זמן להנחיה במסגרת העבודה השוטפת. חלק מהמורות דיווחו כי היה להן קושי לקיים חלק מהפעילות השוטפת החשובה של הצוותים (למשל, תיאום שוטף, תכנון משותף של פעילויות או דרכי הערכה) משום ששיבות הצוות השכבתיות הוחלפו במפגשי ההנחיה, וזאת עקב הזמן המוגבל העומד לרשותן. אחת המורות ציינה:

"הישיבות האלה, מעבר לדברים שהן תורמות, הן חונקות מבחינת זמנים, זה ממש חונק".

עומס. רבים מהמורים ציינו בראיונות כי הוטל עליהם עומס רב בעקבות דרישות התכנית. אולם, בשאלונים לכלל המורים דיווחו רק 23% מהם כי דרישות התכנית היוו עומס רב. באופן ספציפי, המורים הצביעו בעיקר על הדרישה למלא את ערכת הטפסים לאבחון דינמי של תלמידים מספר פעמים במהלך השנה משום שמשימה זו הקשתה והכבידה עליהם במיוחד.

תקשורת שלילית ומתחים בין מורות בצוות עיכבו את התקדמות מהלך ההנחיה, וזאת על אף ניסיונות צוות ההנחיה לסייע בשיפור היחסים.

משברים אישיים שעברו אנשים מרכזיים בצוותי בתי-הספר הקשו על מהלך ההנחיה בחלק מבתי-הספר.

תחלופת אנשי הצוות, דהיינו עזיבת מורים אשר כבר נתרמו מהתכנית, וכניסת מורים חדשים למערכת הבית-ספרית, הצריכה בחלק מבתי-הספר התארגנות מחודשת של חלוקת משאבי ההנחיה. בכך, נחלשה השפעה אפשרית של התכנית. אחד המנחים תיאר את המשתתפות באחת מקבוצות ההנחיה בבית-ספר בשנה הרביעית ליישום התכנית:

"למרות שקראו לזה 'צוות א-ב ממשך', זאת הייתה קבוצה חדשה... רק שלוש מורות מכל הקבוצה הזאת הן מורות ממשיכות... כל המורות האחרות בקבוצה הן חדשות... רכות התכנית בבית-הספר בעצם התמודדה עם גיבוש הקבוצה החדשה".

התסכול שנובע מתחלופת מורים הובע על-ידי מנהלת אחד מבתי-הספר שבהם ההתערבות עמדה להסתיים לאחר שלוש שנים של הנחיה אינטנסיבית:

"מאוד קשה אחרי שכבר מורים ותיקים שלמדו בתכנית, ונכנסים מורים חדשים... זה לא סתם 3 שנים, זה תהליך, קשה להכניס מישהו, למשל ללמד שתי מחנכות חדשות, זה נורא קשה... וזה גורם לתכנית יותר ויותר להתנתק..."

בנוסף לקשיים הכרוכים בתהליך ההנחיה, חלק מהמורים דיווחו על תסכול בעקבות אי הצלחה בקידום חלק מהתלמידים, במיוחד כאלה במצבי סיכון מורכבים מאוד, וזאת על אף העלאת המקרים במסגרת ההנחיה. חלק מהמורים תיארו מאמצים לטיפול בתלמידים בסיכון אשר למרות ההשקעה הרבה והניסיונות לטיפול לאורך זמן לא הושגה התקדמות במצבם. בחלק מהמקרים, רווחה ההערכה כי קשיי הילד נובעים מגורמים חיצוניים, אשר לבית-הספר לא הייתה אפשרות להשפיע עליהם. מורים גם הביעו תסכול שנבע מחוסר שיתוף פעולה מצד חלק מההורים, או מקושי של ההורים לפתור בעיות משפחתיות המשפיעות על מצבו הרגשי של הילד.

5. דרכי פעולה בסיסיות לעבודה עם תלמידים בסיכון: היקף השימוש בפועל

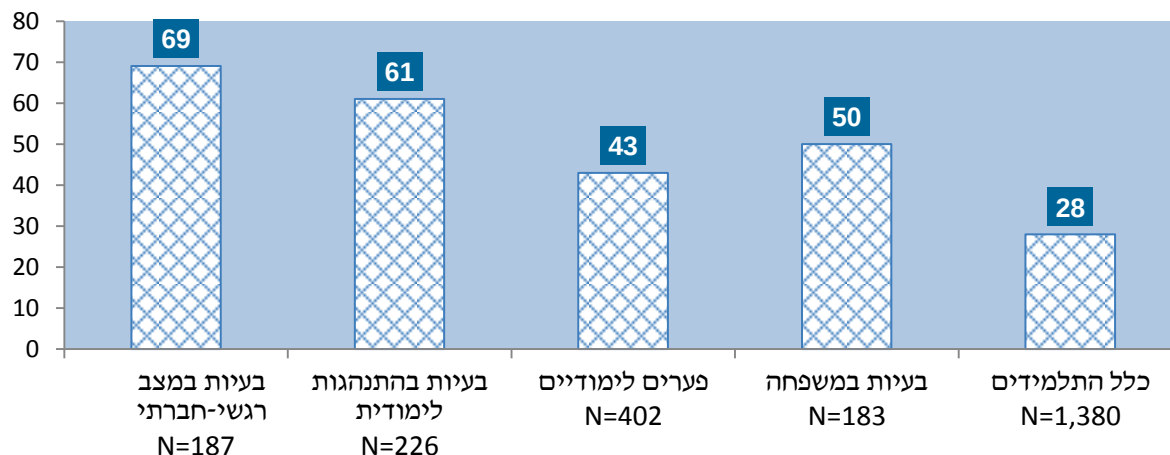
מודל ההתערבות של התכנית מניח כי בעקבות יישום התכנית בעבודה עם תלמידים בסיכון יינקטו אותן דרכי פעולה הנחשבות כמשמעותיות ביותר לטיפול בהם. במסגרת המחקר נבדק השימוש בארבע דרכי פעולה הנתפסות על-ידי התכנית כבסיסיות ומשמעותיות ביותר בעבודת המחנכים עם התלמידים בסיכון בכיתותיהם: קיום שיחות אישיות עם התלמיד; קיום קשר עם הורים או ביקור בית בבית התלמיד; קיום התייעצויות לגבי התלמיד עם גורמים שונים, כגון צוות המורים/ההנהלה, גורם טיפולי או המנחים; והפניית התלמיד לטיפול גורם מקצועי פנימי או חיצוני לבית-הספר. חשוב להבהיר, כי אלה הן פעולות חשובות לטיפול בתלמידים בסיכון, ועם זאת, לא מצופה כי כל הפעולות ייושמו בקרב כלל התלמידים בסיכון, אלא בהתאם לצרכים של כל אחד ואחד מהתלמידים. לכן חשובה ההתאמה בין סוגי ורמת הסיכון של התלמידים לבין סוגי ומספר דרכי הפעולה שייושמו בעבודה איתם.

תדירות השימוש בדרכי פעולה אלה עם כל אחד מתלמידי בית-הספר נבדקה באמצעות הכלי למיפוי כיתתי שמולא על-ידי המחנכים בתום שנת הלימודים. הממצאים שיוצגו בפרק זה מספקים תמונת מצב על דרכי הפעולה בסוף השנה השלישית ליישום התכנית, כך שניתן לראות בהם אינדיקטורים להשפעת התכנית על פעילות הצוותים בבית-הספר.

5.1 שיחה אישית עם התלמיד

מדיווח המורים עולה כי שיחות אישיות התקיימו עם למעלה מרבע מהתלמידים (28%) כפעם בשבוע או יותר. השכיחות הגבוהה ביותר של קיום שיחות נמצאה בקרב תלמידים עם בעיות בתחום הרגשי-חברתי, ובקרב אלה עם בעיות בהתנהגות לימודית (69% ו-61% בהתאמה). בנוסף התקיימו שיחות אישיות עם כ-43% מהתלמידים שיש להם פערים לימודיים ועם מחצית מהתלמידים עם בעיות במשפחה (תרשים 8).

תרשים 8: התלמידים עמם שוחח המחנך באופן אישי בתדירות גבוהה, * לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)

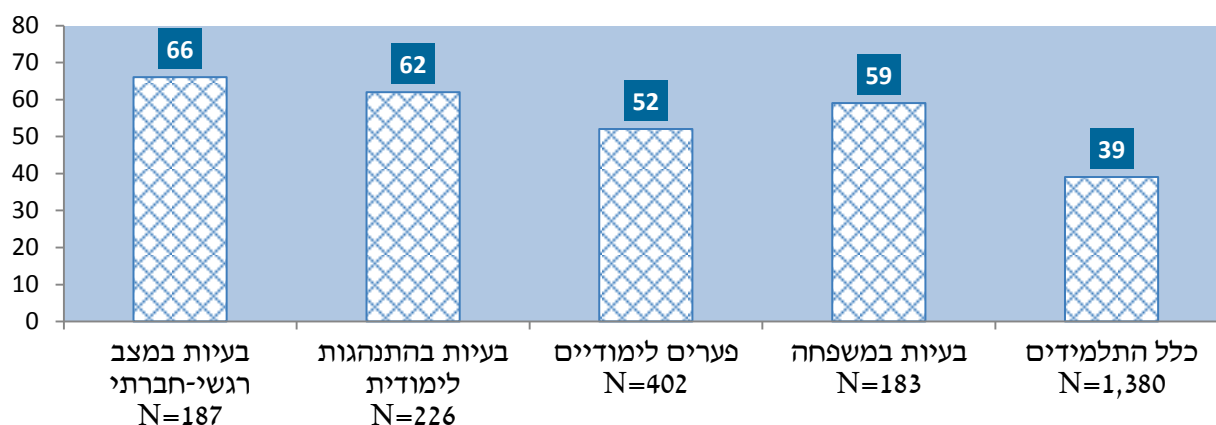


* אחוז התלמידים עמם שוחח המחנך באופן אישי "מדי יום" או "פעם בשבוע או יותר", מקרב התלמידים בעלי אותו סוג בעיה. קטגוריות נוספות לבחירה היו "כפעם בחודש", "פחות מפעם בחודש" או "אף פעם". מקור: כלי למיפוי כיתתי

5.2 קשר עם ההורים

קיום קשר עם ההורים הינה פעילות שהתכנית מעודדת, ומדיווחי המורים והמנחים עולה כי במהלך ההנחיה הושקע מאמץ רב בצידוד המורים בכלים ליצירת תקשורת מועילה עם הוריהם של התלמידים בסיכון. ואכן, כפי שדיווחנו בפרק על תרומות ההנחיה, המורים ציינו את פעולות ההנחיה בנושא זה כאחת התרומות המרכזיות של התכנית.

תרשים 9: התלמידים אשר התקיים קשר עם הוריהם (שיחה או ביקור בית) * לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)



* אחוז התלמידים שהמורים דיווחו לגביהם על קיום ביקור בית, או על קיום שיחה עם ההורה "מדי יום", "פעם בשבוע או יותר" או "כפעם בחודש", מקרב התלמידים בעלי אותו סוג בעיה. קטגוריות נוספות לבחירה היו "פחות מפעם בחודש" או "אף פעם". מקור: כלי למיפוי כיתתי

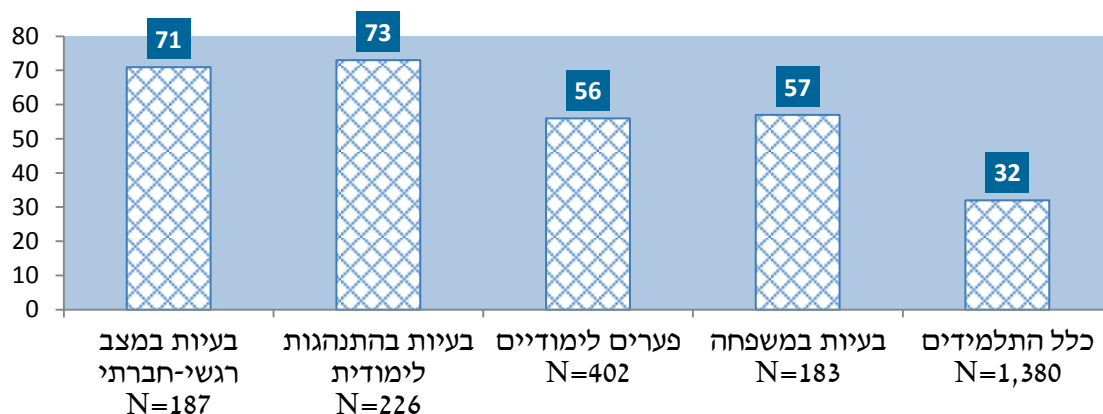
מדיווחי המורים בכלי המיפוי הכיתתי, עולה כי בבתי-ספר אלה התקיימו שיחות עם הוריהם של 39% מכלל התלמידים, כפעם בחודש או יותר (תרשים 9 לעיל). באופן כללי התקיימו יותר שיחות עם הורי ילדים במצבי הסיכון השונים מאשר עם הורי כלל התלמידים (כ-60% לעומת 39% בהתאמה). כמו-כן, עולה כי המורים בבית-ספר "סביון" דיווחו באחוזים גבוהים הרבה יותר על קיום קשר עם ההורים, מאשר המורים בשאר בתי-הספר (ראה תרשים א-7 בנספח): למשל, הם קיימו קשר עם 79% מהורי התלמידים עם פערים לימודיים, ועם 85% מהורי התלמידים עם בעיות בחוס הרגשי-חברתי.

5.3 התייעצות בנוגע לתלמיד

המורים התבקשו לדווח האם במהלך שנת הלימודים קיימו התייעצות בנוגע לתלמיד עם כל אחד מהגורמים הבאים: מנחה מטעם התכנית, גורם טיפולי בבית-הספר, מורים אחרים בבית-הספר או הנהלת בית-הספר.

בתרשים 10 מופיע אחוז התלמידים אשר לגביהם דיווחו המורים על קיום התייעצות עם לפחות אחד מהגורמים האלה בחודש האחרון, מקרב תלמידים בעלי סוגי בעיות שונים. מהתרשים עולה כי התקיימו התייעצויות בנוגע לכשליש (32%) מכלל התלמידים, וכי הדיווח על קיום התייעצויות נמצא בשכיחות גבוהה הרבה יותר בקרב תלמידים במצבי סיכון שונים מאשר בקרב כלל התלמידים. כמו-כן, נראה כי התקיימו יותר התייעצויות בנוגע לתלמידים עם בעיות בהתנהגות לימודית ובנוגע לאלה עם בעיות במצב הרגשי-חברתי.

תרשים 10: התלמידים שלגביהם התקיימה התייעצות אחת לפחות, לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)



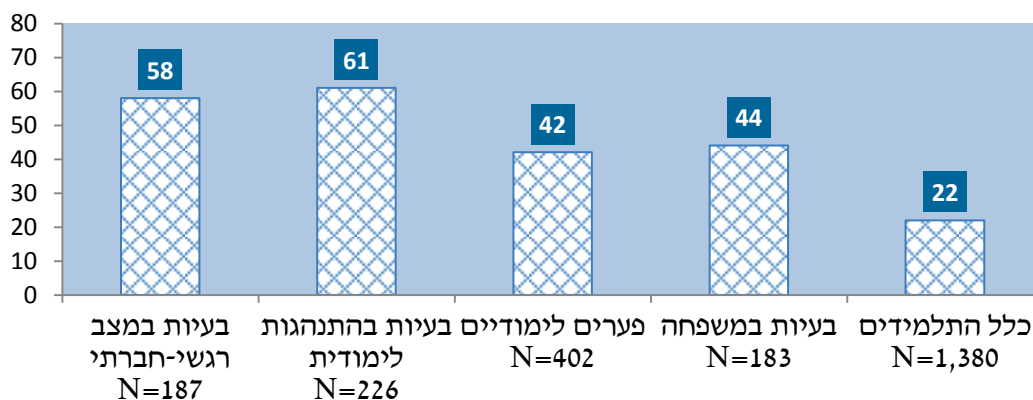
מקור: כלי למיפוי כיתתי

5.4 הפניה לקבלת טיפול או אבחון מגורם טיפול מקצועי

כידוע, בחלק מהמקרים התלמידים זקוקים לאבחון או לטיפול מגורם טיפול מקצועי. בשאלון המיפוי הכיתתי המורים התבקשו לציין אם התלמיד נפגש עם גורם טיפולי מצוות בית-הספר או מחוצה לו, כולל: יועצת בית-הספר, פסיכולוג, עובדת סוציאלית; או שקיבל הפניה לאבחון כלשהו בתוך בית-הספר או מחוצה לו. מהממצאים עולה כי כחמישית (22%) מכלל התלמידים הופנו או קיבלו טיפול

מגורם טיפולי, ושכיחות ההפניות גבוהה יותר ביחס לתלמידים עם בעיות בהתנהגות לימודית ובעיות במצב רגשי-חברתי (ראו תרשים 11).

תרשים 11: תלמידים אשר הופנו או קיבלו טיפול מגורם מקצועי, לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)*



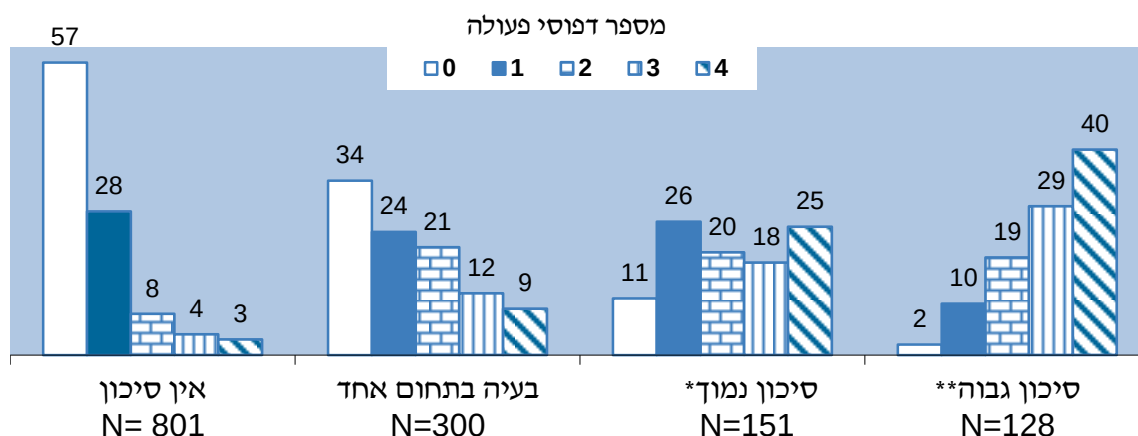
* מוצג אחוז התלמידים אשר הופנו או קיבלו טיפול מגורם מקצועי מקרב התלמידים בעלי אותו סוג בעיה. מקור: כלי למיפוי כיתתי

5.5 מגוון דרכי הפעולה הבסיסיות שהופעלו

מצופה כי ככל שתלמיד יש צרכים רבים יותר, כך יעלו היקף ואינטנסיביות העבודה עמו. לכן, בדקנו את מספר הפעולות אשר ננקטו עם כל תלמיד לפי רמת הסיכון, כפי שזו נמדדת על-ידי מדד הסיכון המסכם, המשקף את מספר התחומים בהם דווח על סיכון לגביו (תרשים 12). מהממצאים עולה מחד כי ככל שרמת הסיכון גבוהה יותר, כך נקט מספר רב יותר של דרכי פעולה בסיסיות עם יותר תלמידים. מאידך לא נעשה שימוש בדרכי הפעולה הללו עם למעלה ממחצית התלמידים (57%) ללא ביטוי סיכון, ונעשה שימוש בדרך פעילות אחת רק עם עוד רבע מהם (28%). הממצאים מצביעים בכך באופן ברור על שימוש דיפרנציאלי ומושכל במשאבי המורים והמערכת הבית-ספרית, בהכוונתם לתלמידים הזקוקים להם ביותר.

עם זאת, עולה כי חלק מהתלמידים הנמצאים במצבי סיכון גבוהים לא קיבלו את מלוא המענים הבסיסיים שהיינו מצפים שיקבלו בגלל ריבוי הצרכים שלהם, והמצבים המורכבים הנוצרים בשל כך. ארבע הפעולות הבסיסיות ננקטו עם פחות ממחצית (40%) מהתלמידים בסיכון גבוה (שלגביהם דווח על בעיות בשלושה תחומים או יותר), עם 29% ננקטו שלוש הפעולות הבסיסיות, עם 19% ננקטו שתי פעולות בסיסיות, עם 10% ננקטה פעולה בסיסית אחת בלבד. עם זאת, אין כמעט ילדים בקבוצה זו שלא זכו להתייחסות מיוחדת כלשהי. לגבי התלמידים בסיכון נמוך (בעיות בשני תחומים), דווח על שימוש בכל ארבע דרכי הפעולה עם 25% מקבוצה זו, ועל שימוש בשלוש פעולות בסיסיות עם 18% מהם.

תרשים 12: התפלגות מספר דפוסי הפעולה הבסיסיים שבהם נעשה שימוש, לפי רמת סיכון (באחוזים)



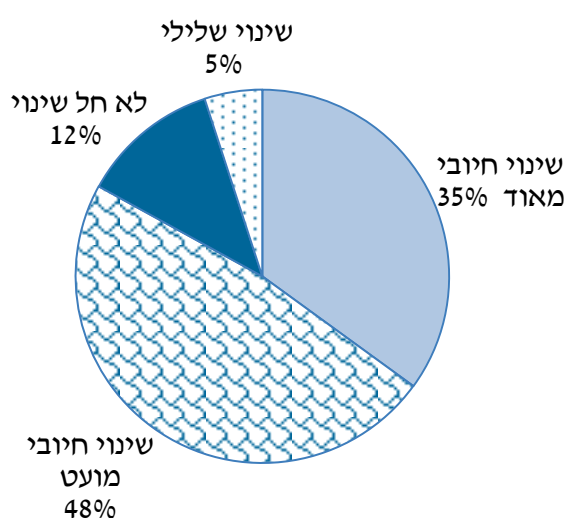
* סיכון נמוך: בעיות ב-2 תחומים
 ** סיכון גבוה: בעיות ב-3 עד 5 תחומים
 מקור: כלי למיפוי כיתתי

6. שינויים בתפקוד התלמידים במהלך השנה

6.1 שינוי במצב התלמידים בסיכון לפי דיווח סובייקטיבי של המורים

אחת הדרכים ללמוד על שינויים שחלו במצב התלמידים היא על-ידי קבלת ההערכה של המורים בנושא זה. במסגרת השאלונים על אודות התלמידים בסיכון, שזוהו על-ידי המורים כשייכים לאוכלוסיית היעד של התכנית, נשאלו המורים: "להערכתך, איזה שינוי חל במצב התלמיד במהלך השנה?" המורים מסרו כי להערכתם חל "שינוי חיובי מאוד" במצבם של 35% מאותם התלמידים, ולגבי עוד 48% מהתלמידים דווח כי חל אצלם "שינוי חיובי מועט" (תרשים 13).

תרשים 13: הערכת המחנכים את השינוי שחל במהלך השנה אצל התלמידים שזוהו כשייכים לאוכלוסיית היעד של התכנית (N=136)



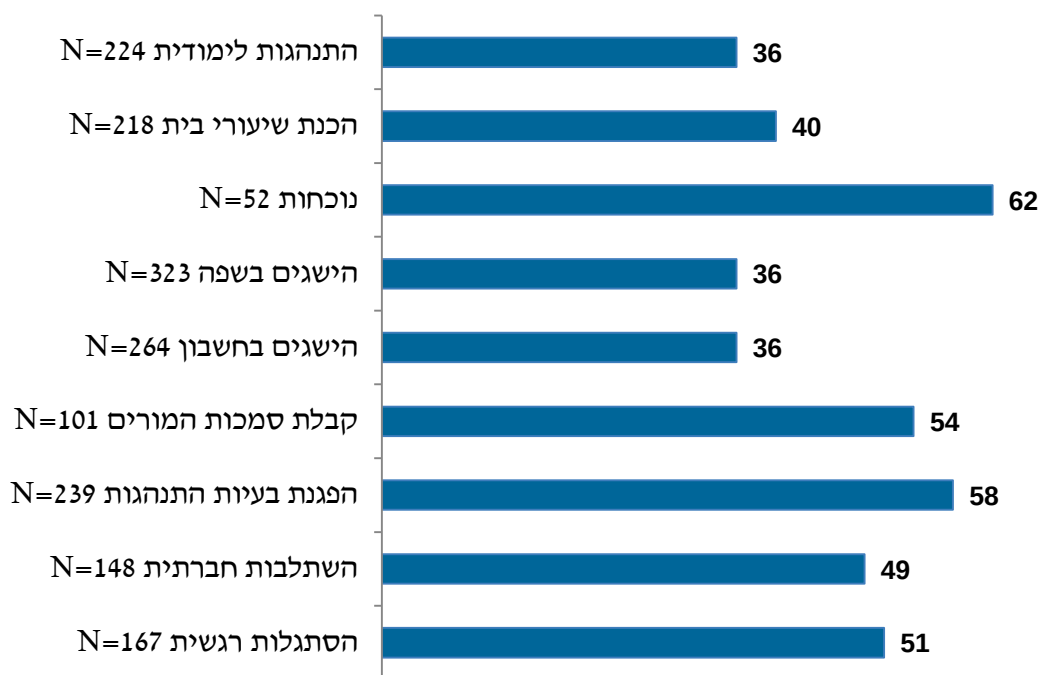
אחוז התלמידים לגביהם העריכו המחנכים שחל שינוי משמעותי נע בין 26% ל-50% בבתי-ספר השונים (ראו לוח א-2 בנספח).

6.2 בחינת שינויים על-פי הבדלים ברמת התפקוד, כפי שמדווח במיפוי הכיתתי

בחינה נוספת של השינויים במצב התלמידים בסיכון נעשתה על-ידי בדיקת ההבדלים בתפקוד התלמידים בנקודות זמן שונות באמצעות הכלי למיפוי כיתתי שמילאו המחנכים. עבודה עם תלמידים בסיכון בעלי מגוון צרכים בתחומים שונים, עשויה לחייב התערבות הנמשכת על פני חודשים רבים - במשך שנת לימודים שלמה ואף יותר. לפיכך, בשני בתי-ספר נאסף מידע באמצעות הכלי למיפוי כיתתי בנקודות זמן נוספת: סוף שנת הלימודים שלאחר מכן. בכך התאפשר ניתוח של השינויים מתחילת השנה ועד לסופה (כ-6 חודשי עבודה בפועל, מכיוון שאיסוף המידע החל בסביבות נובמבר) ומתחילת השנה ועד לסוף השנה שלאחריה (כ-18 חודשי עבודה בפועל).

בתרשימים שלהלן מוצגים אחוזי התלמידים שבעבורם הממצאים מראים שיפור בתפקוד (מעבר מתפקוד לא תקין לתפקוד תקין) בתחומים שונים, במשך שנת לימודים אחת או במשך שנתיים.

תרשים 14: אחוז התלמידים שהפגינו תפקוד תקין בסוף השנה, מתוך אלה שזוהו כבעלי תפקוד לא תקין בתחילת השנה בארבעה בתי-ספר, לפי תחומים שונים (באחוזים)



* הנתונים על שינויים עד סוף שנת לימודים אחת נאספו מארבעה בתי-הספר במחקר. הנתונים על שינויים עד סוף שנת הלימודים שלאחר מכן נאספו משני בתי-ספר בלבד.
מקור: כלי למיפוי כיתתי

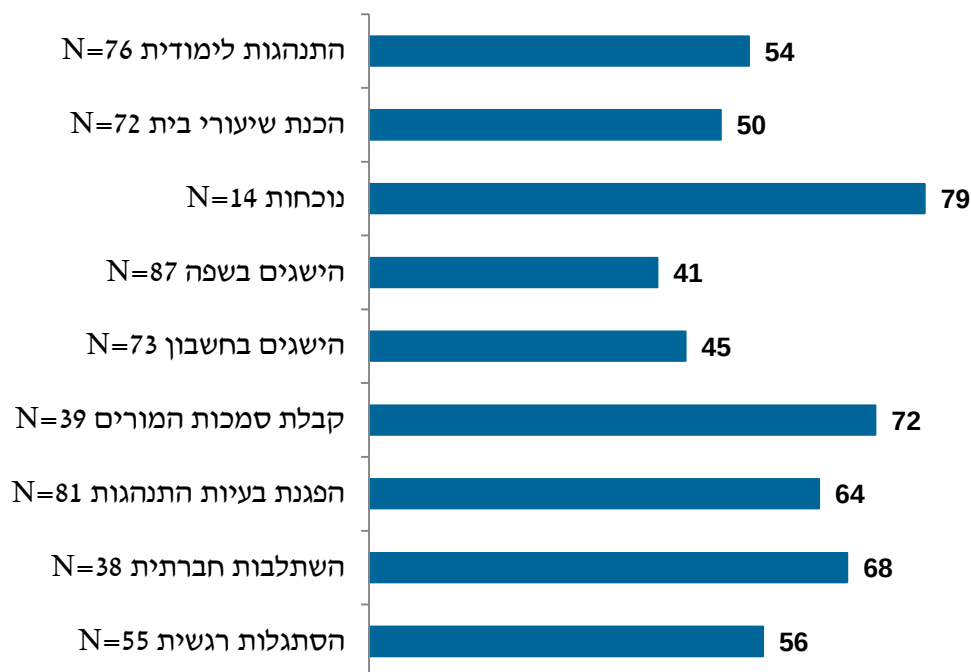
במשך תקופה של שנת לימודים אחת (6 חודשים בפועל בין שתי המדידות), אחוז ניכר (כ-50% או יותר) מהתלמידים שהיו בסיכון בתחילת השנה כבר לא היו בסיכון בסוף השנה במספר תחומים (תרשים 14 לעיל):

- ◆ נוכחות
- ◆ קבלת סמכות המורים
- ◆ בעיות התנהגות
- ◆ השתלבות חברתית
- ◆ הסתגלות רגשית

בנוסף, לא דווח עוד על פערים לימודיים ביחס לכ-40%-45% מהתלמידים שלגביהם דווח על פערים בתחילת השנה.

בתקופה של שתי שנות לימודים (18 חודשים בפועל), השינויים היו משמעותיים יותר בכל התחומים (תרשים 15). בנוסף לתחומים שהוזכרו ביחס לשנה אחת, עברו 50% מהתלמידים למצב של תפקוד תקין גם ביחס לתחומים: התנהגות לימודית והכנת שיעורי בית. בתקופה של שנתיים, אחוז התלמידים שעברו למצב תקין גבוה במיוחד (כ-70% ויותר) ביחס לבעיות בנוכחות, קבלת סמכות המורים, ובעיות התנהגות באופן כללי.

תרשים 15: אחוז התלמידים שהפגינו תפקוד תקין בסוף השנה, מתוך אלה שזוהו כבעלי תפקוד לא תקין בתחילת השנה הקודמת בשני בתי-ספר, לפי תחומים שונים (באחוזים)



7. סיכום ודין

תכנית "רווחת הפרט" נועדה לקדם את העבודה עם התלמידים בסיכון באמצעות הכנסת שינוי משמעותי בפעילות כלל המורים בבית-הספר. התכנית ייחודית בכך שהיא פעלה באמצעות התערבות לקידום הצוות, תוך שינוי ייעודן של שעות העבודה של המורים, ללא הכנסה של שעות תוספתיות, כפי שנעשה בתכניות אחרות. רבים מהמורים שהשתתפו במחקר דיווחו על שביעות רצון גבוהה מהתכנית אשר העניקה להם הזדמנות לשיתוף עמיתים, לקבלת תמיכה רגשית ולפיתוח "דו-שיח עצמי" דרכו יוכלו להתבונן בעבודתם עם התלמידים בסיכון. המורים ייחסו לתכנית תרומה משמעותית לעבודתם, בעיקר בתחומים של העמקת הידע ביחס להתמודדות עם הצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים בסיכון וחיזוק מנגנונים לתמיכה ארגונית. כמו-כן, הכלי למיפוי כיתתי, שפותח במסגרת המחקר, הוכר ככלי יעיל לתכנון פעילות עם תלמידי הכיתה על פי צורכיהם, ולמעקב אחר התקדמותם.

ואכן, מרבית התלמידים במצבי הסיכון השונים קיבלו מענים משמעותיים מהמורים במהלך שנת הלימודים, כ-40% מהתלמידים בסיכון צמצמו פערים בהישגים לימודיים, ומרבית התלמידים התקדמו בנוכחות ובצמצום בעיות התנהגות. ממצאי המחקר מבליטים את מורכבות תהליך ההכשרה בעבור המורים, הכולל הן שינוי גישת המורים ביחס להבנת צורכי תלמידים וההורים, והן תרגום הבנה זו לכלים אופרטיביים אפקטיביים לעבודה היומיומית.

יישום התכנית מחייב גם התמודדות עם אתגרים רבים בתחום הארגוני, הנובעים מהאופי האינטנסיבי של תהליך ההכשרה, והשאפה לחולל שינויים בכלל הפעילות הבית-ספרית - למשל, על-ידי חיזוק ההנהלה, הנהלת הביניים ומקורות התמיכה למורים. שינויים כאלה מחייבים אף הם תהליכים מורכבים וארוכי זמן, אך תוצאותיהם נתפסו כמשמעותיות מאוד.

לצד ההתקדמות המשמעותית של רבים מהתלמידים, הנתונים על תפקודם הצביעו גם על כך שחלק מהתלמידים בסיכון לא הגיעו למצב תקין בתום התקופה הנמדדת, ואכן חלק מהמורים הביעו תסכול ביחס לכך. מהממצאים עולה גם כי חלק מהתלמידים במצבי הסיכון הגבוהים ביותר לא זכו לכל המענים "הבסיסיים", המשמעותיים מאוד בעבודה עם תלמידים בסיכון; וכי המורים התקשו להעניק את מלוא המענים הדרושים לכל תלמידי הכיתה הזקוקים להם. חלק מהם גם דיווחו על עומס רב בניסיונם לפעול על פי גישת התכנית. אתגר הניצב בפני קובעי מדיניות ונהלות בתי-הספר הוא יצירת התנאים הארגוניים והעמדת המשאבים הבית-ספריים הדרושים כדי לאפשר למורים לתת לתלמידים את מלוא המענים שלהם הם זקוקים.

ממצאי המחקר עולה כי יישום התכנית מחייב תהליך הכשרה אינטנסיבי שנמשך מספר שנים בכל בית-ספר. בהמשך לכך, גם עולה צורך להעמיד מספיק משאבי הכשרה כדי להשלים את התכנית בקרב המורים המשתתפים, ואף כדי להרחיב את ההשתתפות בהכשרה למספר מרבי של מורים ובעלי תפקידים.

בנוסף, ביישום התכנית יש צורך לתת את הדעת על מספר סוגיות מרכזיות, בהן:

- ♦ הצורך לתמוך באותם מורים החשים אי-נחת בתהליך הקבוצתי המורכב
- ♦ הצורך להבנות את שיתוף הפעולה בין המנחים החיצוניים לבית-הספר לבין הצוות הטיפולי הקבוע בבית-הספר
- ♦ הצורך להבנות את התפקיד של צוות מוביל בכל בית-ספר, וכן מנגנוני תמיכה נוספים
- ♦ הצורך להמשיך לפתח ידע כיצד לתרגם את התובנות שנרכשו במסגרת ההכשרה לפעילות האפקטיבית ביותר עם אותם תלמידים המציבים את האתגרים הקשים ביותר לצוות ההוראה.

אחרית דבר: התפתחויות במערכת החינוך ובפיתוח התכנית מאז ביצוע הפיילוט

כאמור, המחקר התבצע לפני יישום הרפורמה של "אופק חדש" בבתי-הספר היסודיים. רפורמה זו, שיישומה החל בהדרגה בשנת הלימודים תשס"ח והמכילה כיום את כל בתי-הספר היסודיים, מיועדת להגדיל את היקף העבודה הפרטנית של המורים עם התלמידים - אם בפעילות לימודית ואם בשיחות אישיות עם התלמידים או עם ההורים. יישום מוצלח של "אופק חדש", וכן מהלכים אחרים המכוונים להגדיל את משאבי כוח האדם המקצועי העומדים לרשות בית-הספר במתן מענים ייחודיים לתלמידים בסיכון על פי צורכיהם, עשויים לתרום באופן משמעותי לעבודה עם התלמידים בסיכון. לצד יישום "אופק חדש" מושם גם דגש על השתלמויות בית-ספריות לחיזוק העבודה הפרטנית של המורים לצורך הכשרת הצוות הפדגוגי.

בהתאם לכך, במערכת החינוך הולך וגובר העניין בתכניות לחיזוק יכולות המורים והקניית דרכי עבודה יעילות ביחס לאיתור התלמידים בסיכון, קביעת דרכי הטיפול והמענים ההולמים ביותר, וכמובן, ביצועם. בשנים האחרונות חלו מספר התפתחויות שמאפשרות הפצה רחבה של שיטת העבודה שפותחה במסגרת תכנית "רווחת הפרט". מאז ראשית דרכה הגיעה התכנית למאות בתי-ספר,¹² תוך שיתוף פעולה הדוק בין עמותת אשלים, משרד החינוך ורשויות מקומיות שונות ברחבי הארץ. הפצת התכנית מתבצעת היום בעזרת התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (כתכנית הנקראת "התערבות מגדלת" או כאחד המרכיבים בתכנית "מרח"ב"), וכן באמצעות "מוטב יחדיו" - יוזמה של אשלים לחיזוק שכונות עם אוכלוסיות חלשות. בהמשך פיתוח התכנית ניכרת ההתמודדות עם רבות מהסוגיות שעלו במחקר. בנוסף, יש צורך לפתח ידע ביחס להתאמת גישת התכנית למערכות החינוך במגזר הערבי ובמגזר החרדי. אשלים ומשרד החינוך עוסקים ביום בהתאמת עקרונות התכנית למערכות אלו.

בנוסף על האסטרטגיה של עבודה בית-ספרית הבאה לידי ביטוי בתכנית "רווחת הפרט", פותחו מודלים נוספים לחיזוק עבודת המורים, הנשענים על אותם עקרונות:

- ♦ אסטרטגיית פעולה לעבודה ברמת היישוב כולו היא תכנית צח", המיועדת להפצה רחבה של שיטת "רווחת הפרט". על פי מודל זה, ניתנת הכשרה לאנשי מקצוע בכירים ביישוב (בעיקר היועצים החינוכיים, הפסיכולוגים החינוכיים ומנהלי בתי-הספר) כדי שהם יוכלו להעניק הנחיה מקצועית, על פי שיטת "רווחת הפרט", בבתי-הספר שבהם הם עובדים.

¹² על פי מידע שנמסר לצוות המחקר מצוות אשלים.

♦ התפתחות נוספת היא חיזוק ההכשרה ברוח זו במוסדות להשכלה גבוהה - הדוגמה הבולטת לכך היא פתיחת מסלול ליק"ל ("לי קל ללמד ילדים שקשה ללמדם") לתואר ראשון ושני בנושא חינוך והוראה לתלמידים בהדרה.

♦ משרד החינוך הגדיר את יעד "ההכלה" כמרכיב מרכזי בתכניתו האסטרטגית, והוא מיושם בשותפות עם כלל אגפי המינהל הפדגוגי. כחלק מהפעילות ליישום יעד זה, מושם דגש על הכשרה בית-ספרית מתמשכת למורים לשיפור מסוגלותם לקידום התלמידים בסיכון, וכן הקמת צוותים בין-מקצועיים בכל בית-ספר, אשר יהיו אחראים על איתור צרכים אצל התלמידים וקבלת החלטות על תכניות טיפול (לרבות צורך להפנות לוועדת שילוב או לחינוך המיוחד), וכן יהוו מקור תמיכה למורים.

מכאן, שאנחנו עדים היום להכרה בצורך לחיזוק איכות המורים ועבודת הצוות. כיום עומדים לרשות בתי-הספר משאבים משמעותיים המאפשרים הן עבודה פרטנית עם תלמידים והורים, והן הבאת הכשרה מקיפה לצוותי בתי-הספר. האתגר העומד על סדר היום הוא הטמעה אפקטיבית של האסטרטגיות שפותחו לחיזוק עבודת הצוות עם התלמידים בסיכון. ממצאי המחקר יאפשרו למקבלי החלטות ולאנשי המקצוע ללמוד מהניסיון שנצבר ביישום התכנית ולחזק את המאמצים לקידום הטמעתן של אסטרטגיות אלו בהמשך.

ביבליוגרפיה

- אבו-עסבה, ח. ; כהן-נבות, מ. ; עבדו, ב. 2003. **איתור צרכים של בני נוער בנצרת**. דמ-419-03. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
- 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 והיחידה לקידום נוער מתנ"ס - קריית ביאליק, קריית ביאליק.
- בנבנישתי, ר. ; חורי-כסאברי, מ. ; אסטור, א.ר. 2005. **אלימות במערכת החינוך תשס"ה : דוח ממצאים מסכם. קבוצת המחקר : בריאות נפש ורווחה של ילדים ובני נוער**. בית-הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- דוח הוועדה המיוחדת לנושא הנשירה מבתי-הספר בראשות ח"כ תמר גוז'נסקי**. 2002. הכנסת, ירושלים.
- דר, י. ; נוימן, י. 1996. **תכנית "שילוב" של עליית הנוער - הערכה**. האוניברסיטה העברית, בית-הספר לחינוך, המרכז לחקר הטיפול בחינוך, ירושלים.
- הלר, א. 2002. **דוח וסקירה על התפתחות הפערים החברתיים בישראל בעשרים השנים האחרונות**. ועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא הפערים החברתיים בישראל, ירושלים.
- הראל-פיש, י. ; קורן, ל. ; פוגל-גריןוולד, ח. ; בן דוד, י. ; נווה, ש. 2009. **נוער בישראל : בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון. סיכום ממצאי המחקר הארצי החמישי (2006), ניתוח מגמות בין השנים 1994-2006 והשוואה בין לאומית**. בית-הספר לחינוך, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת בר אילן.
- הרץ-לזרוביץ, ר. 2001. **"בית-הספר, הקהילה והמחוז : כוחם של השלושה ביצירת שינוי"**. **עיונים במנהל ובארגון החינוך** 25 : 84-55.
- טטר, מ. 2002. **מחקר הערכה אודות פרויקט אומ"ץ**. האוניברסיטה העברית : המכון לחקר הטיפול בחינוך, ירושלים.
- טטר, מ. ; כפיר, ד. ; סבר, ר. ; אדלר, ח. ; רגב, ח. 1994. **חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי-ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל**. האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפול בחינוך, ירושלים.
- כהן-נבות, מ. 2003. **הערכת פרויקט הסח"ח - "סביבת החינוך החדשה" בבתי-ספר טכנולוגיים ברשת עמל**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ. 2000. **תכנית "סביבת החינוך החדשה" - תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע**. דמ-348-00. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ.; לוי, ד.; קונסטנטינוב, ו.; עואדיה, א.; ברוך-קוברסקי, ר.; חסין, ט. 2009. **מיפוי דרכי הפעולה של בתי-הספר היסודיים וחיטובות הביניים לקידום התלמידים המתקשים: דוח מסכם**. דמ-509-09. מרכז אנגלברג לילדים ולנוער, מאיר-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ.; עואדיה, א. 2006. **בני נוער בתמרה: איתור צרכים כבסיס לתכנון שירותים**. דמ-484-06. מאיר-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ.; לבנדה, א.; סייקס, י. 2004. **"אדם" - תכנית התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון בבתי-ספר יסודיים, דוח ביניים ראשון**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער, ירושלים (לא פורסם).

כהן-נבות, מ.; לבנדה, א. 2003. **הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח), התכנית לארח שבע שנות יישום בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע**. ג'וינט-מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער, ירושלים.

כהן-נבות, מ.; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש.; ריינפלד, ת. 2001. **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. דמ-381-01. כנסת ישראל והמרכז לילדים ולנוער, ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כהן-נבות, מ.; גבעון, ס. 1998. **הערכת המפתנים - דוח מחקר מסכם**. דמ-323-98. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

כפיר, ד.; אלרועי, א. 1998. **ארגון כיתות והקבצות וניצול סל-הטיפול בחטיבות הביניים - תשנ"ג-תשנ"ה**. המכון לחקר הטיפול בחינוך, ירושלים.

מור, פ. 2006. **לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט-ישראל, אשלים הוצאה לאור, ירושלים.

מור, פ. 2004. **אז"ס: תכנית התערבות פסיכו-חינוכית-סוציאלית בבתי-ספר יסודיים, לקידום תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון**. אשלים, ג'וינט-ישראל, ירושלים.

מור, פ.; לוריא, א.; חן-גל, ש.; סימן-טוב, י. 2008. **משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית-הספר**. השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.

מור, פ.; לוריא, א. 2006. **כוחו של היועץ החינוכי - בית-ספר כסביבה חינוכית מגדלת**. עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, ירושלים.

מור, פ.; מנדלסון, י. 2006. **לדבר עם מתבגרים: התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית**. עמותת אשלים מיסודה של גיוינט ישראל, אשלים הוצאה לאור, ירושלים.

משרד החינוך. 2011א. **תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל בראי נתוני המיצ"ב תשס"ז - תש"ע**. ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, ירושלים.

משרד החינוך. 2011ב. **מיצ"ב - מבחני יעילות וצמיחה בית-ספרית - חלק ב - נתוני אקלים וסביבה פדגוגית**. ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, ירושלים.

סבר, ר.; רטנר, ע.; שלטון, ח. 2004. **מלח הארץ או מלח בישול? כלי גנרי להערכת תכניות רחבות היקף, המתבסס על דיווחי מורים**. הרצאה בכנס איל"ה. אוניברסיטת בן גוריון בנגב, באר שבע.

ציונית, י.; ברמן, צ. 2011. **ילדים בישראל: שנתון סטטיסטי**. המועצה הלאומית לשלום הילד, ירושלים.

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

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

ראמ"ה, 2011. **ניטור רמת האלימות בבתי-הספר על-פי דיווחי תלמידים: נתונים מתוך ניטור סקרי אלימות תשע"א ותשס"ט, דוח ביניים**. משרד החינוך, ירושלים.

רון-קפלן, ע.; רפ, י.; עואדיה, א. 2010. **ממצאים ראשוניים ממחקר פיזה 2009, מחקר בינלאומי לבדיקת תלמידים בני 15 באוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: תקציר**. ראמ"ה, משרד החינוך, ירושלים.

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

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

ששון-פרץ, ו. 1998. **בחינת המשתנים: דימוי עצמי, הישגים לימודיים, אוריינטציות חברתיות ומוקד שליטה במסגרת ייחודית לנוער מנותק "מפנה"**. עבודת מ"א אוניברסיטת בר אילן, תל אביב.

Alexander, K.L.; Entwisle, D.R.; and Horsey C.S. 1997. "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout". *Sociology of Education* 70:87-107.

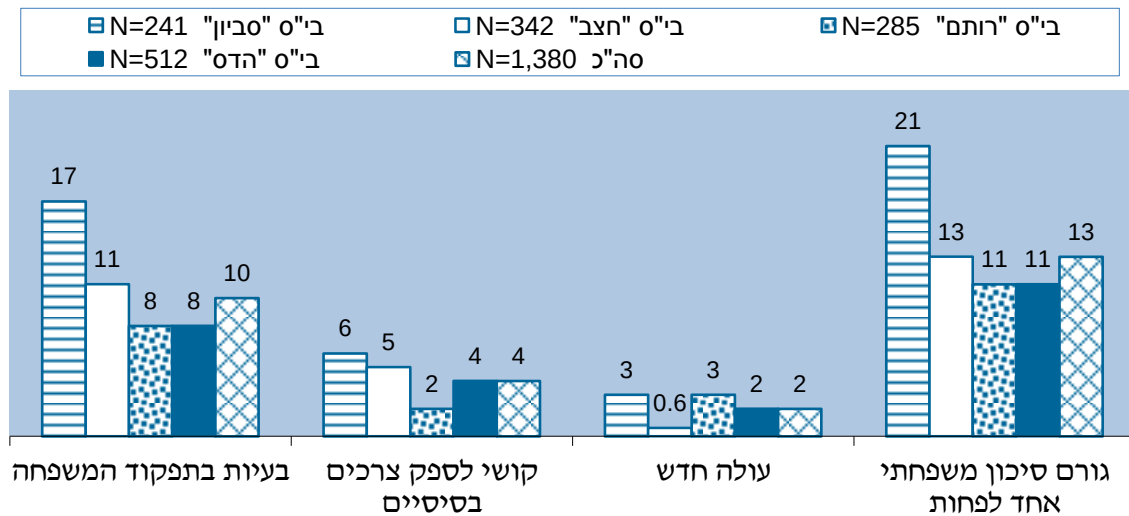
- Ammar, S.; Bifulco, R.; Duncombe, W.; and Wright, R. 2000. "Identifying Low-Performance Public Schools". *Studies in Educational Evaluation* 26:259-287.
- Atkinson, M.; Halsey, K.; Wilkin, A.; and Kinder, K. 2000. *Raising Attendance: A Detailed Study of Education Welfare Service Working Practices* (vols.1&2). National Foundation for Educational Research, Berkshire, UK.
- Barr, R.D.; and Parrett, W.H. 2001. *Hope Fulfilled for At-Risk and Violent Youth*. Allyn and Bacon, Boston.
- Barton P. 2003. *Parsing the Achievement Gap - Baselines for Tracking Progress*. Policy Information Center - Educational testing service, Princeton NJ.
- Borus, M.E.; and Carpenter, S.A. 1984. "Choices in Education". In: *Youth and the Labor Market* Borus, M.E. (Ed.). pp. 81-110. W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, MI.
- Brad, M. 1993. "A Policy Perspective: Overcoming Gridlock Beyond Schools". In: *At Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices*. Donmoyer, R.; and Kos, R. (Eds.). pp. 395-400. State University of New York, Albany, New York.
- Cox, R.G.; Zhang, L.; Johnson, W.D.; and Bender, D.R. 2007. "Academic Performance and Substance Use: Findings From a State Survey of Public High School Students". *The Journal of School Health* 77(3):109-115.
- Darling-Hammond, L. 2008. "Teacher Learning that Supports Student Learning". *Teaching for Intelligence* 91-101.
- Darling-Hammond, L. 1998. "Teacher Learning that Supports Student Learning". *Educational Leadership* 55: 6-11.
- Davis, W.E.; Forstadt, L.A.; and Lee, R.M. 2006. *Maine Dropout Prevention Guide*. Institute for the Study of Students At Risk, University of Maine, Orono, Maine.
- Donmoyer, R.; and Kos, R. 1993. "At-risk Students: Insights From/About Research". In: *At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices*. Donmoyer, R.; and Kos, R. (Eds.). pp. 7-36. State University of New York Press, Albany, New York.
- Druian, G.; and Butler, J.A. 2001. *Effective Schooling Practices for At-Risk Youth: What the Research Shows*. Retrieved from: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/topsyn1.html>.
- Ellet, C.; and Teddlie, C. 2003. "Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness. Perspectives from The U.S.A". *Journal of Personal Evaluation in Education* 17(1):101-128.
- Frank, R.J. 1990. "High School Dropouts: A New Look at Family Variables". *Social Work in Education* 13: 34-47.
- Gaziel, H. 2001. "Accelerated Schools Programs: Assessing their Effectiveness". *Review of Education* 47(1): 7-29.

- Harris, K. 1990. *Michigan Children At Risk Resource Manual*. State Department of Education, Detroit.
- Henry, K.L.; Knight, K.E.; and Thornberry, T.P. 2012. "School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood". *Journal of Youth and Adolescence* 1-11.
- Hopkins, D.; and Stern, D. 1996. "Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications". *Teaching and Teacher Education* 12(5):501-517.
- Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B.; and Tremblay, R. E. 2000. "Predicting Different Types of School Dropouts: A Typology Approach with Two Longitudinal Samples". *Journal of Educational Psychology* 92:171-190.
- Kahane, R. 1998. "Informal Agencies of Socialization and the Integration of Immigrant Youth Into Society: An Example from Israel". In: *Immigration to Israel: Sociological Perspectives*. Leshem, E.; and Shuval, J.T. (Eds.). Transaction Books, New Brunswick and London.
- Kronick, F.R.; and Hargis, C.H. 1990. *Dropouts: How Drops Out and Why - and the Recommended Action*. Charles C Thomas Publisher, Springfield.
- Mor, F. 2003. *Studying Educational Intervention: The Case Study of a Psycho-Educational Intervention With Underachieving Youth At Risk (PEI) in the Israeli Education System*. Doctoral thesis: University of Sussex, UK.
- Mortimore, P. 1998. *The Road to Improvement: Reflections on School Effectiveness*. Swets and Zeitlinger, Lisse, ND.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Offer, S. 2004. "The Socio-Economic Integration of the Ethiopian Community in Israel". *International Migration* 42(3):29-55.
- Pallas, A.M.; Natriello, G.; and McDill, E.L. 1989. "The Changing Nature of the Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends". *Educational Researcher* 18:16-22.
- Pope, D.C. 2001. *"Doing School": How We are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students*. Yale University Press,
- Pouncy, H. 1999. The "Hallwalkers". In: *America's Disconnected Youth*. Besharov, D.J. (Ed.) CWLA Press, Washington, DC.
- Rosenblum, S.; Goldblatt, H.; and Moin, V. 2008. "The Hidden Dropout Phenomenon among Immigrant High-School Students". *School Psychology International* 29(1):105-127.
- Rumberger, R.W. 1995. "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools". *American Educational Research Journal* 32(3):583-625.

- Richman, J.M.; and Bowen, G.L. 1997. "School Failure: An Ecological-Interventional-Developmental Perspective". In: ***Risk and Resilience in Childhood***. Fraser, M.W. (Ed.). pp. 95-116. NASW Press, New York.
- Sammons, P.; Hillman, J.; and Mortimore, P. 1995. ***Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness***. ERIC Document Reproduction Service No. ED389926.
- Schargel, F.P. 2004. "Who Drops Out and Why". In: ***Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention***. Smink, J.; and Schargel, F.P. (Eds.). pp. 29-53. Eye on Education, New York.
- Seeley, K. 2004. "Gifted and Talented Students At Risk". ***Focus on Exceptional Children*** 37(4):1-9.
- Slavin, R.E.; and Madden, N.A. 2007. "Success For All: Prevention and Early Intervention in Schoolwide Reform". In: ***Two million children: Success for All***. Slavin, R.E.; and Madden, N.A. Thousand Oaks, Corwin, CA.
- Smith-Khuri, E.; Iachan, R.; Scheidt, P.C.; Overpeck, M. D.; Gabhainn, S. N.; Pickett, W.; and Harel, Y. 2004. "A Cross-national Study of Violence-Related Behaviors in Adolescents". ***Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*** 158(6):539-544.
- Steams, E.; Moller, S.; Blau, J.; and Potochnik, S. 2007. "Staying Back and Dropping Out: The Relationships Between Retention and School Dropout". ***Sociology of Education*** 80(3): 210-240.
- Tam, W. 2011. "Hidden School Disengagement and its Relationship to Youth Risk Behaviors in Hong Kong". ***Educational Research Journal*** 26(2):175.
- Toby, J. 1989. "Of Dropouts and Stay-Ins: The Gershwin Approach". ***Public Interest*** 95:3-13.
- Wang, M.C.; Maynard, C.R.; and Walberg, H.J. 1994. "What Works and What Doesn't Work: The Case for an Inclusive System". In: ***Rethinking Policy for At Risk Students***. Wong K.K.; and Wang M.C. (Eds.). pp. 151-176. McCutchan Publishing Corporation, California.
- Willms, D.J. 2003. ***Student Engagement At School - A Sense of Belonging and Participation***. Results from Pisa 2000. OECD.
- Yair, G.; and Gazit, O. 2006. "Alienation from Learning - Poor Ethiopian Children in Israel". In: ***Children's Lives and Schooling Across Societies***. Hannum, E.; and Fuller, B. (Eds.). pp. 239-260. Elsevier, Amsterdam.
- Zins, J.E.; and Elias, M.J. 2007. "Social and Emotional Learning: Promoting the Development of all Students". ***Journal of Educational and Psychological Consultation*** 17(2-3):233-255.

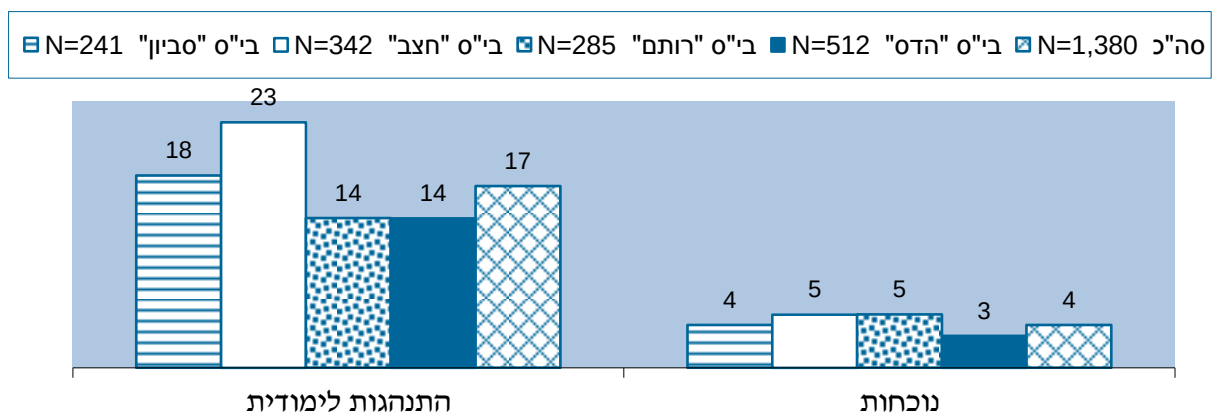
נספח א: הצגת נתוני המחקר לפי בית-ספר

תרשים א-1: רקע משפחתי של התלמידים לפי בית-ספר (באחוזים)



מקור: כלי למיפוי כיתתי

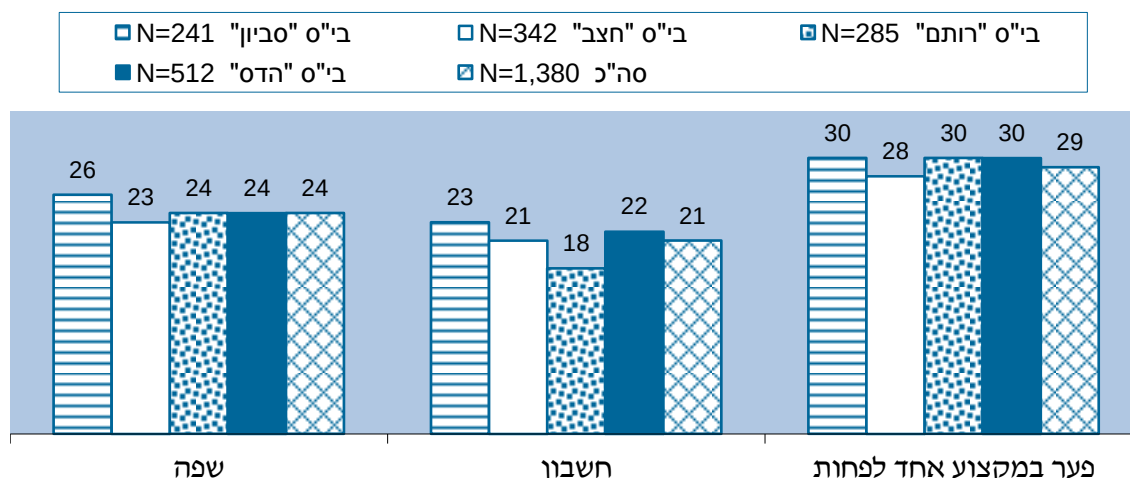
תרשים א-2: קשיים בהתנהגות לימודית ונוכחות בתחילת השנה, לפי בית-ספר (באחוזים)*



* אחוז התלמידים שהפגינו התנהגות תקינה "לפעמים" או הפגינו התנהגות לא תקינה "בדרך כלל" או "תמיד". קטגוריות נוספות לבחירה היו "תמיד תקינה" ו"בדרך כלל תקינה".

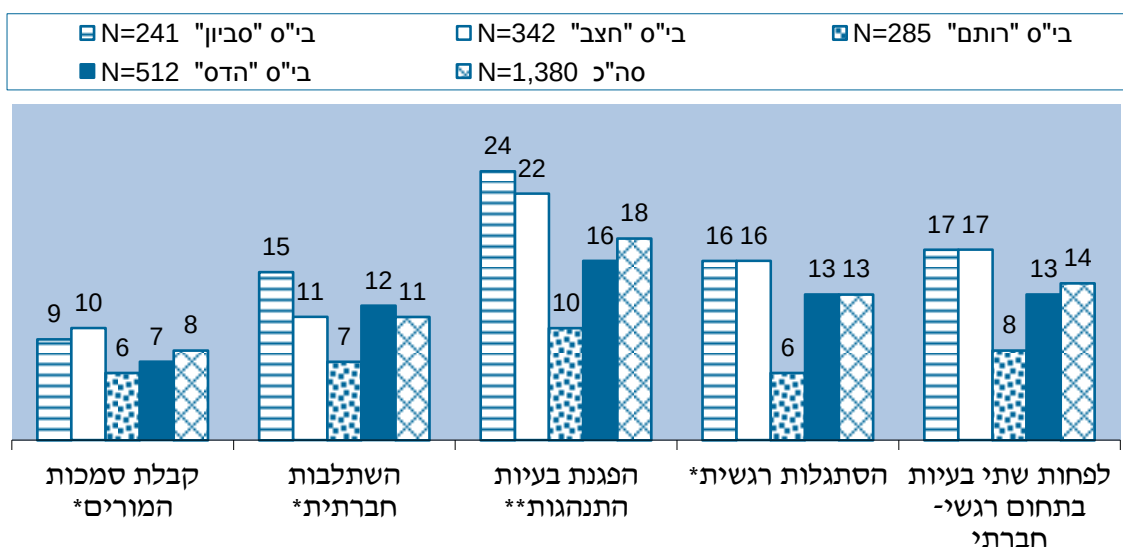
מקור: כלי למיפוי כיתתי

תרשים א-3: פערים בהישגים לימודיים ביחס לתכנית הלימודים בשפה ובחשבון בתחילת השנה, לפי בית-ספר (באחוזים)*



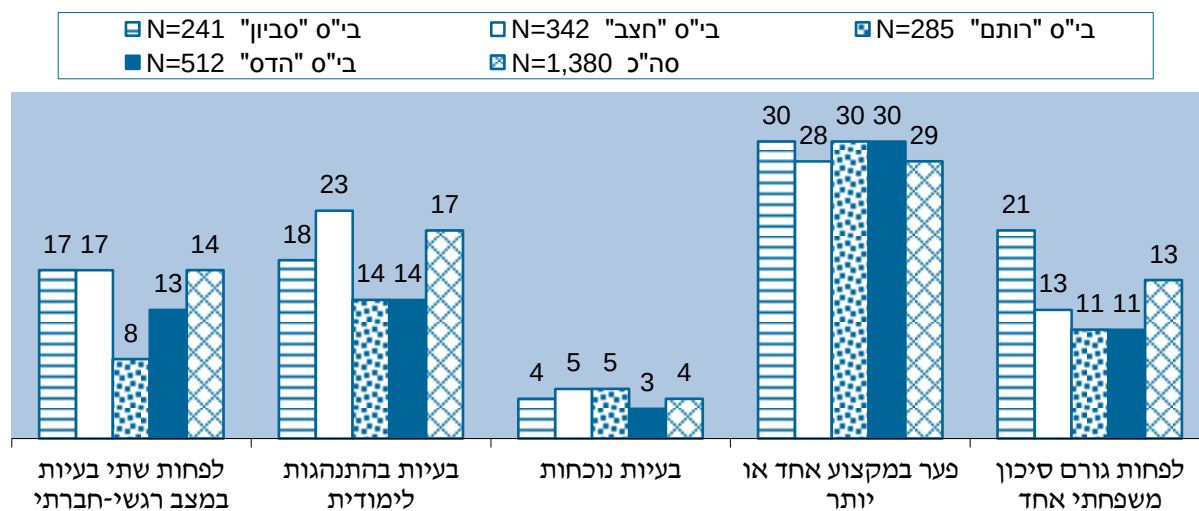
* אחוז התלמידים שהפגינו "פער של עד שנה" או "פער של עד שנתיים" בהישגים ביחס לתכנית הלימודים, קטגוריות נוספות היו "כמצופה" ו"מעל למצופה".
מקור: כלי למיפוי כיתתי

תרשים א-4: בעיות במצב רגשי-חברתי בתחילת השנה, לפי בית-ספר (באחוזים)



* אחוז התלמידים שהפגינו התנהגות תקינה "לפעמים" או הפגינו התנהגות לא תקינה "בדרך כלל" או "תמיד". קטגוריות נוספות לבחירה היו "תמיד תקינה" ו"בדרך כלל תקינה".
** אחוז התלמידים אשר הפגינו בעיות התנהגות בחודש האחרון "לפעמים", "לעיתים קרובות" או "תמיד". קטגוריות נוספות לבחירה היו "אף פעם" או "לעיתים רחוקות".
מקור: כלי למיפוי כיתתי

תרשים א-5: אינדיקטורים של סיכון, בקרב התלמידים (באחוזים)



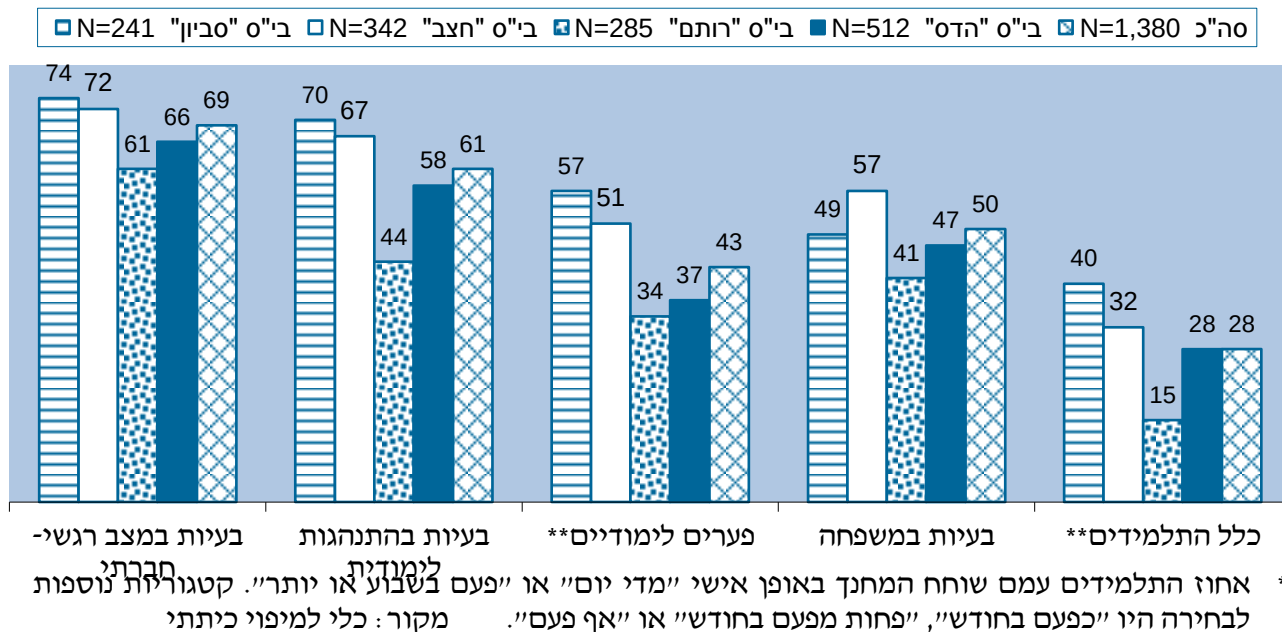
מקור: כלי למיפוי כיתתי

לוח א-1: מדד מסכם לרמת סיכון: התפלגות מספר ביטויי הסיכון לפי בית-ספר (באחוזים)

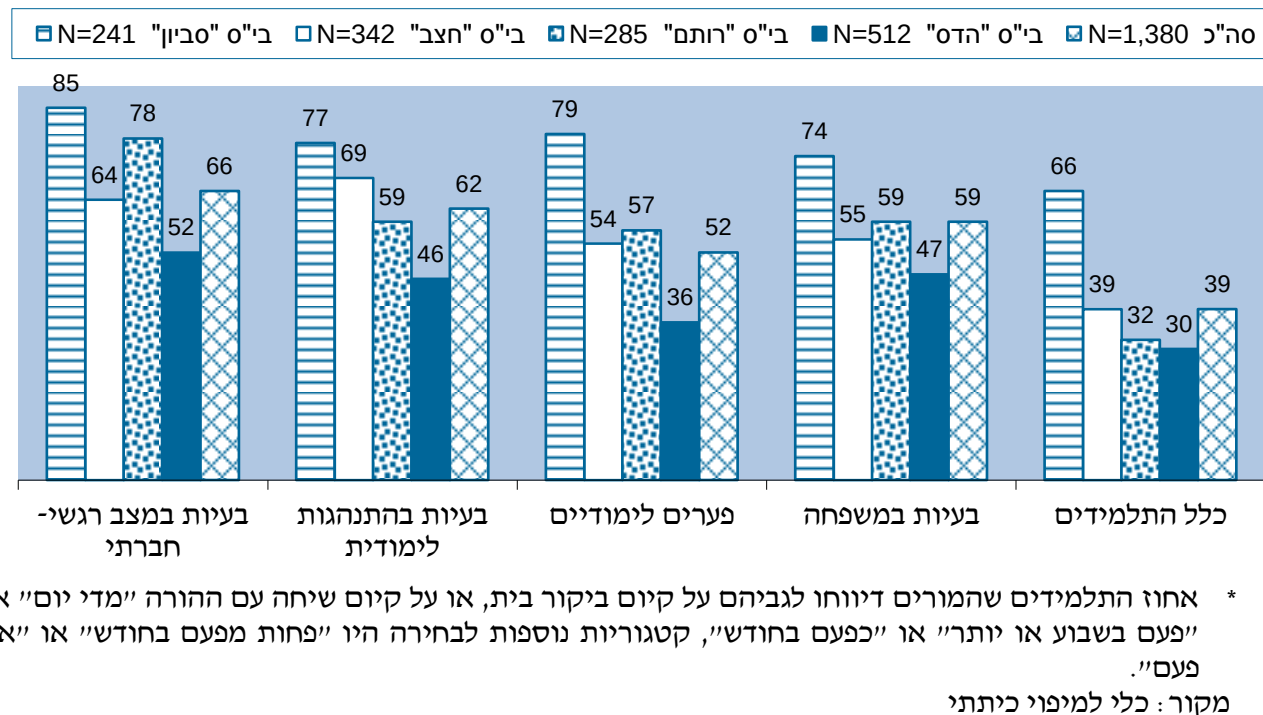
מספר התלמידים	סך-הכל	בית-ספר "סביון"	בית-ספר "חצב"	בית-ספר "רותם"	בית-ספר "הדס"
אף אחד מהיבטי הסיכון	58	53	56	61	66
היבט אחד	22	21	20	22	24
שני היבטים	11	14	15	9	8
שלושה היבטי סיכון או יותר	9	12	10	8	8

מקור: כלי למיפוי כיתתי

תרשים א-6: התלמידים עמם שוחח המחנך באופן אישי בתדירות גבוהה*, לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)

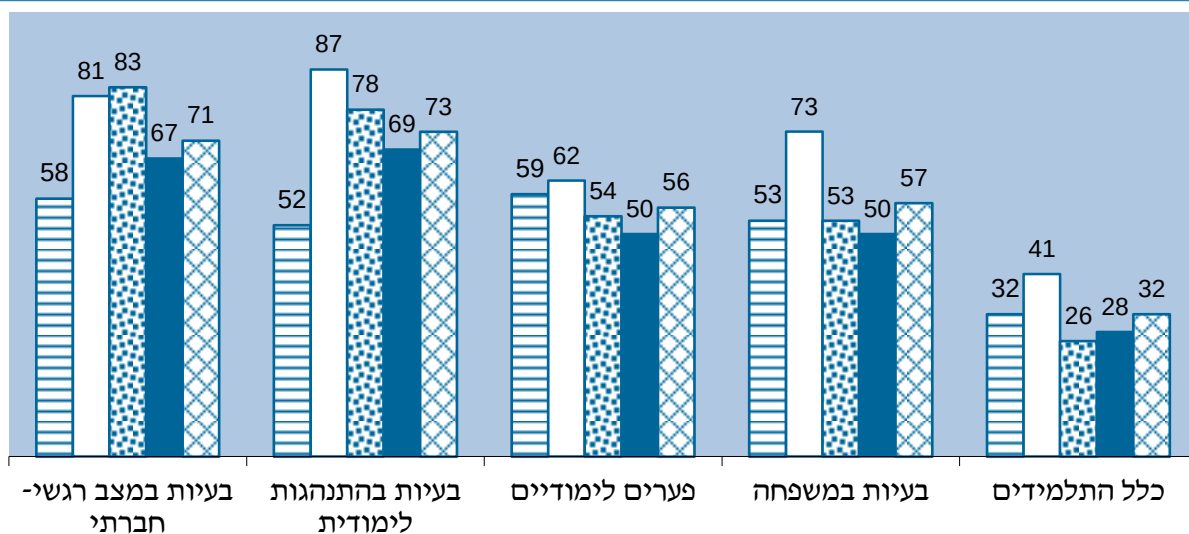


תרשים א-7: התלמידים אשר התקיים קשר עם הוריהם (שיחה או ביקור בית)* לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)



תרשים א-8: התלמידים שלגביהם התקיימה התייעצות אחת לפחות בחודש האחרון, לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)

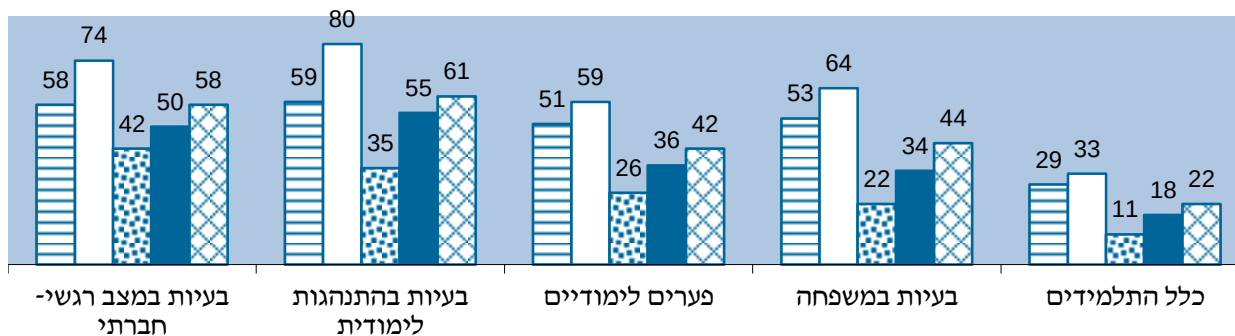
ס"ה N=1,380 בי"ס "הדס" N=512 בי"ס "רותם" N=285 בי"ס "חצב" N=342 בי"ס "סביון" N=241



מקור: כלי למיפוי כיתתי

תרשים א-9: תלמידים אשר הופנו או קיבלו טיפול מגורם מקצועי, לפי אינדיקטורים של סיכון (באחוזים)

ס"ה N=1,380 בי"ס "הדס" N=512 בי"ס "רותם" N=285 בי"ס "חצב" N=342 בי"ס "סביון" N=241



מקור: כלי למיפוי כיתתי

לוח א-2: הערכת המהנכים לגבי מידת השינוי שחל במצב התלמידים בסיכון במהלך השנה הנוכחית (באחוזים)

מספר תלמידים	סך-הכל	בית-ספר "סביון"	בית-ספר "חצב"	בית-ספר "רותם"	בית-ספר "הדס"
	136	29	34	20	53
שינוי חיובי מאוד	35	41	26	50	32
שינוי חיובי מועט	48	52	56	25	49
לא חל שינוי	12	7	12	20	11
שינוי שלילי	5	0	6	5	8

מקור: שאלון על אודות תלמידים בסיכון

לוח א-3: התלמידים שהפגינו תפקוד תקין בסוף השנה בתחומים שונים, מתוך אלה שזוהו כבעלי תפקוד לא תקין בתחילת השנה, לפי בית-ספר (באחוזים)

	סך-הכל	בית-ספר "סביון"	בית-ספר "חצב"	בית-ספר "רותם"	בית-ספר "הדס"
התנהגות לימודית					
התנהגות לימודית (224=N)	36	18	35	46	44
הכנת שיעורי בית (218=N)	40	36	51	27	42
נוכחות (52=N)	62	78	73	40	62
הישגים לימודיים					
שפה (323=N)	36	30	34	39	39
חשבון (264=N)	36	22	50	27	37
מצב רגשי- חברתי					
קבלת סמכות המורים [^] (101=N)	54	50	56	50	55
הפגנת בעיות התנהגות ^{^^} (239=N)	58	62	66	39	54
השתלבות חברתית [^] (148=N)	49	43	57	42	51
הסתגלות רגשית [^] (167=N)	51	38	46	56	63

[^] תפקוד תקין כלל את התשובות "תמיד תקין", "בדרך כלל תקין". תפקוד לא תקין כלל את התשובות "לפעמים תקין", "בדרך כלל לא תקין" ו "תמיד לא תקין".

^{^^} תפקוד תקין כלל את התשובות "אף פעם" ו"לעיתים רחוקות". תפקוד לא תקין כלל את התשובות "לפעמים" "לעיתים קרובות" ו"תמיד".

מקור: כלי למיפוי כיתתי

נספח ב: כלים והנחיות למיפוי כיתתי

(ראו הנחיות מצורפות)

קוד | | | | |

תכנית אד"ס : כלי למיפוי כיתתי בתחילת שנה

מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

טור זה ייגזר

בעת המסירה

לצוות המחקר

תאריך: _____ בית-ספר: _____ כיתה: _____ שם המורה: _____ דף מס': _____

[illegible]

הנחיות למילוי כלי מיפוי כיתתי בתחילת שנה

הכלי למיפוי כיתתי נועד לאפשר איסוף מידע שיטתי על כל תלמידי הכיתה, הן לצורך אפיון צורכי התלמידים והן לבחינת שינויים ברמת תפקודם. מטרת המידע שנאסף בטופס היא לשרת את צוות בית-הספר, את הצוות המתערב בעבודתם עם התלמידים וגם את צוות המחקר המלווה את התכנית. לשם כך, הטפסים יצולמו - עותק אחד יישאר בידי המורה/צוות בית-הספר ועותק אחד יועבר לצוות המחקר.

אנא מלא/י את הטופס ביחס לכל אחד מתלמידי הכיתה. הטופס כולל שורה בעבור כל ילד.

להלן הנחיות מפורטות ביחס לפריטי מידע שונים:

שם: אנא מלא/י את שם הילד כדי להקל על השימוש במידע לאיתור ילדים ולתכנון עבודה עמם. בטפסים שיימסרו לצוות המחקר תיגזר עמודה זו מהטופס.

מספר ביומן: אנא ציין/י את מספר התלמיד ביומן הכיתתי, וזאת לצורך מעקב.

ביחס למאפייני הרקע:

מוצא: אנא סמן אם האם של התלמיד היא ילידת הארץ, יוצאת אתיופיה, יוצאת חבר העמים או ממוצא אחר.

עולה חדש: אנא ציין X אם התלמיד עלה לישראל לפני 5 שנים או פחות.

קושי לספק צרכים בסיסיים: אנא סמן X אם ידוע לך (או יש חשד סביר) כי להורי הילד/ה קיים קושי לספק ל/ה צרכים בסיסיים כמו אוכל, דיור, ביגוד, וזאת בגלל מצוקה כלכלית חריפה.

בעיות בתפקוד המשפחה: אנא סמן X אם ידוע לך (או יש חשד סביר) כי במשפחת הילד/ה קיימות בעיות חמורות. בעיות חמורות כוללות:

- ♦ טיפול הורי בלתי הולם: הזנחה, חוסר השגחה ראויה, התעללות או אלימות כלפי התלמיד, חוסר מתן טיפול רפואי כנדרש, לבוש לא הולם לעונה וכ"ו.
- ♦ קשיים בתפקוד חברתי של ההורים: עבריינות, מאסר, התמכרות לאלכוהול או לסמים, מחלה או נכות פיזית, מחלת נפש, אלימות בין בני זוג.
- ♦ משברים חריפים בשנה האחרונה: גירושין, מוות של בן משפחה קרוב, אבטלה של המפרנס הראשי, אשפוז ממושך של הורה.

מקבל שעות שילוב: אנא סמן X אם אושר לילד/ה סיוע במסגרת "ועדת שילוב".

ביחס לתפקוד הילד בבית-הספר:

אנא הערך/י את רמת התפקוד של הילד/ה בחודש האחרון על פי שלוש רמות. 1-2 תמיד או בדרך כלל תקין (מקביל לרמה של "תפקוד אופטימאלי" ב"כלי לאיתור תלמידים עם ריבוי צרכים").

3 לפעמים תקין (מקביל לרמה של "פערים בתפקוד" ב"כלי לאיתור תלמידים עם ריבוי צרכים").

5-4 בדרך כלל לא תקין ותמיד לא תקין (מקביל לרמה של "תפקוד מועט" ב"כלי לאיתור תלמידים עם ריבוי צרכים").

ביחס לכל אחד מהמרכיבים, אנא התייחס להיבטים הבאים:

נוכחות:

- ◆ נוכחות סדירה בבית-הספר,
- ◆ הימצאות בשיעור במשך כל שעות היום (לעומת במקומות אחרים בבית-הספר, ללא רשות),
- ◆ הגעה בזמן לבית-הספר בבוקר,
- ◆ הגעה בזמן לשיעור אחרי ההפסקה.

התנהגות לימודית:

- ◆ השתתפות פעילה בשיעור,
- ◆ ריכוז במשימות בכיתה,
- ◆ ביצוע מטלות לימודיות,
- ◆ הפגנת עניין בלמידה.

הכנת שיעורי בית:

- ◆ הכנת שיעורי בית ועבודות.

קבלת סמכות המורים:

- ◆ ביצוע משימות ומילוי הוראות ניתנות על-ידי המורים ואנשי צוות אחרים.
- ◆ נכונות לשיתוף פעולה עם המורים.

השתלבות חברתית:

האם התלמיד מפגין תפקוד תקין:

- ◆ חברותי,
- ◆ אהוב על הילדים,
- ◆ משתתף בפעילות ובאירועים חברתיים וכו,

לעומת:

- ◆ קשיים ביצירת קשרים,
- ◆ יוצר קשרים חברתיים הרסניים,
- ◆ משמש כשעיר לעזאזל,
- ◆ ניתוק חברתי או דחייה.

הסתגלות רגשית:

האם התלמיד:

- ◆ אופטימי, שמח ומרוצה,

לעומת:

- ◆ הבעת חרדות ופחדים מעבר למקובל,
- ◆ הבעת תחושה שאינו שווה,
- ◆ יציאה מ-"שיווי משקל רגשי" בקלות.

הפגנת בעיות התנהגות :

דרג אם התלמיד מפגין בעיות התנהגות על פי שלוש רמות : אף פעם (1), לעתים רחוקות (2), לפעמים (3), לעתים קרובות (4) או תמיד (5). ציין אם התלמיד :

- ◆ מפריע למהלך השיעור,
- ◆ מציק לתלמידים אחרים,
- ◆ משתתף בקטטות,
- ◆ מחבל ברכוש בית-הספר,
- ◆ משקר וכד'.

הישגים לימודיים בשפה/בחשבון.

בכל טור, ציין את רמת ההישגים של התלמיד בתחום השפה (עברית) ובתחום החשבון ביחס לתכנית הלימודים. ציין אם ההישגים :

- ◆ מעל למצופה - כלומר הישגים גבוהים או גבוהים במיוחד
- ◆ בהתאם למצופה לתלמידים בשכבת הגיל
- ◆ נמוכים, עם פער של עד שנה
- ◆ נמוכים מאוד, עם פער של כשנתיים או יותר.

טור זה יגזר
בעת המסירה
לצוות המחקר

מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל

תכנית אד"ס: כלי למיפוי כיתתי בסוף שנה

ראו הנחיות מצורפות

כיתה: _____ שם המורה: _____ דף מס': _____

שם	קוד	תפקוד בבית-הספר בחודש האחרון										הפגנת בעיות התנהגות בחודש האחרון	הישגים בשפה ביחס לתכנית הלימודים	הישגים בחשבון ביחס לתכנית הלימודים	תשומות שניתנו בשנת הלימודים הנוכחית						
		1. תמיד תקין 2. בדרך כלל תקין 3. לפעמים תקין 4. בדרך כל לא תקין 5. אף פעם לא תקין													תשומות ישירות לתלמיד/ה ו/או להוריו						
נוכח ות	התנהגות לימודית (השתתפות, ריכוז וביצוע)	הכנת שיעורי בית	קבלת סמכות המורים	השתלבות חברתית	הסתגלו ת רגשית	1 אף פעם 2 לעתים רחוקות 3 לפעמים 4 לעתים קרובות 5 תמיד	1 מעל למצופה 2 כמצופה 3 פער של עד שנה 4 פער של כשנתיים או יותר	1 מעל למצופה 2 כמצופה 3 פער של עד שנה 4 פער של כשנתיים או יותר	קיימת שיחה אישית עם התלמיד 1 מדי יום 2 פעם בשבוע או יותר 3 כפעם בחודש 4 פחות מפעם בחודש 5 אף פעם	התלמיד או ההורה נפגש עם גורם טיפולי (יועצת, פסיכו' עו"ס, וכו') סמן X	הפניה/ ביצוע אבחון סמן X	קיימת שיחה עם ההורה 1 מדי יום 2 פעם בשבוע או יותר 3 כפעם בחודש 4 פחות מפעם בחודש 5 אף פעם	ביקור בית סמן X	עם מנחה מאד"ם סמן X	עם גורם טיפול סמן X	עם צוות המורים/ה הנהלה סמן X					

כלי למיפוי כיתתי בסוף שנה: הנחיות למילוי הטופס

מטרת הכלי למיפוי כיתתי היא לאפשר איסוף מידע שיטתי על כל תלמידי הכיתה כדי לאפיין את צורכי התלמידים ולבחון שינויים ברמת תפקודם. המידע נועד לשרת את צוות בית-הספר, את הצוות המתערב מטעם תכנית אד"ס ואת צוות המחקר המלווה את התכנית. לשם כך, הטפסים יצולמו – עותק אחד יישאר בידי צוות בית-הספר ועותק אחד יועבר לצוות המחקר.

אנא מלא/י את הטופס בהתייחס לכל אחד מתלמידי הכיתה.

שם: אנא מלא את שם הילד לצורך השימוש שלך במידע. בטפסים שיימסרו לצוות המחקר תיגזר עמודה זו.

קוד: הקוד נרשם על-ידי צוות המחקר לצורך מעקב.

תפקוד תקין בבית-הספר

אנא הערך/י את תפקוד הילד/ה בחודש האחרון על פי כל אחד מתחומי התפקוד המובאים בטופס. להלן פירוט היבטים מרכזיים של כל תחום:

- נוכחות: נוכחות סדירה בבית-הספר ובשיעורים, הגעה בזמן לשיעורים וכיו"ב.
- התנהגות לימודית: השתתפות פעילה בשיעור, ריכוז במשימות בכיתה וביצוע מטלות לימודיות.
- הכנת שיעורי בית: הכנת שיעורי בית בהתאם לדרישות – בזמן, באופן מלא, וכיו"ב.
- קבלת סמכות המורים: ביצוע משימות ומילוי הוראות הניתנות על-ידי המחנך, מורים ואנשי צוות אחרים.
- השתלבות חברתית: התלמיד חברותי, יוצר קשרים עם ילדים אחרים ואהוב עליהם, משתתף בפעילות חברתיות, וכיו"ב.
- הסתגלות רגשית: האם התלמיד - אופטימי ומרוצה; עצמאי ויזום; מגלה עניין במתרחש סביבו; לעומת - מביע חרדות ופחדים מעבר למקובל, מבטא תחושה שאינו שווה, יוצא מ"שיווי משקל רגשי" בקלות, אדיש לסביבתו, מתנהג מתחת לבני גילו, וכיו"ב.
- הפגנת בעיות התנהגות**: האם בחודש האחרון הפגין/ה התלמיד/ה בעיות התנהגות או משמעת, כמו: הפרעה בשיעור, התחצפות, הצקה לתלמידים אחרים, תוקפנות פיזית או מילולית, השתתפות בקטטה, אמירת שקרים, וכיו"ב.

הישגים לימודיים בשפה/בחשבון:

בכל טור, ציין את רמת ההישגים של התלמיד בתחום השפה (עברית) ובתחום החשבון, ביחס לתכנית הלימודים של שכבת הכיתה. ציין/י אם הישגיו:

1 - מעל למצופה (הישגים גבוהים או גבוהים במיוחד); 2 - בהתאם למצופה לתלמידים בשכבת הכיתה;

3 - נמוכים, עם פער של עד שנה; 4 - נמוכים מאוד, עם פער של כשנתיים או יותר.

לגבי תלמידי כיתה א: הקטגוריה האחרונה אינה רלוונטית.

תשומות שניתנו לילד

יש לציין את התשומות שניתנו במהלך שנת הלימודים הנוכחית – גם תשומות שניתנו במסגרת תכנית אד"ם וגם תשומות שניתנו במסגרת הפעילות השוטפת של בית-הספר או במסגרת תכנית אחרת. תשומות אלו כוללות:

שיחה אישית עם התלמיד: אנה ציין/י את התדירות בה קיימת שיחה אישית עם התלמיד/ה.

פגישה עם גורם טיפולי: אנה ציין/י אם התלמיד או אחד מהוריו נפגש עם גורם מקצועי בתחום הטיפול מצוות בית-הספר או מחוץ לצוות בית-הספר, באופן פרטני או קבוצתי. כולל: יועצת בית-הספר; פסיכולוגית; עובדת סוציאלית; קב"ס, וכיו"ב.

הפנייה לאבחון: אנה ציין/י אם התלמיד/ה הופנה לאבחון או בוצע אבחון, בתוך בית-הספר או מחוץ לבית-הספר.

שיחה אישית עם הורי התלמיד: אנה ציין/י את התדירות בה קיימת שיחה אישית עם הורי התלמיד/ה.

ביקור בית: אנה ציין/י אם ערכת ביקור בית במשפחת התלמיד/ה.

התייעצות שקיימת בנוגע לתלמיד/ה

אנה ציין/י X אם התייעצת בנוגע למצבו של התלמיד/ה:

עם מנחה מטעם "אד"ם".

עם גורם טיפולי כלשהו כמו יועצת, עובדת סוציאלית, פסיכולוגית וכיו"ב.

עם צוות המורים/ההנהלה של בית-הספר, כולל במסגרת ישיבת צוות.